المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (21)، العدد (1)، شوال 1446 هـ / آذار 2025 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، بدعم من صندوق دعم البحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، عمان، الأردن.

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

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في مركز الاستشهادات العلمية في العالم الإسلامي (ISC).

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية كروس رف (Crossref).

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الأولى عربياً في العام 2018 (معامل أرسيف: 0.7857).

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الثانية عربياً في العام 2019 (معامل أرسيف: 0.6761).

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الثالثة عربياً في العام 2020 (معامل أرسيف: 0.9559)، وعلى المرتبة الأولى عربيًا في تخصص التربية والتعليم، وصنفت ضمن الفئة الأولى (Q1)، وهي الفئة الأعلى.

رئيس هيئة التحرير: أ.د. فواز أيوب المومني

كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: fawwazm@yu.edu.jo

سكرتير التحرير: سائد الزعبي

هيئة التحرير

أ.د. حسين سالم الشرعة

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

Email: husseinsharah@gmail.com

أ.د. علي محمد الزعبي

كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

Email: ali.m@yu.edu.jo

أ.د . عبد الله عزام الجراح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن

Email: AJARRAH@mutah.edu.jo

أ.د. أيمن أحمد العمري

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

Email: aieman66@hu.edu.jo

أ.د. معاوية محمود أبو غزال

كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

Email: abughazal@yu.edu.jo

أ.د. المثنى مصطفى قسايمة

كلية العلوم التربوية، جامعة االحسين بن طلال، معان، الأردن

Email: gasaymeh@gmail.com

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. دينا الجمل

المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. رائد خضير

تنضيد وإخراج: سائد الزعبي

ترسل البحوث من خلال موقع المجلة على العنوان الآتي: *https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/index*

للتواصل: الأستاذ الدكتور فواز أيوب المومني

رئيس هيئة تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 **فرعي** 3208

Email: *jjes@yu.edu.jo*

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

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصّصة محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المجلد (21)، العدد (1)، شوال 1446 هـ / آذار 2025 م

المجلة الأردنية في
العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (21)، العدد (1)، شوال 1446 هـ / آذار 2025 م

الهيئة الاستشارية

أ.د. يوسف محمد سوالمة
جامعة اليرموك / **الأردن**
Email: yousefs@yu.edu.jo

أ.د. محمد سلامه الرصاعي
جامعة الحسين بن طلال / **الاردن**
Email: rsaaie@ahu.edu.jo

أ.د. عبدالناصر موسى القرالة
جامعة مؤتة / **الأردن**
Email: dr_naser_musa@mutah.edu.jo

أ.د.راتب سلامه السعود
الجامعة الاردنية / **الاردن**
Email: rsaud@hotmail.com

أ.د. سهيل محمود العساسفة
الجامعة الهاشمية / **الاردن**
Email: sabash@hu.edu.jo

أ.د. محمد عبد الرحمن الطوالبة
الجامعة العربية المفتوحة / **الأردن**
Email: m_tawalbeh@aou.edu.jo

أ.د. أحمد سليمان بني أحمد
جامعة اليرموك / **الأردن**
Email: Audeh@yu.edu.jo

أ.د. "محمد امين" حامد القضاة
الجامعة الأردنية / **الاردن**
Email: mo.qudah@ju.edu.jo

أ.د. سليمان أحمد القادري
جامعة آل البيت / **الأردن**
Email: alqaderee@yahoo.com

أ.د. عمير سفر الغامدي
جامعة الباحة / **السعودية**
Email: oalghamdi@bu.edu.sa

أ.د. نعمان الموسوي
جامعة البحرين / **البحرين**
Email: nalmosawi@hotmail.com

أ.د. صالح بن سالم البوسعيدي
جامعة السلطان قابوس / **سلطنة عُمان**
Email: asad@squ.edu.om

أ.د. نواف ملعب الظفيري
جامعة الكزيت / **الكويت**
Email: nwaf070@hotmail.com

أ.د. مجدي علي الزامل
جامعة القديس المفتوحة/ **فلسطين**
Email: mzamel2003@gmail.com

أ.د. شيخة التانجي
جامعة الإمارات العربية المتحدة / **االإمارات**
Email: shaikaha@uaeu.ac.ae

أ.د. سامي التباب
جامعة المنستير / **تونس**
Email: tebbebsami@yahoo.fr

أ.د. علي وطفة
جامعة دمشق/ **سوريا**
Email: watfaali@hotmail.com

أ.د. سعد الدين بوطبال
جامعة خميس مليانة / **الجزائر**
Email: s.boutebal@univ-dbkm.dz

أ.د. ربى بطاينة
جامعة اليرموك / **الاردن**
Email: rubab@yu.edu.jo

أ.د. علي الجمل
جامعة عين شمس/ **مصر**
Email: alialgamal1741963@gmail.com

أ.د. صوما بوجودة
الجامعة الامريكية بيروت / **لبنان**
Email: boujaoud@aub.edu.lb

أ.د. أنيلا كمال
جامعة قايدي عزام / **الباكستان**
Email: dranilakamal@gmail.com

أ.د. فيرناندو ميستيو
جامعة كومبلوتنسي بمدريد / **إسبانيا**
Email: fmaestuu@psi.ucm.es

أ.د. عقيلة دبيشي
جامعة باريس 8 / **فرنسا**
Email: dbichi.akila@hotmail.fr

أ.د. تانكو بدرية
الجامعة الاسلامية العالمية / **ماليزيا**
Email: tbadariah@iium.edu.my

أ.د. أماني صالح
جامعة أركنساس / **أمريكا**
Email: asaleh@astate.edu

أ.د. علي أيتن
جامعة مرمرة / **تركيا**
Email: aliayten@marmara.edu.tr

أ.د. مريم الفلاسا
جامعة قطر/ **قطر**
Email: malflassi@qu.edu.qa

أ.د. فاضل خليل ابراهيم
جامعة الموصل / **العراق**
Email: fadhil_online@yahoo.com

أ.د. عثمان أميمن
جامعة المرقب / **ليبيا**
Email: omayman.othman@yahoo.com

بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد النشر

1- تنشر المجلة البحوث العلمية الواردة لها من مختلف بلدان العالم، والتي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.

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

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

4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية من خلال الموقع الإلكتروني المجلة https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/index، حيث يكون مطبوعًا على الحاسوب وبمسافة (سطر ونصف)، البحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بنط 14)]، البحوث بالإنجليزية [(نوع الخط Times New Roman)، (بنط 12)]، شريطة أن يحتوي على **ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية** 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، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على **(30)** ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة.

5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد، الذي يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، إضافة إلى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه وبريده الإلكتروني، بعد استلامه النموذج الخاص من سكرتير تحرير المجلة.

6- ينبغي الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

(أ) المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة (أي بدون عنوان مستقل).

(ب) مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها. (ج) أهمية الدراسة. (د) محددات الدراسة (إن وجدت). (هـ) التعريفات الإجرائية.

(و) الطريقة، وتتضمن:(المجتمع والعينة، أفراد الدراسة، أداة الدراسة، اجراءات الدراسة، المنهج).

(ز) النتائج. (ح) المناقشة. (ط) الاستنتاجات والتوصيات.

(ي) المراجع: يجب أن تكون جميع مراجع البحث مرومنة (باللغة الإنجليزية) في المتن وقائمة المراجع.

7- تُعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئيًا على محكميْن اثنيْن في الأقل من ذوي الاختصاص، يتم اختيارهما بسرية مطلقة.

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

9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.

10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام، تكتب جميع المراجع باللغة الإنجليزية، سواءً في متن البحث أو قائمة المراجع، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبه في حال السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: **http://apastyle.apa.org** والموقع الفرعي:**http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html**.

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

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

13- تهدي المجلة للمؤلف الرئيسي للبحث بعد نشره، نسخة من المجلة.

14- تُنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.

15- ينبغي تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، ويجب تدوين ذلك في نموذج التعهد الخاصبالمجلة.

16- في حال قرر الباحث / الباحثون لأي سبب سحب البحث من النشر بعد استلامه من قبل المجلة، يتحمل الباحث الرئيس أجور التحكيم والبالغة (150) دينار أردني أو ما يعادلها.

ملاحظة: "ما يرد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين، ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

أهداف ونطاق المجلة

تهدف المجلة الى:

1- نشر البحوث العلمية التي تردها من مختلف دول العالم في المجالات التربوية.

2- تبادل المعارف والخبرات التربوية بين الباحثين في مجال العلوم التربوية.

3- تقوية اواصر التعاون والتنسيق والبحوث المشتركة بين الباحثين العرب والاجانب.

4- حل المشكلات الميدانية التي تواجه المؤسسات التربوية من خلال البحوث الاجرائية.

سياسة المجلة

1- تنشر المجلة الابحاث المقبولة لديها في تخصصات العلوم التربوية المختلفة.

2- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها والأصالة والمنهجية العلمية السليمة والاهمية العلمية.

3- تشترط المجلة الا تتجاوز نسبة الاستلال والاقتباس (25%) للنظر في امكانية السير في تحكيم البحث وقبوله للنشر.

4- في حال الاخلال بقواعد الامانة العلمية وتعليمات أخلاقيات البحث العلمي، تقوم المجلة بإبلاغ الجهة التي يتبع لها الباحث بذلك، لاتخاذ الاجراءات الادارية والقانونية بحقه.

5- لا تنظر المجلة في البحوث المخالفة لقواعد النشر فيها.

6- لا تستوفي المجلة أي بديل مالي مقابل تحكيم الأبحاث أو نشرها.

المجلد (21)، العدد (1)، شوال 1446 هـ / آذار 2025 م

محتويات العدد

البحوث باللغة العربية

علم النفس التربوي

الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد، والمناخ المدرسي، والرفاه الانفعالي هبة باسل الزيتاوي وفراس الحموري	17-1
القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالتفكير المنظومي لدى مديري المدارس في الأردن أمجد فرحان الركيبات	32-19

المناهج والتدريس

فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في ضوء تحصيلهن الدراسي كريمة عبد الله السعدي، محمد عبد الكريم العياصرة	50-33
تحليل محتوى نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير بناء النص فايد عليوي سعد الشمري	65-51
تحليل فوقي للدراسات الأولية المنشورة في الفترة (1974 - 2022) التي بحثت أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية مهند فرحان القضاة وإبراهيم أحمد الشرع	82-67

الإدارة التربوية

مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر شادي خالد قشوع، سها أسعد جلاد و عبير خالد قشوع	98-83

التربية الخاصة

آراء العاملين لدرجة فاعليّة برامج وخدمات التدخل المبكّر المُرخّصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيّرات ماجد سلامه ابو مسيمير وخلود اديب الدبابنه	116-99
الترجمة الإشارية في دولة الكويت: تحديات ورؤى هاشميه محمد الموسوي، بدر جاسم القلاف، أحمد مبارك العنزي و لولوه نهابه حماده	132-117

المجلد (21)، العدد (1)، شوال 1446 هـ / آذار 2025 م

البحوث باللغة الإنجليزية

دور برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في تحسين مهارة كتابة المقالات الأكاديمية التاملية للممارسات التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة اليرموك للعام 2023/2022 145-133
ريم محمد عليان و ماجد محمود الجوده

دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: أدواتية ام إندماجية 157-147
منال محمد الفزو

The Mediating Role of Study Engagement in the Relationship Between Multidimensional Perfectionism, School Climate, and Emotional Well-Being

Hiba Zeitawi* , *postgraduate student, Yarmouk University, Jordan*

Firas Al-Hamouri , *Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan*

Received: 1/9/2024
Accepted: 28/4/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
hibazeitawi@gmail.com

How to cite: Zeitawi, H., & Alhamouri, F. (2025). The mediating role of study engagement in the relationship between multidimensional perfectionism, school climate, and emotional well-being. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 1-17.
https://doi.org/10.47015/21.1.1

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The current study aimed to reveal the mediating role of academic immersion in relation to multidimensional perfectionism and school climate on emotional well-being among a convenient sample of 454 male and female students from schools in Amman during the second semester of 2022/2023. Various scales were utilized to assess different aspects of student well-being: the Sterling Child Well-Being Scale for emotional well-being (Liddle & Carter, 2015), the Stöber scale for multidimensional perfectionism (1998), the Delaware scale for school climate (Bear et al., 2019), and the Lam et al. scale for study engagement (2014).
Methodology: An ex post facto design and path analysis using AMOS software were used to achieve the objectives of the study.
Results: The results showed that the dimensions of perfectionism are directly related to the dimensions of emotional well-being and are indirectly linked through the dimensions of emotional well-being and behavioral engagement. Additionally, the link between school climate and emotional well-being is both direct and indirect, with the latter occurring through the dimensions of emotional engagement and behavioral engagement. The results also indicated that cognitive engagement, emotional engagement, and positive appearance ultimately affect behavioral engagement.
Conclusion: Given the current findings, further research is needed to investigate multidimensional perfectionism and its relationship with students' emotional well-being.

Keywords: Multidimensional perfectionism, school climate, study engagement, emotional well-being.

الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد، والمناخ المدرسي، والرفاه الانفعالي

هبة باسل الزيتاوي، طالبة دراسات عليا، جامعة اليرموك، الأردن
فراس الحموري، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ الدراسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى، لدى عينة متيسرة مكونة من (454) طالبًا وطالبة من طلبة صفوف التاسع والعاشر الأساسي والأول ثانوي في المدارس الحكومية والخاصة في لواء القصبة في العاصمة الأردنية عمّان، للفصل الدراسي الثاني 2022/2023. استخدم مقياس ستيرلينغ لرفاه الأطفال (Liddle & Carter, 2015) لقياس الرفاه الانفعالي، ومقياس ستوبر (Stöber, 1998) المطور من مقياس فروست وآخرين لقياس الكمالية متعددة الأبعاد،

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

واستخدم مقياس ديلوير (Bear et al., 2019) للكشف عن المناخ المدرسي، ومقياس لام وآخرين (Lam et al., 2014) للكشف عن الانغماس الدراسي.

المنهجية: استخدم المنهج الاسترجاعي، وبرنامج تحليل المسار (AMOS)لتحقيق أهداف الدراسة.

النتائج: بينت النتائج ارتباط أبعاد الكمالية بشكل مباشر مع أبعاد الرفاه الانفعالي، وارتباطها بشكل غير مباشر من خلال بعدي الانغماس الانفعالي والانغماس السلوكي، وارتباط المناخ المدرسي بالرفاه الانفعالي بشكل مباشر، وبشكل غير مباشر من خلال بعدي الانغماس الانفعالي والانغماس السلوكي، وأشارت النتائج أيضا إلى أن الانغماس المعرفي والانغماس الانفعالي والمظهر الإيجابي جميعها تؤثر في النهاية في الانغماس السلوكي.

الخلاصة: في ضوء هذه النتائج، هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول الكمالية متعددة الأبعاد وعلاقتها بالرفاه الانفعالي للطلبة.

الكلمات المفتاحية: الكمالية متعددة الأبعاد، المناخ المدرسي، الانغماس الدراسي، الرفاه الانفعالي.

المقدمة

يُعدّ المجتمع الأردني مجتمعا فتيًا؛ حيث يشكل الفتية ما نسبته 34٪ من عدد السكان، وتمثل المراهقة فترة حيوية وحساسة تتميز بالتغييرات الجسدية والنفسية والاجتماعية؛ حيث يواجه فيها المراهقون تحديات متعددة تشكل جزءًا لا يتجزأ من تشكيل هويتهم وتحديد مساراتهم المستقبلية، التي قد تؤثر في صحتهم النفسية والانفعالية بشكل كبير. وتتأثر الصحة النفسية لدى المراهقين بالثقافة المجتمعية، والتقاليد، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، كما أن التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي تؤدي دورًا أساسيًا في رفاههم الانفعالي، ويمكن أن تزيد ضغوط المدرسة والمجتمع من قلق المراهقين وتوترهم، خاصةً في ظل ثقافة الكمالية التي يعيشون فيها، حيث يُشجعون على تحقيق النجاح في كل جانب من جوانب حياتهم.

ويشهد العالم تغيراً متزايداً، يجعل المراهقين يشعرون بالضياع وعدم الانتماء لهذا العالم، حيث أشارت الأبحاث إلى أن العديد من المراهقين يلجؤون إلى عادات سيئة، مثل التدخين وتعاطي العقاقير المخدرة هروبًا من مواجهة التغيرات، أو عدم القدرة على التأقلم معها؛ لذا فإن منظمة الصحة العالمية قد عبرت عن قلقها بشأن الرفاه الانفعالي لدى المراهقين (Ryff & Keyes, 1995).

ويعد الرفاه الانفعالي مهما للمراهقين؛ وذلك لأنه يشير إلى كيفية شعورهم بالحياة والإيجابية، ويساعد في دعم الصحة الجسدية، ويساهم في بناء شخصياتهم المستقبلية ووضع أهدافهم في الحياة (Azzopard et al., 2019). وتعرفه منظمة الصحة العالمية على أنه شعور الفرد بذاته وقدراته التي تمكنه من التعامل مع ضغوط الحياة الطبيعية بشكل مناسب، والعمل بشكل مثمر منتج، وأن يكون قادراً على المساهمة الفاعلة في مجتمعه (World Health Organization, 2001).

وعلى الرغم من أن مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (Centers for Disease Control and Prevention, 2018) قد أشار إلى عدم وجود اتفاق واضح بين المختصين والباحثين على تعريف محدد للرفاه الانفعالي، إلا أنه بيّن وجود اتفاق عام على أهميته، وأن الرفاه الانفعالي يشمل بشكل عام وجود انفعالات إيجابية مثل الرضا عن الحياة والسعادة، وغياب العواطف السلبية مثل الاكتئاب والقلق، ويمكن وصفه بالنظرة الإيجابية إلى الحياة والشعور حيالها بالراحة والسكينة. أما ريه وآخرون (Reh et al., 2021)، فقد وصفوا الرفاه الانفعالي بأنه الشعور بزيادة التأثير الإيجابي أكثر من التأثير السلبي في حياة الفرد بشكل عام، بما في ذلك الإدراكات الماضية والحالية والمستقبلية.

ويرى دينير (Diener, 2000) أن الرفاه يتكون من ثلاثة أبعاد، هي: الرضا عن الحياة، ووجود المشاعر الإيجابية، وغياب الانفعالات السلبية. أما ريف (Ryff, 1995)، فتشير إلى وجود ستّة أبعاد أساسيّة تشكل رفاهيّة الفرد النفسيّة وإشباعها، وتتضمّن هذه الأبعاد: تقبل الذات، والقدرة على إدارة الحياة الشخصية والبيئية المحيطة، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، ووجود معنى أو هدف للحياة، والنمو والتطور الشخصي، والاستقلالية. أما مجلس ستيرلينغ لرفاه الأطفال (Liddle & Carter, 2015)، فقد صنفها إلى بعدين: الحالة الانفعالية الإيجابية، والمظهر الإيجابي، وتشمل مجالات الرفاه التي يغطيها المقياس التفاؤل والبهجة والاسترخاء، وإرضاء العلاقات الشخصية، والتفكير الواضح والكفاءة.

ويتأثر الرفاه الانفعالي بالبيئة الاجتماعية في مراحلها المبكرة، وأسلوب التنشئة الوالدية، كما أن السمات الشخصية مثل الكمالية العصابية تؤثر في الرفاه الانفعالي والنفسيّ، حيث ترى سوه وآخرون (Suh et al., 2017) أن الأشخاص ذوي الكمالية التكيفية لديهم مستويات أعلى من الرفاه الانفعالي ووجود المعنى والسعادة الذاتية والرضا عن الحياة بشكل أكبر من الأشخاص ذوي الكمالية العصابية، وأظهر الأشخاص ذوو الكمالية غير التكيفية مستويات أعلى من البحث عن المعنى من الأشخاص ذوي الكمالية التكيفية.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة وجود كمالية تكيفية عند الأفراد لزيادة دافعيتهم نحو التعلم والإنجاز (Kruger et al., 2023; Moraca, 2023)، إلا أن وضع الفرد لنفسه معايير عالية يرغب في تحقيقها قد يؤدي إلى نتائج سلبية إن أدى ذلك إلى نتائج غير تكيفية. وربطت العديد من الدراسات الكمالية بمجموعة من المخاوف النفسية بما في ذلك القلق، واضطرابات الوساوس القهرية، واضطرابات الطعام، ونتائج الصحة العامة، كذلك تمّ ربطها بالأفكار السلبية كالانتحار. كما تؤثر الكمالية غير التكيفية بشكل سلبي في مؤشرات الإنجاز الأكاديمي مثل متوسط الدرجات، والرضا الأكاديمي، والقلق المرتبط بالاختبارات، والرفاه الانفعالي لدى الطلبة (Suh et al., 2017).

ويصف أدلر الكمالية بأنها سمة فطرية وحاجة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها، ولكن يختلف البشر في طرق تحقيقهم لها من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة (Stoeber, 2018). ويعرفها صموئيل (Samuel,2014) على أنها سمة فردية تتسم بمحاولة الفرد لبلوغ الكمال والمثالية، ووضع معايير أدائية مرتفعة جداً، يصحبها ميول نقدية بشكل مبالغ به للنفس والقلق من تقييمات الآخرين. ويرى فليت وهويت (Flett & Hewitt, 2002) أن الشخصية الكمالية هي شخصية تتميز بالسعي لتحقيق عدم وجود عيوب، ووضع معايير عالية بشكل مفرط للأداء مصحوبة بميول للتقييمات النقدية المفرطة.

وقد اتفق العلماء على أن الكمالية صفة متعددة الأبعاد، وأنها تشتمل على الجوانب الإيجابية والسلبية، وقد تعددت النماذج التي فسرت الكمالية، ومنها: نموذج هامشيك الذي صنفها إلى بعدين: كمالية تكيفية، وكمالية عصابية، وسلاني الذي صنفها إلى ثلاثة أبعاد: المعايير المرتفعة، والتناقضات، والتنظيم، أما فروست وآخرون، فصنفوها إلى ستة أبعاد هي: الاهتمام بالأخطاء، والمعايير الشخصية، والشكوك حول الأداء، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي، والتنظيم (Stoeber, 2018)، وصنفها هيل (Hill et al., 2004) إلى ثمانية أبعاد تندرج تحت بعدين رئيسين، بعد كمالية تقييم الذات الذي يندرج تحته: ضغط الوالدين المدرك، والاجترار، والحاجة إلى الاستحسان، والاهتمام بالأخطاء، وبعد الكمالية الحريصة على الإنجاز الذي يندرج تحته: معايير عالية لتقييم الآخرين، والتخطيط، والتنظيم، والسعي إلى التفوق.

وأشارت نتائج بعض الدراسات (Madigan, 2019) إلى أنّ الكمالية قد تؤثر سلبًا على الأداء الدراسي؛ حيث يتمّ إهدار الوقت والطاقة على تفاصيل غير مهمة، مما يؤدي إلى ضعف الإنتاجية، وأظهرت أن الكمالية السلبية والمناخ المدرسي الضاغط يؤثران بشكل سلبي على النتائج الأكاديمية والتواصل الاجتماعي، بينما يتنبأ المناخ الدراسي التفاعلي المريح بنتائج أكاديمية إيجابية.

ويشير مفهوم المناخ المدرسي إلى أنماط التفاعلات الاجتماعية اليومية في المدرسة التي تميزها عن المدارس الأخرى. ويندرج تحت هذا المفهوم حالة المبنى، وكفاءة المعلمين، وجودة المناهج، والخلفية الثقافية للطلبة، وبذلك يعد المناخ المدرسي نظاماً ذا مكونات عديدة متفاعلة وليس مجرد عناصر منفصلة عن بعضها (Huang & Cornell, 2018).

ويمكن اعتبار المناخ المدرسي بنية معقدة متعددة الأبعاد تتضمن معتقدات الطلبة والمعلمين والإداريين وقيمهم ومواقفهم، وتمثل هذه البنية تأثيراً كبيراً على تجربة التعليم والتعلم داخل المدرسة (Mitchell, et al., 2010).

ووفقًا لميتشل وآخرين (Mitchell et al., 2010) فإن المناخ المدرسي يعد بنية معقدة متعددة الأبعاد تتضمن معتقدات الطلبة والمعلمين والإداريين وقيمهم ومواقفهم، وتمثل هذه البنية تأثيراً كبيراً على تجربة التعليم والتعلم داخل المدرسة. أما بير وآخرون (Bear et al., 2019) فقد قسموا المناخ المدرسي إلى ستة أبعاد: هي علاقة المعلمين بالطلبة، علاقة الطلبة بالطلبة الآخرين، وضوح التوقعات، عدالة القوانين، الأمان المدرسي، التواصل بين المعلمين والأهل.

وتشير نتائج بعض الأبحاث إلى وجود علاقة إيجابية بين المناخ المدرسي والسلوكيات الخارجية للطلبة؛ حيث يوجه المناخ الأكاديمي الإيجابي انتباه الطلبة الذين يعانون من تحديات اجتماعية نحو تطوير مهاراتهم الاجتماعية والابتعاد عن السلوكيات الضارة. ويمكن ربط المناخ المدرسي الإيجابي بانخفاض نسب انتشار تعاطي المخدرات وكذلك الإبلاغ عن مشاكل نفسية بشكل أقل وتحسين الرفاه الانفعالي للطلاب (McEvoy & Welker, 2000).

ويعتبر الانغماس الدراسي عملية نفسية، خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار أوسع لجهود الطلبة في عملية التعلم، وتحقيق حالة من الرضا والانسجام بينهم وبين بيئتهم الدراسية، بكل المكونات الأساسية المتمثلة: بالمعلمين، والزملاء، والمناهج الدراسية، والأنشطة الأكاديمية غير الأكاديمية، الاجتماعية والرياضية والترفيهية (Fredricks et al., 2019).

ويعرف ابيلتون وآخرون (Appleton et al., 2008) الانغماس الدراسي على أنه مفهوم نفسي يشير إلى تلك الأحداث الملحوظة، التي تعد مؤشراً على نشاط الطالب وفاعليته في أثناء ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة، أما كوه (Kuh, 2009)، فيعرفه على أنه الوقت الذي يخصصه الطلبة للأنشطة التعليمية الهادفة، داخل الصف وخارجه، والإجراءات والممارسات التي تستخدمها المؤسسات، بشكل يحفز الطلبة على المشاركة في هذه الأنشطة، التي تساعدهم على المضي قدما في العمليات العقلية اللازمة للتعلم.

ووصف فريدريكس وآخرون (Fredricks et al., 2019) الانغماس الدراسي بأنه بناء متعدد الأبعاد والأوجه، يشتمل على الأبعاد المترابطة لسلوك الطلبة وعاطفتهم وإدراكهم، وأشاروا إلى أن الانغماس يتكون من ثلاثة أبعاد:

1- الانغماس السلوكي: ويمثل مدى انخراط الطلبة ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية، ويظهر ذلك في السلوك الإيجابي كالحضور والالتزام بقواعد الصف والمشاركة في التعلم مع إظهار الجهد والمثابرة والتفاني، وحل الواجبات بشكل دائم، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة اللامنهجية كالنوادي والفعاليات الاجتماعية، حيث يسهم هذا الانغماس في تعزيز الانتماء المدرسي وتحسين تجربة التعلم والتفاعل الاجتماعي للطلبة.

2- الانغماس الانفعالي: ويعكس استجابة الطلبة عاطفيًا تجاه الزملاء، والمعلمين، وتجاه المهام الأكاديمية، وإحساسهم بالترابط والانتماء إلى المدرسة.

3- الانغماس المعرفي: ويشير إلى استثمار الطالب لجهوده في المهام الأكاديمية، والتنظيم الذاتي لديه، وقيمة عملية التعلم لديه، واستعداده لبذل الجهد لفهم الأفكار الصعبة، وإتقان المهارات المعقدة.

أما فين (Finn, 1993)، فقد أشار إلى أن الانغماس يتألف من بعدين:

1- البعد السلوكي: ويشير إلى السلوكيات التي يظهرها المتعلم في القاعات الدراسية، والأنشطة الدراسية التي تعكس درجة الاهتمام والجهد المبذول في العملية التعليمية.

2- البعد الانفعالي: ويشير إلى تحقيق الهوية، والشعور بالانتماء، ويتضمن ردود الفعل الإيجابية نحو المعلمين والزملاء والعملية التعليمية.

وفيما يخص الدراسات التي أجريت حول الرفاه الانفعالي، فقد تعددت المنهجيات والمتغيرات التي تمّ ربطها بها، فقد حاولت دراسة بيترنين وآخرين (Pietarinen et al., 2014) الكشف عن الدور الوسيط للرفاه الانفعالي بين الانغماس الانفعالي والانغماس المعرفي، وتكونت العينة من 170 طالبًا وطالبة من ثلاث مدارس، تمّ اختبار الفرضية باستخدام نمذجة المعادلات. ووجدت الدراسة أن مشاركة الطلبة في الدراسة تعتمد على التفاعل بينهم وبيئتهم التعليمية وعلى الممارسات التعليمية في المدارس. كما وجدت الدراسة أن شعور الطلبة بالرفاه الانفعالي يؤثر على انغماسهم الانفعالي والمعرفي على حد سواء وبالتالي على تحصيلهم الدراسي.

وقام ليستر وكروس (Lester & Cross, 2015) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الرفاه الانفعالي والمناخ المدرسي، وتكونت العينة من 1800 طالب وطالبة في عمر (11-12 عاما)، تمّ اختبارهم طوليا بعد 3 سنوات من الاختبار الأول، وبينت النتائج أن دعم الأقران كان العامل الأهم في الرفاه الانفعالي، بينما يقود عدم الأمان في المدرسة إلى رفاه انفعالي منخفض.

أما دراسة غازمان بينس وآخرين (Gassman-Pines et al., 2020) فقامت بالكشف عن تأثير جائحة كورونا على الرفاه الانفعالي لدى الأهالي وأطفالهم (من عمر 7-2) في عينة مكونة من (561) عائلة من عدة مناطق في الولايات المتحدة. وأظهرت النتائج زيادة كل من نسبة القلق والاضطرابات المزاجية واضطرابات النوم والأكل، ونقص في الترابط العائلي وانخفاض كبير في الصحة النفسية والرفاه الانفعالي والنفسيّ لدى الأهالي والأطفال.

وأُجرى يوسف وآخرون (Yusuf et al., 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوازن بين حياة العمل والرفاه الانفعالي على طلبة الدراسات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت العينة من 343 طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين كانوا يحتفظون بتوازن في حياتهم بين العمل والدراسة كانوا يستمتعون بجودة حياة أفضل ورفاهية أعلى، كما أظهرت النتائج أن المناخ العام للبرنامج الأكاديمي كان له تأثير إيجابي على الرفاهية الشخصية والشعور بالانتماء إلى مجتمع الجامعة.

وقام روبورتس وديفيد (Roberts & David, 2023) بدراسة للكشف عن العلاقة بين استخدام منصتي للتواصل الاجتماعي (TikTok & Instagram) والرفاه الانفعالي النفسيّ، لدى عينة تكونت من (420) شخصا متطوعًا عبر الإنترنت من الولايات المتحدة، وتمّ استخدام استبانات لقياس مستوى التدفق أثناء التصفح وقياس مستوى الرفاه الانفعالي، واستخدم التحليل العنقودي لمعرفة النتائج التي أظهرت أن التدفق لدى مستخدمي مواقع التواصل السابقة مرتفع، بينما يقل مستوى الرفاه الانفعالي وترتفع مستويات الاكتئاب والقلق.

وحاولت دراسة سوه وآخرين (Suh et al., 2017) الكشف عن العلاقة بين الكمالية والرفاه الانفعالي لدى عينة مكونة من (276) طالبًا وطالبة جامعيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الاستبانات لقياس مستوى الكمالية والعصبية والرفاه الانفعالي. وأظهرت النتائج أن الكماليين التكيفيين أكثر سعادة ورضا عن الحياة، ويمتلكون مستوى أعلى من وجود المعنى، والرفاه الانفعالي.

أما دراسة داميان وآخرين (Damian et al., 2017)، فقد هدفت إلى معرفة في مدى تنبؤ الكمالية (السعي للكمال والمخاوف الكمالية) في انغماس الطلبة في المدرسة (الانغماس السلوكي والانفعالي والمعرفي)، واستخدمت عينة من 486 طالبًا وطالبة من الصف السادس إلى الثاني عشر، وباستخدام تصميم طويل المدى مع ثلاث موجات متباعدة بينها 4-5 أشهر، وأظهرت النتائج أن كلا من السعي للكمال والمخاوف الكمالية كانت لها علاقة بالانغماس الدراسي، ولكن السعي للكمال فقط كان يتنبأ بزيادات نسبية في الانغماس الدراسي.

وأجرى سوتين ودابين (Sotardi & Dubien, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي والأداء الجامعي لدى عينة تكونت من (1028) طالبًا وطالبة من طلبة جامعات نيوزلندا. وأشارت نتائج تحليل المسار إلى تأثير الكمالية بشكل مباشر في الرفاه الانفعالي والأداء الجامعي، ووجود تأثير تفاعلي بين الجنس والمقياس الفرعي لتوقعات الوالدين عند التنبؤ بالرفاه.

أما دراسة ستان وكازان (Stan & Cazan, 2019)، فقد هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للانغماس الدراسي بين الكمالية متعددة الأبعاد (الكمالية نحو الذات، والكمالية الاجتماعية) والرفاه الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (163) طالبًا وطالبة من جامعات رومانية. وأظهرت نتائج تحليل المسار أن الكمالية نحو الذات تتنبأ بانغماس دراسي منخفض وبالتالي برفاه انفعالي منخفض.

أما دراسة كاموشادزي وآخرين (Kamushadze et al., 2021)، فقد بحثت توسط تأثير التدفق في الكمالية والرفاه الانفعالي في عينة مكونة من 156 طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن تأثير أبعاد الكمالية يختلف عن الرفاه الانفعالي باختلاف البُعد، حيث وجد أن الكمالية الحريصة على الإنجاز ترتبط بشكل إيجابي مع الرفاه الانفعالي، بينما كمالية تقييم الذات ترتبط بشكل سلبي مع الرفاه الانفعالي.

وأجرى ويليش (Welsh, 2000) دراسة هدفت معرفة تأثير المناخ المدرسي وسمات الطلبة الفردية على مختلف أبعاد التجنب المدرسي، حيث قام بدراسة شملت 11 مدرسة حكومية في الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج تباينا ظاهرا في التجنب المدرسي، حيث كان للمناخ الدراسي التأثير الكبير في رغبة الطلبة في التمسك في الدراسة وعدم التسرب الدراسي، وتنبأ المناخ الدراسي بالسلوكيات العدوانية والسلوكيات التخريبية.

وأجرى جونز (Jones, 2016) دراسة كان الغرض منها استكشاف العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلبة والعناصر المختلفة داخل مجال المناخ المدرسي، وتمّت دراسة المناخ المدرسي والتحصيل في 30 مدرسة عامة في كاليفورنيا. وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين جودة المناخ المدرسي ومستويات التحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أن جودة المناخ المدرسي انخفضت مع انتقال الطلبة من مستوى المدرسة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وأن الإنجاز يرتبط ارتباطا وثيقا بالمتوسط العام للمناخ المدرسي، وقد يشير هذا إلى أن المدارس التي تتمتع بمناخات أفضل أكثر فعالية في تعزيز الإنجاز مع طلابها مقارنة بالمدارس ذات الطلبة المتشابهين ومناخات أقل وظيفية.

وأجرى فاتو وكوبيشوفسكي (Fatou & Kubiszewski, 2018) دراسة هدفت البحث عن ارتباط المناخ المدرسي مع الانغماس الدراسي، وتكونت العينة من 955 طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج ارتباط المناخ المدرسي في الانغماس الدراسي، وخاصة في الانغماس الانفعالي.

وقامت لومبردي وزملاؤها (Lombardi et al., 2019) بدراسة هدفت البحث عن تأثير المناخ المدرسي في الرفاه الانفعالي والانغماس الدراسي، وتكونت العينة من (153) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في إيطاليا. وأشارت نتائج تحليل المسار إلى توسط الرفاه الانفعالي بين المناخ المدرسي والانغماس الدراسي.

اما كونولد وآخرون (Konold et al., 2018)، فقد هدفت دراستهم إلى معرفة الدور الوسيط للانغماس الدراسي بين المناخ المدرسي والإنجاز الأكاديمي، وقد تمّ اختبار النموذج من خلال نموذج هيكلي متعدد المستويات متعدد المخبرين على عينة على مستوى الولاية من 60441 طالبًا و11442 معلمًا في 298 مدرسة ثانوية، وأشارت النتائج إلى ارتباط كل من الهيكل ودعم الطلبة بزيادة المشاركة في المدارس، وارتبط الانغماس الدراسي ارتباطًا مباشراً بالإنجاز الأكاديمي وعمل كعامل وسيط بين الإنجاز الأكاديمي والمناخ المدرسي.

وهدفت دراسة تشارخابي وآخرين (Charkhabi et al., 2019) إلى معرفة أثر الانغماس الدراسي في الصفوف الدراسية الأولى في القياس النفسيّ وإلى معرفة الاختلاف في الانغماس لدى الطلبة تبعًا للجنس، حيث تمّ ترجمة مقياس للانغماس الدراسي إلى اللغة الروسية وتطبيقه على عينة تتكون من ٥٣٧ طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين ٦-١٢ عاما، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين الجنسين، ووجود فروق بسبب العمر.

وقامت دراسة تشيو (Chiu, 2023) باستخدام نظرية تحديد الذات كإطار لفهم الانغماس الدراسي من الصف الروضة إلى الصف الثاني عشر في التعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة كورونا، تمّ استخدام تحليل المواضيع لتحليل البيانات التي تمّ جمعها من مقابلات مع 36 طالبًا و 18 معلمًا، وأظهرت النتائج أن بيئات التعلم عبر الإنترنت التي تدعم التحكم الذاتي أكثر من المعتاد تجعل الطلبة أكثر انغماسًا معرفيًا في تطوير مهارتين مهمتين للحياة، وهما الثقافة الرقمية والتعلم الذاتي المنظم، وعلى الجانب الآخر، أظهرت بيئات التعلم التي تفتقر إلى الارتباط العاطفي والمعدات والموارد، إلى جانب الشعور بعدم الكفاءة الرقمية وتجربة تعلم غير فعالة للطلاب، تقليل الانغماس المعرفي والعاطفي لديهم.

بعد الاطلاع على هذه الدراسات التي تناولت المتغيرات، يلاحظ وجود تباين واختلاف بين أهداف الدراسات وعيناتها، ومجتمعاتها، ونتائجها، والمقاييس التي تمّ تطبيقها وطريقة التحليل المستخدم في هذه الدراسات؛ وقد أظهرت بشكل عام تأثر الرفاه الانفعالي بالعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للفرد، كما أن المؤثرات الخارجية تؤدي دوراً في التأثير على الرفاه الانفعالي لدى الأفراد. وارتبط المناخ مع الكمالية التكيفية؛ حيث إن الكمالية العصابية أو السلبية تؤثر سلباً على الرفاه لدى الأفراد. كما ارتبط الرفاه الانفعالي بالمناخ المدرسي. وأظهرت الدراسات السابقة أهمية المناخ المدرسي المريح بالنسبة للطلبة، حيث يؤثر بشكل إيجابي بمؤشرات الإنجاز الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، ويقلل من السلوكيات العدوانية والتخريبية، ومن التسرب المدرسي. كما بيّنت توسط الرفاه الانفعالي بين المناخ المدرسي والانغماس الدراسي والمناخ المدرسي والإنجاز الأكاديمي، وبين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي.

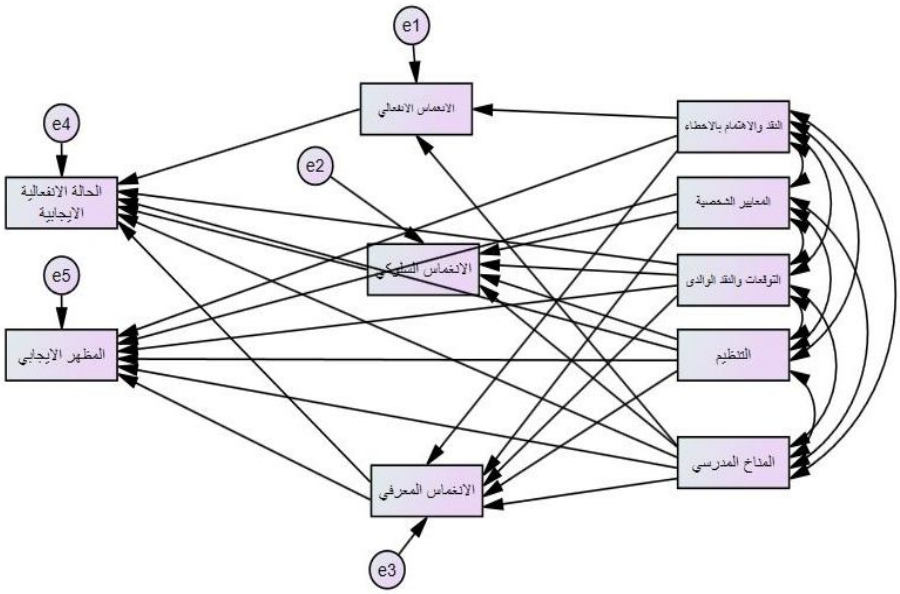
وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، وحسب ما تمّ عرضه وتناوله من متغيرات، الكمالية والمناخ المدرسي والانغماس الدراسي والرفاه الانفعالي، والعلاقة بينهم، فإنه يجدر الذكر عدم وجود أي من الدراسات التي تربط جميع هذا المتغيرات معا – في حدود علم الباحثين.

مشكلة الدراسة

تعد الصحة العقلية مشكلة عالمية تشكل مصدر قلق كبير، فقد أشارت الإحصائيات الأخيرة إلى أن نسبة تقدر بحوالي 30٪ من سكان العالم يعانون من اضطرابات عقلية، ويبلغ عدد الأشخاص الذين يعانون من الاكتئاب أكثر من 264 مليون شخص على مستوى العالم، وأن القلق يؤثر على أكثر من 284 مليون شخص. ويجب التأكيد على أن الصحة العقلية ليست مجرد عدم وجود مرض عقلي، بل تعني أيضاً وجود حالة من الرفاه الانفعالي والنفسيّ، ويمكن أن يتجلى هذا الرفاه بأشكال مختلفة، بما في ذلك السعادة والشعور بأن الحياة لها معنى، ووجود قدرة على تجاوز التحديات بنجاح (Institute for Health Metrics and Evaluation 2017).

وأشارت نتائج بعض الدراسات (Madigan, 2019) إلى أن الكمالية تؤثر سلبا على الأداء الدراسي؛ حيث يتم إهدار الوقت والطاقة على تفاصيل غير مهمة، مما يؤدي إلى ضعف الإنتاجية. وأظهرت أن الكمالية غير التكيفية والمناخ المدرسي الضاغط يؤثران بشكل سلبي على النتائج الأكاديمية والتواصل الاجتماعي، بينما يتنبأ المناخ الدراسي المريح المتفاعل بنتائج أكاديمية إيجابية. كما بيّنت نتائج بعض الدراسات إلى أن الانغماس الأكاديمي يتأثر بالمناخ المدرسي (Yang et al., 2018)، وأنه يؤثر في الرفاه الانفعالي للطلبة (Hoferichter et al., 2021).

من هنا تأتي الدراسة الحالية لاختبار الدور الوسيط للانغماس الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ المدرسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى، وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الحالية اختبار النموذج الآتي حول العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد، والمناخ المدرسي، والانغماس الدراسي، والرفاه الانفعالي، كما هو في الشكل (1):



شكل (1): النموذج الافتراضي

والذي يتفرع منه الفرضيتان الآتيتان:

يؤدي الانغماس الدراسي دوراً وسيطًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي.

يؤدي الانغماس الدراسي دوراً وسيطًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين المناخ المدرسي والرفاه الانفعالي.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تستمد هذه الدراسة أهميتها من بحثها عن علاقة سببية بين متغيرات لم يسبق دراستها بشكل مفصل؛ حيث إنها تكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة التي تؤثر على الرفاه الانفعالي، والعلاقات بين أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي وأبعاد الانغماس الدراسي. كما تأتي أهمية الدراسة الحالية من توظيف طريقة تحليل المسار لنمذجة العلاقة بين هذه المتغيرات.

الأهمية العملية: يتوقع أن تساعد الدراسة الحالية في وضع عدد من المقترحات التربوية للتربويين والمعلمين وأولياء الأمور حول البيئة المدرسية، والصحة النفسية للطلبة، وتغيير النظرة الإيجابية الدائمة للكمالية، وأنها قد تكون صفة هدامة لدافعية الطلبة وأهدافهم. كما يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في التعريف بالعوامل الأكثر ارتباطًا بالمناخ الدراسي والرفاه الانفعالي، التي قد يستفيد من نتائجها المسؤولون عن العملية التعليمية، وذلك من خلال وضع أهداف قد تسهم في سد النقص في احتياجات الطلبة، ووضع أهداف أخرى لزيادة توجهات الطلبة نحو طموحات واقعية وإنجازات تسهم في تطورهم بشكل يلائم إمكانياتهم؛ وذلك من خلال برامج إرشادية منظمة

وواعية، ووضع الخطط للبرامج التوعوية المناسبة للطلبة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الرفاه الانفعالي: عرفته منظمة الصحة العالمية بأنها حالة انفعالية يدرك فيها الفرد إمكانياته الخاصة، ويمكنه التعامل مع ضغوط الحياة الطبيعية، ويمكنه العمل بشكل مثمر منتج، وقادر على المساهمة في عمله (World Health Organization, 2001).

ويعرف إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ستيرلينغ لرفاه الأطفال (Liddle & Carter, 2015) المستخدم في الدراسة الحالية.

الكمالية: عرفها هيويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) أنها نزعة شخصية تتميز بسعي الفرد نحو الخلو من العيوب، ووضع معايير عالية جدًا للأداء، يرافقه تقييمات ورقابة شديدة بشكل كبير لسلوكه.

وتعرف إجرائيًا أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ستوبر (Stöber, 1998) المستند إلى مقياس فروست وآخرين (Frost et al., 1990) المستخدم في الدراسة الحالية.

المناخ الدراسي: عرفه كوهين وآخرون (Cohen et al., 2009) على أنه البيئة الاجتماعية والعاطفية والمادية داخل المدرسة، وهو عامل مهم يؤثر على تجربة التعليم والنجاح التعليمي للطلاب، ويشمل مناخ المدرسة العلاقات الشخصية بين الطلبة والمعلمين والأقران، والممارسات التعليمية، والقيم والأهداف التعليمية، والهياكل التنظيمية للمدرسة.

ويعرف إجرائيًا أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ديلوير (Bear et al., 2019) المستخدم في الدراسة الحالية.

الانغماس الدراسي: وهو مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية أو الاجتماعية أو اللامنهجية، والتفكير والاستعداد لبذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة، والتفاعل مع المعلمين أو زملاء الدراسة أو الموظفين (Fredricks et al., 2019).

ويعرف إجرائيًا أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس لام وآخرين (Lam et al., 2014) المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة غير العشوائية، واقتصرت على الصفوف العليا في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة العاصمة عمان (التاسع، والعاشر، والأول ثانوي)، وتم تطبيقها في الفصل الثاني من عام 2022/2023.

تمّ قياس المتغيرات من خلال مقاييس تقارير ذاتية تتمتع بمعايير صدق أقل مقارنة بأساليب الملاحظة المباشرة، خاصة فيما يتعلق بالانغماس الدراسي.

تمّ الاكتفاء بالصدق الظاهري لمقاييس الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المختصين، كما تمّ الاكتفاء باستخراج ثبات هذه المقاييس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المسار والذي يتضمن الكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيري الكمالية متعددة الأبعاد، والمناخ المدرسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى، وذلك من خلال متغير الانغماس المدرسي.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفوف التاسع والعاشر الأساسي والأول ثانوي في المدارس الحكومية والخاصة في لواء القصبة في العاصمة الأردنية عمّان، والبالغ عددهم (3331) طالبًا وطالبة وفقا لما تمّ الحصول عليه من بيانات وزارة التربية والتعليم، حيث بلغ عدد الذكور (1573)، وبلغ عدد الإناث (1757)، وذلك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2023. وتكونت عينة الدراسة من (454) طالبًا وطالبة، تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة من المدارس التي أبدت تعاونها لتطبيق مقاييس الدراسة.

مقاييس الدراسة

أولا: مقياس الرفاه الانفعالي

تمّ تطوير مقياس ستيرلينغ لرفاه الأطفال (Liddle & Carter, 2015) من قبل دائرة علم النفس التربويّ في مجلس ستيرلينغ (المملكة المتحدة) كمقياس شامل ومصوغ بشكل إيجابي للرفاه العاطفي والنفسيّ لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 15 عاما، بالاعتماد على نظريات الرفاه وعلم النفس الإيجابي، وذلك لتوفير وسيلة لقياس فعالية التدخلات والمشاريع المصممة لتعزيز رفاهية الأطفال ونموهم العاطفي، شارك ما مجموعه 18 مدرسة و1849 طفلا في بناء المقياس والتحقق من صحته، والذي ظهر في النهاية كتدبير قصير وقوي يضم 12 فقرة ضمن بعدين: الحالة الانفعالية، والتطلعات الإيجابية. وقد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوح معامل ألفا- كرونباخ تجاوز معيار 0.80، وارتباط بيرسون تجاوز المعيار 0.7، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط درجة الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى 0.05.

ثانيا: مقياس الكمالية متعددة الأبعاد

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تمّ اعتماد وترجمة مقياس ستوبر (Stöber, 1998) المستند إلى مقياس فروست وآخرين (Frost et al., 1990)، والمكون بصورته الأصلية من (35) فقرة، وقد قلص فوستر عدد أبعاد المقياس المكون من ستة أبعاد رئيسة

لدى فروست وزملائه إلى أربعة أبعاد، وذلك بعد التحليل العاملي لفقرات المقياس، حيث دمج فقرات بُعد الاهتمام الزائد بالأخطاء مع بُعد الشك بالأداء، وبُعد التوقعات الوالدية مع بُعد النقد الوالدي، وتحسب الدرجات الفرعية لكل بعد من الأبعاد مجموع عبارات كل بعد، ووضع أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

ويتمتع مقياس ستوبر المأخوذ من فروست بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوح معامل ألفا- كرونباخ للمجالات الأربعة بين 0.85-0.62، وللمقياس ككل 0.90، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط درجة الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى 0.05.

ثالثا: مقياس المناخ المدرسي

تمّ استخدام مقياس ديلوير (Bear et al., 2019) للكشف عن المناخ المدرسي ويتكون المقياس بصورته الأصلية من 30 فقرة، موزعة على ستة أبعاد هي علاقة المعلمين بالطلبة، وعلاقة الطلبة بالطلبة الآخرين، ووضوح التوقعات، وعدالة القوانين، والأمان المدرسي، والتواصل بين المعلمين والأهل، إلا أنه لم يتم تسمية هذه الأبعاد في الدراسة وذلك بسبب وجود أبعاد متفرعة لمقاييس الكمالية والانغماس الدراسي والرفاه الانفعالي.

رابعا: مقياس الانغماس الدراسي

مقياس لام وآخرين (Lam et al., 2014) للكشف عن انغماس الطالب في المدرسة، وتكون من (33) فقرة في ثلاثة أبعاد: الانغماس الانفعالي، والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي؛ حيث قام لام وزملاؤه بتطوير المقياس لقياس الأبعاد الانفعالية والسلوكية والمعرفية للانغماس الدراسي، وذلك من خلال فحص الخصائص النفسيّة للمقياس ببيانات 3420 طالبًا وطالبة (الصفوف السابع والثامن والتاسع) من 12 دولة (النمسا وكندا والصين وقبرص وإستونيا واليونان ومالطا والبرتغال ورومانيا وكوريا الجنوبية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة)، وقد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوح معامل ألفا- كرونباخ للمجالات الثلاثة بين 0.89-0.80، وللمقياس ككل 0.78، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط درجة الفقرة مع للمجال الذي تنتمي اليه وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى 0.05.

صدق المقاييس في الدراسة الحالية

تمت ترجمة جميع فقرات المقاييس السابقة ثم عرضها بصورتها الأولية على (10) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربويّ، والإرشاد النفسيّ، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، كما تمّ عرض المقاييس على أحد المتخصصين في اللغة العربية لتعديل صياغتها اللغوية، وقد تمّ اعتماد معيار 80% لتعديل الفقرات. وبناءً على الملاحظات التي أجمع عليها المحكمون، حيث تمّت إعادة صياغة بعض الفقرات لتناسب الفئة العمرية المستهدفة، كما تمّ حذف (3) فقرات من مقياس المناخ المدرسي، و(9) فقرات من مقياس الانغماس الدراسي.

ثبات المقاييس في الدراسة الحالية

تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ للمقاييس؛ حيث تجاوز معامل ألفا-كرونباخ لمقياس الرفاه الانفعالي 0.80، كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال ارتباط درجة الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وكانت جميع معاملات الارتباط بين 0.80-0.37

وتمتع مقياس الكمالية متعددة الأبعاد بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوح معامل ألفا- كرونباخ للمجالات الأربعة بين 0.81-0.30، وللمقياس ككل 0.85-0.64، وقد تمّ حذف (7) فقرات لتدني معامل ارتباطها عن 30%.

أما مقياس المناخ المدرسي، فقد تراوح معامل ألفا- كرونباخ بين 0.50-0.32، وللمقياس ككل 0.82، وقد تمّ حذف (10) فقرات لتدني معامل ارتباطها عن 30%.

وتراوحت معاملات الارتباط ألفا- كرونباخ لمقياس الانغماس الدراسي بين 0.60-0.41، وللمقياس ككل 0.81-0.73، وقد تمّ حذف (5) فقرات لتدني معامل ارتباطها عن 30%.

إجراءات الدراسة

تمّ تنفيذ الدراسة، وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

- إعداد مقاييس الدراسة بصورتها النهائية لغايات التطبيق بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة لاستخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بطلاب المدارس الخاصة الحكومية في قصبة عمان، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2023، كما تمّ اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الكلي.
- بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي على الإنسان في جامعة اليرموك تمّ توزيع مقاييس الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وشرح الفقرات للطلبة، والتأكيد على الدراسة أن

المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- جمع مقاييس الدراسة بعد الإجابة على الفقرات الموجودة، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، تمّ إعداد المقاييس لأغراض التحليل الإحصائي، والإجابة عن أسئلة الدراسة، علما بأنه تمّ استرجاع جميع المقاييس التي وزعت.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات المستقلة

1. الكمالية: الاهتمام بالأخطاء والشك بالأداء، والمعايير الشخصية، والتوقعات والنقد الوالدي، والتنظيم.
2. المناخ المدرسي.

ثانيًا: المتغير الوسيط

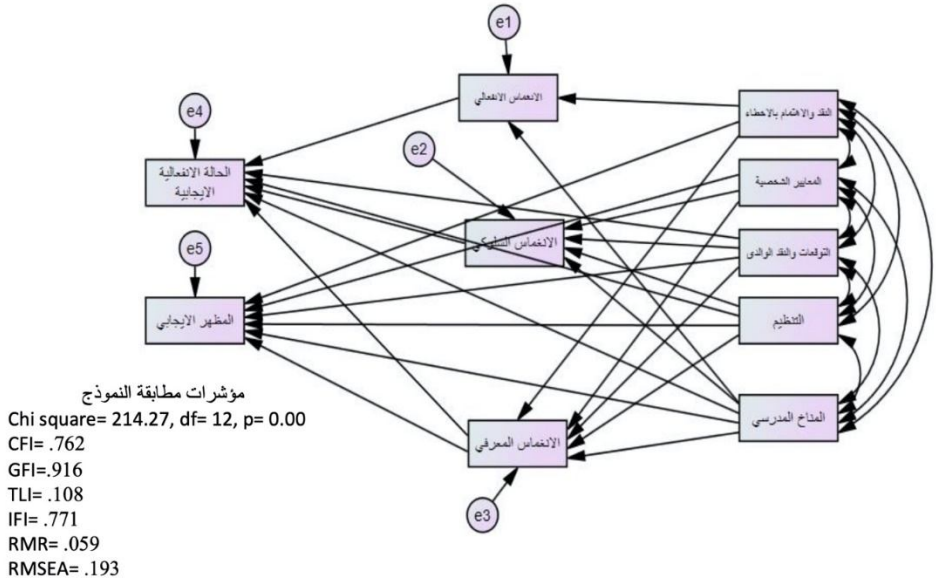
الانغماس المدرسي: الانغماس الانفعالي، والانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي.

ثالثًا: المتغير التابع

الرفاه الانفعالي: الحالة الانفعالية الايجابية، والمظهر الإيجابي.

المعالجة الإحصائية

تمّ ادخال البيانات ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي، وأبعاد الانغماس الدراسي، وأبعاد الرفاه الانفعالي باستخدام برنامج (Analysis of Moment Structures (AMOS)؛ حيث وضعت أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي كمتغيرات مستقلة، وأدخلت أبعاد الانغماس الدراسي كمتغيرات وسيطة، في حين أدخلت أبعاد الرفاه الانفعالي كمتغير تابع، كما هو مبين في الشكل (2).



الشكل (2): النموذج الافتراضي في الدراسة الحالية

ملاحظة: يفترض وجود علاقة موجبة بين جميع المسارات باستثناء المسارات بين النقد والاهتمام بالأخطاء والمظهر الإيجابي، وبين التوقعات والنقد الوالدي والحالة الانفعالية الإيجابية، وبين المعايير الشخصية والمظهر الإيجابي، وكذلك بين التوقعات والنقد الوالدي والمظهر الايجابي. e1، e2، e3، e4، e5 تمثل أخطاء التقدير للمتغيرات الوسيطة وكذلك للمتغيرين التابعين. وبعد ذلك تمّ فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية والآثار المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة ونسب التباينات المفسرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ الدراسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى، لدى عينة مكونة من ((454 من طلبة الصفوف التاسع والعاشر والأول ثانوي.

وبعد حذف القيم المتطرفة (52 حالة) تمّ ادخال البيانات ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي، وأبعاد الانغماس الدراسي، وأبعاد الرفاه الانفعالي باستخدام برنامج (Analysis of Moment Structures)؛ حيث أبعاد الكمالية والمناخ المدرسي كمتغيرات مستقلة، وأدخلت أبعاد

الانغماس الدراسي كمتغيرات وسيطة، في حين أدخلت أبعاد الرفاه الانفعالي كمتغير تابع، وبعد ذلك تمّ فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي.

كما تمّ استخراج الأوزان غير المعيارية للمتغيرات المستقلة والوسيطة بالمتغير التابع كما هو مبين في الجدول (1)

جدول 1: الأوزان غير المعيارية للنموذج الافتراضي.

المتغير المستقل	المتغير التابع									
	الانغماس الانفعالي		الانغماس السلوكي		الانغماس المعرفي		الحالة الانفعالية الإيجابية		المظهر الايجابي	
	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
النقد والاهتمام بالأخطاء	.123	.053	-	-	.150	.013	-	-	-.191	.003
المعايير الشخصية	-	-	.176	.006	.149	.006	-	-	.206	***
التوقعات والنقد الوالدي	-	-	.002	.975	.058	.283	-.021	.742	-.075	.188
التنظيم	-	-	.114	.020	.081	.049	.011	.825	.121	.005
المناخ المدرسي	.873	***	.351	***	.153	***	.273	***	.214	***
الانغماس الانفعالي	-	-	-	-	-	-	.193	***	-	-
الانغماس السلوكي	-	-	-	-	-	-	.075	.129	-	-
الانغماس المعرفي	-	-	-	-	-	-	.087	.136	.163	***

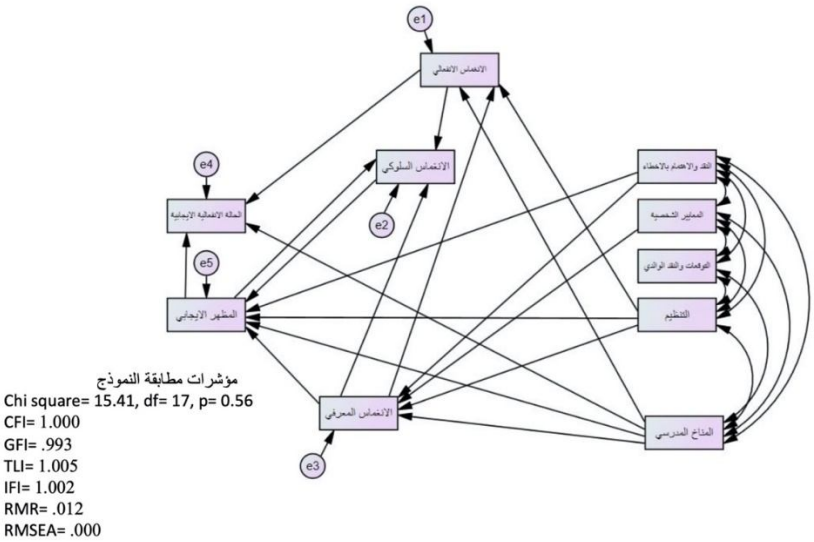
يلاحظ من الجدول (1) وجود خمسة عشر مسارا دالا إحصائيًا، ووجود ثماني مسارات غير دالة إحصائيًا (النقد والاهتمام بالأخطاء والانغماس الانفعالي، والتوقعات والنقد الوالدي والانغماس السلوكي، والتوقعات والنقد الوالدي والانغماس المعرفي، والتوقعات والنقد الوالدي والحالة الانفعالية الايجابية، والتنظيم والحالة الانفعالية الايجابية، والانغماس السلوكي والحالة الانفعالية الايجابية، والانغماس المعرفي والحالة الانفعالية الإيجابية، والتوقعات والنقد الوالدي والمظهر الايجابي)؛ حيث تمّ حذف جميع هذه المسارات غير الدالة احصائيًا.

كما تمّ حساب مؤشرات تعديل النموذج، كما هي مبينة في الجدول رقم (2).

جدول 2: مؤشرات تعديل النموذج الافتراضي.

التعديل المقترح	مؤشرات التعديل (Modification Indices)	مقدار التغير (Parameter Change)
الانغماس السلوكي--- > الانغماس المعرفي	50.765	.259
الانغماس الانفعالي--- > الانغماس المعرفي	8.759	.092
الانغماس المعرفي --- > الانغماس السلوكي	54.931	.395
الانغماس الانفعالي --- > الانغماس السلوكي	18.230	.160
التنظيم --- > الانغماس الانفعالي	7.208	.120
الانغماس المعرفي --- > الانغماس الانفعالي	18.437	.214
الانغماس السلوكي--- > الانغماس الانفعالي	33.015	.233
المظهر الايجابي --- > الحالة الانفعالية الايجابية	64.467	.416
الانغماس السلوكي--- > المظهر الايجابي	9.681	.118
الحالة الانفعالية الايجابية--- > المظهر الإيجابي	68.300	.290

بناءً على مؤشرات التحسين المقترحة في الجدول (2) تمّ عمل مسارات سببية تبادلية بين المجالات المقترحة، كما يبين الشكل (3).



شكل (3): النموذج المقترح

كما تمّ حساب الأوزان المعيارية وغير المعيارية كما يوضح الجدول (3)

جدول 3: الأوزان المعيارية وغير المعيارية للنموذج المقترح.

المتغير المستقل		المتغير التابع: الانغماس الانفعالي		الانغماس السلوكي		الانغماس المعرفي		الحالة الانفعالية الإيجابية		المظهر الايجابي	
		القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
النقد والاهتمام بالأخطاء	اللامعيارية					.166	.004			-.212	***
	المعيارية	.068	.036			.118	.023			-.139	.015
المعايير الشخصية	اللامعيارية					.159	.003			.193	***
	المعيارية			.126	.010	.131	.003			.167	.004
التوقعات والنقد الوالدي	اللامعيارية										
	المعيارية			.001	.987	.051	.304	-.014	.809	-.060	.292
التنظيم	اللامعيارية	.100	.024			.082	.047			.120	.006
	المعيارية	.660	.006	.308	.005	.165	.006	.222	.004	.213	.004
المناخ المدرسي	اللامعيارية	.821	***			.150	***	.190	.003	.218	***
	المعيارية										
الانغماس الانفعالي	اللامعيارية			.258	***			.190	***		
	المعيارية							.207	.004		
الانغماس السلوكي	اللامعيارية										
	المعيارية							.069	.217		
الانغماس المعرفي	اللامعيارية	.226	***	.369	***					.160	.001
	المعيارية							.065	.182	.151	.005
المظهر الايجابي	اللامعيارية			.191	***			.486	***		
	المعيارية										

يلاحظ من الجدول (3) الآتي:

- فسر النقد والاهتمام بالأخطاء كلا من الدلالة الإحصائية للانغماس المعرفي والمظهر الإيجابي.
- فسر المعايير الشخصية الدلالة الإحصائية للانغماس المعرفي والمظهر الإيجابي.
- فسر التنظيم الدلالة الإحصائية للانغماس الانفعالي والمظهر الإيجابي.
- فسر المناخ المدرسي الدلالة الإحصائية لكل من: الانغماس المعرفي، والانغماس الانفعالي، والمظهر الإيجابي، والحالة الانفعالية الايجابية.
- فسر الانغماس المعرفي الدلالة الإحصائية لكل من: الانغماس السلوك، والانغماس المعرفي، والمظهر الإيجابي.
- فسر الانغماس الانفعالي الدلالة الإحصائية للانغماس السلوكي، والحالة الانفعالية الايجابية.
- فسر المظهر الإيجابي الدلالة الإحصائية للانغماس السلوكي، والحالة الانفعالية الايجابية.

كما تمّ حساب الآثار الكلية، والمباشرة، وغير المباشرة لمتغيرات جودة الحياة في المعدل التراكمي، وكذلك من خلال مرورها بمجالات التوافق الأكاديمي في النموذج المقترح، كما هي مبينة في الجدول رقم (4) والشكل رقم (3).

جدول (4): الآثار الكلية، والمباشرة، وغير المباشرة للنموذج المقترح.

التابع	نوع الأثر	1	2	3	4	5	6	7
الانغماس المعرفي	الكلي اللامعياري	.166	.159	.082	.150	.000	.000	.000
	الكلي المعياري	.131	.139	.091	.162	.000	.000	.000
	المباشر اللامعياري	.166	.159	.082	.150	.000	.000	.000
	المباشر المعياري	.131	.139	.091	.162	.000	.000	.000
	غير المباشر اللامعياري	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	غير المباشر المعياري	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
الانغماس السلوكي	الكلي اللامعياري	.036	.110	.086	.323	.458	.258	.191
	الكلي المعياري	.023	.079	.079	.284	.373	.301	.169
	المباشر اللامعياري	.000	.000	.000	.000	.369	.258	.191
	المباشر المعياري	.000	.000	.000	.000	.301	.301	.169
	غير المباشر اللامعياري	.036	.110	.086	.323	.089	.000	.000
	غير المباشر المعياري	.023	.079	.079	.284	.073	.000	.000
الانغماس الانفعالي	الكلي اللامعياري	.038	.036	.119	.855	.226	.000	.000
	الكلي المعياري	.021	.022	.093	.646	.159	.000	.000
	المباشر اللامعياري	.000	.000	.100	.821	.226	.000	.000
	المباشر المعياري	.000	.000	.079	.620	.159	.000	.000
	غير المباشر اللامعياري	.038	.036	.018	.034	.000	.000	.000
	غير المباشر المعياري	.021	.022	.014	.026	.000	.000	.000
الحالة الانفعالية الايجابية	الكلي اللامعياري	-.083	.113	.087	.470	.121	.190	.486
	الكلي المعياري	-.049	.074	.073	.379	.091	.203	.395
	المباشر اللامعياري	.000	.000	.000	.190	.000	.190	.486
	المباشر المعياري	.000	.000	.000	.153	.000	.203	.395
	غير المباشر اللامعياري	-.083	.113	.087	.280	.121	.000	.000
	غير المباشر المعياري	-.049	.074	.073	.226	.091	.000	.000
المظهر الايجابي	الكلي اللامعياري	-.185	.219	.133	.242	.160	.000	.000
	الكلي المعياري	-.134	.177	.137	.241	.148	.000	.000
	المباشر اللامعياري	-.212	.193	.120	.218	.160	.000	.000
	المباشر المعياري	-.154	.157	.123	.217	.148	.000	.000
	غير المباشر اللامعياري	.027	.025	.013	.024	.000	.000	.000
	غير المباشر المعياري	.019	.021	.013	.024	.000	.000	.000

1. النقد والاهتمام بالأخطاء- 2. المعايير الشخصية- 3. التنظيم - 4. المناخ المدرسي - 5. الانغماس المعرفي - 6. الانغماس الانفعالي - 7. المظهر الإيجابي.

يلاحظ من الجدول (4) ما يلي:

أولًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: يؤدي الانغماس الدراسي دوراً وسيطًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي.

- وجود أثر مباشر للنقد والاهتمام بالأخطاء في المظهر الإيجابي.
- توسط جزئي للانغماس المعرفي في العلاقة بين النقد والاهتمام بالأخطاء والمظهر الإيجابي.
- توسط كلي للمظهر الإيجابي في العلاقة بين النقد والاهتمام بالأخطاء والحالة الانفعالية الإيجابية.
- لا يؤثر كل من النقد والاهتمام بالأخطاء والمعايير الشخصية في الانغماس السلوكي بشكل مباشر، بل كانت علاقته بالانغماس السلوكي من خلال التوسط الجزئي لثلاثة متغيرات: الانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، والمظهر الإيجابي.
- توسط كلي للانغماس المعرفي في العلاقة بين المعايير الشخصية والمظهر الإيجابي.
- عدم وجود أثر مباشر أو غير مباشر في العلاقة بين التوقعات والنقد الوالدي وكل من الحالة الانفعالية الايجابية والمظهر الإيجابي.
- وجود أثر مباشر بين التنظيم والمظهر الإيجابي.
- توسط كلي للانغماس الانفعالي في العلاقة بين التنظيم والحالة الانفعالية الإيجابية.
- توسط جزئي للانغماس المعرفي في العلاقة بين التنظيم والمظهر الإيجابي.
- توسط كلي للمظهر الإيجابي في العلاقة بين التنظيم والحالة الانفعالية الإيجابية.
- التنظيم لا يؤثر في الانغماس السلوكي بشكل مباشر بل كانت علاقته بالانغماس السلوكي من خلال التوسط الجزئي لثلاثة متغيرات: الانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، والمظهر الإيجابي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: يؤدي الانغماس الدراسي دوراً وسيطًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في العلاقة بين المناخ المدرسي والرفاه الانفعالي.

- وجود أثر مباشر بين المناخ المدرسي والحالة الانفعالية الإيجابية.
- وجود أثر مباشر بين المناخ المدرسي والمظهر الإيجابي.
- توسط جزئي للانغماس الانفعالي بين المناخ المدرسي والحالة الانفعالية الإيجابية.
- وجود توسط جزئي للانغماس المعرفي بين المناخ المدرسي والمظهر الإيجابي.
- توسط جزئي للمظهر الإيجابي في العلاقة بين المناخ المدرسي والحالة الانفعالية الإيجابية.
- المناخ المدرسي لا يؤثر في الانغماس السلوكي بشكل مباشر بل كانت علاقته بالانغماس السلوكي من خلال التوسط الجزئي لثلاثة متغيرات: الانغماس الانفعالي، والانغماس المعرفي، والمظهر الإيجابي.

وبناءً على النتائج السابقة؛ فإنه تمّ تبني النموذج المقترح لكونه أبسط من النموذج الافتراضي، وكذلك بسبب دلالة جميع أوزان الانحدار المعيارية للنموذج.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الدور الوسيط للانغماس الدراسي في العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ المدرسي من جهة والرفاه الانفعالي من جهة أخرى. وبعد فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية وغير المعيارية وتأثير المتغيرات المباشرة وغير المباشرة، وتحديد نسب التباين المفسرة، ظهر أن النموذج الافتراضي لا يتطابق مع البيانات الافتراضية والمقارنة، كما أنه يفتقر إلى البساطة. كما أظهرت النتائج ضعفًا في تفسير التباين للمتغير التابع من خلال المسارات السببية في النموذج الافتراضي. بناءً على ذلك، تمّ عمل مسارات سببية تبادلية بين المجالات المقترحة وحذف المسارات غير الدالة احصائيًا لضمان الحصول على النموذج الأفضل لهذه الدراسة.

- وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط ثلاثة أبعاد من أبعاد الكمالية (النقد والاهتمام بالأخطاء والمعايير الشخصية والتنظيم) بالانغماس المعرفي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الأشخاص الكماليين يسعون إلى تحقيق أفضل النتائج دراسيًا، وإلى التنافس مع الزملاء والتفوق عليهم، وعدم تقبل الضعف في الأداء؛ لذا فإنهم يحاولون فهم المواد بطرق مختلفة، وربط المعلومات الدراسية بالحياة والعالم الواقعي، والدراسة بشكل أعمق، واستخدام استراتيجيات أفضل، والاستمرار بالتحسن والتقدم. ويتفق ذلك مع دراسة داميان وزملائه (Damian et al., 2017) التي أظهرت إرتباط الكمالية بالانغماس المعرفي بشكل أعلى من ارتباطها بباقي أبعاد الانغماس الدراسي.

كما يلاحظ ارتباط بعدين من أبعاد الكمالية (النقد والاهتمام بالأخطاء والتنظيم) ببعد المظهر الإيجابي من الرفاه الانفعالي، حيث كان الارتباط بين بعد النقد والاهتمام بالأخطاء والمظهر الإيجابي سالبًا، بينما كان موجبًا بين التنظيم والمظهر الإيجابي؛ وقد يعود ذلك إلى أن الأشخاص الكماليين يشعرون بالفخر والمشاعر الجيدة، كما يشعرون باهتمام الآخرين بهم، ويتخذون القرارات بسهولة، حينما يكونون راضين عن تنظيمهم وترتيبهم لوقتهم وحياتهم، بينما لا يشعرون بتلك المشاعر الإيجابية عند ارتكابهم الأخطاء، أو إذا جعلوا

تصنفيهم الذاتي يعتمد على رضى الآخرين عن أدائهم. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كاموشادزي وآخرين (Kamushadze et al., 2021) التي أشارت إلى أن تأثير أبعاد الكمالية يختلف عن الرفاه الانفعالي باختلاف البُعد، حيث وجد أن الكمالية الحريصة على الإنجاز ترتبط بشكل إيجابي مع الرفاه الانفعالي، بينما كمالية تقييم الذات ترتبط بشكل سلبي مع الرفاه الانفعالي، وبناءً على نموذج هيل وآخرين (Hill et al., 2004) فإن النقد والاهتمام بالأخطاء يقع ضمن كمالية تقييم الذات، في حين يقع التنظيم ضمن الكمالية الحريصة على الإنجاز.

وتعكس هذه النتائج بشكل عام تعقد تركيب الكمالية متعددة الأبعاد؛ حيث تعمل بعضها على تحفيز الفرد ودفعه إلى التحسن وبذل الجهد المناسب في المواقف المختلفة، في حين يعمل بعضها الآخر على إرباك الفرد وتشتته وزيادة القلق والاجهاد لديه، وهذا ما أشار إليه بعض المنظرين من مثل فروست وآخرين (Frost et al., 1990) باسم الكمالية التكيفية وغير التكيفية؛ حيث تشير الكمالية التكيفية إلى السعي للكمالية بشكل صحي ومرن، أما الكمالية غير التكيفية، فهي السعي للكمالية بشكل قاس غير مرن، مما يؤدي إلى تجارب سلبية مثل القلق والإجهاد. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الكمالية قد تؤدي إلى آثار سلبية على الرفاه الانفعالي، فالأشخاص الذين يسعون للكمالية بشكل مفرط قد يواجهون مشاكل في التعامل مع الضغوط والتوترات ويعانون من انخفاض مستويات السعادة والرضا الشخصي (Suh et al., 2017). وأشارت دراسات أخرى إلى أن الكمالية التكيفية يمكنها تعزيز الأداء والإنجازات وزيادتها، ولكنها تأتي مع تحذير من ضرورة المرونة والقدرة على التكيف مع التحديات، على الرغم من أن الكمالية بشقيها (التكيفي وغير التكيفي) تقود إلى رفاه انفعالي أفضل من عدم الكمالية بشكل كلي (Moraca, 2023)).

وقد ترتبط أبعاد الكمالية بمتغير ضمني -لم يتمّ دراسته في هذه الدراسة وهو الفاعلية الذاتية- والتي بدورها تحسن من الرفاه الانفعالي؛ حيث تعد الفاعلية الذاتية صفة تعكس مدى اعتقاد الشخص بقدرته على التحكم في مصيره وتحقيق أهدافه، وتعكس قدرته على التأثير في الأحداث والبيئة المحيطة بشكل فعّال (Bandura & Wessels, 1994). وتظهر بعض الأبحاث ترابطًا بين الفاعلية الذاتية والرفاه الانفعالي، حيث يُعد وجود مستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية عاملاً محتملًا لتحسين الحالة العاطفية والنفسيّة للفرد. وربما يكون للفاعلية الذاتية دور في كيفية تأثير الكمالية في الرفاه الانفعالي. فالأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع اضطرابات الكمالية أو استخدامها بشكل صحيح، مما يقلل من تأثيرها السلبي على الرفاه الانفعالي (Kruger et al., 2023).

ويمكن القول أيضا إن النتائج الحالية قد تشير إلى أن النقد والاهتمام بالأخطاء يشمل ضمنًا تدنيا في الفعالية الذاتية، فاتجاه الفرد نحو النقد الذاتي واهتمامه بالأخطاء قد يؤدي إلى انخفاض في الفاعلية الذاتية والاعتقادات السلبية بخصوص القدرة الذاتية، حيث يشعر الفرد أن مستواه دون المطلوب، وأنه سيفقد اهتمام الآخرين به، لذا فإنه يلجأ إلى الانغماس في الجوانب المعرفية كمحاولته ربط المواد الدراسية مع العالم الخارجي، وربطها مع تجاربه الخاصة، ومحاولة ابتكار طرق مختلفة للدراسة. كما أن شعور الفرد بالمظهر الإيجابي الذي قد يعد حالة مؤقتة للفاعلية الذاتية يؤثر في شعوره بالراحة والمزاج الجيد وعلاقته الجيدة مع الآخرين، التي قد تعد حالة أكثر ديمومة من المظهر الإيجابي (Karaman et al., 2020).

كما كشفت نتائج الدراسة الحالية عن ارتباط المناخ المدرسي بكل من الانغماس المعرفي والانفعالي؛ حيث إن حب الطالب للمدرسة وسعادته لوجوده فيها كطالب قد يعود إلى شعوره بالأمان والعدالة والاهتمام من قبل العاملين والمعلمين والزملاء، كما أن حرصه على أداء واجباته ومحاولته لفهم المناهج الدراسية بطريقته الخاصة، وربطها بالحياة الواقعية العملية يتأثر بالتنافس بينه وبين زملائه، وبشعوره بتميزه في الصف، ويتفق ذلك مع عدة دراسات كدراسة (Lombardi et al., 2019) ودراسة فاتو وكوبيشوفسكي (Fatou & Kubiszewski, 2018) اللتان أشارتا إلى ارتباط المناخ المدرسي مع الانغماس الدراسي وخاصة مع الانغماس الانفعالي.

ويلاحظ ارتباط المناخ المدرسي مع الرفاه الانفعالي ببعديه (المظهر الإيجابي والحالة الانفعالية الإيجابية)، وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور الطلبة بالعدل والأمان في المدرسة، وشعورهم باهتمام المعلمين بهم والاستماع إليهم، ومحبتهم الصادقة لجميع الطلبة، لذا فإن الطلبة يشعرون بالراحة والسعادة، ويبنون علاقات اجتماعية مع المعلمين والزملاء بشكل أفضل، ويفخرون بأنفسهم وانجازاتهم. ويتفق ذلك مع دراسة ليستر وكروس (Lester & Cross, 2015) التي أظهرت أن المناخ المدرسي المريح المتعاون يحمي الرفاه الانفعالي لدى الطلبة، ويساعد في تدعيم العلاقات بين الزملاء، ويسهم في بناء علاقات مع المعلمين، ويتيح لهم الثقة بأنفسهم وبالآخرين بشكل أكبر.

وقد تفسر نتيجة التأثير الموجب للمناخ المدرسي في الرفاه الانفعالي بأن المناخ المدرسي هو السمة الاجتماعية البارزة داخل المدرسة؛ فالمدرسة ليست مجرد مكان للتعلم والتعليم، بل هي بيئة اجتماعية معقدة تؤثر بشكل كبير على الطلبة والمعلمين على حد سواء، وتحدد التفاعلات والعلاقات داخل البيئة المدرسية الأجواء العامة لعملية التعلم، وتؤدي البيئة المدرسية دوراً مهما في تحفيز الطلبة للتعلم ودعم صحتهم النفسيّة، ومن الممكن ربط المناخ المدرسي الإيجابي بمؤشرات الإنجاز الأكاديمي مثل متوسط الدرجات والرضا الأكاديمي وخفض القلق المرتبط بالاختبارات، وكذلك توسط العلاقة بين انغماس الطلبة في الأنشطة المدرسية، والرضا عن الذات، وأخيراً، تحسين الرفاه الانفعالي للطلبة (Lombardi et al., 2019; Loukas, 2007).

كما بيّنت النتائج ارتباط بعدي الانغماس السلوكي والانغماس المعرفي بالمظهر الإيجابي من الرفاه الانفعالي، بينما ارتبط الانغماس الانفعالي بالحالة الانفعالية الإيجابية، وقد يعزى ذلك إلى أن المظهر

الإيجابي يهتمّ بشكل أكبر بالتطور الشخصي، والشعور بالهدف والمعنى في الحياة، والاستقلالية، التي قد ترتفع حينما يكون الطالب مستقلا في تعلمه ومعتمداً على ذاته. بينما تهدف الحالة الانفعالية الايجابية إلى العلاقات الإيجابية مع الآخرين وإلى الراحة الانفعالية والسعادة والبهجة، التي قد تزداد بشعور الطالب بمشاركة الطالب الفاعلة في بيئته المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باتيرينين وآخرين (Pietarinen et al., 2014) التي بينت أن الانغماس الدراسي يرتبط مع الرفاه الانفعالي.

ومما يلاحظ أيضا أن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن تأثير كل من المظهر الإيجابي للرفاه الانفعالي والانغماس المعرفي والانغماس الانفعالي في الانغماس السلوكي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الانغماس السلوكي يعبر عن المؤشرات الأكثر وضوحاً لتكيف الطالب في المدرسة والغرفة الصفية وكذلك علاقته ببعض الزملاء والمعلمين. ويتفق ذلك مع دراسة (Suh et al., 2017) التي أظهرت أن الأشخاص الذين يشعرون بالعواطف الإيجابية بشكل كبير يستطيعون النظر إلى الآخرين بشكل إيجابي، بالإضافة إلى أنهم يعيشون حياة أكثر سعادة وتفاؤلًا، وثقة بالنفس، وإنتاجية، ومشاركة اجتماعية.

وبشكل عام، يمكن القول أن الدراسة الحالية سلطت الضوء على العلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والمناخ المدرسي مع الرفاه الانفعالي بتوسط الانغماس الدراسي. وبينت النتائج تعقد أبعاد الكمالية، حيث تؤدي الكمالية الزائدة إلى نتائج سلبية مثل القلق والاجهاد، ويظهر الانغماس الدراسي تأثيره على الكمالية والرفاه الانفعالي. كما تظهر الدراسة دور المناخ المدرسي في تحفيز الطلبة للتعلم وتحسين الرفاه الانفعالي داخل المدرسة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج، فإن الباحثين يقدمان التوصيات والمقترحات الآتية:

ضرورة اختبار النموذج المقترح في الدراسة الحالية لدى عينات مختلفة كطلبة الجامعات، أو مدى اختلاف النموذج المقترح باختلاف بعض المتغيرات كالجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي.

ضرورة الاهتمام بجميع جوانب المناخ الدراسي، حيث أكدت نتائج الدراسة على ارتباطه بالرفاه الانفعالي للطلبة بشكل مباشر.

توفير أساليب تعليمية تشجع الطلبة على التعلم بشكل مرن وإدارة الفشل بشكل فاعل، مما يعزز التكيف ويقلل من الضغوطات المرتبطة بالكمالية.

إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول الدور الوسيط للفعالية الذاتية للعلاقة بين الكمالية متعددة الأبعاد والرفاه الانفعالي.

إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول دور الكمالية التكيفية وغير التكيفية في الرفاه الانفعالي.

References

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369-386.

Azzopardi, P. S., Hearps, S. J., Francis, K. L., Kennedy, E. C., Mokdad, A. H., Kassebaum, N. J., ... & Patton, G. C. (2019). Progress in adolescent health and wellbeing: tracking 12 headline indicators for 195 countries and territories, 1990–2016. The Lancet, 393(10176), 1101-1118.

Bandura, A., & Wessels, S. (1994). Self-efficacy (Vol. 4, pp. 71-81) .

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. Journal of School Psychology, 49(2), 157-174.

Bear, G. G., Yang, C., Harris, A. B., Mantz, L. S., & Boyer, D. (2019). Technical manual for Delaware School Survey: Scales of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social-emotional learning techniques (2016 Version).

Centers for Disease Control and Prevention. (2018) Well-being concepts. https://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm

Charkhabi, M., Khalezov, E., Kotova, T., S Baker, J., Dutheil, F., & Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. Plos One, 14(11), e0225542.

Chiu, T. K. (2023). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. Interactive Learning Environments, 31(6), 3326-3339.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers' College Record, 111(1), 180-213.

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. Personality and Individual Differences, 105, 179- 184 .

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist, 55(1), 34-43.

Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement?. Social Psychology of Education, 21, 427-446.

Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. Washington, DC: National Center for Education Statistics .

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), Perfectionism: Theory, research, and treatment (pp. 5–31). American Psychological Association.

Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M. T., & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. Journal of Adolescent Research, 34(5), 491-527.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive Therapy and Research, 14(5), 449–468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Gassman-Pines, A., Ananat, E. O., & Fitz-Henley, J. (2020). COVID-19 and parent-child psychological well-being. Pediatrics, 146(4): e2020007294.

Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 3(3), 464-468.

Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. Journal of Personality Assessment, 82(1), 80-91.

https://iris.who.int/handle/10665/42390

Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class-and school climate as buffers. Learning and Instruction, 71, 101377

Huang, F. L., & Cornell, D. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. Children and Youth Services Review, 94, 378-389 .

Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME). Findings from the Global Burden of Disease Study 2017. Seattle, WA: IHME, 2018

Jones, A., & Shindler, J. (2016). Exploring the school climate--student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 27, 35-51.

Kamushadze, T., Martskvishvili, K., Mestvirishvili, M., & Odilavadze, M. (2021). Does perfectionism lead to well-being? The role of flow and personality traits. Europe's Journal of Psychology, 17(2), 43 .

Karaman, M. A., Vela, J. C., & Eşici, H. (2020). Middle school students' academic motivation in Turkey: Levels of perfectionism and self-efficacy. Middle School Journal, 51(5), 35-45.

Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. Aera Open, 4(4), 2332858418815661.

Kruger, K., Jellie, J., Jarkowski, O., Keglevich, S., & On, Z. X. (2023). Maladaptive and adaptive perfectionism impact psychological wellbeing through mediator self-efficacy versus resilience. International Journal of Psychological Studies, 15(3), 1-46.

Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. Journal of College Student Development, 50(6), 683-706.

Lam S.F, Jimerson S, Wong B.P, Kikas E, Shin H, Veiga F.H, Hatzichristou C, Polychroni F, Cefai C, Negovan V, Stanculescu E, Yang H, Liu Y, Basnett J, Duck R, Farrell P, Nelson B, Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. Sch Psychol Q,29(2):213-232.

Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. Psychology of Well-being, 5, 1-15.

Liddle, I., Carter, F.A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. Educational Psychology in Practice, 31(2), 174–185.doi:10.1080/02667363.2015.1008409

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. Frontiers in Psychology, 10, 2482. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02482

Loukas, A. (2007). What is school climate. Leadership Compass, 5(1), 1-3.

Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. Educational Psychology Review, 31, 967-989.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8(3), 130-140.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. Journal of School Health, 80(6), 271-279.

Moraca, J. T. (2023). Psychological relationship between multidimensional perfectionism and academic performance by the mediating role of academic resilience in the schools. Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities, 6(9s (2)), 09-16.

Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. International Journal of Educational Research, 67, 40-51

Reh, S., Wieck, C., & Scheibe, S. (2021). Experience, vulnerability, or overload? Emotional job demands as moderator in trajectories of emotional well-being and job satisfaction across the working lifespan. Journal of Applied Psychology, 106(11), 1734.

Roberts, J. A., & David, M. E. (2023). Instagram and TikTok Flow States and Their Association with Psychological Well-Being. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 26(2), 80-89.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. Current Directions in Psychological Science, 4(4), 99-104

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal Of Personality and Social Psychology, 69(4), 719.

Samuel, L. B. (2014). Towards understanding the concept of perfectionism and its psychological implications for national development. Discourse Journal of Educational Research, 2 (1), 6-10.

Sotardi, V. A., & Dubien, D. (2019). Perfectionism, wellbeing, and university performance: A sample validation of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) in New Zealand. Personality and Individual Differences, 143, 103-106.

Stan, M. M., & Cazan, A. (2019). Perfectionism, learning engagement and well-being in a university student sample. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), Education facing contemporary world issues, vol 67. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 169-177). Future Academy. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.20

Stöber, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. Personality and individual differences, 24(4), 481-491.

Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions . In J. Stoeber (Ed.), The psychology of perfectionism: Theory, research, applications (pp. 333-352). London: Routledge .

Suh, H., Gnilka, P. B., & Rice, K. G. (2017). Perfectionism and well-being: A positive psychology framework. Personality and Individual Differences, 111, 25-30.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567(1), 88-107.

World Health Organization. (2001). The world health report 2001: Mental health: new understanding, new hope. Author.

Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. School psychology quarterly, 33(1), 54.

Yusuf, J. E. W., Saitgalina, M., & Chapman, D. W. (2022). Work-life balance and well-being of graduate students. In B. McDonald & W. Hatcher, Work-life balance in higher education (pp. 63-88). Routledge.

Predictive Ability for Perceived Self-efficacy in Systems Thinking Among School principals in Jordan

*Amjad Farhan Alrekebat**, *Faculty of Educational Sciences- Al-Hussein Bin Talal University, Jordan*

Received: 15/1/2024
Accepted: 18/3/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**

amjadamjad74@yahoo.com

How to cite: Alrekebat, A. F. (2025). Predictive ability for perceived self-efficacy in systems thinking among school principals in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 19-32.
https://doi.org/10.47015/21.1.2

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the ability of perceived self-efficacy to predict the degree of systems thinking among school principals according to gender and administrative experience. The study sample consisted of 107 principals, randomly selected from regular school principals during the first semester of the academic year 2023/2024 in the governorates of Ma'an, Tafila, and Aqaba. Two instruments were used: a systems thinking scale and a perceived self-efficacy scale .

Methodology: A descriptive predictive approach was employed to achieve the study objectives .

Results: The results showed statistically significant gender differences in perceived self-efficacy in favor of female principals. However, no significant differences were found in perceived self-efficacy based on years of administrative experience. Similarly, no significant differences were observed in systems thinking levels based on gender or administrative experience. Furthermore, perceived self-efficacy was found to significantly predict the overall level of systems thinking .

Conclusion: In light of these results, the study recommended focusing on individual self-efficacy indicators as one of the criteria for selecting school principals.

Keywords: perceived self-efficacy, systems thinking, school principals.

القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالتفكير المنظومي لدى مديري المدارس في الأردن

أمجد فرحان الركيبات، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى قدرة كفاءة الذات المدركة في التنبؤ بدرجة التفكير المنظومي لدى مديري المدارس تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية، وقد تكونت عينة الدراسة من (107) من المديرين والمديرات، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مديري ومديرات المدارس الذين على رأس عملهم في الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023م في عدد من المحافظات الأردنية هي: معان والطفيلة والعقبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسي التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي وذلك لملاءمته أهداف الدراسة الحالية.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية، وعدم وجود فروق في درجة التفكير المنظومي تعزى

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي.

الخلاصة: بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة يوصي الباحث بضرورة التركيز على مؤشرات الكفاءة الذاتية للفرد كأحد أسس اختيار مديري المدارس.

الكلمات المفتاحية: كفاءة الذات المدركة، التفكير المنظومي، مديرو المدارس.

المقدمة

في ضوء الاهتمام المتزايد بدور مدير المدرسة كقائد تربوي يسهم بخصائصه الشخصية وطريقته في التفكير في نجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرجوة جاء اهتمام علم النفس التربوي بدراسة العديد من الخصائص الشخصية لمدير المدرسة واستراتيجية التفكير المتبعة لديه والتي تؤثر في نجاح عمله، كإدارة الفرق بفعالية، وفهم العلاقات، وتقييم الأثر المتبادل، والقدرة على التحليل، وصولاً إلى اتخاذ القرارات الصحيحة، وتنظيم إدارة المدرسة بفاعلية.

وفي إطار تطور مجالات علم النفس المعرفي تزايد الاهتمام بالتفكير المنظومي ودوره في مختلف المجالات الادارية والعلمية باعتباره استراتيجية للتفكير تركز على العلاقات بين الأجزاء والكل، والنظر إلى المكونات على أنها أنظمة معقدة تتفاعل أجزاؤها مع بعضها البعض، وأن التغييرات الصغيرة يمكن أن يكون لها آثار كبيرة على المدى الطويل(Jackson, 2019) .

وقد تنبه علماء الإدارة إلى أهمية التفكير المنظومي وتوظيفه في العملية الإدارية بشكل عام وفي الإدارة التربوية على وجه الخصوص، حيث تسهم معرفة القائد التربوي بمهارات التفكير المنظومي بتزويده بالطريقة العلمية المنهجية في التفكير، وتمكنه من إصدار الأحكام بموضوعية وشمولية سعيا لتحقيق أهداف المؤسسة وتطويرها (Randle & Stroink, 2018).

وفي مجال توظيف التفكير المنظومي في الإدارة المدرسية تناولت دراسة حالة اثنوجرافية أجراها بهينجو وآخرون (Bhengu et al.,2020) على خمسة من مديري المدارس في جنوب أفريقيا للتعرف على تجاربهم في استخدام منهج التفكير المنظومي في تطوير المدرسة، وتم جمع بياناتها عن طريق المقابلات النوعية شبه المقننة، ومناقشات مجموعة التركيز، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام التفكير المنظومي كنهج في التعامل مع القضايا المدرسية المعقدة، وأن المشاركين كان لديهم الفهم الكافي للتفكير المنظومي وكانوا قادرين على استخدامه لصالح مدارسهم، علاوة على ذلك أشارت النتائج إلى أهمية تطوير نهج شامل ومتعدد الأساليب معتمد على سياق التفكير المنظومي في المدارس التي تعاني من ظروف خاصة.

ويمكن تعريف التفكير المنظومي بأنه القدرة على فهم الأنظمة المعقدة وكيفية عملها في إطار رؤية الصورة الكلية وفهم العلاقات بين الأجزاء التي لا تعمل بشكل مستقل وإنما تتفاعل لإيجاد سلوكيات متماسكة سعيا إلى فهم النظام بشكل شمولي، والتنبؤ بآثار التغييرات على النظام ككل بما يسهم في فهم المشكلات بشكل أفضل وتطوير حلول أكثر فعالية (Bartlett,2001).

وعلى الرغم من تعدد تعريفات التفكير المنظومي إلا أنها تشترك في الإشارة إلى مكونين رئيسين هما: التعامل مع الصورة الكلية لرؤية النظام بأكمله، والنظر إلى كل مكون منفصل كجزء من النظام ورؤية الأجزاء في سياق الكل.(Arnold &Wade, 2015)

ويمكن القول إن التفكير المنظومي نمط للتفكير يقوم على فهم العلاقات بين الأجزاء بصورة شمولية متماسكة لتشكيل رؤية عامة تمكن من إدراك الأمور بصورة أوضح.

ويشير شاكيد وسيشتر (Shaked & Schechter, 2018) أن للتفكير المنظومي ثلاثة مجالات رئيسة: يتعلق أولها بالرؤية حيث يركز التفكير المنظومي على فهم النظام ككل بدلاً من التركيز على المكونات الفردية فقط، وهذا يتطلب الرؤية من منظور مختلف، والتفكير في كيفية ارتباط المكونات المختلفة ببعضها البعض، في حين يتعلق الجانب الثاني بالسببية المعقدة ويشير هذا المفهوم إلى أن العلاقات السببية بين المكونات المختلفة للنظام معقدة وليست خطية دائماً، فقد تؤدي التغييرات في مكون واحد إلى تأثيرات غير متوقعة في مكونات أخرى، ويشير الجانب الثالث إلى التعلم والتحسين وذلك بالاستفادة من التجارب السابقة وتحسين النظام باستمرار، وهذا يتطلب الوعي بالتغيرات التي تحدث في النظام، واتخاذ الإجراءات المناسبة استجابة لهذه التغييرات.

ويعد التفكير المنظومي منهجا شاملا في التعامل مع المشكلات وحلها، حيث ينظر إلى "المشكلات" كأجزاء من نظام شامل يتم فهم سبب حدوثها عن طريق فهم الجزء وعلاقته بالكل، بدلاً من التفاعل مع النتائج أو الأحداث، وذلك لدعم اتخاذ القرارات القائمة على الأدلة للتنفيذ الناجح للمشاريع المعقدة (Bartlett,2001).

ويتضمن التفكير المنظومي أربعة مفاهيم أساسية: يتعلق أولها بمعرفة السياق والأنظمة المعقدة مما يتيح تطوير الحلول التي تلبي مجموعة متنوعة من الاحتياجات والرغبات، بينما يتعلق المفهوم الثاني بالأجزاء والأنظمة المتشابهة فيساعد فهم الأنظمة الأساسية على ضمان إيجاد الحلول القابلة للتطبيق وتلبية متطلبات أدائها وفعاليتها، ومن المفاهيم كذلك تفاعل الأنظمة المختلفة التي تعد إحدى أقوى الأدوات لحل بعض المواقف الأكثر صعوبة وتقييم

السياسات البديلة والحلول التقنية، أما المفهوم الأخير فهو العمليات المتضمنة والتي يسهم فهمها في توضيح كيف حدث التغيير في الأنظمة المعقدة (Arnold &Wade, 2015).

ويرتبط التفكير المنظومي أو القدرة على التعامل مع المشكلات بطريقة منهجية ومنطقية ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة الذاتية، والإيمان بقدرة الفرد على النجاح في مواقف محددة، ففي دراسة أجراها تندي وديمي (Tende & Deme,2022) تم التوصل إلى أن الكفاءة الذاتية واستراتيجيات حل المشكلات تسهم في تعزيز قدرات الفرد والمؤسسة على متابعة الفرص والاستفادة منها وتحقيق الميزة التنافسية المستدامة، ويؤكد ماثيوز (Mathews,2005) على أهمية الكفاءة الذاتية في أداء الإنسان، مؤكدا على دورها في الإنجاز والتحفيز والصحة العقلية.

وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما بالظواهر النفسية المرتبطة بالمعتقدات الذاتية لما لها من دور في التحفيز والعمل، حيث أن المعتقدات الذاتية تؤثر على كيفية شعور الناس وتفكيرهم وتصرفاتهم، بالإضافة إلى ارتباط الأداء والأنشطة التي يقوم بها الفرد بهذه المعتقدات، ومن أبرز المفاهيم المتعلقة بذلك والتي تم تناولها على نطاق واسع مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة (Bandura,2023).

وقد جاء الاهتمام بدراسة هذا الموضوع لما لمعتقدات الفرد الذاتية من أهمية في طريقة تفكيره، حيث أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وجوانب التفكير المختلفة، فقد توصلت دراسة ديفيانا ورسلي (Deviana & Rusuly, 2019) إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والتفكير لدى طلاب الجامعة لا سيما في سياق تعلم مهارة الكتابة.

ويشير مفهوم كفاءة الذات المدركة إلى معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تنظيم وتنفيذ العمل وأداء المهام المطلوبة وتحقيق النتائج المرجوة بحسب المهمة والسياق الذي يتم فيه (Bandura,2004)، ويعرّف شوارزر ووارنر (Schwarzer &Warner, 2013) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها إدراك ما يمكن القيام به بما يعكس الشعور بالسيطرة والتفاؤل في التعامل مع الضغوطات.

ويقود استعراض التعريفات المتعددة للكفاءة الذاتية المدركة إلى إحساس الفرد بأنه يملك القدرات والمعارف التي تمكنه من القيام بالمهمة المطلوبة على أحسن صورة.

وترتبط الكفاءة الذاتية المدركة كما هو منصوص عليه في النظرية المعرفية الاجتماعية باعتقاد الفرد أنه يمكنه أداء مهام جديدة أو صعبة وتحقيق النتائج المرجوة، كما يعكس إدراك القدرة على القيام بالعمل إحساسًا بالسيطرة على البيئة، واعتقاداً متفائلًا بالقدرة على تغيير المتطلبات البيئية الصعبة وتجاوز ضغوطات العمل، حيث ينظر الفرد ذو الكفاءة الذاتية العالية إلى التحديات على أنها أشياء من المفترض إتقانها وليست تهديدات يجب تجنبها؛ وعليه فإنه يستطيع التعافي من الفشل بشكل أسرع، ومن المرجح أن يعزو الفشل في أداء مهمة ما إلى قلة الجهد، ويتعامل مع المواقف التهديدية معتقدا أن لديه قدرة في السيطرة عليها (Bandura,2004).

ويذكر باندورا (Bandura,2001) أن هناك أربعة مصادر تؤثر في تحقيق الكفاءة الذاتية المدركة هي:

- إتقان الخبرات: فكلما نجح الفرد في اجتياز خبرات بشكل متقن، زاد اعتقاده بأنه قادر وتحسن إحساسه بالكفاءة الذاتية، في حين أن فشله سوف يضعف هذا الإحساس بالكفاءة.
- الخبرات التبادلية: إن ملاحظة الأشخاص المشابهين للفرد ينجحون ويحققون أهدافهم تزيد من معتقداته بأنه يملك مثلهم القدرات اللازمة لإتقان الأنشطة اللازمة للنجاح في هذا المجال.
- الإقناع اللفظي: في هذا المجال يأتي دور الأشخاص المؤثرين على الفرد في تقوية معتقداته بأنه يملك ما يلزم من قدرات لتحقيق أهدافه بنجاح فيسعى نتيجة لذلك إلى بذل مزيد من الجهد.
- الحالة العاطفية والفسيولوجية: حيث تؤثر حالة الفرد العاطفية الإيجابية على الحكم على كفاءته الذاتية فتزيد من ثقة الفرد بقدراته، بينما يمكن أن تؤدي الحالة العاطفية السلبية والإجهاد والتوتر إلى إضعاف الثقة بالقدرات.

وقد تم تبني نظرية الكفاءة الذاتية من قبل علماء الإدارة بسبب إمكانية تطبيقها في مكان العمل بشكل عام، حيث ترتبط الكفاءة الذاتية بشكل إيجابي وقوي بالأداء في مكان العمل خاصةً للمهام الأكثر تعقيداً؛ مما يتطلب تدريب الموظفين على تطوير كفاءتهم الذاتية حتى يحققوا النجاح في عملهم، كما تم التأكيد أنه يجب على المديرين مراعاة الكفاءة الذاتية عند محاولة تحديد المرشحين للبرامج التنموية أو التدريبية، فالأشخاص الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية العالية يتعلمون بصورة أفضل؛ مما يؤدي إلى انعكاس إيجابي على الأداء الوظيفي (Lunenburg, 2011).

ويركز دمبلكار ودار (Dumblekar & Dhar, 2021) على الكفاءة الذاتية كأحد العوامل المؤثرة في الابتكار والتجريب والتصميم، في حين قام باتريسيو جامبوا وآخرون (Patricio-Gamboa et al.,2021) بمراجعة منهجية للكفاءة الذاتية المدركة في المجال التعليمي وتسليط الضوء على أهميتها لكل من الطلاب والمعلمين، باعتبار أنها ترتبط بإدراك الشخص لقدرته على التخطيط وتنفيذ مهام محددة، وبما تتضمن من إحساس واسع ومستقر حول مدى الفعالية عند مواجهة التحديات وتحقيق الأهداف.

وبالمثل أشار سيلوش وآخرون (Celuch et al., 2010) إلى دور الكفاءة الذاتية كوسيط للعلاقة بين معتقدات مهارات التفكير النقدي وهوية الطالب الذاتية كمفكر نقدي باعتبارها تؤدي دوراً حاسماً في تشكيل تصورات الطلاب حول قدراتهم المتعلقة بالتفكير النقدي، كما سلط جيبس (Gibbs,2009) الضوء على أهمية الكفاءة الذاتية في التدريس، وخاصة فيما يتعلق بالتحكم في التفكير، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية العالية أكثر قدرة على

التحكم في أفكارهم ومعتقداتهم، مما يؤثر بالنتيجة على فعالية تدريسهم، وتؤكد هذه الدراسات مجتمعة على التأثير الكبير للفاعلية الذاتية على جوانب التفكير المختلفة.

ومن خلال البحث المستفيض في الدراسات السابقة تبين ندرة الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة معا، حيث تم التوصل لدراسة واحدة تناولت العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، هوي دراسة الليمون (Al-Lemon, 2021) التي سيتم استعراض نتائجها ضمن الدراسات السابقة؛ مما تطلب عرض الدراسات التي تناولت كل متغير بشكل منفصل والتركيز على الدراسات التي تناولتها لدى مديري المدارس مرتبة من الأقدم للأحدث.

وتناولت العديد من الدراسات التفكير المنظومي لدى مديري المدارس على وجه التحديد، فقد أجرى نور وجابر ,Nour & Jaber 2016)) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى التفكير المنظومي لدى مديري المدارس في محافظة بابل في العراق، ومقارنة الفروق بين المديرين المتميزين والعاديين وفيما إذا كانت هناك فروق تعزى للجنس، وتكونت عينة الدراسة من (70) مديرا ومديرة سجلت استجاباتهم على مقياس التفكير المنظومي، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس المتميزين يتمتعون بمستوى أعلى من التفكير المنظومي مقارنة بالمديرين العاديين، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفكير المنظومي تعزى للجنس لصالح الذكور، وقد أوصت الدراسة باعتماد التفكير المنظومي في الإدارة المدرسية.

وقد أجرت السريحي والحربي Al-Sarihi & Al-Harbi,2021)) دراسة هدفت للتعرف على درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (231) مديرا ومديرة تم اخضاعهم لمقياس التفكير المنظومي، وقد أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من التفكير المنظومي لدى مديري المدارس ووجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة التفكير المنظومي تعزى للجنس ولصالح الذكور كما توجد فروق تعزى للخبرة التدريسية.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة لدى فئة مختلفة عن فئة الدراسة الحالية هي طلبة الدراسات العليا دراسة الليمون (Al-Lemon, 2021) التي هدفت التعرف إلى مستوى التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسي التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة على عينة تم اختيارها عشوائيا بلغت (244) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة جاء مرتفعا، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة، ولم تظهر النتائج وجود فروق في مستوى التفكير المنظومي تعزى لمتغير الجنس.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس، فقد هدفت دراسة أجراها ويليامز (Williams, 2012) إلى اختبار العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة لمدير المدرسة وتحصيل طلابه، وتكونت عينة الدراسة من (271) مديرا من ولاية لويزيانا الأمريكية تم إخضاعهم لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة تقدير مرتفعة لدى مديري المدارس، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة الكفاءة الذاتية المدركة للمدير تعزى لخبرته في الإدارة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة الكفاءة الذاتية المدركة في بعد القيادة التحويلية وتحصيل الطلبة.

وأجرت خضير(Khudair, 2016) دراسة هدفت التعرف على كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى عينة من مديري المدارس في القاهرة تتكون من (120) مديرا ومديرة تم إخضاعهم لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة الذات العامة المدركة والتدفق النفسي، كما أظهرت وجود فروق في الدرجة الكلية لكفاءة الذات العامة المدركة تعزى للجنس لصالح الذكور، ووجود فرق يعزى للخبرة لصالح ذوي الخبرة التي تزيد عن خمس سنوات.

وفي دراسة أجراها جانجلوف ومازيلسكو (Gangloff & Mazilescu, 2017) وهدفت التعرف إلى الخصائص المعيارية للكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المديرين والموظفين والطلبة من المجتمع الفرنسي بلغ عددهم (611)، وقد تم اخضاع أفراد عينة الدراسة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ، وقد أظهرت النتائج أن الموظفين ذوو الكفاءة الذاتية العالية يحظون بتقدير أكبر من قبل مديريهم مقارنة بذوي الكفاءة المنخفضة، كما أن الموظفين يدركون أن رؤسائهم يقدرون الموظفين ذوي المستوى العالي من الكفاءة الذاتية.

وأجرى عبابنة (Ababneh, 2017) دراسة هدفت للتعرف على الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة العاصمة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (107) من المديرين والمديرات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة للكفاءة الذاتية المدركة كما أظهرت فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة أكثر من خمس سنوات في حين لم تظهر فروق تعزى للجنس.

وقام آتا (Ata,2018) بدراسة تجريبية هدفت لتطوير الكفاءة الذاتية لدى (22) مدير مدرسة من مديري المدارس الحكومية في مقاطعة أماسيا في تركيا، حيث تم الحاقهم ببرنامج تدريبي وإخضاعهم لمقياس الكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج التي تم التوصل إليها بعد إجراء اختبار الفرق بين معتقدات مدير المدرسة في الكفاءة الذاتية قبل وبعد التدريب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي الذي تم تنفيذه كان فعالاً في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس.

كما أجرى حنا (Hanna,2022) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية وكل من المرونة النفسية واتخاذ القرار، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية واتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس لدى عينة من مديري المدارس بمحافظة الوادي الجديد في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (85) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية من جهة وبين الكفاءة الذاتية واتخاذ القرار من جهة اخرى، وأظهرت كذلك وجود فروق في الكفاءة الذاتية تعزى للجنس لصالح الذكور، وأن الكفاءة الذاتية تسهم وبشكل دال إحصائيا في التنبؤ بكل من المرونة النفسية واتخاذ القرار.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة والبحث المعمق فيها أن ما يميز الدراسة الحالية هو عدم وجود دراسة سابقة تناولت القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بدرجة التفكير المنظومي لدى فئة مديري المدارس وهي من الفئات الأقل استهدافا في البحوث والدراسات التربوية والنفسية مقارنة مع الطلبة والمعلمين، كما أن متغيري الدراسة لم يتم تناولهما معا إلا في دراسة واحدة هي دراسة الليمون (Al-Lemon, 2021) ولدى فئة مستهدفة هي طلبة الدراسات العليا وهي فئة مختلفة عن فئة الدراسة الحالية، كما تميزت الدراسة بمنهجها القائم على دراسة القدرة التنبؤية في حين اكتفت معظم الدراسات بدراسة العلاقة الارتباطية لأحد متغيرات الدراسة مع متغير نفسي أو تربوي.

مشكلة الدراسة

تعد الدرجة المناسبة من الكفاءة الذاتية المدركة من الخصائص الشخصية المهمة التي ينبغي أن يتصف بها من هم في مراكز قيادية أو إدارية ومنهم مديرو المدارس، بحيث تسهم في زيادة شعورهم بالقدرة على تنفيذ المهمات بنجاح بالإضافة إلى تعزيز قدراتهم على تحمل التحديات ومواجهتها بثقة وتحقيق الأهداف المرجوة، ومن الجدير بالذكر ارتباط ذلك بفهم الأنظمة المعقدة وكيفية عملها في سياق التفكير المنظومي، بالتركيز على النظرة الشمولية في التعامل مع القضايا والمستجدات سعياً للوصول إلى قرارات مناسبة؛ ونظرا لملاحظة الباحث الشخصية من خلال عمله السابق مدير مدرسة لأهمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى مديري المدارس كخاصية شخصية والتفكير المنظومي كنهج في التحليل والفهم جاءت هذه الدراسة للتعرف على دور الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بأداء مديري المدارس وقدرتهم على تحليل التحديات وفهم العلاقات والتفاعلات في إطار التفكير المنظومي من خلال محاولة الإجابة عن تساؤل الدراسة الرئيس: هل لدرجة الكفاءة الذاتية المدركة قدرة على التنبؤ بدرجة التفكير المنظومي لدى مديري المدارس.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأوساط الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة الإدارية)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأوساط الحسابية لدرجة التفكير المنظومي تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة الإدارية)؟

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالتفكير المنظومي ككل وبكل مجال من مجالاته لدى مديري المدارس؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن الكفاءة الذاتية المدركة وقدرتها على التنبؤ بالتفكير المنظومي، ويأمل الباحث أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في إثراء المكتبة التربوية والنفسية بمزيد من المعارف حول المتغيرات التي تم تناولها والعمل كمحفز لباحثين آخرين لإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول العوامل المرتبطة والمنبئة بدرجة التفكير المنظومي لدى مديري المدارس، وعلى المستوى العملي فمن الممكن الإفادة من الدراسة الحالية في توجيه الهيئات الادارية لأخذ موضوع الكفاءة الذاتية المدركة لمدير المدرسة واستراتيجية التفكير لديه بعين الاعتبار، والعمل على تطوير البرامج التدريبية الموجهة لمديري المدارس لتطوير مهارات التفكير المنظومي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تعرَف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

- الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-efficacy): تشير إلى مجموعة الاعتقادات لدى مديري المدارس حول قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية التي تمكنهم من تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة واقتدار(Bandura, 2023)، ولأغراض هذه الدراسة تعرف درجة الكفاءة الذاتية المدركة إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها مديري المدارس على مقياس الفاعلية الذاتية المدركة المعد لهذه الغاية.
- درجة التفكير المنظومي (Systems Thinking): يشير التفكير المنظومي إلى منهجية في التفكير تركز على فهم العلاقات والتفاعلات بين الأجزاء المختلفة داخل نظام معقد، بدلاً من التركيز فقط على كل جزء بشكل منفصل، وفهم النظم ككل وكيفية تأثير تفاعلات الأجزاء على سلوك النظام بأكمله، والنظر في العلاقات السببية ضمن أربع أبعاد هي: قراءة الشكل المنظومي، تحليل الشكل وإدراك العلاقات، وتكملة العلاقات في الشكل، ورسم الشكل المنظومي(Randle & Stroink, 2018). وتُعرَف درجة التفكير المنظومي إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها مديرو المدارس على مقياس التفكير المنظومي المستخدم في هذه الدراسة.
- مديرو المدارس (School Principles): يمكن تعريف مديري المدارس إجرائيا في هذه الدراسة بأنهم الإداريون المؤهلين علميا وإداريا ويقومون بمسؤولية إدارة المدارس الحكومية في محافظات معان والطفيلة والعقبة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023 /2024م.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة باقتصارها على مجموعة من مديري المدارس الحكومية في محافظات معان والطفيلة والعقبة المتواجدين على رأس عملهم في الفصل الأول من العام الدراسي 2023 /2024م، كما تتحدد نتائجها بالأداتين المستخدمتين فيها وخصائصهما السيكومترية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التنبؤي الذي يُعنى بوصف الواقع ومحاولة تفسيره ومعرفة العلاقة بين المتغيرات وذلك لملائمته لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس في محافظات معان والطفيلة والعقبة المتواجدين في مواقعهم الادارية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023م، والبالغ عددهم (395) مديرا ومديرة، والجدول (1) يوضح خصائص مجتمع الدراسة تبعاً للمحافظة والجنس.

الجدول 1: خصائص مجتمع الدراسة تبعاً للمحافظة والجنس.

المحافظة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
معان	63	128	191
العقبة	15	66	81
الطفيلة	42	81	123
المجموع	120	275	395

ولغايات تحديد حجم العينة تم اعتماد نسبة 30% من مجتمع الدراسة كعينة لها، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (107) مديراً ومديرة بعد استبعاد الاستبانات التي لم يتم استرجاعها من المبحوثين وعددها (12)، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية.

الجدول 2: خصائص أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة (%)
الجنس	ذكور	38	35.5
	إناث	69	64.5
	المجموع	107	100
الخبرة الإدارية	من سنة إلى 5 سنوات	37	34.6
	من 6 سنوات إلى 10	16	15.0
	من 11 إلى 15 سنة	13	12.1
	16 سنة فأكثر	41	38.3
	المجموع	**107**	**100**

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث أداتين، هما:

اولاً: مقياس التفكير المنظومي

جرى استخدام مقياس التفكير المنظومي الذي أعده دولانسكي آخرون (Dolansky et al., 2020)، وقام الباحث بترجمتة لغايات الدراسة الحالية، وقد تكون المقياس بصورته الأصلية من (30) فقرة تم توزيعها على أربعة أبعاد هي: قراءة الشكل المنظومي وتمثله الفقرات (7، 12، 15، 18، 27، 28، 29) ، وتحليل الشكل وإدراك العلاقات وتمثله الفقرات (6، 9، 11، 13، 16، 23، 26، 30) ، وتكملة العلاقات في الشكل وتمثله الفقرات (3، 4، 10، 14، 17، 20، 21) ، ورسم الشكل المنظومي وتمثله الفقرات (1، 2، 5، 8، 19، 22، 24، 25).

صدق المقياس

تم استخراج الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والترجمة العاملين في الجامعات الأردنية للتأكد من صحة الترجمة وانتماء الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه وقد تم اعتماد معيار (0.80)

لقبول الفقرة أو تعديلها، حيث تم تعديل ترجمة (3) فقرات بناءً على رأي المحكمين، كما تم استخراج صدق البناء للمقياس باستخدام معامل ارتباط التوافق (Person Correlation) بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة على البعد وبين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) مديرا ومديرة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (.703 - .242)، حيث تم اعتماد قيم معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ومستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، في حين تم حذف الفقرات ذوات معاملات الارتباط غير الدالة إحصائياً وعددها سبع فقرات، هي: (1، 2، 3، 7، 14، 19، 28) وعليه فقد تم إعادة ترقيم الفقرات وفق ذلك وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (23) فقرة.

كما تم استخراج معامل ارتباط التوافق (Person Correlation) بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول 3: معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس التفكير المنظومي مع الدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	البعد	معامل الارتباط
1	قراءة الشكل المنظومي	.823
2	تحليل الشكل وإدراك العلاقات	.904
3	تكملة العلاقات في الشكل	.813
4	رسم الشكل المنظومي	.847

وتظهر قيم معامل الارتباط أن قيم معامل الارتباط مرتفعة حيث تراوحت بين (.813 - .904) مما يظهر صدق بناء هذا المقياس.

ثبات المقياس

جرى التحقق من ثبات المقياس لعينة الدراسة الحالية بحساب معامل "كرونباخ ألفا"، والجدول (4) يوضح قيمة معامل الثبات لأبعاد المقياس والمقياس ككل.

الجدول 4: معاملات الثبات "كرونباخ ألفا" لأبعاد مقياس التفكير المنظومي والدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	البعد	معامل الارتباط
1	قراءة الشكل المنظومي	.583
2	تحليل الشكل وإدراك العلاقات	.713
3	تكملة العلاقات في الشكل	.674
4	رسم الشكل المنظومي	.635
	الدرجة الكلية للمقياس	**.853**

تشير قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفكير المنظومي والدرجة الكلية للمقياس إلى توفر اتساق داخلي مناسب.

تصحيح المقياس

يُصحح المقياس بإعطاء وزن يتراوح بين (4-0) لكل عبارة لوصف درجة التفكير المنظومي وفقا للتدرج الآتي: موافق بشدة (4)، موافق (3)، متردد (2)، لا اوافق(1)،لا أوافق بشدة (0)، وتصحح الفقرات السالبة بعكس هذه القيم، وعليه تتراوح الدرجات بين (92-0)؛ بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى درجة أعلى للتفكير المنظومي.

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من إعداد سشولز وآخرين (Scholz et al., 2002)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (10) فقرات تمت ترجمته للغة العربية وتقنينه على المجتمع الأردني لغايات الدراسة الحالية.

صدق المقياس

تم استخراج الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والترجمة العاملين في الجامعات الأردنية للتأكد من صحة الترجمة وانتماء الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تم اعتماد معيار (0.80) لقبول الفقرة أو تعديلها، وقد جاءت ملاحظاتهم باستخدام المقياس كما هو دون أيّ تعديل، كما تم استخراج صدق البناء للمقياس باستخدام معامل ارتباط التوافق (Person Correlation) بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) مديرا ومديرة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (.810 - .469) وبمتوسط حسابي مقداره (.668)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى إسهام كل فقرة من فقرات المقياس في الدرجة الكلية بشكل جيد.

ثبات المقياس

جرى التحقق من ثبات المقياس لعينة الدراسة الحالية بحساب معامل "كرونباخ ألفا"، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (.857)، مما يشير إلى توفر اتساق داخلي مناسب.

تصحيح المقياس

يُصحح المقياس بإعطاء وزن يتراوح بين (4-1) لكل عبارة لوصف درجة الكفاءة الذاتية المدركة وفقا للتدرج الآتي: موافق بشدة (4)، موافق (3)، لا اوافق(2)،لا أوافق بشدة (1)، وعليه تتراوح الدرجات بين (40-10)؛ بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى درجة أعلى للكفاءة الذاتية المدركة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأوساط الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة الإدارية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية، والجدول (5) يوضح ذلك

الجدول 5: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية.

المتغير	فئات المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	31.603	.603
	إناث	33.284	.449
سنوات الخبرة الإدارية	1-5 سنوات	32.724	.573
	6-10سنوات	32.227	.872
	11-15 سنة	31.471	.982
	16 سنة فأكثر	33.351	.557

تظهر نتائج الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لأفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية، وللتحقق فيما إذا كانت الفروق بين الأوساط حقيقية وذات دلالة إحصائية تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، والجدول (6) يبين النتائج.

الجدول 6: نتائج تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA) لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة وفقا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة الإحصائية
الجنس	67.827	1	67.827	5.628	.020
سنوات الخبرة الإدارية	40.439	3	13.480	1.118	.345
الخطأ	1229.281	102	12.052		
الكلي	117727.000	107			
الكلي المصحح	1335.963	106			

تظهر نتائج الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية المدركة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، اعتماداً على قيمة (F) ومستوى الدلالة المرافق لها وكانت الفروق بالنسبة للجنس لصالح الإناث بوسط حسابي (33.284)، وهو أكبر من الوسط الحسابي للذكور البالغ (31.603)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

ويُمكن تفسير ارتفاع درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى الإناث مقارنة بالذكور اعتمادا على ما شهده المجتمع الأردني من تغيرات اجتماعية وثقافية تدعم دور المرأة في مختلف المجالات، وهذا يمكن أن يكون له دور مهم في زيادة المعتقدات الذاتية لدى الإناث بقدراتهن خصوصا ما يتعلق بالجوانب الادارية، فقد أشار باندورا (Bandura,2004) إلى ارتباط الكفاءة الذاتية المدركة باعتقادات الفرد حول قدرته على أداء مهام جديدة أو صعبة وتحقيق النتائج المرجوة، والقدرة على تغيير المتطلبات البيئية الصعبة وتجاوز ضغوطات العمل، حيث ينظر ذوو الكفاءة الذاتية العالية إلى التحديات على أنها أشياء من المفترض أن يتقنوها وليست تهديدات يجب تجنبها، وفي هذا المجال قد تتبنى الإناث نهجاً أكثر تفاؤلاً أو يكون لديهن تفاعل أكبر مع تحديات العمل الإداري مقارنة مع الذكور.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراستي كلا من حنا (Hanna, 2022)، وخضير (Khudair, 2016)، اللتين أشارتا إلى وجود فروق في درجة الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للجنس لصالح مديري

المدارس الذكور، ونتيجة دراسة عبابنة (Ababneh, 2017))، التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للجنس.

ويمكن أن يعزى عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لعدد سنوات الخبرة الإدارية إلى أنه قد يكون لدى الأفراد مجموعة معينة من المعتقدات الذاتية التي تظل نسبياً ثابتة بمرور الوقت، ومع أن الخبرة الإدارية تعزز المعرفة والمهارات إلا أنها قد لا تؤثر الضرورة على المعتقدات الأساسية للفرد، حيث أن الخبرات المؤثرة في الكفاءة الذاتية المدركة هي المرتبطة بنجاح الفرد في اجتياز خبرات بشكل متقن (Bandura,2001)، وهذا يتطلب إتاحة مساحة واسعة للمدير للعمل وإيجاد البدائل وهذا ما تفتقده العديد من المؤسسات التربوية التي تركز على الأعمال الروتينية والكتابية مما يحد من قدرة المدير على توظيف إمكاناته الذاتية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ويليامز (Williams, 2012) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة الكفاءة الذاتية المدركة للمدير وخبرته في الإدارة.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأوساط الحسابية لدرجة التفكير المنظومي تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة الإدارية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير المنظومي وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول 7: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير المنظومي وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية.

المتغير	فئات المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	61.479	1.631
	إناث	63.281	1.215
سنوات الخبرة الإدارية	1-5 سنوات	61.986	1.550
	6-10سنوات	64.025	2.361
	11-15 سنة	61.130	2.657
	16 سنة فأكثر	62.378	1.509

تظهر نتائج الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لأفراد العينة على مقياس التفكير المنظومي وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية، وللتحقق فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية وذات دلالة إحصائية تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، والجدول (8) يبين النتائج:

الجدول 8: نتائج تحليل التباين الثنائي(Two- Way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة التفكير المنظومي وفقا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة الإحصائية
الجنس	77.961	1	77.961	.883	.350
سنوات الخبرة الإدارية	69.042	3	23.014	.261	.854
الخطأ	9006.171	102	88.296		
الكلي	428432.000	107			
الكلي المصحح	9149.720	106			

تظهر نتائج الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التفكير المنظومي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية، اعتماداً على قيم (F) ومستوى الدلالة المرافق لها.

ويمكن أن يفسر عدم وجود فروق في درجة التفكير المنظومي تعزى للجنس إلى أن درجة التفكير المنظومي تعبر عن القدرة على فهم النظم والتفكير في العلاقات والتفاعلات بين العناصر المختلفة في النظام باعتباره استراتيجية للتفكير تركز على العلاقات بين الأجزاء والكل، والنظر إلى المكونات على أنها أنظمة معقدة تتفاعل أجزاؤها مع بعضها (Jackson, 2019)، وقد لا تظهر فروق كبيرة في هذا النوع من التفكير بين الجنسين لتشابه القدرات العقلية حيث يخضع مديرو المدارس لنفس العوامل الادارية الثقافية والاجتماعية؛ مما يقود إلى تطوير قدرات التفكير المنظومي بشكل مشابه، كما أن النظام التربوي يقدم نوعًا مماثلًا من الفرص التدريبية والتحفيز لكلا الجنسين لتطوير التفكير المنظومي؛ وعليه فإن الاختلاف في درجة التفكير المنظومي قد يعود لاختلاف القدرات الفردية بغض النظر عن الجنس،

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الليمون (Al-Lemon, 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة التفكير المنظومي تعزى للجنس.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السريحي والحربي(Al-Sarihi & Al-Harbi,2021)، ودراسة نور وجابر (Nour & Jaber, 2016) التي أظهرت نتائجهما وجود فروق في درجة التفكير المنظومي لدى مديري المدارس تعزى للجنس ولصالح الذكور.

ويمكن أن يعزى عدم وجود فروق في درجة التفكير المنظومي تبعاً لعدد سنوات الخبرة الإدارية إلى طبيعة التفكير المنظومي الذي يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الصورة الكلية للنظام ورؤية الأجزاء في السياق الكلي (Arnold &Wade, 2015) ، وهذه ميزة قد لا يكون لسنوات الخبرة الإدارية دور كبير فيها، إضافة إلى النقص في التدريب الذي يستهدف تطوير التفكير المنظومي وعدم الاهتمام بتطوير هذا الجانب، فقد يتبع مديرو المدارس نفس الطرق والأساليب الادارية أو الوظيفية بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة وفي هذه الحالة لا يكون هناك تأثير كبير للخبرة على التفكير المنظومي.

نتائج السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالتفكير المنظومي ككل وبكل مجال من مجالاته لدى مديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson coefficient) والجدول (9) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير المنظومي بأبعاده ودرجته الكلية.

الجدول 9: مصفوفة معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير المنظومي بأبعاده ودرجته الكلية.

البعد / المقياس	الكفاءة الذاتية المدركة
قراءة الشكل المنظومي	.245*
تحليل الشكل وإدراك العلاقات	26.2*
تكملة العلاقات في الشكل	.433**
رسم الشكل المنظومي	.184
الدرجة الكلية للمقياس	**.306**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

تظهر نتائج الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية المدركة والدرجة الكلية للتفكير المنظومي، بالإضافة لوجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية المدركة وأبعاد التفكير المنظومي باستثناء بعد رسم الشكل المنظومي والذي أظهرت النتائج أن قيمة معامل الارتباط معه غير دالة إحصائيا.

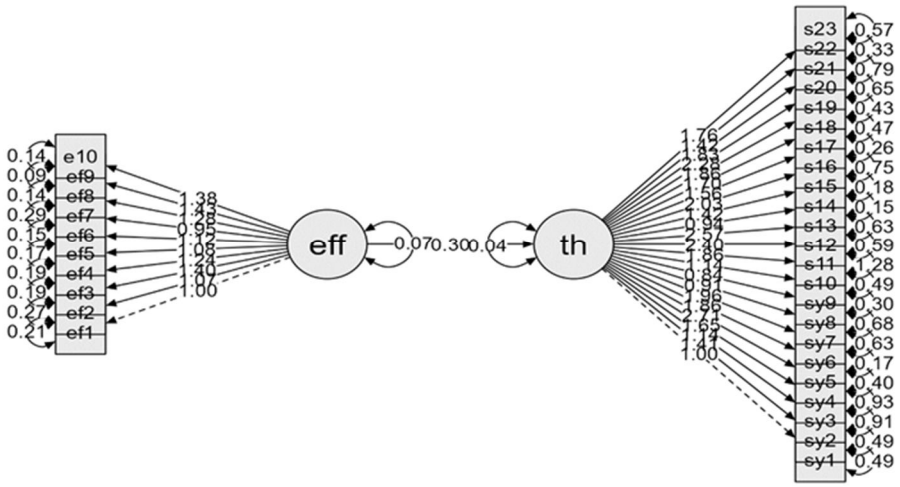
وللتعرف على القدرة التنبؤية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة على التنبؤ بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي تم الاعتماد على برمجية Amos 27 للتعرف على نتائج تحليل الانحدار الخطي والجدول (10) يبين نتائج تحليل الانحدار للتعرف على القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي,

الجدول 10: نتائج تحليل الانحدار لاختبار القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي.

المتغير المنبئ	المتغيرات المتنبأ بها	معاملات الانحدار غير وزن الانحدار(B)	المعيارية الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة Z	القيمة الاحتمالية P value
الكفاءة الذاتية المدركة	الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	0.301	0.371	0.371	**2.166***	**0.030**

($\alpha \leq 0.05$) ** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة

تظهر نتائج الجدول(10) وجود أثر دال إحصائيا للكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي اعتماداً على قيمة Z المحسوبة والبالغة (Z=2.166) عند القيمة الاحتمالية (P value=0.030) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) والشكل (1) يبين نتائج النموذج التوضيحي للقدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي.



الشكل (1): النموذج التوضيحي للقدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي.

ويمكن أن يعزى وجود أثر للكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي إلى أن معتقدات الفرد الإيجابية المتعلقة بالقدرة والكفاءة تقوم بدور مهم في تعزيز قدرته على استكشاف وتحليل الأوجه المختلفة للمواقف والظواهر بطريقة أفضل وأكثر شمولية، كما أن للكفاءة الذاتية المدركة دور في تعزيز الثقة بالقدرات الشخصية فمعتقدات القدرة والكفاءة تسهم في تحسين الثقة الشخصية، وهذا يمكن أن يؤدي إلى زيادة استعداد الشخص لاستكشاف وفهم الأنظمة المعقدة وتمكنه من تحدي الصعوبات والبحث عن حلول مبتكرة وشاملة، بالإضافة إلى أن للكفاءة الذاتية المدركة تأثير عملي على السلوك من خلال التحفيز على العمل بجد والمثابرة في مواجهة التحديات وفهم النظم بطريقة أعمق وهذا قد يؤدي إلى استخدام مهارات التفكير المنظومي بشكل أكبر وأكثر فعالية، كما يمكن أن يؤدي إلى رغبة أكبر في البحث والتعلم وفهم المفاهيم المعقدة وبناء نهج منظومي في مواجهة التحديات وحل المشكلات بطريقة مبتكرة (Schwarzer &Warner, 2013) .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة من نتيجة الليمون (Al-Lemon, 2021) والتي أظهرت وجود وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة، كما تنسجم نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات (حنا (Hanna,2022)، خضير(Khudair,2016)، ديفيانا ورسلي (Deviana & Rusuly 2019,)، سيلوش وآخرون (Celuch et al.,2010)) والتي أشارت في مجملها إلى الدور الايجابي للكفاءة الذاتية في التأثير على العديد من الجوانب النفسية والفكرية للفرد.

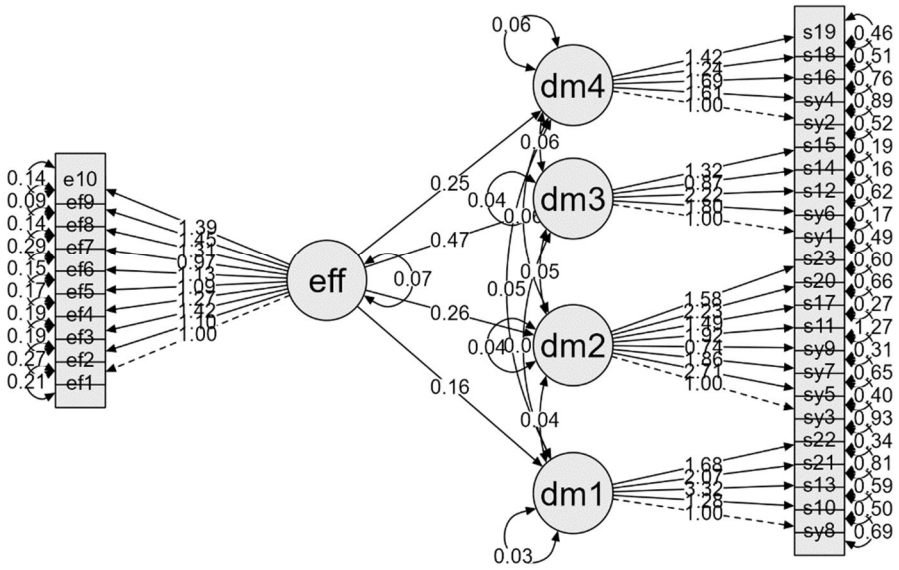
وللتعرف إلى القدرة التنبؤية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة على التنبؤ بأبعاد التفكير المنظومي تم أجراء تحليل الانحدار الخطي، والجدول (11) يبين نتائج تحليل الانحدار للقدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بأبعاد التفكير المنظومي.

الجدول 11: نتائج تحليل الانحدار لاختبار القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة بأبعاد التفكير المنظومي.

المتغير المنبئ	المتغيرات المتنبأ بها	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة Z	القيمة الاحتمالية P value
		وزن الانحدار(B)	الخطأ المعياري			
الكفاءة الذاتية المدركة	قراءة الشكل المنظومي	0.162	0.121	0.241	1.339	0.181
	تحليل الشكل وإدراك العلاقات	0.255	0.152	0.311	1.678	0.093
	تكملة العلاقات في الشكل	0.467	0.185	0.555	**2.528***	**0.011**
	رسم الشكل المنظومي	0.246	0.155	0.256	1.586	0.113

(α≤0.05) ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

تظهر نتائج الجدول(11) وجود أثر دال إحصائيا للقدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة ببعد تكملة العلاقات في الشكل اعتماداً على قيمة Z المحسوبة والبالغة (Z=2.528) عند القيمة الاحتمالية (P value=0.011) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، في حين أظهرت عدم وجود أثر دال إحصائيا للكفاءة الذاتية المدركة في كل من أبعاد التفكير المنظومي الآتية: (قراءة الشكل المنظومي، تحليل الشكل وادراك العلاقات، ورسم الشكل المنظومي) اعتمادا على قيمة Z المحسوبة والبالغة (Z= 1.339, 1.678, 1.586) عند القيم الاحتمالية (P value= 0.181, 0.093, 0.113) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، والشكل (2) يبين نتائج النموذج التوضيحي لقدرة درجة الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بأبعاد التفكير المنظومي.



الشكل (2) :النموذج التوضيحي لقدرة درجة الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بأبعاد التفكير المنظومي.

ويمكن أن يعزى وجود أثر دال إحصائيا للكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ ببعد تكملة العلاقات في الشكل إلى دور المعتقدات الشخصية في فهم العلاقات بين الأجزاء داخل النظم وبين النظم المختلفة، فالأفراد الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مدركة عالية قد تكون لديهم القدرة على التحليل وفهم العلاقات بين الأمور، فهم يستطيعون رؤية الصورة الكاملة والتأثيرات المحتملة للعلاقات بين العناصر المختلفة، وقد يكونون أكثر قدرة على التأثير في العلاقات الشخصية والمهنية من خلال فهمهم لكيفية تفاعل الأمور مع بعضها البعض، مما يعزز قدرتهم على اتخاذ القرارات الأكثر ملاءمة وفهم الآثار المحتملة لتلك العلاقات.

أما عدم وجود أثر للكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بكل من أبعاد التفكير المنظومي الآتية: (قراءة الشكل المنظومي، تحليل الشكل وادراك العلاقات، ورسم الشكل المنظومي)، فقد يعزى إلى تأثر هذه الأبعاد بالعديد من العوامل الأخرى مثل التربية والثقافة والخبرة السابقة والعوامل البيئية، كما أن التفكير المنظومي يتضمن معرفة السياق والأنظمة المعقدة وإيجاد الحلول القابلة للتطبيق وتلبية متطلبات أدائها وفعاليتها، بالإضافة إلى تقييم السياسات البديلة والحلول التقنية والمعرفة بالعمليات المتضمنة والتي يسهم فهمها في توضيح كيف حدث التغيير في الأنظمة المعقدة(Arnold &Wade, 2015) ، وهذه مهارات يمكن التدرب عليها بمعزل عن معتقدات الفرد الذاتية المرتبطة بالإحساس بالكفاءة الذاتية المدركة، وقد يكون من الصعب فصل تأثير الكفاءة الذاتية المدركة عن تأثير هذه العوامل؛ مما يستلزم إجراء دراسات إضافية وأساليب بحثية مختلفة لتوضيح هذه العلاقات.

الاستنتاجات

في ضوء تحليل النتائج يمكن استنتاج ما يلي:

- الكفاءة الذاتية المدركة تتأثر بمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لا تتأثر بسنوات الخبرة الإدارية.
- لا يتأثر التفكير المنظومي لدى مديري المدارس بمتغيري الجنس وسنوات الخبرة الإدارية.
- للكفاءة الذاتية المدركة القدرة على التنبؤ بالدرجة الكلية للتفكير المنظومي.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة فانه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- إجراء مزيد من الأبحاث لفهم الأسباب الكامنة وراء التأثير المتباين لمتغير الجنس على الكفاءة الذاتية المدركة، وذلك لتطوير استراتيجيات أكثر فعالية تستهدف تحسين هذه الكفاءات لدى كلا الجنسين.
- ضرورة تطوير برامج تدريبية موجهة لمديري المدارس تركز على تعزيز مهارات التفكير المنظومي، دون الاعتماد على معايير التمييز بين المديرين استناداً إلى الجنس أو عدد سنوات الخبرة الإدارية.
- ضرورة التركيز على مؤشرات الكفاءة الذاتية كأحد أسس اختيار مديري المدارس.

References

Ababneh, S. (2017). Perceived self-efficacy among public school principals in the Capital Governorate in Jordan in light of some variables. Studies, Educational Sciences, 44(1), 185-198. [In Arabic]

Arnold, R, &Wade, J. (2015). A definition of systems thinking: Systems approach. Procedia Computer Science,44,669–678.

Ata, E. (2018). Development of self-efficacy skills of school administrators through simulation and micro-teaching methods. Universal Journal of Educational Research, 6(12), 2730-2737. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061205

Al-Sarihi, H.& Al-Harbi, R. (2021). The degree of practicing systems thinking among secondary school leaders in Riyadh. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 63(1), 197-244. [In Arabic]

Al-Lemon, M. Systemic thinking and its relationship to perceived self-efficacy among graduate students at Mutah University. Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(1), 52- 86. [In Arabic]

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52(1), 1-26.

Bandura, A. (2004). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), Handbook of Principles of Organizational Behavior (pp. 120-136). Malden: Blackwell.

Bandura, A. (2023). Social Cognitive Theory: An agentic perspective on human nature. New Jersey: Wiley & Sons.

Bartlett, G. (2001). Systemic thinking; a simple thinking technique for gaining systemic focus. The International Conference on thinking Breakthroughs, 1-14.

Bhengu, T., Mchunu, B., & Bayeni, S. (2020). Growing Our Own Timber! Lived Experiences of Five School Principals in Using a Systems Thinking for School Development. SAGE Open, 10 (1) . https://doi.org/10.1177/2158244020902061

Celuch, K., Kozlenkova, I. V., & Black, G. W. (2010). An Exploration of Self-Efficacy as a Mediator of Skill Beliefs and Student Self-Identity as a Critical Thinker. Marketing Education Review, 20, 255-264.

Deviana, A. D., Asri, F., & Rusuly, U. (2019). Relation between Self-efficacy and Creative Thinking at Writing Skill Learning. Dinamika Ilmu, 19, 197-210.

Dolansky, M. A., Moore, S. M., Palmieri, P. A., & Singh, M. K. (2020). Development and validation of the systems thinking scale. Journal of General Internal Medicine, 35, 2314-2320 .

Dumblekar, V., & Dhar, U. (2021). Perceived self-efficacy of students in a business simulation game. The Irish Journal of Management, 40, 61-73.

Gangloff, B.; Mazilescu, C.-A. (2017). Normative Characteristics of Perceived Self-Efficacy. Social Science, 6, 1-18. https://doi.org/10.3390/socsci6040139

Gibbs, C. J. (2009). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. The Journal of Educational Enquiry, 4)2), 1-14.

Hanna, N. (2022). Self-efficacy and its relationship to psychological flexibility and decision-making among a sample of school principals. Journal of the College of Arts in New Valley, 7(14), 725-775. [In Arabic]

Jackson, M. (2019). Critical Systems Thinking and the Management of Complexity. Wiley, Hoboken, NJ, USA.

Khudair, M. (2016). Perceived general self-efficacy and its relationship to psychological flow and crisis management among school principals. Journal of the Faculty of Education - Al-Azhar University. 35(169), 13-62. [In Arabic]

Lunenburg, F. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. International journal of management, business, and administration, 14(1), 1-6.

Mathews, I. G. (2005). Self-efficacy: a review. ABAC Journal, 25(2), 1-4.

Nour, K. & Jaber, G. (2016). Systemic thinking among distinguished middle school principals and their ordinary counterparts. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences. (25), 585-613.

Patricio-Gamboa, R., Alanya-Beltrán, J., Acuña-Condori, S., & Poma-Santivañez, Y. (2021). Perceived Self-Efficacy Geared Towards Education: Systematic Review. Espirales. Revista Multidisciplinaria de investigación científica, 5(37), 32-45.

Randle, J. M., & Stroink, M. L. (2018). The development and initial validation of the paradigm of systems thinking. Systems Research and Behavioral Science, 35(6), 645-657.

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. European Journal of Psychological Assessment, 18(3), 242-251.

Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice (pp. 139–150). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_10

Shaked, H., & Schechter, C. (2018). Holistic school leadership: Development of systems thinking in school leaders. Teachers College Record, 20 (2), 1-40.

Tende, F., & Deme, A. (2022). Cognition, Self-Efficacy, and Problem-Solving Strategies: A Harmonistic Framework for Sustainable Competitive Advantage. Journal of Business Strategy Finance and Management,4(2), 229-241.

Williams, J. (2012). Examining the relationship between Louisiana principals' Self-Efficacy beliefs and student achievement. Doctoral dissertation, University of New Orleans. http://scholarworks.uno.edu/td.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 21، عدد 1، 2025، 33-50

The effectiveness of using infographics in acquiring tenth grade female students Islamic concepts in light of their academic achievement

Karima Al-Saadi* ,*Ministry of Education, Oman*

Mohammed Al-Ayasra ,*Sultan Qaboos university, Oman*

Received: 23/5/2024
Accepted: 21/10/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
s99587@student.squ.edu.om

How to cite: Al-Saadi , K., & Al-Ayasra, M. (2025). The effectiveness of using infographics in acquiring tenth grade female students Islamic concepts in light of their academic achievement. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 33-50.
https://doi.org/10.47015/21.1.3

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to assess the effectiveness of infographics in acquiring Islamic education concepts among tenth-grade female students in light of their academic achievement. The study instrument was an achievement test on the acquisition of Islamic concepts, which included 30 items. Its validity and reliability were verified.

Methodology: The study followed an experimental approach with a quasi-experimental design involving two groups: the experimental group consisted of 139 students, while the control group consisted of 134 students.

Results: The results showed a difference in the acquisition of Islamic concepts among tenth-grade female students, favoring the experimental group, who studied using infographic technology. The difference in the acquisition of Islamic concepts among tenth-grade female students was also found to be favorable for the experimental group students with high academic achievement. The difference in the Islamic concepts acquisition test was attributed to the interaction between teaching method and academic achievement (high, low).

Conclusion: In light of these results, the study recommended that Islamic education teachers instil Islamic concepts in their students through the use of modern teaching strategies and methods.

Keywords: Infographic technology, Islamic concepts, academic achievement.

فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في ضوء تحصيلهن الدراسي

كريمة عبد الله السعدي، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

محمد عبد الكريم العياصرة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية الإنفوجرافيك في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي مفاهيم التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي في اكتساب المفاهيم الإسلامية ضم 30 مفردة وتم التأكد من صدقه وثباته.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (139) طالبة، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (134) طالبة.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فرق في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام تقنية الإنفوجرافيك. ووجود فرق في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل الدراسي المرتفع. ووجود فرق في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي (مرتفع، منخفض).

الخلاصة: وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة معلمي التربية الإسلامية بإكساب طلبتهم المفاهيم الإسلامية من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة.

الكلمات المفتاحية: تقنية الإنفوجرافيك، المفاهيم الإسلامية، التحصيل الدراسي.

المقدمة

تشهد كافة المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية تطورات وتغيرات ملحوظة، للتكيف مع التقدم التكنولوجي المتسارع والاستفادة من كافة الإمكانات التي تقدمها، لما لها من أثر في رفع كفاءة التعليم، وتحسين وتطوير أداء المتعلم، وتوفير أساليب وطرق حديثة لعرض المحتوى التعليمي بأنماط متنوعة وبصورة مبسطة ليسهل على المتعلم فهمها، وتحقيق أفضل النتاجات التعليمية.

ونظراً لأهمية تقنيات التعليم الحديثة، ودورها المؤثر في تعليم الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، وتوضيحها وترسيخها لدى الطلبة، ومساهمتها في تنمية تفكيرهم، وتحسين نوعية تعلمهم، ورفع مستوى أدائهم، ومع ازدياد حجم المعلومات التي يتعرض لها الطلبة بصورة مستمرة، ويتعاملوا معها، ويحللوها، ويفككوا رموزها، أصبحت الحاجة ماسة لتقديم تلك الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات بمختلف أنواعها في صورة مرئية (إنفوجرافيك/ Infographic)؛ لما لها من دور كبير في تحقيق أهداف المناهج الدراسية المنشودة.

وتتميز طبيعة الإنفوجرافيك بالتشويق والمتعة من خلال تحويل المعلومات إلى رسومات ومخططات تساعد المتعلمين على فهم المعلومات بطريقة منظَّمة، وتسمح لهم بإجراء المقارنات بين المعلومات المقدَّمة لهم، وبتقديم المعلومة بشكل أكثر وضوحاً. ويمكن استخدام الإنفوجرافيك لأغراض مختلفة كإظهار العلاقة بين المفاهيم المختلفة، وتلخيص الموضوعات التي تم تعلُّمها، وهي بهذا المعنى تسهم في ربط الطلاب بواقعهم الرقمي، والاستخدام الفعّال للتكنولوجيا التي ستؤثر بشكل إيجابي في عملية تعليمهم (Sabry, 2019؛ Yıldırım, 2016).

لذلك فإنه من الأهمية بمكان - إلى جانب التركيز على التقنيات الحديثة- أن يتم التركيز في الوقت ذاته على المحتوى والنتاجات وطرائق التدريس واستراتيجيات وأدوات التقويم لدورها الكبير في تحسين التعليم، وضمان جودته العالية، ولتحقيق النتائج المرجوة من ذلك، لذا لابد من تعليم الفرد كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟ وكيف يمتلك القدرة على التعلُّم الذاتي المستمر، ويواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية؟ وحتى يكون الطالب مفكراً جيداً فلا بد من تعليمه مهارات التفكير من خلال مجموعة خطوات واضحة تلائم مرحلة نموه وقدرته على الاستيعاب (Al-Maqousi, 2016).

وقد ظهر نموذج أبعاد التَّعلُّم لمارزانو نتيجة للتَّحوُّل من التركيز على العوامل الخارجية الموجودة في البيئة التعليمية للطالب والمعلم والمحتوى إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تُؤثِّر في هذا التَّعلُّم؛ لينصبَّ التركيز على ما يجري في داخل عقل المتعلم، وعلى قدرته على الفهم، ومعالجة المعلومات، وعلى دافعيته وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التَّعلُّم لديه ذَا معنى (Al-Qahtani, 2019).

ويستند نموذج أبعاد التَّعلُّم إلى الفلسفة البنائية التي تؤكد على أنَّ المعرفة تبنى ولا تنقل، وإنَّ المعرفة السابقة شرط لحدوث التَّعلُّم الجديد، وإنَّ أيَّ تعلُّم جديد يتشكل بمجهود عقل نشط من قبل المتعلم، وإنَّ التَّعلُّم يُعَدُّ نشاطًا مستمرا يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمس حياته، والمدرسة تقدم خبرات جديدة للمتعلمين في سياقات واقعية حتى يتمكنوا من نقل ما تعلموه في المدرسة إلى حياتهم اليومية (Al-Balushi, 2020).

ويعد تعليم المفاهيم من المرتكزات الأساسية للتربية في مختلف المراحل التعليمية؛ إذ تُشكل المفاهيم لبنة أساسية لعناصر النظام المعرفي المتمثلة في الحقائق، والمبادئ، والتعميمات، والاتجاهات، والقيم. كما تتجلى أهمية المفاهيم في تنمية التفكير لدى المتعلمين؛ لأنها تكوِّن لديهم البنى المعرفية اللازمة للتعلُّم الأكثر تقدماً مثل تعلُّم المبادئ وحل المشكلات (al-Jallad, 2000).

ويؤكد الجلاد (al-Jallad, 2006) على أن البناء المعرفي والمحتوى التنظيمي للتربية الإسلامية يقوم على مجموعة من المفاهيم المتكاملة والمترابطة، التي تتوزع على فروع التربية الإسلامية جميعها، وتعتمد في تشكيلها وبنائها على حقائق القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ومفاهيمهما، ومن هنا تحظى هذه المفاهيم بمكانة كبرى باعتبارها اللَّبِنَات المعرفية الرئيسة التي يقوم عليها فهم الإسلام، وإدراك تعاليمه، وتكوين الرُّؤية الصحيحة لتصوُّراته بشأن الكون والإنسان والحياة والمعرفة.

ونظراً لدور المفاهيم الإسلامية في حياة الفرد المسلم من حيث تحسين واقعه، وتكوين قناعاته؛ تظهر أهمية إعداد معلِّمي التربية

الإسلامية وتدريبهم على استخلاص المفاهيم الإسلامية وتحليلها، والإفادة منها خلال عملية التدريس، واستخدام طرائق حديثة في تدريس هذه المفاهيم (Al-Khatib & Al-Zoubi, 2009).

كما يشير جومابيلي (Jwmabyly,2019) إلى أن اكتساب المفاهيم الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة، وبناء تصور سليم لها من أهم أهداف تدريس التربية الإسلامية التي لا يمكن تحقيقها إلا بتوظيف طرائق تدريسية مناسبة تضمن سلامة اكتساب هذه المفاهيم. ويرى أبو العلا (Abu El-Ela,2016) أنَّ المفاهيم الإسلامية تحتاج إلى استراتيجيات تدريس فعالة تثير دافعية الطلبة وتجذب انتباههم حتى يتسنَّى استيعابها وبقاء أثرها؛ وهذا لا يمكن تحقيقه بالطريقة التقليدية، بل يحتاج إلى استراتيجيات تركز على دور الطالب في العملية التعليمية وإلى استخدام تقنيات حديثة تثير انتباه الطلبة. وأكَّد البقور (Al-Baqour,2015) أنَّ استخدام استراتيجيات تقليدية تؤثِّر في اكتساب الطلبة للمفاهيم؛ مما يُفقِدُهم القدرة على الربط بين الحقائق، وحل المشكلات، وإنَّه يجب استخدام طرائق تدريس مناسبة تضمن سلامة اكتساب المفاهيم الإسلامية. وذكر دراوشة والخوالدة (Darawsheh & Al-Khawaldeh ,2018) أنَّ الطرائق التقليدية تُقدِّم المفاهيم للطلبة بصورة جاهزة ينبغي عليهم حفظها بدلًا من المشاركة النشطة في تفسيرِها وفهمِها، مما يؤدي إلى توظيفها بشكل غير مُلائِم.

ويلعب الإنفوجرافيك دورًا كبيرًا في عملية التعليم حيث يستطيع أن يشرح المفاهيم المعقدة، وصعبة الفهم، بشكل مبسط" (Hassan, 2017).

وفي هذا الجانب أكد العتيبي وأبو الحاج Al-Otaibi & Abu (Al-Hajj,2021) على ضرورة الاستفادة من الإمكانات الهائلة التي تقدِّمها تقنية الإنفوجرافيك التي تتمثَّل في تبسيط المادة التعليمية وتقديمها بشكل مشوق جاذب. بالإضافة إلى قدرتها على إثراء الأجواء التعليمية وجعلها أكثر مُلاءَمة لإنجاح العملية التربوية والتعليمية.

وأكدت دراسات كل من (Hussein & Zahran, 2023; Bani Araba, 2022; Al-Ḥarbi, 2022) أهمية استخدام تقنية الإنفوجرافيك في تدريس العلوم الشرعية، والاهتمام بتنمية المفاهيم والأحكام الفقهية باستخدام الإنفوجرافيك وذلك بسبب المَيِّزات التي تُضيفها في التدريس من جهة عرض المحتوى التعليمي بأسلوب مشوق. وأكدت على تحفيز معلِّمي التربية الإسلامية لاستخدام الإنفوجرافيك بأنواعه المختلفة في التدريس، وتدريبهم على تصميم وإنتاج الإنفوجرافيك وذلك لِمَا له من أثر إيجابي في العملية التعليمية. وأظهرت نتائج دراسة العامر والتويجري (Al-Amer & Al-Tuwayjiri,2022) أنَّ الإنفوجرافيك يساعد في ترسيخ وتوضيح المفاهيم والأحكام الفقهية، وعرضها بشكل مُبسَّط يُسهِّل فَهْمَها.

وقد أشار التميمي (Al-Tamimi,2021) أنَّ الحاجة أصبحت مُلِحَّة لاستخدام نماذج وأساليب تدريسية حديثة في تدريس منهج التربية الإسلامية لمواكبة أحدث التطورات العالمية. لاسيَّما أنَّ طبيعة مناهج التربية الإسلامية تتطلب استيعاب المفاهيم الإسلامية وتحليلها؛ لذلك كان من المهم استخدام تقنية الإنفوجرافيك أداة لتنمية هذه المفاهيم، نظرًا لما تتمتع به من مرونة، وقدرة على تصميم الدروس فيها لتشمل مراحل الدرس جميعها بدءًا من مرحلة الشرح حتى مرحلة التقييم.

وعن دور تقنية الإنفوجرافيك في إكساب المفاهيم للطلبة؛ أجرى حسن وزهران (Hussein & Zahran,2023) دراسة هدفت إلى تعرُّف أثر استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التَّعلُّم البصري باستخدام الإنفوجرافيك لتنمية مفاهيم العبادات والقِيَم الإسلامية لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة القليوبية في جمهورية مصر العربية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار مفاهيم العبادات، واختبار مواقف القيم الإسلامية.

وهدفت دراسة المالكي (Al-Maliki,2022) إلى تقصِّي أثر تصميم الإنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات التفكير البصري والمفاهيم الفقهية بمقرَّر الدراسات الإسلامية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار مهارات التفكير البصري، واختبار المفاهيم الفقهية عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق.

وأكدت دراسة بني عرابة (Bani Araba,2022) على فاعلية التدريس بتقنية الإنفوجرافيك في اكتساب طالبات الصف الحادي عشر في سلطنة عُمَان للمفاهيم العَقَدِيَّة في مادة التربية الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، المكون من مجموعتين ضابطة، وتجريبية، وتمثلت أداة الدراسة من اختبار للمفاهيم.

ودراسة التميمي (Al-Tamimi,2021) التي هدفت إلى تعرُّف أثر برنامج قائم على استخدام تقنية الإنفوجرافيك في تنمية المفاهيم الدينية لطلبة الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة للمفاهيم الدينية واختبار المفاهيم الدينية.

ودراسة العتيبي وأبو الحاج (Al-Otaibi & Abu Al-Hajj,2021) التي تناولت فاعلية وحدة تدريسية قائمة على توظيف تقنية الإنفوجرافيك الثابت في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي وتمثلت أداة الدراسة في اختبار التحصيل للمفاهيم الفقهية؛ وأظهرت نتائج هذه الدراسات جميعها تفوُّق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، والأثر الإيجابي لتقنية الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم الإسلامية.

وأوصت هذه الدراسات بِعَقْدِ دورات تدريبية لمعلِّمي التربية الإسلامية لتدريبهم على كيفية تدريس مفاهيم التربية الإسلامية باستخدام تقنية الإنفوجرافيك، وضرورة الاعتماد على الإنفوجرافيك في بناء المحتوى التعليمي لمُقرَّرات العلوم الشرعية، وتوظيفه في

تنمية المفاهيم الإسلامية لِمَا له من أثر في تكوين الفهم الصحيح للمفاهيم الدينية في منهج التربية الإسلامية.

وقد استخدمت جميع هذه الدراسات المنهج التجريبي والتصميم شبة التجريبي، ولجمع البيانات استخدمت الاختبارات التحصيلية الخاصة بالمفاهيم الفقهية وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية، واختارت عينات من مختلف المراحل الدراسية، واتفقت عدد منها مع عينة الدراسة الحالية مثل دراسة (Bani Araba,2022؛ Al-Otaibi & Abu Al-Hajj,2021).

وأما نموذج مارزانو، فقد أكدت دراسة الأكلبي (Al-Aklabi,2012) أنه يُسهِم في تحقيق العديد من الأهداف في مادة التربية الإسلامية من خلال تنظيم المحتوى التعليمي وعرضه وفق مجموعة من الأسس العلمية، وتوفير المناخ الصفي الإيجابي، وتنويع الوسائل والأنشطة والمُثيرات لجذبِ انتباه الطلبة، وربط المعلومات والمهارات والمفاهيم الجديدة بالخبرات السابقة لتحقيق التكامل في البنية المعرفية.

وأكدت العديد من الدراسات أهمية نموذج مارزانوا في اكتساب الطلبة للمفاهيم الإسلامية وتنميتها كدراسات (Al-Naanaa & Al-Kilani, 2018; Al-Dhafeer, 2012؛ Alkhateeb,2015)؛ التي أثبت نتائجها أثر نموذج مارزانو في اكتساب المفاهيم الإسلامية؛ فقد هدفت دراسة النعانعة والكيلاني (Al-Naanaa & Al-Kilani,2018) إلى معرفة أثر نموذج مارزانو في اكتساب المفاهيم الفقهية، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه في الأردن، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة علي اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، واختبار مهارات التفكير العليا، ومقياس الاتجاهات نحو مبحث التربية الإسلامية، لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نموذج أبعاد التعلم لمارزانو مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة الشهراني (Al-Shahrani,2017) إلى تعرُّف أثر استخدام نموذج مارزانو للتعليم في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\acute{\alpha}$=0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيةً والضابطة لصالح المجموعة التجريبيةً التي استخدمت نموذج مارزانو للتعلم وبين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبيةً لصالح القياس البعدي. كما كان حجم تأثير الاستراتيجية في تنمية المفاهيم الفقهية كبيراً.

وأجرى الخطيب (Alkhateeb,2015) دراسة هدفت لتعرُّف أثر استخدام نموذج مارزانو في اكتساب بِنْيَة مفاهيمية متكاملة في المفاهيم الإسلامية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال. وخلُصت نتائج هذه الدراسات جميعها إلى تفوُّق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة؛ وأثبتت نتائجها أثر نموذج مارزانو في اكتساب المفاهيم الإسلامية، وأوصت باستخدام النموذج في التدريس.

وكذلك أثبتت نتائج دراسة الظفير (Al-Dhafeer,2012) أثر نموذجي مارزانو، وكلوزماير في اكتساب مفاهيم الحديث الشريف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، وتفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نموذج مارزانو مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام نموذج كلوزماير، وأوصت باستخدام النموذج في التدريس.

وانطلاقًا مما سبق يحاول الباحثان معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي بسلطنة عمان.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تأتي مشكلة الدراسة من تدني مستويات التفكير لدى الطلاب، ويعزز ذلك ما أشارت إليه دراسة العدل وآخرين (al-Adl et al , 2021) التي أجريت في محافظة مسقط في سلطنة عمان، التي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف العاشر في خمس مواد دراسيةً منها التربية الإسلامية كما أظهرت نتائجها أيضا وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (0,01) لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم الفعّال على مهارات التفكير العليا لطلابهم، لصالح المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلّم الفعّال. وكشفت دراستي المنذري والهاشمي (Al-Mundhiri, 2011 ; Al-Hashemi, 2009) اللتين أجريتا في سلطنة عمان عن وجود ضعف لدى المتعلمين في اكتساب المفاهيم الإسلامية.

وقد قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعيةً على عينة تكوَّنت من تسع وثلاثين معلمة من مختلف محافظات سلطنة عمان يدرسن الصف العاشر في مادة التربية الإسلامية؛ بهدف تعرُّف مدى إلمامهن بتقنية الإنفوجرافيك، ونموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وطبيعة الأساليب والأنشطة اللواتي يستخدمنها لاكتساب طالباتهن مفاهيم التربية الإسلامية، وقد ظهر أن 82% من المعلمات عينة الدراسة لا يوظفن الإنفوجرافيك في تدريس المادة، بينما أظهرت أن 18% منهن أن لديهن معرفة بسيطة بالإنفوجرافيك ويقمن بتوظيفه من خلال بعض الأنشطة المقدّمة للطالبات، حيث لاحظن الأثر الإيجابي الفوري الذي تعكسه تلك الأنشطة، والمتمثل في تحسن انتباه الطالبات، وزيادة دافعيتهن للتعلّم بصفة عامة دون معرفة أثره على الطالبات من حيث تأثيره على متغيرات: التحصيل، أو اكتساب المفاهيم الإسلامية، أو عمليات التفكير بأنواعها.

كما أكدت 45% من المعلمات المستطلعه آراؤهن على وجود صعوبات تواجه طالبات الصف العاشر في اكتساب المفاهيم الإسلامية لاسيما المفاهيم الفقهية، والعقديةً كحياة البرزخ، وعالم الغيب، والقضاء والقدر، والقرض الحسن، والقرض الربوي، والميراث، والطلاق، وهذا ما يتوافق مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها

بني عرابة (Bani Araba,2022) التي أشارت إلى تدنٍّي درجات الطالبات في اختبار المفاهيم العقدية، ووجود ضعف في اكتسابهنّ المفاهيم الإسلامية.

ومما سبق وانطلاقاً من الحرص على تطوير العملية التعليمية، وتوظيف تقنيات التعليم التي أصبح تفعيلها ضرورة عصرية ملحة، ولتفعيل استراتيجيات التدريس وأساليبه التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلُّمية وهدفها، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن قياس فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في إكساب طالبات الصف العاشر مفاهيم التربية الإسلامية.

سؤال الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

- ما فاعلية تقنية الإنفوجرافيك في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي المفاهيم الإسلامية في ضوء تحصيلهنّ الدراسي؟

فرضيّات الدّراسة

وفي ضوء سؤال الدراسة فإنها سعت إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

1- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الإسلامية للمجموعتين التجريبية والضابطة (تقنية الإنفوجرافيك، وطرائق التدريس السائدة).

2- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الإسلامية وفقا لمستويات التحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض).

3- يوجد تفاعل دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05) في اختبار المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين طريقة التدريس (تقنية الإنفوجرافيك، وطرائق التدريس السائدة) والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض).

أهداف الدراسة

يمكن إبراز أهداف الدراسة في ضوء ما يمكن أن تسهم به للفئات الآتية:

1- واضعي المنهاج: عند صياغة منهاج التربية الإسلامية وتطويره، أو عند وضع خطط وبرامج مساعدة وإثرائية؛ لتعزيز المنهاج بأنشطة توظّف الإنفوجرافيك.

2- المختصين في مجال تدريس التربية الإسلامية: تبرز هذه الدراسة طريقة جديدة لتدريس مادة التربية الإسلامية، وتسلّط الضوء على الإنفوجرافيك، وكيفية الاستفادة منها بطريقة عملية في الغرفة الصفية من خلال تصميم الإنفوجرافيك، وتحديد الإجراءات العملية لنموذج التعلم الأمر الذي يتيح لهم استخدامه، وكيفية توظيفها في تدريس التربية الإسلامية في اكتساب المفاهيم الإسلامية.

3- المعلمين والباحثين في مجال تدريس التربية الإسلامية: حيث توجه نظرهم لأهمية تدريب طلابهم على الاستفادة العملية من المحتوى العلمي، والطرق والأساليب التي يحتوي عليها البرنامج التعليمي.

أهمية الدراسة

تأتي هذه الدراسة لدعم الاتجاهات الحديثة في مجال تدريس مادة التربية الإسلامية، التي تدعو إلى ضرورة مواكبة التغيرات والمستجدات التربوية، واستخدام تقنيات تعليمية، وطرق واستراتيجيات حديثة؛ لإكساب الطلبة مفاهيم التربية الإسلامية، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي خلصت إلى ضرورة تبني تقنيات واستراتيجيات حديثة في تدريس التربية الإسلامية (Hussein & Zahran, 2023 ; Al-Naanaa & Al-Kilani,2018 ; Al-Aklabi, 2012؛ Alkhateeb,2015).

ويمكن إبراز أهمية الدراسة في:

1- تنمية مفاهيم التربية الإسلامية المتضمنة بمنهج التربية الإسلامية لطالبات الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان.

2- تسليط الضوء على تقنية الإنفوجرافيك، وكيفية الاستفادة منها بطريقة عملية في الغرفة الصفية، وكيفية توظيفها في تدريس التربية الإسلامية لاكتساب مفاهيم التربية الإسلامية.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

- الحدود المكانية: أربع مدارس من مدارس الحلقة ما بعد التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022م.

-الحدود الموضوعية: وحدة الفقه (الذكاة الشرعية، النذر، الهدية، القرض الحسن)، ووحدة السيرة النبوية (عمرة القضاء، فتح مكة، وصايا نبوية في خطبة الوداع، وفاة رسول الله "صلى الله عليه وسلم) من كتاب الصف العاشر الأساسي للفصل الدراسي الأول.

محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية لقياس فاعلية الإنفوجرافيك في إكساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الإسلامية، وتُعَمَّم النتائج المرتبطة في ضوء صدق هذه الأداة وثباتها.

- استخدمت الدراسة الاستراتيجيات المتضمنة في نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لإعداد البرنامج التعليمي.

مصطلحات الدراسة

- تقنية الإنفوجرافيك: AL-Infographic Technique

وتُعرَّف بأنها: "فن تحويل البيانات، والمعلومات، والمفاهيم المعقدة، إلى صور، ورسوم يمكن فهمها، واستيعابها بوضوح وتشويق، وهذا الأسلوب يتميز بعرض المعلومات المعقدة، والصعبة بطريقة سلسة، وسهلة، وواضحة" (Shaltout, 2016, 111).

ويعرَّف الباحثان تقنية الإنفوجرافيك اجرائيًا بأنها:

تحويل محتوى الوحدات الدراسية المستهدفة بالدراسة من كتاب الصف العاشر الأساسي إلى رسوم وصور رمزيَّة وكلمات، وتصميمها بطريقة منظَّمة وموجزة؛ تجعلها سهلة الفهم، وواضحة، وممتعة، وشيقة؛ باستخدام الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك، وذلك بالاعتماد على مجموعة من البرامج والمواقع.

- اكتساب المفاهيم الإسلامية: Acquire Islamic concepts

يقصد بها إجرائيا في هذه الدراسة: قدرة الطالبة في الصف العاشر الأساسي على معرفة المفاهيم الإسلامية المتضمنة في الوحدتين اللتين اشتملت عليهما الدراسة، وهما: وحدتا الفقه، والسيرة النبوية المقررتان على الصف العاشر الأساسي للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/2022)، وإدراك حقائقها واستيعاب الجوانب المرتبطة بها، وتطبيقها في مواقف جديدة بحيث تصبح هذه المفاهيم لها معنى لدى الطالبة، وتم قياسها إجرائياً بالدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبة في الاختبار الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

- التحصيل الدراسي:

ويقصد به إجرائيا في هذه الدراسة: مقدار التحصيل لدى الطالبات في العام الدراسي الذي سبق تطبيق الدراسة، واعتبرت الطالبة ذات تحصيل دراسي مرتفع إذا كانت درجتها في مادة التربية الإسلامية في الصف التاسع ضمن نطاق الدرجات (100-80)، وذات تحصيل دراسي منخفض إذا كانت درجتها ضمن نطاق الدرجات (50- 79).

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذي الضبط الجزئي، والذي يعتمد على مجموعتين متكافئتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة، وطُبِّق الاختبار القبلي على المجموعتين، وبعد ذلك خضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، ولم تخضع له المجموعة الضابطة، وبعد نهاية مدة التجربة خضعت المجموعتان لاختبار بعدي؛ بهدف قياس فاعلية المتغير المستقل (تقنية الإنفوجرافيك)، على المتغير التابع (المفاهيم الإسلامية).

وقد أُدخل التحصيل الدراسي بمستوييه (المرتفع والمنخفض) في التصميم كمتغير تصنيفي ومعدل (moderator) لدراسة أثر تفاعله مع البرنامج التعليمي المعد للدراسة على المتغيرات التابعة، وجدول (1) يوضح تصميم منهجية الدِّراسة.

جدول 1: تصميم منهجية الدراسة.

المجموعة	التحصيل الدراسي	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	مجموعة التحصيل المرتفع. مجموعة التحصيل المنخفض.	اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية.	تطبيق البرنامج التعليمي: تقنية الإنفوجرافيك.	اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية.
الضابطة	مجموعة التحصيل المرتفع. مجموعة التحصيل المنخفض.	اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية.	التدريس بالطريقة السائدة.	اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدِّراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، والملتحقات بمدارس التعليم الأساسي من العام الدراسي 2023/2022م، والبالغ عددهن (4781) طالبة (وزارة التربية والتعليم، قسم الإحصاء والمؤشرات التربوية، 2022).

أفراد الدراسة

اختير أفراد عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي بالطريقة القصدية، من أربع مدارس من المدارس التابعة لمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، والمدارس هي: مدرسة الصديقة بنت الصديق (5-12)، وصفية بنت عبد المطلب (12-10)، ومريم بنت عمران (12-10)، وأم معبد الخزاعية (12-10)، وذلك لأن: ظروفها وأوضاعها مناسبة لتطبيق البرنامج من حيث سهولة التواصل مع الطاقم الإداري في المدرسة، وتقديم التسهيلات اللازمة للدراسة، وتوافر أجهزة العرض التي تحتاجها الدراسة، واستقرار وضع معلمات مادة التربية الإسلامية فيها، وتكافؤ المعلمات المتعاونات في سنوات الخبرة والأداء التدريسي.

واختيرت قصديا ثماني شعب دراسية من طالبات الصف العاشر الأساسي بعد حساب التكافؤ لجميع الصفوف وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي مع التركيز على اختيار الشعب المتقاربة في الوسط الحسابي للتحصيل الدراسي السابق.

وقد قُسم أفراد عينة الدِّراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وتمثل هذه المجموعة شعبة من مدرسة الصديقة بنت الصديق، وثلاث شعب من مدرسة صفية بنت عبد المطلب، والمجموعة الضابطة، ومثلتها شعبة من مدرسة مريم بنت عمران، وثلاث شعب من مدرسة أم معبد الخزاعية. وضمت المجموعة التجريبية (139) طالبة، بينما ضمت المجموعة الضابطة (134) طالبة. ويعتبر هذا الحجم لأفراد الدراسة مناسبا في الدراسات شبه التجريبية(Johanson & Brooks, 2010) .

تكافؤ مجموعتي الدراسة

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) من خلال إجراء المعالجات الإحصائية على البيانات الكمية للمتغير المستقل المتمثل في التحصيل الدراسي السابق، والمتغير التابع والمتمثل في اكتساب المفاهيم الإسلامية في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة، حيث قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

التكافؤ في التحصيل الدراسي

استعان الباحثان بأخصائيات قواعد البيانات في المدارس المتعاونة لاستخراج نتائج طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية في العام الدراسي (2022/2021) الذي سبق تنفيذ الدراسة، ثم حسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحصيل الطالبات في مادة التربية الإسلامية في الصف التاسع، وبعد حساب التكافؤ لجميع الصفوف في هذه المدارس تم اختيار الشعب المتقاربة في الوسط الحسابي للتحصيل الدراسي.

تكافؤ اختبار المفاهيم القبلي

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدِّراسة في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية طُبق اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية قبل إجراء المعالجة، ثم حُسِبَت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، حسبما يبيِّنها جدول (3).

جدول 3: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية القبلي لتطبيق الإنفوجرافيك ، وطرائق التدريس السائدة والتحصيل الدراسي.

طريقة التدريس	المجموعة (التحصيل الدراسي)	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	مرتفع	90	12,85	3,15
	منخفض	49	9,87	2,75
الضابطة	مرتفع	80	11,56	3,54
	منخفض	53	9,32	3,04
المجموع	التجريبية	139	11,80	3,32
	الضابطة	134	10,67	3,52

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية، وللتأكد من مصدر الفروق، ومستويات دلالتها استخدم تحليل التباين البعدي في تحليل (ANOVA) وكانت النتائج كما يبينها جدول (4).

جدول 4: نتائج تحليل التباين البعدي في تحليل (Two-Way ANOVA) في اختبار مفاهيم التربية الإسلامية في التطبيق القبلي وفقًا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
طريقة التدريس	54,23	1	54,23	5,33	0,02
التحصيل الدراسي	435,21	1	435,21	42,79	0,00
التفاعل	8,51	1	8,51	0,83	0,36
الخطأ	2735,81	269	10,17		

يتبين من الجدول (4) أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بالنسبة لمتغير طريقة التدريس والتحصيل الدراسي، مما يؤكد وجود فروق تُعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، كما يشير إليه الوسط الحسابي لكل منهما، والذي سبق عرضها في جدول (3)، ويستدل الباحثان من ذلك على عدم تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية، وقد تم التعامل مع ذلك إحصائيًا في التطبيق البعدي باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two- Way ANCOVA).

إعداد المادة التعليمية

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالإنفوجرافيك ، التي تضمنت بعض المواد ذات الصلة، كدراسة كلٍّ من: (Al-Batṭush & Alkhwaldh,2017 ; Ḥassan & Al-Saudi,2017 ; Al-Sayyid, 2016)، أعاد الباحثان صياغة المحتوى التعليمي المستهدف بالمعالجة التجريبية في الدِّراسة وفق الإنفوجرافيك ثم قاما بإعداد دليل المعلمة؛ لبيان كيفية تدريس المحتوى التعليمي، وكراسة أنشطة الطالبة المشتملة على الإنفوجرافيك الثابت، واختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية، وفيما يأتي تفصيل بذلك.

- دليل المعلمة

دليل لتدريس الوحدات التي ستشملها الدراسة ويحتوي على توجيهات، وإرشادات التنفيذ للحصة الصفية، والموضوعات المختارة، وفق إجراءات تقنية الإنفوجرافيك، وخطة زمنية بعدد الحصص المناسبة لتدريس الموضوعات المختارة، والأهداف العامة لها (المعرفية، المهارية، الوجدانية)، وإعداد نماذج لخطط تحضير الدروس المختارة.

- كراسة الأنشطة

تحتوي على الأنشطة التي ستنفذ خلال شرح الوحدات، وبعض التعليمات المتعلقة بالتنفيذ، بالإضافة إلى الإنفوجرافيك الثابت لكل درس من دروس الوحدات المختارة.

التحقق من صدق مواد الدِّراسة

للتأكد من صدق مواد الدراسة (دليل البرنامج التعليمي، وكراسة الأنشطة) عُرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مناهج التربية الإسلامية، وتكنولوجيا التعليم بجامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم، وعددهم (12) محكمًا، وتبعًا لذلك أُجريت بعض التعديلات بناءً على ملاحظات المحكمين التي أخذها الباحثان بعين الاعتبار وقاما بعمل التعديلات المطلوبة؛ مثل تحديد الاستراتيجيات التدريسية في نموذج الخطة، وتنويع صيغ العبارات التشجيعية للطالبات في بداية المهام، وعدم الاكتفاء بصيغة واحدة؛ وبذلك أصبح دليل المعلمة وكراسة الأنشطة صالحين للاستخدام.

- إعداد أداة الدراسة (اختبار المفاهيم الإسلامية)

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان اختبار المفاهيم الإسلامية، وفيما يأتي وصف للاختبار وخطوات بنائه:

1- تحديد الهدف من الاختبار: قياس اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الإسلامية المحددة في الدراسة بعد دراستهن للوحدات المعدة في ضوء تقنية الإنفوجرافيك .

تحديد محتوى اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية: ولتحديد محتوى الاختبار قام الباحثان بما يأتي:

- الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الإسلامية، وطريقة قياسها، بهدف الإفادة منها في إعداد الاختبار بما يتناسب وطالبات الصف العاشر الأساسي (Najadat, 2021 ; Abu Al-Khail, 2019 ; jwmabyly, 2019 ; Al-Naanaa & Al-Kilani, 2018 ; Al-Shahrani, 2017 ; Al-Tamimi & Al-Tamimi, 2016, Al-Baqour, 2015 ;).
- الاستفادة من وثيقة تقويم تعلم الطلبة لمادة التربية الإسلامية للصفوف (5-12) في سلطنة عمان للعام الدراسي (2022) لتحديد الجوانب التي ينبغي أن يتضمنها الاختبار، وتحديد الأوزان النسبية له.
- تحليل محتوى الدروس التي ستشملها الدراسة؛ واستخراج ما تتضمنه من مفاهيم فقهية (وحدة الفقه)، ومفاهيم متعلقة بالأحداث، والأماكن، والأزمنة، والشخصيات (وحدة السيرة).
- تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها؛ لتغطي جوانب المحتوى في ضوء مستويات (بلوم) المعرفية وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم) التي يسعى الاختبار لقياسها.
- إعداد جدول مواصفات للاختبار: والهدف من إعداد جدول المواصفات هو تحقيق التوازن في الاختبار، والتأكد من أنه يقيس عيِّنة ممثلة للوحدات المختارة، وقد تم إعداد جدول المواصفات وفق الخطوات الآتية:
- تحديد الوزن النسبي لكل درس بناء على الوزن النسبي للمفاهيم، والوزن النسبي للصفحات، والوزن النسبي لعدد الحصص، والوزن النسبي للأهداف.

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{عدد المفاهيم للدرس} + \text{عدد الصفحات للدرس} + \text{عدد الحصص للدرس} + \text{عدد الأهداف للدرس}}{\text{عدد المفاهيم لجميع الدروس} + \text{عدد الصفحات لجميع الدروس} + \text{عدد الحصص لجميع الدروس} + \text{عدد الأهداف لجميع الدروس}} \times 100$$

- تحديد الوزن النسبي لمكونات الاختبار: حيث تم تحديد الوزن النسبي لمستويات التعلم بناءً على عدد الأهداف لكل مستوى في كل درس من الدروس المستهدفة في الدراسة، وفق الخطوات الآتية:

$$\frac{\text{عدد أهداف كل مستوى معرفي لجميع للدروس}}{\text{عدد الأهداف لجميع الدروس}} \times 100$$

وذلك اعتماداً على ما جاء في الدراسات الآتيه (Najadat, 2021 ; Al-Naanaa & Al-Kilani, 2018 ; Al-Shahrani, 2017 ; Al-Tamimi & Al-Tamimi, 2016, Al-Baqour, 2012)، وجاءت نتائج التحليل كالتالي:

جدول 5: الوزن النسبي لمستويات التعلم للدروس المستهدفة.

الدروس	التذكر	الفهم	التطبيق	العمليات العليا			عدد الأهداف	الوزن النسبي
				تحليل	تركيب	تقويم		
الذكاة الشرعية	2	2	1	1		1	7	%13
النذر	2	1	2			1	6	%12
الهدية	2	1	1	1	1	1	7	%13
القرض الحسن	2	2	1	2			7	%13
عمرة القضاء	1	2	2		1		6	%13
فتح مكة	0	2	2	1	1		6	%13
وصايا نبوية في حجة الوداع	1	2	2	1			6	%11
وفاة الرسول (صلى الله عليه وسلم)	1	1	2	1		1	6	%12
المجموع	11	13	13	7	3	4	51	%100
				%14	%6	%8		
				14				
الوزن النسبي	%22	%25	%26	%27			100	

صياغة فقرات الاختبار: تمت صياغة الاختبار بشكل موضوعي (الاختيار من متعدد)، حيث احتوى على أربعة بدائل، بديل واحد منها فقط هو الصحيح، وتم اختيار هذا النمط من الاختبارات؛ لأنه يتميز بما يلي (Salem & Aliwa, 2018):

* يغطي عينة كبيرة من مفردات المحتوى ما يجعله يتصف بالشمول.
* خلوّه من ذاتية المصحح.
* سهولة تصحيحه وسرعته، واستخراج نتائجه.
* ارتفاع معاملي صدقه وثباته.

تحديد عدد الفقرات المناسبة للاختبار، حيث تم تحديدها ب (30) فقرة بما يتناسب مع زمن الحصص الدراسية، وهو (45) دقيقة فقط.

تصحيح الاختبار وتفسير النتائج:

صُحّح اختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية بطريقة (صفر، 1)، بحيث تُعطى الطالبة درجة (1) في حالة الاختيار الصحيح من بين البدائل الأربعة، و(صفر) في حالة الاختيار الخاطئ من بين البدائل الأربعة وذلك وفقًا لتعليمات الاختبار، ووضع مفتاح الإجابة لمفردات الأسئلة للاستعانة به أثناء التصحيح.

صدق اختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية

يتسم الاختبار بالصدق (Validity) إذا كان صالحًا لتحقيق الهدف الذي أعد من أجله، وقد استُخْدِمَتْ الطريقتان الآتيتان للتحقق من صدق اختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية:

صدق المحتوى: ويعني تمثيل الاختبار للمحتوى الذي وضع لقياسه، وتم التحقق منه عن طريق تحديد مدى ارتباط مفرداته بالمحتوى والأهداف المراد قياسها، وذلك عن طريق وضع جدول مواصفات يبين الوزن النسبي لكل درس من الدروس المستهدفة في الدراسة.

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): عُرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين والمختصين في المناهج والتدريس، بحيث يقوم كل محكم بتوضيح رأيه في استمارة التحكيم من حيث مدى وضوح الأسئلة، ومدى توافق السؤال مع المستوى الذي يقيسه، وصحة المعلومات التي يتضمنها، ودقة المعلومات التي تضمنتها البدائل التي تم وضعها لكل سؤال، وكانت أبرز ملاحظات المحكمين ما يأتي:

* إضافة اسم السورة ورقم الآية عند ورودها في الأسئلة.
* تغيير بعض الخيارات.
* تغيير صياغة بعض الفقرات.
* تعديل مستويات بعض الفقرات.
* حذف سؤال.

وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار.

التجربة الاستطلاعية للاختبار

طُبقت الصورة المعدّلة للاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة شملت (32) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة أم الدرداء، وذلك بهدف استخراج معاملات الصعوبة والتمييز، وتحديد الزمن المناسب للاختبار، وحساب معامل الثبات، وفيما يلي نتائج ذلك:

معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات اختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية

استخرجت معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لجميع مفردات الاختبار، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة لمفردات اختبار المفاهيم الإسلامية المطبق على العينة الاستطلاعية بين (0,28) كأدنى قيمة، و(0,78) كأعلى قيمة؛ مما يعني عدم وجود مفردات ذات معامل صعوبة أكثر من 0,85 أو أقل من 0.20. كما يلاحظ أن معاملات التمييز لمفردات اختبار المفاهيم الإسلامية تراوحت بين (0,27) كأدنى قيمة، و(0,63) كأعلى قيمة مما يعني عدم وجود مفردات ذات معامل تمييز أقل من 0,20، وتعتبر هذه القيم لمعاملات الصعوبة والتمييز مناسبة لاستخدام هذا الاختبار في هذه الدراسة. وبناء عليه لم تحذف أي فقرة من فقرات الاختبار (Anastasi & Yurina, 1997/2015).

- ثبات اختبار المفاهيم

تم التحقق من ثبات اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) Cronbach-Alpha، بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (0,77)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية (Taber, 2018)، وتم حساب ثبات التجزئة النصفية للاختبار أيضاً وبلغت (0,76).

عرض النتائج ومناقشتها

بعد الانتهاء من تدريس الوحدات المختارة، طُبِّق اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية على طالبات أفراد الدراسة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل (الإنفوجرافيك) على المتغير التابع (اكتساب المفاهيم الإسلامية).

وللإجابة عن سؤال الدراسة واختبار الفرضيات المرتبطة به؛ استُخرجت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوساط المعدلة لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم الإسلامية البعدي لاكتساب المفاهيم الإسلامية، تبعًا لاختلاف طريقة التدريس (الإنفوجرافيك، وطرائق التدريس السائدة)، والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض). ويوضح الجدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية البعدي وفقًا لطريقة التدريس، والتحصيل الدراسي، والمتوسطات المعدّلة بعد ضبط أثر التطبيق القبلي للاختبار.

جدول 6: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية البعدي لتطبيق الإنفوجرافيك، وطرائق التدريس السائدة والتحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي	المجموعة (طريقة التدريس)	حجم العينة	الوسط البعدي	الحسابي الانحراف المعياري	الوسط المعدل	الحسابي الخطأ المعياري
المرتفع	التجريبية	90	23.16	3.42	23.16	0,39
	الضابطة	49	14.24	4.09	14.24	0,42
المنخفض	التجريبية	80	17.87	4.54	17.87	0,54
	الضابطة	54	11.15	3.00	11.15	0,51
المجموع	التجريبية	139	21.30	4.60	20.52	0,33
	الضابطة	134	13,02	3,98	12,69	0,33

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في الأوساط الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية إحصائيًا استُخدِمَ تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two- Way ANCOVA) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مفاهيم التربية الإسلامية بعد ضبط أثر اختبار مفاهيم التربية الإسلامية القبلي وفقًا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي، واستخرج مربع إيتا (η2) لتعرّف حجم أثر استخدام الإنفوجرافيك في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية وفقًا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي، وذلك حسبما يظهر في جدول (7).

جدول 7: تحليل التباين البعدي المصاحب الثنائي (Two- Way ANCOVA) في اختبار اكتساب مفاهيم الإسلامية في التطبيق البعدي وفقًا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
طريقة التدريس	3413.74	1	3413.74	282.57	0.00	0.51
التحصيل الدراسي	482.97	1	482.97	39.97	0.00	0.13
التفاعل	54.34	1	54.34	4.49	0.03	0.01
الخطأ	3237.70	268	12.08			

يتبين من النتائج التي يظهرها جدول (6) ما يأتي:

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية وفقًا لطريقة التدريس، حيث إن قيمة "ف" المحسوبة في طريقة التدريس تشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، فقد بلغت قيمة (ف=282.572) وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالتالي يقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فرق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اكتساب المفاهيم الإسلامية للمجموعتين التجريبية والضابطة (الإنفوجرافيك، وطرائق التدريس السائدة) بعد ضبط أثر اختبار المفاهيم القبلي.

ولتعرّف حجم أثر طريقة التدريس على اكتساب الطالبات لمفاهيم التربية الإسلامية حُسِب مربع إيتا (η2) فبلغت قيمته (ف=0.513) وهو يدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة، وذلك بالنظر إلى أن التأثير الذي يفسّر (من 0.14 فما فوق) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً، وبذلك يمكن القول أن ما يقارب من (51%) من التباين في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية يعزى إلى طريقة التدريس (الإنفوجرافيك) بعد عزل أثر الاختبار القبلي.

ويمكن تفسير النتيجة التي كشفت عن تفوق أداء المجموعة التجريبية إلى طبيعة الإنفوجرافيك التي ساعدت على رفع اكتساب الطالبات للمفاهيم الإسلامية؛ حيث تم تقديم المحتوى بشكل فعّال في ضوء الأسس والمعايير الخاصة بالتصميم الجيد؛ مما ساعد على استثارة دافعية الطالبات واستيعابهن للمعلومات، بالإضافة إلى المشاركة والتفاعل في الأنشطة المقدمة في وقت الحصة، وفي هذا السياق يذكر كل من (Dunlap & Lowenthal,2016) أن الإنفوجرافيك يحتوي على إمكانيات كبيرة فهو طريقة فعّالة، ودقيقة، وواضحة لتقديم محتوى تعليمي، يساعد في فهم المعلومات المجردة، والمعقّدة، خاصة عندما لا يكون الناس على دراية بالمفهوم، وليس لديهم نموذج عقلي موجود مسبقاً للمساعدة في فهم المعلومات الجديدة. وأن فعالية تقنية الإنفوجرافيك تتأثر بمدى نجاحها في تحقيقها الهدف المنشود، ومدى سهولة مراجعتها، وإيضاحها للعلاقات بين المعلومات، وتفاعل الأجزاء مع الكل؛ وهذا يؤكد أَنَّ تقنية الإنفوجرافيك تقوم على نظرية الحمل المعرفي التي تقوم على مبدأ تخزين المعلومات فهي تُحَفِّزُ العمليات العقلية للمتعلم، وتساعد في نجاح التَّعلُّم (Ismaeel & Al Mulhim,2021).

ويؤكد هذا التفسير ما توصلت إليه نتائج دراسات (Hussein & Zahran, 2023 ; Bani Araba, 2022 ; Al-Maliki,2022; Ismaeel &Mulhim,2021; Shaltout & Fatani,2017) التي أشارت إلى أن الوسائط المتعددة التي يشتمل عليها الإنفوجرافيك تنبه المزيد من حواس المتعلمين، وبالتالي تعزز اكتسابهم للمعرفة، وتزيد من احتفاظهم بها، وتشجع هذه المحفزات البصرية المتعلمين على الانخراط في مزيد من التفاعل والانغماس في بيئة التعلم، مما يؤدي إلى زيادة الحافز للتعلم والحصول على المعلومات.

وقد ساعد البرنامج التعليمي على عرض المفاهيم والأحكام الفقهية الواردة في وحدة الفقه، والمفاهيم والأحداث الواردة في وحدة السيرة النبوية بشكل بسيط من خلال الصور، والرسوم، والرموز، مما

ساعد طالبات المجموعة التجريبية على إدراك المفاهيم واستيعابها؛ فالصورة تسهم في إعطاء معنى إضافي للمفهوم، وتُنَمِّي القدرة على التَّخيُّل، وينعكس ذلك على اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية. وهذا ما أكدته دراسة العتيبي وأبو الحاج Al-Otaibi & Abu Al-Hajj,2021) من أَنْ تقبل الطالبات للإنفوجرافيك وسعادتهنَّ أثناء الدروس يُضْفِي جَوًّا من الإيجابية؛ ما يؤدي إلى زيادة التركيز والتحصيل للمفاهيم الإسلامية المُستهدَفة.

وقد يكون لتركيز البرنامج التعليمي على جميع أبعاد نموذج مارزانو وربطه بالإنفوجرافيك الثابت والمتحرك دور إيجابي في هذه النتيجة، فقد ساهم في تعليم مفاهيم التربية الإسلامية لدى الطالبات بطريقة جديدة بعيدة عن الملل، مما أضفى أبعادًا جديدة لمحتوى دروس التربية الإسلامية، فتعرض الطالبات للنص المكتوب فقط قد يشعرهنَ بالملل، ولكن استخدام النصوص في شكل صور ومواد بصرية بالإنفوجرافيك ساعد على توفير مناخ ايجابي نحو النصوص المكتوبة، وبناء تصورات بصرية صحيحة للمفاهيم الإسلامية لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Hussein & Zahran, 2023 ; Bani Araba, 2022 ;Al-Amer & Al-Tuwayjiri, 2022) التي توصلت إلى أن تقنية الإنفوجرافيك تساعد على ترسيخ المفاهيم والأحكام الفقهية والعقائدية وتوضيحها، من خلال عرضها على هيئة صور ورسوم ورموز، مما يسهل حفظها وفهمها واسترجاعها.

ويمكن أيضاً تفسير الفرق ذي الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ بأن الإجراءات التدريسية التي تم اتباعها مع طالبات المجموعة التجريبية وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ركزت على تقديم المفاهيم، والمعلومات، والأفكار في بداية كل درس من الدروس على شكل صور، ورموز، وخرائط معرفية توضح العلاقة بينها، وساعد ذلك على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين المعارف، والأفكار، والمعلومات، وتحليلها، وتصنيفها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها ومقارنتها بالمعلومات والأفكار التي تمتلكها الطالبات في بنيتهن المعرفية. كما أن تنوع الأنشطة المعروضة التي تراعي الأبعاد الخمسة لنموذج مارزانو وانسجامها مع المواقف المعروضة عزز لدى الطالبات الانتباه إلى الدروس والتركيز فيها، وفهم الخبرات واستيعابها، وطرح الأسئلة المختلفة؛ الأمر الذي سهل عملية إيصال المعلومات وإدراكها، واسترجاعها بطريقة سريعة ودقيقة وبجهد أقل.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلٌ من (Al-Talhi, 2020 ; Ibrahim & Al-Lahibi, 2019 ; Khawaji, 2019 ; Abu al-Khayl & Abu mṭḥnh, 2018 ; Al-Sharaa, 2018 ; Al-Shahrani,2017; Al Rowais, 2019؛ Alkhateeb, 2015) التي أكدت الأثر الإيجابي لنموذج مارزانو في تنمية التحصيل، والاستيعاب المفاهيمي، والتفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (Arar & Al-Khawaldeh, 2020 ; Abu Khadija, 2019 ; Abu al-Khayl, 2019 ; Al-Naanaa & Al-Kilani, 2018 ; Al-Baqour, 2015 ; Al-Dhafeer, 2012) التي أكدت فعالية استراتيجيات التدريس النشط وأساليبه، والنماذج التعليمية في اكتساب المفاهيم الإسلامية في المراحل التعليمية المختلفة.

ومن هنا نستخلص أن للإنفوجرافيك بأنواعها المختلفة الأثر الفعال في اكتساب المفاهيم الإسلامية لأنها توفر فهما أعمق لها، لذلك يجب تدريب المعلمين على تخطيط وتدريس التربية الإسلامية بنموذج مارزانو لتنمية المفاهيم، وضرورة إعادة تنظيم المحتوى والأنشطة التعليمية بناءً على تقنية الإنفوجرافيك.

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية البعدي وفقًا للتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض)، حيث إن قيمة "ف" المحسوبة للتحصيل الدراسي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، فقد بلغت قيمتها (ف= 39.978) وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالتالي تقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الإسلامية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي (مرتفع، ومنخفض) بعد ضبط أثر اختبار المفاهيم القبلي.

ولتعرُّف حجم أثر التحصيل الدراسي على اكتساب الطالبات لمفاهيم التربية الإسلامية حُسِب مربع إيتا ($\eta 2$) فبلغت قيمته (0,130) وهو يدل على أن نسبة متوسطة من الفروق تعزى إلى التحصيل الدراسي وفقًا لوصف كوهين (Cohen,1988)، وبذلك يمكن القول أن ما يقارب من (13%) من التباين في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية يعزى إلى التحصيل الدراسي بعد عزل أثر الاختبار القبلي.

وفي ضوء ما سبق تقبل الفرضية البديلة الثانية والمنبثقة من سؤال الدراسة، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية يعزى إلى التحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض) لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل المرتفع.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب أبرزها: طبيعة الطالبات مرتفعات التحصيل، وحبهنَّ لأنشطة التحدي التي تناسب اهتماماتهنَّ، كما أن طبيعة أنشطة الاستقصاء، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وإبداء الرأي كأنشطة مفتوحة تعطي المجال للإبداع؛ مما عزز من مشاركة الطالبات الفاعلة وانعكس إيجابًا على قدرتهنَّ على زيادة اكتساب المفاهيم الإسلامية. ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه نتيجة دراسة الشبيبة وآخرون (Al-Shabibiyah,, 2019) التي أكدت أنَّ مرتفعي التحصيل الدراسي يتميزون بسرعة التعلم، والقدرة على أداء المهام الدراسية بشكل أفضل مما يُسهم في إشباع ميولهم وتلبية

حاجاتهم التعليمية والنفسية وزيادة الثقة بأنفسهم، وإن مرتفعي التحصيل يتمتعون بمستوى عال من المثابرة، والرضا عن الدّراسة، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، والمنهج والمعلمين والأقران، مما يدفعهم إلى توظيف قدراتهم العقلية واستثمارها.

وكذلك فإن طبيعة الأنشطة والمهام التي تم تقديمها للطالبات كانت تتضمن أسئلة مثيرة للتفكير وتتطلب منهنّ إعادة صياغة المفاهيم للإجابة عن الأسئلة التي تطرحها الأنشطة والمهام؛ بهدف الوصول إلى نتائج صحيحة لهذه الأنشطة وتفسيرها، الأمر الذي عزز من المشاركة الفاعلة للطالبات مرتفعات التحصيل، وأدى إلى مساعدتهن على اكتشاف معارف ومعلومات جديدة، ثم ربطها بالخبرات السابقة لهنّ؛ فأسهم ذلك في تعميق المفاهيم واستيعابها لديهنّ بدرجة أكبر.

وتأكيدا لما سبق ومن واقع التطبيق الميداني أكدت معلمتا المجموعة التجريبية أن الطالبات مرتفعات التحصيل تكونت لديهن قدرة أكبر على تحليل واستنتاج المعلومة من الإنفوجرافيك (المتحرك والثابت) من الطالبات منخفضات التحصيل.

ويؤكد هتهات (Hathat,2020) أن الطلاب المتفوقين دراسيًا يتميزون بحسن استغلالهم للوقت، وتنظيمه، وإيجاد طرق جديدة للمراجعة، كما أنهم الأكثر نشاطًا داخل الفصل وفي الأنشطة والمهام اللاصفية، والأكثر حبًا للمعرفة، والاطلاع، والبحث العلمي عن غيرهم من الطلاب العاديين، كما أن مرتفعي التحصيل يتّسمون بارتفاع مستوى الطموح، ويبذلون أقصى جهودهم حتى يحققوا النجاح والتفوق. وهذا قد يفسر ما لوحظ على طالبات المستوى التحصيلي المرتفع بالمجموعة التجريبية، حيث كنّ حريصات على تقديم الإجابات النموذجية، والمشاركة بمعلومات إثرائية، إضافة إلى إثراء الحصة بطرح أسئلة تنمُّ عن العمق في تناول مواضيع الدروس.

وكذلك فإن "مرتفعي التحصيل يتميزون بحب المنافسة مع الأقران" (Al-Shabibiyah & Al-Ayasrah ,2020,162)، وهذا ما لوحظ على طالبات التحصيل المرتفع، حيث كُنّ يتنافسنّ في الحصول على الدرجة الكاملة في الأنشطة الصّفية، وإتمام المهام المطلوبة، وإذا لم تحصل إحداهنّ على الدرجة الكاملة فإنها تبذل جهداً أكبر في المرات اللاحقة للحصول عليها.

ولم يجد الباحثان – في حدود اطلاعهما- دراسات سابقة تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإنفوجرافيك ونموذج مارزانو في تنمية المفاهيم في ضوء التحصيل الدراسي لمقارنتها بهذه النتيجة؛ إذ ركزت في مجملها على دراسة متغيرات متنوعة دون قياس أثرها على التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض. وقد تتفق نتيجة هذا السؤال – إلى حد ما- مع نتائج عدد من الدراسات التي خلصت إلى تفوّق الطلبة مرتفعي التحصيل على أقرانهم منخفضي التحصيل في مادة التربية الإسلامية عند استخدام برامج تعليمية قائمة على استراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم؛ حيث أظهرت نتائج دراسة معلم (Muallim,2020) عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع. ونتائج دراسة الشبيبة وآخرون (al-Shabībī et al,2019) التي توصلت إلى تفوّق الطلبة مرتفعي التحصيل على أقرانهم منخفضي التحصيل في تطبيق أحكام التلاوة، وفي المشاركة الصفية عند استخدام استراتيجية الصف المقلوب.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو سعدة وآخرين (Abu Sadah et al,2022) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة الجغرافيا وفقًا لمستويات التحصيل عند استخدام الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك.

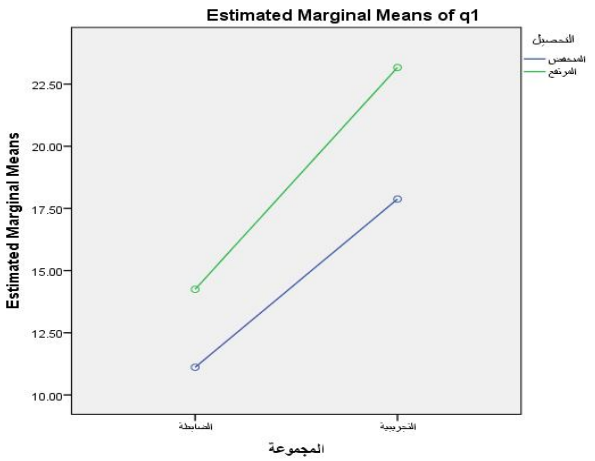
ثالثا: مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة: يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين طريقة التدريس (الإنفوجرافيك، وطرائق التدريس السائدة) والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض)

ويتضح من الجدول (6) أن قيمة (ف) المحسوبة (ف=4.498) وهذه القيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر اللواتي درسن باستخدام (الإنفوجرافيك)، ومتوسط درجات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (الإنفوجرافيك، والطريقة الاعتيادية) والتحصيل الدراسي (مرتفع، منخفض)؛ حيث أشار حجم الأثر أن (17) من التباين في اكتساب المفاهيم الإسلامية يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي. وبذلك يتم قبول الفرضية البديلة والمنبثقة من سؤال الدراسة والتي نصت على أنه "يوجد تفاعل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في اختبار اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين طريقة التدريس (الإنفوجرافيك، وطرائق التدريس السائدة) والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض).

وهذا يشير إلى أنّ التفاعل بين المجموعة (التجريبية، الضابطة) واكتساب مفاهيم التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية له أثر في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية، وهو لصالح المجموعة التجريبية، حيث أنّ الوسط الحسابي المعدّل لدرجاتهن في اختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية كان أعلى من الوسط الحسابي المعدل لدرجات طالبات المجموعة الضابطة على نفس الاختبار.

وشكل 1 يوضح تعديل التحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض) لأثر تقنية الإنفوجرافيك القائمة على نموذج مارزانو في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية.



الشكل 1

تعديل التحصيل الدراسي (المرتفع والمنخفض) لأثر تقنية الإنفوجرافيك القائمة على نموذج مارزانو في اختبار اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية.

يتبين من خلال الشكل 1 أن مقدار الاختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم الإسلامية غير متساو في مجموعتي التحصيل المرتفع والمنخفض، فقد كان الاختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدى طالبات التحصيل المرتفع أكبر من طالبات التحصيل المنخفض. وهذا يدل على أن فعالية الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم الإسلامية أقوى في فعاليتها مع الطالبات مرتفعات التحصيل من الطالبات منخفضات التحصيل.

ويظهر الشكل 1 تطوراً ملحوظاً في نمو متوسطات اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية بين مجموعتي الدراسة، حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي المعدل لدرجات المجموعة التجريبية (20.522) في التطبيق البعدي، مقابل (11.805) في التطبيق القبلي، أي ما يعادل (8.717)، من حجم الفرق بين التطبيقين، بينما في المجموعة الضابطة، يظهر أن حجم الفارق بين التطبيقين القبلي والبعدي جاء بدرجة أقل؛ إذ بلغ (2.02). والملاحظ أن كلتا المجموعتين شهدت تطوراً في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية بعد إجراء التجربة، إلا أن الفارق في المجموعة التجريبية أكبر منه في المجموعة الضابطة.

وفي ضوء ما سبق تقبل الفرضية البديلة الثالثة والمنبثقة من سؤال الدراسة والتي نصت على وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) في اختبار المفاهيم الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بين طريقة التدريس (الإنفوجرافيك، وطرائق التدريس السائدة) والتحصيل الدراسي (المرتفع، والمنخفض).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طريقة التدريس استخدمت بصورة تشجع على بناء الثقة في نفس المتفوق من خلال: تشجيع المناقشات والمجادلات، والاعتماد على النفس في القيام بالمهام، وحل المشكلات، وإشباع حب الاستطلاع، وتقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة تستثير حواسهم، واللجوء إلى الأنشطة التعاونية، والاهتمام بأساليب التشجيع والتقدير، وإقامة علاقات جيدة بين الطالب والمعلم، وتوفير بيئة نفسية اجتماعية تربوية تلبي احتياجات المتفوق واهتماماته وتنمي نواحي الإبداع والتفوق لديه.

ومن الناحية العقلية يتميز مرتفعو التحصيل بسرعة التعلّم، والحفظ، والفهم، وقوة الذاكرة، وأنهم دائمو التساؤل، وقادرون على المثابرة، والتركيز والانتباه لفترات طويلة، ولديهم القدرة على التحليل والاستدلال (Al-Shabibiyah, 2019).

كما يشيرمعلم (Muallim,2020) إلى أن طبيعة الطلاب ذوي المستويات الدراسية المتميزة من ذوي التحصيل المرتفع تجعلهم يستخدمون كل خبراتهم وإمكانياتهم الدراسية، ويسخرونها في الحصول على معدلات مرتفعة، فوجود الدافعية والرغبة لذلك يساعدهم في الاستفادة من مميزات البرامج التعليمية بصورة أكبر، وبالتالي تمكنهم من بلوغ ما يصبون إليه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عطية (Aṭiyah,2020) من أن المتفوقين لديهم القدرة على التفسير، والتحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والاستنباط، والتفكير المنطقي، والتفكير التأملي، والتفكير المتشعب، والتفكير الرمزي، وتوليد الأفكار والحلول الأصلية، والمرونة، والطلاقة في التفكير، ويتمتعون بمهارات التفكير الإبداعي. بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراستي (Al-Sayyid & Al-Saadi, 2022 ; Shahada & Al-Baytawi, 2020) اللتين أظهرتا عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اكتساب المفاهيم العلمية تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

- تدريب معلِّمي التربية الإسلامية على توظيف تقنية الإنفوجرافيك داخل الصف، وعلى كيفية توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيقهما.
- إعادة النظر في مناهج التربية الإسلامية بسلطنة عُمَان، وعرض محتواها بشكل مشوق متضمِّنًا أنشطة ومهامَّ تعليمية لاكتساب المفاهيم الإسلامية.
- استخدام الإنفوجرافيك عنصراً أساسًا في صناعة المحتوى للمواد الدراسية المختلفة وذلك من خلال تزويد صفحات الكتب المدرسية بالإنفوجرافيك الثابت؛ ما يُسهِم في تبسيط فهم الموضوعات وتلخيصها.
- الاهتمام بتنمية المفاهيم الإسلامية من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة مختلفة.

المقترحات

تقترح الدراسة الحالية إجراء بعض الدراسات المستقبلية امتداداً لهذه الدراسة:

- إجراء دراسات أخرى تعتمد نماذج تعليمية أخرى مثل: نموذج تيباك، نموذج زاهوريك، ونموذج بايبي، ودراسة أثرها في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية.
- إجراء دراسة عن فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

References

Abu Al-Khail, Y. (2019). The Effect of an Educational Program Based on Contemplation Skills on Developing Jurisprudential Concepts among Tenth Grade Students in Islamic Education in Jordan. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 27(6), 976-998.

Abu al-Khayl, Y., & Abu mṭḥnh, B. (2018). The effect of an educational program based on Marzano's dimensions of learning model in developing the achievement of ninth-grade female students in Islamic education in Jordan. International Specialized Educational Journal, 7(7), 35-45.

Abu El-Ela, B. (2016). Contributed to the development of (Think, Zag, Share) in developing concepts and deductive thinking skills in Islamic education among ninth-grade students in Gaza [Unpublished master's thesis]. Islamic University.

Abu Khadija, A (2019). The effect of employing the chattering groups strategy in developing the jurisprudential concepts of Islamic education among tenth-grade female students [Unpublished Master's Thesis]. Islamic University.

Abu Sadah, D., & al-Saud, A., & Gharāyibah, M., & Ṭawalibah, W. (2022) The effect of using static and animated infographics on developing the achievement of eighth grade students in geography and its relationship to the student's academic level in Jordan. Jerash Research and Studies, 23(2a), 2571-2590.

Al Rowais, A. S. al. (2019). Effectiveness of Marzano's Dimensions of Learning Model in the Development of Creative Thinking Skills among Saudi Foundation Year Students. World Journal of Education, 9(4), 49-64 .

Al-Adl, A., & al-Ẓafari, S., & 'Amir, Ṭ., & alfwryh, S., & al-Kharūṣī, Ḥ., & kaẓm, A. (2021). Developing higher-order thinking skills for Omani students using effective power. Arab Studies in Psychology Education, (130), 23-65.

Al-Aklabi, M. (2012). The effectiveness of using the Marzano model of learning dimensions in developing higher cognitive processes, academic achievement in the jurisprudence course, and the tendency toward cooperative work among second-year intermediate students. Studies in Curriculum and Teaching Methods, (178), 94- 141.

Al-Amer, R., & Al-Tuwayjiri, A. (2022 The effectiveness of using visual representations in teaching the Sunnah jurisprudence course on developing visual thinking skills among female students of the Department of Islamic Studies at Qassim University. College of Education Journal, (105), 385-432.

Al-Balushi, M. (2020). The Effectiveness of a Training Program Based on Constructivist Theory in Developing Arabic Language Teachers' Teaching Practices to Develop Reading Comprehension Skills among Tenth Grade Students in the Sultanate of Oman and Teachers' Attitudes Towards Constructivist Teaching [Unpublished PhD Thesis]. Sultan Qaboos University.

Al-Baqour, M. (2015). The effect of teaching Islamic education according to the conceptual thinking approach in acquiring jurisprudential concepts and developing self-efficacy among ninth grade students in Jordan [Unpublished doctoral dissertation]. International Islamic Sciences University .

Al-Baṭṭush, A., & Alkhwaldh, N. (2017). The effect of using the Marzano model in developing habits of mind among first year secondary school female students in the subject of Islamic culture. Educational Science Studies, 44, 45-61.

Al-Dhafeer, A. (2012). The effect of the Marzano and Klausmeyer models on acquiring concepts of the Prophet's hadith and developing higher-order thinking skills among secondary school students in the field of Islamic culture in Jordan. [Unpublished doctoral dissertation]. Amman Arab University.

Al-Ḥarbi, J. (2022). A proposed scenario for improving the use of infographics in teaching Sharia sciences from the point of view of Sharia science teachers at the secondary stage. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 30(1), 1- 30.

Al-Hashemi, A. (2009). Including environmental education concepts in Islamic education textbooks for the second cycle of basic education and the level of students' acquisition of them [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos university.

Al-Jallad, M. (2000). Islamic concepts and teaching methods. Yarmouk Research, 16 (3), 63-79.

Al-Jallad, M. (2006). The effect of using concept maps on collecting legal concepts and developing critical thinking skills among students in the Islamic education subject. King Saud University Journal, 18(2), 607- 653.

Alkhateeb, O. (2015). The Impact of Using Model of Marzano Gain Students the Ability to Configure an Integrated Conceptual Structure in Islamic Concepts. Journal of Education and Practice, 6(5), 146–159.

Al-Khatib, O., & Al-Zoubi, T. (2009). The effect of teaching using a constructivist learning model on achievement, the formation of an integrated conceptual structure, and the attitudes of some Al-Hussein Bin Talal University students toward Islamic culture. Journal of Educational and Psychological Studies, 3(2), 1-29.

Al-Maliki, J. (2022). The impact of interactive infographic design on developing visual thinking skills and jurisprudential concepts in the Islamic studies course among female first-year intermediate students in the Holy City of Mecca. Arab Journal for Scientific Publishing, (46), 255-290.

Al-Maqousi, Y. (2016). The effectiveness of the strategy of focusing and justifying probing questions in teaching Islamic culture on the achievement and development of creative thinking skills among first year secondary school students in Jordan. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 24(4), 119-143. 10.12816/0035581

Al-Mundhiri, M. (2011) The degree of tenth grade students' acquisition of jurisprudential concepts included in the content of Islamic education books for the second cycle of basic education [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos university.

Al-Naanaa, I., & Al-Kilani, A. (2018). The Marzano model acquires jurisprudential concepts and higher-order thinking skills. He enjoys the eighth grade in Islamic educational research and directs them towards Jordan. Studies, 45(2), 172-186. 10.35516/0102-045-002-012

Al-Otaibi, A., & Abu Al-Hajj, A. (2021). The effectiveness of a teaching unit based on employing static infographic technology in developing jurisprudential concepts among secondary school female students. Journal of Education, 1(191), 587-636.

Al-Qahtani, T. (2019). The effect of using the learning dimensions model in developing some mental habits among secondary school students in the subject of jurisprudence. Journal of Scientific Research in Education, 20(8), 139-160.

Alqudah, D., & Hussin, M. A. H. (2019). The impact of educational infographic on students' interaction and perception in Jordanian higher education: Experimental study. International Journal of Instruction, 12(4), 669–688. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12443a

Al-Saadi, G., & Al-Ajami, M., & Muhammad, K. (2019). The effectiveness of using infographic technology in developing habits of mind and acquiring scientific concepts among primary school students in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, (3), 280-317.

Al-Sayyid, A, & Al-Saadi, A. (2022). The effect of the interaction between the use of the Improve strategy in teaching mathematics and achievement levels on the acquisition of algebraic concepts and habits of mind among tenth-grade students in the Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Research, (72), 237-278.

Al-Sayyid, K. (2016). The effectiveness of Marzano's learning dimensions model in understanding the concepts of the Arabic language and some habits of mind among first year middle school students. Educational and Social Studies, 22(4), 305-386.

Al-Shabibiyah, T. (2019). The effectiveness of the flipped classroom strategy in developing female students' academic achievement in Islamic education in light of their previous academic achievement and their attitudes towards the strategy. Arab Studies in Education and Psychology, (112), 21-49.

Al-Shabibiyah, T., & Al-Ayasrah, M. (2020). The effect of using the flipped classroom strategy in developing self-efficacy and reducing exam anxiety among eighth-grade female students in the Sultanate of Oman in Islamic education in light of their academic achievement. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 28(4), 634-658.

Al-Shahrani, F. (2017). The effect of using the Marzano model of learning dimensions in developing jurisprudential concepts among female students in the first year of secondary school using the semester system. Journal of Scientific Research in Education, 18 (2), 281-303 .

Al-Sharaa, G. (2018). The Effect of Using Marzano's Model on Developing Critical Thinking Skills among Ninth Grade Female Students in Islamic Education [Unpublished Master's Thesis]. Hashemite University.

Al-Talhi, M. (2020). The effectiveness of using Marzano's model of learning dimensions in increasing academic achievement and developing some habits of mind in the subject of social and national education among fifth-grade primary school students in the city of Taif. Journal of the College of Education, 36 (3(, 329-361.

Al-Tamimi, B. (2021). A program for teaching Islamic education using infographic technology to develop religious concepts for fourth-grade primary school students. Journal of Research in Education and Psychology, 36(2), 167-202..

Anastasi, A., & Jurina, S. (2015). Psychological measurement (Salah El-Din Mahmoud Allam, translator). Dar Al-Fikr.(1997) .

Arar, R., & Al-Khawaldeh, N (2020). The impact of an educational program based on constructivist theory on the acquisition of legal concepts in the subject of Islamic education among tenth grade female students in Palestine. An-Najah University Research Journal, 34(8), 1509-1532

Bani Abdul Rahman, E. (2020). Constructing a measure of the behavioral characteristics of outstanding students in the upper basic stage [Unpublished master's thesis]. Yarmouk University.

Bani Araba, W. (2022). The effectiveness of teaching using the infographic technique in acquiring religious concepts among eleventh grade female students. Palestine Technical University Research Journal, 10(2), 45-57.

Cohen,J.(1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences, (2nd ed.). New York: Academic .

Darawsheh, I., & Al-Khawaldeh, N. (2018) The Effect of Using Storytelling and Role-Playing Strategies on Acquiring Moral Values in the Islamic Education Subject for the Sixth Grade of Primary School. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 26(3), 621-651.

Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2016). Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics. Journal of Visual Literacy, 35(1), 42-59.

Gebre, E. (2018). Learning with multiple representations: Infographics as cognitive tools for authentic learning in science literacy. Canadian Journal of Learning and Technology, 44(1), 1–24. https://doi.org/10.21432/cjlt27572

Hassan, S., & Al-Saudi, K. (2017). The effect of using the constructivist Bybee model on acquiring jurisprudential concepts, developing habits of mind, and self-motivation for learning in the subject of Islamic education among eighth-grade female students in Jordan. Jordanian Journal of Educational Sciences, 13(1), 47-61.

Hathat, M. (2020). Thinking styles according to Sternberg's theory of mental autonomy "and their relationship to personality traits" in light of the "big five personality factors model" among academically outstanding students in the secondary stage in the municipality of Ouargla [Unpublished doctoral dissertation]. Kasdi Merbah University.

Hathat, M. (2020). Thinking styles according to Sternberg's theory of self-judgment and its relationship to personality traits in light of the Big Five personality factors model among academically outstanding secondary school students in the municipality of Ouargla [Unpublished PhD thesis]. University of Kasdi Merbah.

Hussein, M., & Zahran, N. (2023). A proposed strategy based on the visual learning approach using infographics to develop concepts of worship and Islamic values among students in the first cycle of basic education. Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods, (259), 13- 81.

Ibrahim, B., & Al-Lahibi, Ahmed. (2019). The Effect of the Marzano Dimensions Model on the Learning and Memorization Skills of Second-Year Intermediate Students in the Subject of the Holy Quran and Islamic Education. Journal of Basic Education College Research, 16(1), 165-194.

Ismaeel, D., & Al Mulhim, E. (2021). The influence of interactive and static infographics on the academic achievement of reflective and impulsive students. Australasian Journal of Educational Technology, 37(1), 147-162.

Johanson, G. A., & Brooks, G. P. (2010). Initial scale development: Sample size for pilot studies. Educational and Psychological Measurement, 70(3), 394–400. https://doi.org/10.1177/0013164409355692

Jwmabyly, U. (2019) The effectiveness of an educational program in light of social learning theory to acquire jurisprudential concepts and develop higher-order thinking skills among secondary school students in the field of Islamic education in Jordan [Unpublished doctoral dissertation]. International Islamic Sciences University.

Khawaji, A. (2019). The Effect of Using Marzano's Dimensions of Learning Model in Teaching Chemistry on Conceptual Comprehension and the Development of Reflective Thinking Skills among Second-Year Secondary School Students. Journal of Educational Sciences, 4 (2), 53–85.

Mansour, M. (2015). Acontribution to using the infographic technique based on Marzano's educational ability model to develop some cloud computing concepts and student attitudes among students of the College of Education. College of Education Journal, 31(5), 126-167. 10.21608/MFES.2015.107230

Marzano, R. J. (1992). The Dimensions of Learning Trainers Manual. Association for Alexandria. Victoria, Association for Supervision and Curriculum Development.

Mohajan, H. K. (2020). Quantitative Research: A Successful Investigation in Natural and Social Sciences. Journal of Economic Development, Environment and People,9 (4). 50-80. https://doi.org/10.26458/jedep.v9i4.679

Muallim, T. (2020). Self-regulated learning strategies according to the Purdie model in light of the academic specialization and level of academic achievement among Umm Al-Qura University students. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, 3, 177- 246.

Najadat, A. (2021). The Effectiveness of Barman's Model in Acquiring Jurisprudential Concepts and Developing Higher-Order Thinking in Islamic Education. Jordanian Journal of Educational Sciences, 17(1), 23-37.

Rowais, A. S. al. (2019). Effectiveness of Marzano's Dimensions of Learning Model in the Development of Creative Thinking Skills among Saudi Foundation Year Students. World Journal of Education, 9(4), 49-64. https://doi.org/10.5430/wje.v9n4p49

Sabry, R. (2019). The effect of a program based on the TPACK model using infographic technology on developing the production skill and cognitive achievement of middle school mathematics teachers and the visual generative thinking skills and mathematical communication skills of their female students. Journal of Mathematics Education, 22(6), 178-264. 10.21608/ARMIN.2019.81222

Salem, H., & Aliwa, M. (2018). The effect of different order of items in the reference achievement test on the difficulty and distinctiveness parameters of the test items and academic performance according to the item response theory among students of Sobah College. College of Education Journal, 29(116).59-115.

Shahada, N., & Al-Baytawi, I. (2020). The Effect of K.W.L and Cooperative Learning Strategies on the Acquisition of Scientific Concepts among Sixth Grade Students in Light of Their Achievement Level. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28(4), 659-680.

Shaltout, M. (2016). Infographics from planning to production. King Fahad National Library.

Shaltout, M., & Fatani, H. (2017). Impact of two different infographics types "interactive static" on developing mathematical concepts among female students at second grade intermediate in the Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Research and Reviews in Education, 4, 1-8.

Taspolat, A., Kaya, O. S., Sapanca, H. F., Beheshti, M., & Ozdamli, F. (2017). An investigation toward advantages. design principles and steps of infographics in education. Ponte, 73(7), 157–166. https://doi.org/10.21506/j.ponte.2017.7.9

Yıldırım, S. (2016). Infographics for educational purposes Their structure, properties and reader approaches. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 15(3), 98–110.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 21، عدد 1، 2025، 51-65

Content Analysis of the Texts of the Book of '' Loghaty Aljamelah'' for the Sixth Grade Primary in Saudi Arabia in the Light of Text Structuring Standards

Fayed Olaiwi Saad Alshammari*, *General Directorate of Education in Hail Region, Saudi Arabia*

Received: 4/5/2024
Accepted: 22/8/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
fayedalolaiwi@gmail.com

How to cite: Alshammari, F. O. S (2025). Content analysis of the texts of the book of " Loghaty Aljamelah" for the sixth grade primary in Saudi Arabia in the light of Text structuring standards. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 51-65.
https://doi.org/10.47015/21.1.4

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to determine the extent to which text structure criteria are included in the primary sixth-grade "Loghaty Aljamelah" texts.

Methodology: The study adopted a descriptive analytical approach to analyze the content. The study instrument (Analysis Card) was designed by the researcher and included two domains. The first domain encompassed the Cohesion Criterion along with 12 indicators, while the second domain included the Coherence Criterion with 11 indicators. After verifying its validity and reliability, the instrument was applied accordingly. The findings were extracted by indicating the frequencies of the indicators, as well as using Holste Equation to extract the reliability coefficient between the two analyses.

Results: The following findings were concluded: The Cohesion Criterion was present to a low degree in the texts of "Loghaty Aljamelah" for the primary sixth grade, while the Coherence Criterion was present to a moderate degree in the texts under study.

Conclusion: The following recommendations were suggested: The importance of benefiting from the list of indicators of the Cohesion and Coherence Criteria in structuring and selecting primary sixth-grade "Loghaty Aljamelah" texts; adding more texts in Arabic language textbooks while considering the selection of texts that contain an introduction, body, and conclusion; and excluding fragmented and truncated texts.

Keywords: Cohesion, Coherence, educational texts" Loghaty Aljamelah" for the Sixth Grade Primary, elementary school.

تحليل محتوى نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير بناء النص

فايد عليوي سعد الشمري، الإدارة العامة للتعليم في منطقة حائل، السعودية

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير بناء النص في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.

المنهجية: تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد صمم الباحث أداة الدراسة (بطاقة تحليل) وضمنها محورين، يشمل المحور الأول على معيار السبك والمؤشرات الدالة عليه وعددها 12 مؤشراً، ويشمل المحور الثاني على معيار الحبك والمؤشرات الدالة عليه وعددها (11) مؤشراً. وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم التطبيق والتحليل، فيما استخلصت النتائج عبر رصد تكرارات المؤشرات، واستخدام معادلة هولستي لاستخلاص معامل الثبات بين التحليليين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

النتائج: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: توافر معيار السبك بدرجة منخفضة في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، بينما توافر معيار الحبك بدرجة متوسطة في نصوص الكتاب ذاته.

الخلاصة: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة قُدمت توصيات أهمها أهمية الاستفادة من قائمة مؤشرات معياري السبك والحبك في بناء واختيار نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، وزيادة عدد النصوص في كتب تعليم اللغة العربية، واختيار نصوص متكاملة تحوي مقدمة ومتن وخاتمة، واستبعاد النصوص المجزأة والمبتورة.

الكلمات المفتاحية: الحبك، السبك، النصوص التعليمية، كتاب لغتي الجميلة للصف السادس، المرحلة الابتدائية.

المقدمة

اهتمت المملكة العربية السعودية بتعليم اللغة العربية بصفتها اللغة الأم، ولما للغة العربية من دور في حفظ التاريخ والثقافة، والهوية الوطنية، وتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، والذي ينعكس على نمو الأفراد والمجتمع علمياً وثقافياً؛ مما يصب في نهاية المطاف في ترسيخ دور المملكة العربية السعودية حضاريا وعالميا. ومن ثم برزت أهمية توجيه اهتمام وزارة التعليم لعملية تعليم اللغة العربية وتسخير كافة الإمكانات لذلك. وقد اعتنت وزارة التعليم بتصميم كتب اللغة العربية، واختيار مفرداتها، ونصوصها، وأنشطتها، وإخراجها بأحدث ما توصلت إليه التقنية بمجال الطباعة والإخراج الفني للكتاب المدرسي. (al-Amir ،1429).

وبالرغم من حرص وزارة التعليم على تسخير كافة الإمكانات لإخراج كتب اللغة العربية وفق الأهداف العامة المرسومة ووفق ما نصت عليه رؤية المملكة (2030) في الاهتمام باللغة العربية ، والارتقاء بالمستوى التعليمي؛ إلا أن هناك دراسات كشفت بعض الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في كتب اللغة العربية، فقد كشفت دراسة الثقفي (Al-Thaqafi ,2020) التي هدفت إلى تقويم كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء مواصفات الكتاب الجيد، أن كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لم يحقق المستوى الأفضل والمرغوب فيه إلا في ثلثي المواصفات، كما أكدت دراسة الشنقيطي (Al-Shinqiṭi ,2020) التي هدفت إلى تحليل كتب لغتي الجميلة في المملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وجود عشوائية في توزيع المهارات ونسبها، وفقد التوازن بين نسب المستويات اللغوية، وأكدت دراسة آل تميم Al mameem, 2019)) التي هدفت إلى تقويم مناهج لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التواصل اللغوي أن بعض مهارات الفهم والاستيعاب وردت بشكل ضعيف متضمنة أسئلة لا تعبر عن عمق المعنى الذي يجعل التلميذ يعمل عقله، وكذلك دراسة الفهيقي والجليدي(-al Faqihi and al-Julaydi, 2019) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض مهارات الحياة، والتي كشفت عن تدني تمثيل بعض مهارات الحياة في الكتاب مثل مهارة حل المشكلات، ومهارات تقنية المعلومات، والمهارات الصحية.

ومن هذا المنطلق برزت الحاجة إلى دراسة نصوص كتاب لغتي الجميلة في ضوء معايير بناء النص؛ لأنَّ اختيار نصوص كتب اللغة العربية بحاجة إلى مزيد من التمعن والدراسة؛ فهناك قلة في عدد النصوص المستمدة من كتب التراث العربي، كما أنَّ هناك قلة لعدد النصوص العائدة لكتّاب كبار، وإن كانت هناك نصوص مستمدة من كتب التراث العربي أو الأدب المعاصر فإن التصرف بصياغتها أدى إلى تقديم نصوص مجتزأة دون مقدمة أو خاتمة ، وقد أدى التكلّف في توظيف المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة المقررة في النص إلى انفصال جمل النص عن بعضها البعض. وقد أشارت دراسة ابن عزي (Bin Izzi ,2016) إلى أهمية وضع معايير لاختيار موضوعات القراءة في كتب تعليم اللغة العربية؛ فاختيار الموضوعات لا يراعي معايير بناء النص، وإنما تختار تلك الموضوعات بناء على الاجتهادات الشخصية. ولما لنصوص كتب تعليم اللغة العربية من أهمية في تنمية المفردات، والتراكيب، وإكساب المتعلمين المهارات اللغوية، ومساعدتهم في اكتساب مهارات مهمة مثل الفهم القرائي، والتحليل، والتفكير الناقد، فقد برزت أهمية تقديم النصوص وفق معايير بناء النص الجيد.

وتتمثل معايير بناء النص كما أشار إليها بوغراند (Beaugrande1998,) في سبعة معايير، هي: السبك، والحبك، والقصد، والقبول، ورعاية الموقف، والتناص، والإعلامية. ويعرف خطابي السبك بأنه: "التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما، ويهتم بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته". (5. (,Kattabi, 1991 P . كما عرّفه حسان بأنه: "إحكام علاقات الأجزاء، ووسيلة ذلك إحسان استعمال المناسبة المعجمية من جهة وقرينة الربط النحوي من جهة أخرى، واستصحاب الرتب النحوية" (256. (,Hassan 2006, P . ويعرّف البطاشي السبك بأنه: "الوسائل التي تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص، ويقصد بظاهر النص الأصوات والكلمات والجمل الناتجة عن العملية اللغوية" (57. .(Albatashi 2009,p, ويرى حسان (Hassan ،2007) أن حسن السبك من

وسائل الإبداع للمعنى، والذي يقصد به الوفاء بمطالب الافتقار والاختصاص والمناسبة المعجمية بين المفردات ومطالب الرتبة ووسائل الربط. وقد شبه الجرجاني سبك الكلام بسبك الذهب؛ إذ قال: "واعلم أن مثل واضع الكلام، مثل من يأخذ قطعا من الذهب أو الفضة، فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة"(412 .P ,2004 ,A-Jurjānī),

وهذا يتفق مع الدراسات الحديثة التي تجاوزت نحو الجملة إلى نحو النص، والاهتمام بالنص ككل؛ وبوحدة فكرته، وسلامة تراكيبه، ودلالته. وأما المعيار الثاني الحبك فيعرف كذلك بالالتحام، والانسجام، ويعرّفه مصلوح بأنه: "الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم" (154. .(Maṣlūḥ 1991, P, كما عرفه الفقي بأنه: "مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص، وهي التي تحدده كنص"(96. (Alfaqi ,2000, P. ويتطلب بناء الحبك من المتلقي صرف الاهتمام إزاء العلاقات الخفية داخل النص، فإذا توفرت أدوات الحبك في النص استطاع المتلقي إدراك البنية الدلالية العميقة للنص، ومن ثم يكون الحبك بمثابة الروابط المعنوية التي تربط الجمل ببعضها البعض. وقد ترجم خطابي (1991، Katabi) مصطلح الحبك بالانسجام، أما تمام حسان، فقد ترجمه بالالتحام في ترجمته لبوغراند (Beaugrande،1998). بينما ترجمه مصلوح (Maṣlūḥ, 1991). بالحبك. وقد ذكر الفقي أن السيوطي استخدم مصطلح الانسجام وعرّفه بأنه: "يكون الكلام – لخلوه من العقادة – منحدرا كتحدر الماء المنسجم، ويكاد يكون لسهولة تركيبه وعذوبة ألفاظه أن يسهل رقة، والقرآن كله كذلك" (86. (Alfaqi ,2000, P.

وبما أن الحبك يُعنى بالجانب الدلالي للنص فإنه يختلف عن السبك المعني بالجانب الشكلي للنص، فقد أكد ابن عجمية أن الحبك "أكثر تجريدا وأقل معيارية؛ لأنه يعتمد على الإدراك والتأويل وفهم المتلقي أكثر من اعتماده على وسائل لغوية محسوسة" (113. (Ibn ajmih, 2017, P. وقد حدد بوغراند ((Beaugrande,1999 أبرز العلاقات الدلالية المؤدية لانسجام النص وسلامة حبكه، فتتمثل أولا في: العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، وثانيا: المعلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف، وثالثا: تفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة. ويؤكد مصلوح (Maṣlūḥ, 1991) أن الحبك بوصفه معنيا بالجانب الدلالي عبارة عن نتاج العمليات الإدراكية للنص كالإنتاج والإبداع أو التلقي والاستيعاب. وأكد حسان (2006، Hassan) على ارتباط الحبك بالسبك؛ كون الاعتناء بالجانب الشكلي بالنص وسلامة صياغته لا يغني عن الاهتمام بالشق المرتبط بالدلالة السليمة، فعلى سبيل المثال جملة: (فهم الهواء قميصه) تعد سليمة من الناحية الشكلية لكن من الناحية الدلالية تعد الجملة خاطئة تماما؛ فالفاعل الهواء غير عاقل حتى يفهم، والمفعول به (القميص) محسوس بينما الفاعل غير محسوس، ومن ثم لا غنى للجانب الشكلي للنص عن الجانب الدلالي المتمثل في عنصر الحب

وفيما يتعلق بمعايير بناء النص، فإن الجرجاني قد حدد معايير بناء النص بقوله: "لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلق بعضها ببعض، وبني بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك، هذا ما لا يجهله عاقل ولا يخفى على أحد من الناس" (Al-Jurjani, 1413, p. 55). وذكر فان دايك (Fan dayk, 2000) أن أهم معايير بناء النص البنية العميقة للنص، التي تتمثل في التماسك الدلالي للنص، واتساق معانيه. وقد أكد الفقي (al-Fiqi, 2000) أن النص إذا ما خلا من أدوات الربط الشكلية والدلالية فإنه يصبح مجرد جمل متراصة لا ترتقي لوصف النص، ومن ثم فإن معايير بناء النص ترتبط ارتباطا وثيقا بوحدة الموضوع الرئيس للنص؛ إذ تكون أجزاء النص وتراكيبه وأدوات ربطه عبارة عن منظومة متكاملة تؤدي مهمة بناء النص بناءً محكما من أجل إبراز الفكرة العامة للنص في صورة واضحة وجلية. وقد أكد بوغراند (Beaugrande1998,) على أن السبك والحبك لهما صلة وثيقة بالنص؛ إذ إن السبك يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق؛ بحيث يتحقق لها الترابط الوصفي، وبحيث يمكن استعادة هذا الترابط، وقد ذكرت حمادي وقراقرية (Ḥammadi& qraqryh2017) أن السبك يقصد به الطريقة التي تربط بين عناصر النص، لكن ذلك لا يتجاوز إلى البنية العميقة للنص، أما الحبك، فهو ما يتطلب من الإجراءات ما تنشط به المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي. وقد أشار ابن عجمية (Iben Ajmiah ,2017) أن النص إذا ما افتقر للانسجام (الحبك) فقد غابت عنه صفة النص؛ إذ إن الجمل والكلمات تصبح غير مترابطة دلاليًا، وذلك ما جعل الدراسة الحالية تقتصر على معياري الحبك والسبك. أما النص، فيعرفه البحيري اصطلاحا بأنه "مجموعة من الأحداث الكلامية، التي تتكون من مرسل للفعل اللغوي ومتلق له، وقناة اتصال بينهما، وهدف يتغير بمضمون الرسالة، وموقف اتصال اجتماعي يتحقق فيه التفاعل" (Al-Buḥayr, 1997, P.110). ولغةً أُخذ النصّ من قولهم: "رفعُك الشيء، ونص الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أُظهر فقد نص، ونصت الظبية جيدها: رفعته. ووضع على المنصة أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور. وأصل النص أقصى الشيء وغايته" (Ibn mandur, 1997,P.7, P97 .) كما يعرّف بأنه "ضم الجملة إلى الجملة بالعديد من الروابط وكون النص أقصى الشيء ومنتهاه، هو تمثيل لكونه أكبر وحدة لغوية يمكن الوصول إليها" (Al-Fiqi, 2000, P28.). ويرى واورزيناك (Wawrzynak, 2003) أن النص يتسم بعدة سمات يتحقق عبرها صفة النص، من أبرزها وحدة الموضوع؛ إذ يتسم النص بفكرة عامة واحدة يدور حولها النص. كما يذكر هاينه مان (Haynh mān, 2004) أن المتلقي لا يفهم نصا معينا بشكل جلي إلا حين يدرك موضوع النص الرئيس. كما أن الترابط بين الجمل يعد أحد أبرز سمات النص، فيكون الربط سببيا؛ بحيث تأتي جملة ما بوصفها سببًا للحدث الذي ورد في الجملة السابقة. بالإضافة إلى الربط التفسيري لتفسير الوقائع والأحداث؛ وذلك ببسط الأحداث والوقائع وتسبيب مجرياتها، والمعطيات التي أدت إلى تلك المآلات، فضلا عن الربط الإخباري الذي تتدرج فيه الأفكار وتعرض بصورة تؤدي إلى تماسكها

الدلالي. وكذلك هناك الربط الزمني عبر أدوات الربط الزمانية، والربط الشرطي بين الجمل الشرطية وجوابها، والربط بالمقارنة بين شيئين متباينين، والربط بالسؤال وجوابه، والربط بالتقابل الاستدراكي؛ كأن يقال: خالد إنسان لطيف، أما أخوه، فهو فظ، وكذلك الربط بالجمل التي تأتي لتصويب الأقوال السابق ذكرها في النص، لذلك تطلق صفة النص على مجموعة الجمل المترابطة التي تناقش موضوعا معينا، فتشكل نصا متماسكا شكليا ودلاليا.

ويقسم واورزيناك (Ztsylaf wawrzynak, 2003) النصوص إلى نوعين رئيسين: نصوص مقررة موضوعيا (غلبة مكونات النص الإحالية) مثل الرسائل والتقارير، ونصوص مؤثرة إيحائيا (غلبة مكونات النص التعبيرية)، مثل الشعر والمسرحية والقصة؛ أي بمعنى أن النصوص تنقسم إلى قسمين: نصوص أدبية تتسم بحضور العاطفة والمتعة الفنية، ونصوص غير أدبية ذات أغراض إجرائية، ويمكن أن تصنف النصوص كذلك بشكل عام إلى نصوص إبداعية، ونصوص وظيفية. وتصنف النصوص بحسب هاينه مان. أما أدوات السبك، فقد حددها خطابي (1991، Alkatabi) بخمس أدوات وهي: الإحالة، والاستبدال، والحذف، والوصل، والربط المعجمي. والإحالة تعرف بأنها الإشارة إلى عنصر من عناصر النص غير مكتفى بذاته من حيث التأويل، ولذلك من الضروري العودة إلى ما يشار إليه من أجل تأويله وتفسيره. ومن أهم أدوات الإحالة: أسماء الإشارة، والموصولة، والضمائر، وجميعها تفيد في الإشارة والمرجعية وربط أجزاء النص (2000، Alfaqi)، وتنقسم إلى قسمين: إحالة نصية وإحالة مقامية، وتكون الإحالة النصية بين عنصرين لغويين في داخل النص، أما الإحالة المقامية، فتكون عبر إحالة عنصر لغوي داخل النص إلى عنصر خارجي غير موجود في النص؛ الأمر الذي يجعل الإحالة المقامية تسهم في خلق النص لكونها ترتبط بسياق المقام. وتنقسم الإحالة النصية إلى قسمين: إحالة قبلية، عندما يسبق المحال إليه المحال، وإحالة بعدية، وهي بعكس الإحالة القبلية ويتأخر فيها المحال عليه عن المحيل (1991، Alkatabi). كما يذكر حسان (2006 ,Hassan) أن الربط بالإحالة يقصد به أن يشير عنصر لاحق إلى عنصر سابق في سياق النص ومن ذلك أن يعاد ذكر العنصر السابق بلفظه، أو بمعناه، أو بضميره، أو بالإشارة إليه، أو الإحالة بحرف الجر الذي يربط بين الاسم المجرور والفعل. والاستبدال وهو عبارة عن إجراء داخل النص يتم عبره تعويض عنصر في النص بعنصر آخر، الأمر الذي يزيد من القيمة الدلالية للنص، ويزيد من ترابط النص. ويعرّفه الصبيحي بأنه: "يتمثل - كوسيلة من وسائل التماسك النصي- في تعويض عنصر لغوي بعنصر آخر، وهو يتم على المستوى النحوي والمعجمي داخل النص"

(91. (Alsubayhi ,2008, P. ومثاله أن تقول: "منزلي متهالك يجب أن أشتري آخر جديد" فكلمة (آخر) حلت محل (منزل) الأمر الذي يجنب النص التكرار الممل. ومن ثم فإن الاستبدال يضيف للجملة قوة في الربط عبر وجود علاقة قبلية بين عنصر سابق وآخر لاحق عليه، وهذا من شأنه أن يحقق نوعا من التلاحم والاستمرارية في النص. وقد جاء الاستبدال على سبيل المثال في مواضع كثيرة في القرآن الكريم بوصفه أحد أدوات السبك الذي يمثل العنصر الأول من عناصر بناء النص، قال تعالى: ﴿فقلنا اضرب بعصاك الحجر فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا﴾ سورة البقرة آية: 60، وقد جاء الاستبدال بتعويض جملة جواب الطلب المحذوفة (فلما ضرب بعصاه الحجر) بجملة أخرى (فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا) وترتبط هذه الجملة بالجملة المحذوفة سببيا. ويكثر استخدام الاستبدال في النصوص السردية، فيستبدل اسم الشخص وفق السياق؛ فمثلا يقال: (فجاء المطلوب أو جاء المدعو...) مما يضيف للنص السردي القوة الربطية اللازمة لاستمرار الحبكة التي بُني عليها النص. أما الحذف، فيعرّفه دي بوغراند بأنه: "الاكتفاء بالمبني العدمي" (354. (Beaugrand ,1999, P، بمعنى أن الحذف يتمثل في إجراء داخل النص يتم عبره حذف عنصر من عناصر النص مذكور سابقا لغاية بلاغية، وتكون العلاقة فيما بينها علاقة قبلية، مما يجنب النص المفردات والتراكيب الزائدة والذي يعبر عنه بالحشو مما قد يسهم في تفكك النص وضعف ترابطه. ويكثر الحذف في القرآن الكريم لمقاصد بلاغية، وكذلك في الشعر، والأدب السردي لإعطاء القارئ مساحة من الخيال، ومن أمثلة الحذف قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْاْ مَاذَا أَنزَلَ رَبُّكُمْ قَالُواْ خَيْراً﴾ فحذفت جملة: (أنزل ربُنا).

ويشير الجرجاني إلى الحذف بقوله: "هو باب دقيق المسلك، لطيفُ المأخذ، عجيبُ الأَمر، شبيهٌ بالسِّحْر؛ فإنكَ ترى به تَرْكَ الذكر، أَفْصَحَ من الذكْرِ، والصمتَ عن الإفادةِ، أَزْيَدَ للإفادة" (146. (Al-Jurjani, 2004, P. ويرى الصبيحي (2008، Alsubayhi) أن الحذف ظاهرة نصية لها دورها هي أيضا في انسجام النص والتحام عناصره. وتكمن أهمية الحذف بحسب عفيفي (2001، Afyfi) في استبعاد الجمل والتراكيب غير الضرورية أو التي تفهم بديها من النص؛ مما يربط المتلقي بالنص ذهنيا لتتبع تسلسله الأمر الذي يجعل النص متحكما في مستويات الإدراك العقلي لدى المتلقي. والحذف مرتبط بالنص لا بالجملة حيث تكون العلاقة داخل الجملة الواحدة بنيوية لا يؤدي الحذف فيها إلى تماسك من نوع ما، ومن ثم فإن الحذف يكون بين جملتين؛ حيث يخلّف الحذف فراغا بنيويا يبحث المتلقي عنه اعتمادا على ما ورد في الجملة الأولى. في حين أن الوصل كما يعرّفه دي بوغراند بأنه: "يتضمن وسائل متعددة لربط المتواليات السطحية بعضها ببعض، بطريقة تسمح بالإشارة إلى العلاقات بين مجموعات من معرفة العالم المفهومي للنص، كالجمع بينها، واستبدال البعض بالبعض والتقابل والسببية"(301. P ,1999 Beaugrand),. ويفيد الوصل في ترابط أجزاء النص؛ بحيث يرتبط اللاحق مع السابق بشكل منظم، وذلك أن النص يتكون من عدة جمل. كما يذكر عفيفي (2001، Afyfi) أن الوصل يعتمد على الروابط السببية المعروفة بين الأحداث التي يدل عليها النص، وهي عبارة عن وسائل متنوعة تسمح بالإشارة إلى مجموعة المتواليات السطحية ببعضها البعض، بطريقة تسمح بالإشارة إلى هذه المتواليات النصية.

أما الربط المعجمي، فتعرّفه الحلوة بأنه "وسيلة لفظية من وسائل السبك التي تقع بين مفردات النص، وعلى مستوى البنية السطحية فيه، تعمل على الالتحام بين أجزائه معجميا، ومعاني جمله وقضاياه من خلال إحكام العلاقات الدلالية القريبة والبعيدة فيه، إذ يؤدي ذلك إلى تلازم الأحداث وتعالقها من بداية النص حتى آخره، مما يحقق للنص نصيته"(17 . (Alhulwah ,2012, P. كما تعرّفه شبل بأنه "الربط الإحالي الذي يقوم على مستوى المعجم فتعمل استمرارية المعنى. فهو يتخذ وسائل أخرى غير الوسائل النحوية والمتمثل في المفردات المستقلة بمعناه معجميا عن السياق مادة أولية لا تمثل بعدا نصيا على مستوى الجملة البسيطة أو المركبة" (105. (Shabil ,2018, P. ويقصد كذلك بالربط المعجمي توفر الألفاظ المترادفة والمتضادة في النص من أجل ربط أجزاء النص بطريقة منطقية ومنظمة. ويشبه الربط المعجمي في آليته المحسنات البديعية المعنوية في البلاغة العربية كالطباق والمقابلة في البلاغة العربية، التي تعتمد على المزاوجة بين المترادفات والمتضادات على مستوى المفردات ومستوى الجمل لتشكل ترابط يندرج ضمن المحسنات البديعية اللفظية والمعنوية. وبالرغم من اندراجهما ضمن المحسنات البديعية إلا أن لهما وظيفة ربطية على المستوى الدلالي والشكلي للنص، وفي بعض المراجع يعرف الربط المعجمي بالاتساق المعجمي أو السبك المعجمي. وقد ذكر فان دايك (Fan dayk, 2000) أن استعمال أدوات الربط دون مراعاة دلالاتها لا يؤدي بالضرورة إلى ترابط النص؛ ومن ثم فإن استعمال أدوات الربط يقتضي مراعاة مدى ملاءمتها للموقف واستخدامها بشكل مناسب للوصل، والتعليل، والتفسير.

أما أدوات الحبك، فهي: السياق، والتأويل المحلي، والتشابه، والتغريض(1991، Alkatabi). والسياق يعرّفه بودوخة بأنه: "ما يسبق أو يلحق الوحدة اللغوية، من وحدات أخرى تتحكم في وظيفتها ومعناها، ولكنه في مجال اللسانيات يمتد ليشمل كل الظروف التي تحيط بالنص مما يتصل بالمرسل والمستقبل والمقام ككل" (41. (Bū dwkh,2015, P.

كما يعرف حسان السياق بأنه: "ما هو أطول من الجملة الواحدة، والمعروف أن الجملة الواحدة قد تكون ملبسة، فإذا دلت قرينة أخرى قبلها أو بعدها على معناها زال اللبس، من الجملة الملبسة؛ لا بسبب في بنيتها، بل بسبب في الجملة الأخرى"(224. (Hassan, 2006, P. ومن هذا المنطلق يفهم بأن السياق يقصد به الصورة العامة التي تتشكل أثناء استعراض النص، ويعتمد في تكوينه على أجزاء النص المتوالية، وله دور فاعل في تأويل الخطاب. والمعنى بحسب الفقي (2000، Alfaqi) لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية؛ أي وضعها في سياقات مختلفة، فأغلب الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى، ومن ثم لا يمكن تفسيرها أو وصفها إلا عبر إدراك الوحدة الدلالية المجاورة لها. وتكمن أهمية السياق في إبراز الدلالة التي تحملها الجملة، كما أنه يؤدي إلى الفهم الدقيق لمعنى الكلمة كأصغر وحدة لغوية في النص. ويرى قواوة (Qwāwah, 2012) أن اللسانيين قسموا السياق إلى قسمين: سياق لغوي وسياق مقامي، فالسياق اللغوي متمثل في النص بجميع مفرداته وجمله وتراكيبه؛ إذا لا تفهم الجملة إلى بجملة أخرى، ولا يدرك المعنى إلى بعد إدراك الأفكار الفرعية في المقاطع النصية، فيكون السياق اللغوي نتاج عملية إدراك داخلية معنية بمكونات النص. أما السياق مقامي فيتمثل بالظروف المحيطة بالنص، وملابساته الخارجية التي تشمل كافة المستويات المقامية المتباينة من أحداث ومواقف تحكم النبرة العامة للنص. والأداة الثانية من أدوات الحبك: التأويل المحلي ويعرفه خطابي بأنه: " التفسير الذاتي لمتلقي للنص معتمدا على السياق، ومكونات النص"(56. (Kattabi, 1991, P.

ويرتبط مبدأ التأويل المحلي بما يمكن أن يعتبر تقييدا للطاقة التأويلية لدى المتلقي باعتماده على خصائص السياق، كما أنه متعلق كذلك بكيفية تحديد الفترة الزمنية في تأويل مؤشر زماني خطابي. وعليه فإن قواوة (Qwāwah, 2012) يؤكد أنّ غرض التأويل المحلي تقييد أبعاد النص التأويلية وذلك اعتمادا على خصائص السياق التي تؤدي إلى حصر القراءات أو التأويلات الممكنة للنص. فمثلا عند ذكر اسم (عبد الرحمن) في نص معين، فإنه يتبادر إلى الذهن إلى أن الشخص ينتمي لمجتمع مسلم، والإطار الزمني لوقائع النص يعود إلى حقبة ما بعد البعثة النبوية؛ كون الاسم يحمل أدبيات دينية لا تنتمي للعصر الجاهلي. وهنا يلتقي مبدأ التأويل المحلي بالسياق غير اللغوي كونهما عناصر خارجية تؤثر في حبك النص وانسجام معانيه. أما الأداة الثالثة: التغريض الذي يعرّفه البطاشي بأنه " المحتوى المضمن في بداية الخطاب، ويمكن أن يكون عنوان النص، أو الجملة الأولى فيه، وهو يبحث العلاقة بين ما يدور في الخطاب وأجزائه، وبين عنوانه أو نقطة بدايته" (162. (Albatashi, 2009, P. وتذكر ساسي أنّ التغريض "أحد عناصر الحبك التي يتحقق بها تماس النص على المستوى المضموني والموضوعاتي ويتمثل في العنوان أو الجملة الأولى التي تعد نقطة الانطلاق للنص" (70. (Sassi, 2018, P. ويقصد به الإيحاء المقصود لإبراز وجود روابط معينة بين أجزاء النص، أو بين النص وعنوانه ويستخدم بوصفه إجراءً خطابيا لإبراز عنصرا معينا في النص، مثل اسم شخص أو قضية، أو مكان. وأشار براون ويول (Brāwn wywl, 1997) أنّ التغريض يعد نقطة بداية قول ما، فيكون التغريض بعنوان النص - مثلا - لما يمثله العنوان من دلالة رمزية، وكذلك عبر افتتاحية النص، كما أن تكرار اسم شخصية معينة في النص يعد من أدوات التغريض، فضلا عن تكرار الضمائر المحالة إليه، أو بإبراز دور معين للشخصية في النص. ومن ثم فإن معظم أساليب التغريض وأدواته إنما تأتي لزيادة انسجام النص وقوة حبكه معنويا، الأمر الذي يؤدي لظهور النص على مستوى عالي من الجانب الدلالي. في حين أن الأداة الرابعة من أدوات السبك هي: التشابه، والذي يعرفه الشاوش بأنه "الذي ينظر إلى الخطاب الراهن في علاقته مع خطابات سابقة تشبهه" (169. (Al-Shāwish, 2001, P، كما يشير خطابي ((Kattabi, 1991 أن مبدأ التشابه يقصد به المعرفة التراكمية التي يراكم بها الإنسان عادات تحليلية وفهمية وعمليات متعددة لمواجهة النصوص، والقدرة على التنبؤ

بمآلات النص، وذلك بالمقارنة مع نصوص سابقة مشابهة. وعبر تشابه النص مع نصوص مر بها القارئ سابقا يتحقق الانسجام الدلالي؛ إذ لا ينطلق القارئ في قراءة النص وتلقي الخطاب من فراغ، وإنما يوظف تجاربه القرائية ومعارفه السابقة في مواجهة الخطاب الحالي. وفي هذا السياق يرى البطاشي (Albatashi ،2009) أن تراكم الخبرات يقود المتلقي إلى الفهم والتأويل بناء على المعطى النصي أمامه. ويتحقق عادة مبدأ التشابه في النصوص ذات الحقل المشترك؛ فالنصوص الأدبية على سبيل المثال ذات الحبكة المشتركة يتوافر فيها مبدأ التشابه، فيتوفر مبدأ التشابه في أدب الرحلات، وكذلك في روايات الجريمة، أو قصص الخيال العلمي وقصص المغامرات. ويسهم مبدأ التشابه في حبك النص دلاليا عبر ربطه بنصوص أخرى تشترك معه في ذات القيم والمعارف.

وفي جانب تحليل محتوى الكتب الدراسية وبالرغم من توافر العديد من الدراسات التي عنيت بتحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء القيم والمهارات؛ إلا أن من المُلاحظ قلة الدراسات التي تُعنى بتحليل محتوى نصوص كتب اللغة العربية في ضوء معايير بناء النص، فقد ذكرت دراسة الشمري (Alshammari ,2017) أنَّ الدراسات التي تناولت تحليل النص في كتب اللغة العربية أغفلت البحث في أدوات التماسك والترابط النحوي والدلالي للنص؛ إذ إنَّ معظم الدراسات المعنية بمعايير بناء النص اتخذت من النصوص القرآنية وكتب التراث والنصوص الشعرية مادة بحثية لها، في حين لم تنل نصوص كتب التعليم العام حقها من الدراسات النصية، كما أنَّ هناك قلة في الاستفادة من الدراسات اللسانية الحديثة في كتب اللغة العربية في التعليم العام، كأدوات التماسك النصي، وعلم اللغة النصي، ومعايير بناء النص، فمن ثم برزت أهمية الاستفادة منها إما في بناء نصوص كتب اللغة العربية في التعليم العام، أو تدريسها للطلاب بوصفها مادة دراسية لتحليل النصوص، أو تضمينها في كتب تعليم اللغة العربية على هيئة أنشطة وتدريبات ومهمات لغوية، فقد ذكر ابن علي (Iben Ali ,2017) أن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة اتخذت من المقاربة النصية محورا للعملية التعليمية؛ مما فرض على القائمين على المناهج اختيار نصوص تعليمية تواكب هذا الاتجاه، وإلى ذلك أشار بركاوي (Barkawi , 2015) أن الاتجاه الحديث في تعليم اللغة يتخذ من النص منطلقا؛ بحيث يستطيع المتعلم توظيف مهاراته اللغوية للوصول إلى إنتاج النصوص معتمدا على ذاته. وقد ذكرت موساوي (Musawi ,2019) أن النصوص هي عصب المادة التعليمية؛ إذ يعتمد عليها لتعليم الظواهر اللغوية المختلفة من المستوى الصوتي إلى المستوى الدلالي، وذكر ابن عطية (Iben Atiah ,2019) أن النص هو المنطلق والغاية من تدريس اللغة العربية؛ حيث يُبنى التعلم من النص ليعود إليه بغرض بناء نصوص مماثلة، أو نصوص تحمل معايير بناء النص، وقد أكد بودوخة (Bū dwkhh, 2015) أن النصوص أداة فعالة في إنجاز مهمة تعليم اللغة ومهاراتها إذا أحسن اختيارها ووظفت كما ينبغي في اكتساب المهارات اللغوية.

ومن هذا المنطلق كانت النصوص التراثية هي المادة الرئيسة في تعلم اللغة واكتساب مفرداتها وأساليبها، فالعلماء العرب المتقدمون أولوا الصياغة النصية اهتماما بالغا؛ فقد استأثر اهتمامهم بالتماسك النحوي والتماسك الدلالي بثلثي علم البلاغة (علم المعاني، وعلم البيان) في مقابل الثلث الآخر المتعلق بالمحسنات البديعية الشكلية (علم البديع).

وذكر الجرجاني التماسك النصي في القرآن الكريم بقوله: "بل وجدوا اتساقا بهر العقول، وأعجز الجمهور، نظاما، والتئاما، واتقانا، وإحكاما" (Al-Jurjani, 2004, P. 39). ومن المعلوم أن الاتساق الذي تحدث عنه الجرجاني هو أحد أدوات التماسك النصي الحديثة. كما قال الجرجاني أيضا: "واعلم أن مما هو أصل في أن يدق النظر، ويغمض المسلك في توخي المعاني التي عرفت، أن تتحد أجزاء الكلام، ويدخل بعضها في بعض، ويشتد ارتباط ثان منها بأول"(Al-Jurjani, 2004, P. 93). وهذا يمثل أحد أدوات التماسك النصي المعروف حديثا بالحبك. وذكر الجاحظ أهمية التماسك في النص الشعري، فقال: "وأجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم، بذلك أنه أُفرغ إفراغا واحدا، وسبك سبكا واحدا"(Al-Jahiz, 2004, P. 67). كما وصف ابن الأثير شعر البحتري بقوله: "وأما أبو عبادة البحتري فإنه أحسن في سبك اللفظ على المعنى، وأراد أن يشعر فغنّى"(Ibn al-Athir, 1995, P.2 ,348). ومن الملاحظ أن المتقدمين أولوا النصوص الشعرية بوصفها نصوصا متكاملة جل دراساتهم على حساب النصوص النثرية، ومن أبرز صور اهتمامهم بالنص هو اتفاقهم على أن أبرز معايير النص الجيد: سهولة فهمه، وبعده عن الألفاظ الغريبة، وعدم تكلف المحسنات البديعة؛ إذ إن الاهتمام المبالغ فيه بالمحسنات البديعية على حساب البيان والمعاني هو من علامات النص الرديء. وعليه فإن محاكاة النصوص التعليمية الحديثة للنصوص التراثية في عملية بناء النص وحسن الصياغة أمرا مهما لأداء دورها كوسيلة فعالة في اكتساب اللغة، وزيادة المخزون اللفظي، والأساليب اللغوية المناسبة للمعنى.

وأجريت العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومنها: دراسة العمارنة (AlAmarnah2018,) التي هدفت إلى التعرف على مهارات الترابط في النصوص القرائية في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، متعمداً على أداة دراسة تمثلت في بطاقة تحليل محتوى ضمت أنواع الربط، وطبقت على عينة الدراسة المكونة من ستة نصوص قرائية لكل صف دراسي في كل من كتب لغتي الجميلة للصف السادس والخامس والرابع الابتدائي. وخلص إلى نتائج من أبرزها أن الربط بالإحالة من هو الأكثر تكرارا من بين أدوات الربط المستخدمة، يأتي بعدها الربط بالأدوات ثم الربط بالحذف في المرتبطة الثالثة، وجاء الربط الدلالي في المرتبة الأخيرة. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتدرج في تدريب التلاميذ على مهارات الربط، والعمل على تحقيق التوازن بين مهارات الربط في كتب القراءة والأنشطة.

أما دراسة العتيبي (Alotaibi2020,)، فقد هدفت إلى الكشف

عن المحتوى الثقافي في نصوص كتب لغتي الجميلة في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة فيها المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة تحليل محتوى ضمت قائمة من القيم الثقافية، وطبقت الدراسة على العينة المتمثلة في كتب لغتي الجميلة للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أبرزها خلو النصوص من القيم الجمالية والقيم الاقتصادية، بينما جاءت القيم الوطنية بنسبة متدنية لا تتجاوز 4%، في حين كانت القيم الدينية والأخلاقية الأكثر تكرارا في نصوص الكتاب

في حين أن دراسة الدوسري (Aldosari2021,) هدفت إلى تحليل محتوى كتب لغتي الجميلة في المملكة العربية السعودية في ضوء الشغف المعرفي، وقد استخدمت فيها المنهج الوصفي التحليلي، متعمدةً على أداة دراسة تمثلت في بطاقة تحليل محتوى ضمت قائمة بمؤشرات الشغف المعرفي، وطبقت على عينة الدراسة المتمثلة في مقررات لغتي للصف الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي، وخلصت إلى توفر معايير الشغف المعرفي بنسب مختلفة، وأوصت الباحثة بضرورة تضمين معايير الشغف المعرفي في كتب لغتي الجميلة بدرجة أكبر، مع ضرورة التوازن بين كافة المعايير.

بينما دراسة الجرف (Aljurf2001,) هدفت التعرف إلى مهارات الترابط في النص في كتب القراءة العربية المتوسطة والثانوية للبنات، واستخدمت الباحث في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، معتمدةً على أداة دراسة تمثلت في بطاقة تحليل محتوى ضمت قائمة بمهارات التعرف على التربط، وطبقت على أسئلة القراءة المصاحبة لنصوص القراءة في كتب المطالعة العربية لصفوف المرحلتين المتوسطة والثانوية وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود تدريبات تدور حول مهارات التعرف على الترابط في النص أو طرق الربط الخمسة في النص، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أسئلة تقيس فهم الطالبات في صفوف المرحلتين المتوسطة والثانوية للترابط في النص ومدى قدرتهن على التعرف على كل نوع من أنواع الترابط

ودراسة الشمري (Alshammari2021,) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تحقق معايير البنية الحجاجية ومعايير بناء النص في نصوص كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً على أداة دراسة تمثلت في بطاقة تحليل محتوى، وكانت عينة الدراسة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وبعد تطبيق الدراسة خلص إلى نتائج من أبرزها، تدني نسبة تحقق المعيار الحجاجي، وعدد من المؤشرات في معيار التماسك الشكلي، ومعيار التماسك الدلالي، كما أظهرت النتائج افتقار نصوص الكتب للتوازن في تحقق المعايير جميعها.

وكذلك دراسة بن عزي (Bin Izzi2016,) التي هدفت إلى الكشف عن تعليمية نشاط القراءة في ظل المقاربة النصية لمنهاج السنة الرابعة الابتدائية في دولة الجزائر، وقد استخدمت فيها المنهج الوصفي، معتمدةً على بطاقة تحليل محتوى ضمت الوحدات والبنى اللغوية، وطبقت على عينة الدراسة المتمثلة في نشاط القراءة لمقرر السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وبعد تطبيق الدراسة خلصت إلى نتائج من أبرزها عدم مواكبة النصوص التعليمية في التعليم الابتدائي للتطورات التي حدثت في مجال لسانيات النص.

أما دراسة بن دايخة (Bin daikah2016,)، فقد هدفت إلى الكشف عن أدوات الاتساق في النصوص التعليمية في المرحلة الثانوية في دولة الجزائر، وقد استخدمت فيها المنهج الوصفي التحليلي، معتمدةً على أداة دراسة تمثلت في بطاقة تحليل محتوى تضمنت أدوات الاتساق، وطبقت على نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، وبعد تطبيق الدراسة خلصت الباحثة إلى نتائج من أبرزها أن النصوص الخاضعة للدراسة اتسمت بتماسكها في الجانب الشكلي ويظهر الاتساق فيها جليا عبر أدواته الموضحة في الدراسة.

وهدفت دراسة بوحملة (Buo hamalh2018,) إلى تقويم كفاءة إنتاج نص كتابي في ضوء المقاربة النصية في السنة الخامسة ابتدائي في دولة الجزائر، وقد استخدم فيها المنهج التجريبي، معتمداً على أداة دراسة تمثلت في اختبار ورقي معد لتحقيق أهداف الدراسة، وطبقت على عينة تمثلت في (471) طالبا بمدارس أولاد دراج ولاية المسيلة، وبعد تطبيق الدراسة خلص الباحث إلى نتائج من أبرزها أن 71.13% من التلاميذ انعدمت لديهم الكفاءة في إنتاج نص منسجم، وهي نسبة عالية جدا.

تبرز أهمية الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة أنها بنيت على ما توصلت إليه الدراسات السابقة في تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية، وتعد - بحسب حدود اطلاع الباحث - أنها الدراسة الأولى التي أُجريت على كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بناء النص. وقد وضعت الدراسة تصورا للنصوص المقدمة في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي وفق أدوات ومعايير بناء النص.

مشكلة الدراسة

لمعايير بناء النص أهمية في بناء وصياغة نصوص تعليم اللغة العربية كما أشارت إليه دراسة موساوي (Musawi ,2019)، وبناء على خبرة الباحث الشخصية، يمكن القول إن دراسات تحليل نصوص كتب لغتي الجميلة اقتصرت على مجالي القيم والمهارات، ولم تتجاوزهما إلى تحليل النصوص في ضوء الصياغة والسبك والتماسك النحوي والتماسك الدلالي ومعايير بناء النص بشكل عام، كما لاحظ - بحكم تدريسه للغة العربية في المرحلة الابتدائية - أن صياغة نصوص كتب لغتي الجميلة قُدمت بصياغة متكلفة لمراعاة تضمينها المهارات اللغوية قسرا، إما بتكرار أدوات الربط بشكل مبالغ فيه، أو بتكرار الإحالة بالضمائر المتصلة دون حاجة.

وقد أكدت بعض الدراسات أن هناك بعض المشكلات في نصوص كتب التعليم العام مثل دراسة الشمري (Alshammari ,2021) فضلا عن الدراسات الأخرى التي أكدت وجود بعض المشكلات في كتب لغتي الجميلة في ضوء المهارات والقيم، مثل دراسة الشنقيطي

(Al-Shinqiṭi ,2020) ودراسة الدوسري (Al dosari 2021 ,)، من ثم فقد برزت أهمية إجراء دراسة علمية للتأكد من درجة توافر معايير بناء النص في نصوص كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية، إذ يتوقع أن تفيد الدراسة الحالية في معرفة درجة توافر معايير بناء النص في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، يمكن التصدي لمشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة توافر معايير بناء النص في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما درجة توافر معايير بناء النص في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (السبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟
2. ما معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (الحبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟
3. ما درجة توافر معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (السبك) في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟
4. ما درجة توافر معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (الحبك) في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. تحديد معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (السبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.
2. تحديد معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (الحبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي
3. تحديد درجة توافر معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (السبك) في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.
4. تحديد درجة توافر معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (الحبك) في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تفيد الدراسة في إطلاع الباحثين والمختصين في تصميم المناهج على الأدب النظري المتعلق ببناء النص واكتساب تصور شامل عن مجال أدوات بناء النص في اللسانيات الحديثة.
2. قد تفيد صناع القرار والقائمين على تصميم كتب تعليم اللغة العربية في تقديم نصوص الكتب وفقًا لمعايير بناء النص.
3. قد تسهم الدراسة في إثراء حقل تحليل كتب تعليم اللغة العربية في ضوء بناء النص وصياغته.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: معايير بناء النص المرتبطة في معياري السبك والحبك في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: كتاب لغتي الجميلة للطالب للصف السادس الابتدائي طبعة 1443ه -2021 في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة

تحليل النصوص: يعرف طعيمة تحليل النص بأنه "يقتصر على ملامح النص نفسه، وما يؤثر في درجه فهمه، بما في ذلك بالطبع نظام الكتابة وما يتصل به من خصائص تساعد في مقروئيته"(60. Ṭu'aymah, 2004, P).

ويُعرَف تحليل النصوص إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: الكشف عن درجة توافر المؤشرات المرتبطة بمعياري السبك والحبك في نصوص كتاب لغتي الجميلة المقرر على طلبة الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ونسبة توافر كل مؤشر من مؤشرات معياريّ السبك والحبك المضمنة في بطاقة تحليل أعدَت لهذا الغرض.

كتاب لغتي الجميلة: ويُعرَفه الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنه الكتاب المدرسي المتضمن المحتوى التعليمي اللغوي الذي أقرته وزارة التعليم لتدريسه لطلبة الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، طبعة 1443هـ - 2021م.

معايير بناء النص: يعرف طعيمة المعايير بشكل عام بأنها "أعلى مستويات الأداء التي يطمع إليها الإنسان للوصول إليها، والتي يتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها"(68. Ṭu'aymah, 2004, P) ، وقد حدد بوجراند (1998، Beaugrande) معايير بناء النص بسبعة معايير، وهي السبك (الاتساق)، والحبك (الانسجام)، والقصد، والقبول، والتناص، والإعلامية.

السبك: يعرف خطابي السبك بأنه: "التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما، ويهتم بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته" (5. Kattabi, 1991, P). كما عرّفه حسان بأنه: "إحكام علاقات الأجزاء، ووسيلة ذلك إحسان استعمال المناسبة المعجمية من جهة وقرينة الربط النحوي من جهة أخرى، واستصحاب الرتب النحوية" (256. . Hassan, 2006, P)

الحبك: ويعرفه مصلوح بأنه: "الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم" (Masloh, 1991, P. 154). ويعرفه الفقي بأنه: "مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص، وهي التي تحدده كنص" (Alfaqi, 2000, P. 96).

وتُعرَّف معايير بناء النص إجرائيا في هذه الدراسة بأنها "المؤشرات المرتبطة بمعياريّ الحبك والسبك، التي ينبغي توافرها في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي المضمنة في بطاقة التحليل المعدّة لتحقيق أهداف هذه الدراسة".

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدارسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على رصد عدد تكرار المؤشرات الدالة على معايير الدراسة. العساف (Alassaf ,1995) للتحقق من درجة توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل مجتمع الدراسة في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني طبعة عام 1443هـ، وتتمثل عينة الدراسة في مجتمع الدراسة بأكمله المتمثل في نصوص الكتاب، وبما أنّ كتاب لغتي الجميلة يحتوي في كل فصل على وحدتين دراسيتين وكل وحدة تضم نصا رئيسا للوحدة معنونا بنص الفهم القرائي، فإن عدد النصوص الرئيسة أربعة نصوص فقط، لكن الباحث بالتشاور مع المشرف الأكاديمي اتفقا أن تكون عينة الدراسة عشرة نصوص من كتابيّ الفصلين الدراسيين، فاختار الباحث ستة نصوص إضافية من النصوص الفرعية، واختار النصوص الأطول نسبيا مع استبعاد النصوص القصيرة والمجزأة والمبتورة التي لا يصح أن يطلق عليها اسم نص بالمعنى العلمي؛ بسبب افتقار بعضها لعناصر النص الرئيسة، مثل المقدمة، أو الخاتمة، وقد جاءت هذه المقاطع النصية القصيرة في الكتاب لتحقيق مهارات محددة حددتها الأهداف العامة للمنهج. ومن ثم أصبحت عينة الدراسة عشرة نصوص من كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

الجدول: 1 قائمة نصوص الكتاب.

عنوان النص	نوع النص	عدد كلماته
أبوبكر الصديق	سردي	412
أكمل الناس خَلقا وخُلقا	سردي	353
كتاب يتحدث عن نفسه	سردي	396
أنواع التقنيات	وصفي	305
المعلبات الغذائية	وصفي	362
إنفلونزا الطيور	وصفي	362
رعاية المسنين في الإسلام	وصفي	225
الإمام أبو حنيفة والإسكافي	سردي	271
تحية الإسلام	وصفي	229
ريان يزور عمه	سردي	230

أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها

تمثلت أداة الدراسة ببطاقة تحليل محتوى لنصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي بهدف تحديد درجة توافر معايير بناء النص في تلك النصوص، وقد مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:

1. إعداد قائمة بمعايير بناء النص المطلوب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.

وقد تم بناء قائمة ذات محورين، المحور الأول يشتمل على المعيار الأول (السبك)، ويضم قائمة من المؤشرات الدالة على أدوات السبك. والمحور الثاني ويشتمل على المعيار الثاني (الحبك)، ويضم قائمة من المؤشرات الدالة على أدوات الحبك. وقد تضمنت الصورة الأولية للقائمة في محورها الأول (10) مؤشرات، وفي محورها الثاني (12) مؤشرًا، وبذلك يكون عدد مؤشرات القائمة كاملة (22) مؤشرًا

2. صدق محتوى قائمة معايير بناء النص.

عرضت قائمة المؤشرات على عدد من المحكمين، وعددهم 15 محكما من أكاديميين ومشرفين تربويين ومعلمين، لقياس الصدق الظاهري للأداة والمتمثل في درجة انتماء ومناسبة المؤشرات للمعايير، ووضوح الصياغة، وسلامة العبارات من الناحيتين النحوية والكتابية. واتفق المحكمون بنسبة 95% على انتماء ومناسبة المؤشرات لمعايير الدراسة، فيما أبدى المحكمون بعض الملاحظات المهمة والقيمة التي أفاد منها الباحث في تعديل الصياغة اللغوية وحذف وإضافة عدد من المؤشرات.

ثبات بطاقة تحليل المحتوى

أجرى الباحث التحليل مرتين بينهما فاصل زمني شهر كامل للتحقق من ثبات الأداة، وحُسب ثبات الأداة وفق معادلة هولستي، إذ

بلغ إجمالي قيمة الثبات بين التحليل الأول والثاني نسبة (92%) وهي قيمة ثبات عالية يؤخذ بها علميا في ثبات بطاقة التحليل "(Ṭu'aymah, 2004,p .231)

جدول رقم 2: نسب الحكم على درجة التوافر.

النسبة المئوية	درجة التوافر
0 % - %20	متوافرة بدرجة منخفضة جدا
%21 - %40	متوافرة بدرجة منخفضة
%41 - %60	متوافرة بدرجة متوسطة
%61 - %80	متوافرة بدرجة عالية
%81 - %100	متوافرة بدرجة عالية جدا

إجراءات الدراسة

بعد تحديد العينة المراد تحليلها: والمتمثلة بكامل نصوص الكتاب. وتصميم أداة الدراسة وتحكيمها وإجراء ثبات الأداة، تم إجراء الدراسة فعليا عبر فحص المضمون، وذلك بفحص المضمون مباشرة، ورصد ومتابعة تكرار المؤشرات وفق بطاقة التحليل. وكانت عملية فحص المضمون بتطبيقها بنفس الخطوات على كل نص من نصوص الدراسة، عبر تقسيم النص إلى مقاطع بحسب الوحدة الموضوعية، ثم تحديد الجمل والفقرات المرتبطة بالوحدة الموضوعية. بعد تم تتبع توافر المؤشرات المحددة ببطاقة التحليل. ثم حُولت البيانات إلى صيغة كمية: وفي هذه الخطوة حولت البيانات وأعداد تكرارات الظاهرة إلى أرقام ونسب مئوية عبر البرامج المصممة لتلك الخطوة عبر برنامج أكسل.

عرض نتائج الدراسة والتعليق عليها

نص السؤال الرئيس للدراسة على ما يأتي: (ما درجة توافر معايير بناء النص في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟) وقد تمت الإجابة عنه عبر الإجابة عن الأسئلة الفرعية المرتبطة فيه، وفيما يلي تفصيل ذلك تبعا لترتيب أسئلة الدراسة.

أولا: الإجابة عن السؤال الفرعي الأول للدراسة

نص السؤال الفرعي الأول على ما يأتي: (ما معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (السبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟) وللإجابة عن هذا السؤال أُعدت قائمة مبدئية بمعايير بناء النص المرتبطة بمعيار (السبك) التي يجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، بالإفادة من المراجع المتعلقة بمعيار السبك، وبعض الدراسات السابقة المطبقة في ذات المجال مثل دراسة الشمري (2021 (Alshammari, وقُدمت القائمة لمحكمين متخصصين، وبناء على ما قدموه من ملحوظات واقتراحات وما اتفقوا عليه حُددت المعايير ومؤشراتها وفق الجدول الآتي:

معيار الحكم على درجة التوافر

وللحكم على درجة التوافر فقد اعتمدت الدراسة النسب التالية في الجدول التالي (Alamer,1429,P.136):

جدول 3: معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (السبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

معيار السبك: المؤشرات
جمل النص مترابطة.
فقرات النص مترابطة.
تضمن النص أدوات مناسبة للربط بين الجمل.
الضمائر المستخدمة في النص تتناسب مع ما تعود إليه من حيث الإفراد والتثنية والجمع.
الضمائر المستخدمة في النص تتناسب مع ما تعود إليه من حيث التذكير والتأنيث.
الإحالات المستخدمة في النص تتسم بالدقة فيما تعود إليه سواء أكان مذكورا أو غير مذكور يفهم من سياق النص.
تضمن النص جملا لتوضيح معنى بعض الكلمات الواردة في النص بشكل دقيق.
تضمن النص فقرات لتوضيح معنى بعض الجمل الواردة في النص بشكل دقيق.
تضمن النص أسماء زمان ومكان للربط بين الجمل بشكل صحيح.
استخدم التكرار في بعض الألفاظ في النص بشكل مناسب لغرض التأكيد.
تضمن النص حذفا لغرض بلاغي غير مخل بالبناء الشكلي والدلالي للنص.
وظف الاستبدال في النص بتعويض عنصر لغوي بعنصر آخر بشكل مناسب.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للدراسة

نص السؤال الثاني للدراسة على الآتي: (ما معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (الحبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟)، وقُدمت القائمة لمحكمين متخصصين، وبناء على ما قدموه من ملحوظات واقتراحات وما اتفقوا عليه حُددت المعايير ومؤشراتها بالإفادة من المراجع المتعلقة بمعيار الحبك، وبعض الدراسات السابقة المطبقة في ذات المجال مثل دراسة الشمري (Alshammari2021,) وفق الجدول الآتي:

جدول 4: معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (الحبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية .

معيار الحبك: المؤشرات
يناسب عنوان النص مضمونه.
تناسب افتتاحية النص غرضه.
يتمتع النص بوحدة موضوعية.
يتضمن النص افتتاحية ومتن وخاتمة متناسقة.
تناسب أفكار النص مع أحداثه.
تتوالى الأفكار نحو العمق بشكل مناسب من أجل تشويق القارئ.
تتدرج أفكار النص بشكل منطقي مع أحداثه.
تتسم أفكار النص بالبناء المتوازن.
يتناسب النص مع المستوى العقلي للمتلقي.
تتضمن الخاتمة النتيجة المطلوبة التي يكتمل بها النص.
ترتبط خاتمة النص بما يسبقها من أفكار.

ثالثا: الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للدراسة

نص السؤال الثالث للدراسة على الآتي: (ما درجة توافر معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (الحبك) الواجب توافرها في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟)، وللإجابة عن هذا السؤال خضعت نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي لتحليل المحتوى؛ وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات معيار السبك، ويوضح الجدول الآتي نتائج التحليل:

جدول 5: التكرارات والنسب المئوية لمؤشر السبك في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.

معايير بناء النصوص في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي				
أولا: معيار التماسك الشكلي (السبك)				
المؤشرات	مرات التكرار	النسبة المئوية	نسبة التكرارات	الترتيب
جمل النص مترابطة	2	20	20	4
فقرات النص مترابطة	4	40	40	3
تضمن النص أدوات مناسبة للربط بين الجمل	2	20	20	4
الضمائر المستخدمة في النص تتناسب مع ماتعود إليه من حيث الإفراد والتثنية والجمع	10	100	100	1
الضمائر المستخدمة في النص تتناسب مع ما تعود إليه من التذكير والتأنيث	10	100	100	1
الإحالات المستخدمة في النص تتسم بالدقة فيما تعود إليه سواء أكان مذكورا أو غير مذكورا يفهم من سياق النص	6	60	60	2
تضمن النص جملا لتوضيح معنى بعض الكلمات الواردة في النص بشكل دقيق	1	10	10	5
تضمن النص فقرات لتوضيح معنى الجمل الواردة في النص بشكل دقيق	2	20	20	4
تضمن النص أسماء زمان ومكان للربط بين الجمل بشكل صحيح	1	10	10	5
استخدم التكرار في بعض الألفاظ في النص بشكل مناسب لغرض التأكيد	0	0	0	6
تضمن النص حذفا لغرض بلاغي غير مخل بالبناء الشكلي والدلالي للنص	0	0	0	6
وظف الاستبدال في النص بتعويض عنصر لغوي بعنصر آخر بشكل مناسب	0	0	0	6
المجموع	**38**	**100**	**100**	**100**
المتوسط	**3.2**	**31.7**	**31.7**	**31.7**

يتضح من الجدول رقم (5) أن معيار (السبك) توفر في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي بنسبة (31.7%) وهي نسبة منخفضة بحسب الجدول المخصص لتحديد درجة التوافر.

وفيما يتعلق بمؤشرات السبك فقد حل في المرتبة الأولى المؤشران الرابع والخامس وهما: (الضمائر المستخدمة في النص تتناسب مع ما تعود إليه من حيث الإفراد والتثنية والجمع) و (الضمائر المستخدمة في النص تتناسب مع ما تعود إليه من حيث التذكير والتأنيث)، فقد حصلا على نسبة توافر (100%)، ويعود ذلك إلى أنّ الإحالة لنوع الكلمة من حيث الإفراد والتثنية والجمع أو من حيث التذكير والتأنيث لا يقبل الخطأ، ويعد ذلك من الأخطاء اللغوية الكبيرة التي من المتعذر أن توجد في كتب مناهج تعليم اللغة العربية.

وجاء في المرتبة الثانية المؤشر السادس وهو: (الإحالات المستخدمة في النص تتسم بالدقة فيما تعود إليه سواء أكان مذكورا أو غير مذكور يفهم من سياق النص)، فقد حصل على نسبة توافر (60%)، وهي درجة توافر متوسطة وفق الجدول رقم (2) المبين لدرجات التوافر، أما المرتبة الثالثة فقد جاء المؤشر الثاني وهو: (فقرات النص مترابطة)، وقد حصل على نسبة توافر (40%)، وهي درجة توافر منخفضة، بينما جاء في المرتبة الرابعة المؤشرات: الأول والثالث والثامن وهي: المؤشر الأول: (جمل النص مترابطة) والمؤشر الثالث: (تضمن النص أدوات مناسبة للربط بين الجمل) والمؤشر الثامن: (تضمن النص فقرات لتوضيح معنى بعض الجمل الواردة في النص بشكل دقيق) فقد حصل على نسبة (20%)، وهي درجة توافر منخفضة جدا. ومن الملاحظ أن نسبة ترابط الفقرات كانت (40%)، بينما الجمل كانت نسبتها لا تتجاوز (20%)، وذلك أن الفقرات لقلة عدد كلماتها، وسهولة الربط بين كلمات الفقرة الواحدة عبر الإسناد النحوي بعكس الجملة التي يحتاج لربط فقراتها أدوات ربط مناسبة، وكما أن محدودية فكرة الفقرة التي عادة ما تكون موجزة مثل حدث معين أو خبر معين يسهل عملية صياغتها بصورة مترابطة، ومن هنا كانت نسبة ترابطها أكثر بقليل من نسبة ترابط الجمل التي عادة ما تكون ذات عدد كلمات أكثر ومناقشتها لأفكار وأحداث متعددة؛ فمن ثم كان الربط يحتاج إلى مجهود أكبر وأدوات ربط مناسبة أكثر للصياغة.

وفي المرتبة الخامسة جاء المؤشران السابع والتاسع وهما: (تضمن النص جملا لتوضيح معنى بعض الكلمات الواردة في النص بشكل دقيق) و (تضمن النص أسماء زمان ومكان للربط بين الجمل بشكل صحيح) اللذان حصلا على نسبة توفر (10%)، وهي درجة توفر منخفضة جدا. ولعل ذلك يعود ذلك إلى التصرف في النصوص واختصارها، والتعويل على جدول معاني الكلمات لتوضيح معانيها دون البسط في ذلك داخل النص. أما في المرتبة السادسة الأخيرة فجاءت المؤشرات: العاشر والحادي عشر والثاني عشر وهي: (استخدم التكرار في بعض الألفاظ في النص بشكل مناسب لغرض التأكيد) و(تضمن النص حذفا لغرض بلاغي غير مخل بالبناء الشكلي والدلالي للنص) و (وظف الاستبدال في النص بتعويض عنصر لغوي بعنصر آخر بشكل مناسب)، وحصلت على نسبة توفر (0%)، وهي درجة توفر منخفضة جدا، وكما هو ملاحظ في الأدب النظري بأن التكرار والحذف والاستبدال من أدوات السبك التي تضيف قوة للبناء الشكلي للنص، لكن نصوص الكتاب تخلو منها واتسم السرد بالمباشرة ولم يكن هناك إيحاءات دلالية تعتمد على الحذف والاستبدال والتكرار والتي عادة ما تتسم بها النصوص ذات القيمة الأدبية العالية ومن ثم أثر ذلك على جودة السبك والصياغة.

رابعا: الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع

نص السؤال الرابع للدراسة على الآتي: (ما درجة توافر معايير بناء النص المرتبطة بمعيار (الحبك) في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟)، وللإجابة عن هذا السؤال خضعت نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي لتحليل المحتوى؛ وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات معيار الحبك، ويوضح الجدول الآتي نتائج التحليل:

جدول 6: التكرارات والنسب المئوية لمؤشر الحبك في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.

معايير بناء النصوص في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي				
أولا: معيار التماسك الشكلي (الحبك)				
المؤشرات	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية**	**نسبة التكرارات**	**الترتيب**
يتناسب عنوان النص مع مضمونه	6	12.8	60	3
تناسب افتتاحية النص غرضه	2	4.3	20	6
يتمتع النص بوحدة موضوعية	8	17	80	2
يتضمن النص افتتاحية ومتن وخاتمة	2	4.3	20	6
تناسب أفكار النص مع أحداثه	8	17	80	2
تتوالى الأفكار نحو العمق بشكل مناسب من أجل تشويق القارئ	1	2.1	10	7
تندرج أفكار النص بشكل منطقي مع أحداثه	2	4.3	20	6
تتسم أفكار النص بالبناء المتوازن	1	2.1	10	7
يتناسب النص مع المستوى العقلي للمتلقي	9	19	90	1
تتضمن الخاتمة النتيجة المطلوبة	5	10.6	50	4

معايير بناء النصوص في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي

أولا: معيار التماسك الشكلي (الحبك)

المؤشرات	مرات التكرار	النسبة المئوية	نسبة التكرارات	الترتيب
ترتبط خاتمة النص بما يسبقها من أفكار	3	6.4	30	5
المجموع	**47**		**100**	**470**
المتوسط	**4.3**		**9.1**	**42.7**

يتضح من الجدول رقم (6) أن معيار الحبك توافر في نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي بنسبة (42.7%)، وهي درجة توافر متوسطة بحسب الجدول رقم (3) المتعلق بالحكم على درجة التوافر، وفيما يتعلق بمؤشرات (الحبك) فقد حل في المرتبة الأولى المؤشر التاسع: (يتناسب النص مع المستوى العقلي للمتلقي) حيث حصل على نسبة توافر (90%)، وهي درجة توافر عالية جدا وفق جدول الحكم على درجة التوافر رقم (1)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ كتب تعليم اللغة العربية ومثلها بقية كتب مناهج التعليم العام تراعي خصائص علم نفس النمو مناسبة المعارف والخبرات لعمر الطالب؛ فمن ثم جاءت درجة التوافر عالية لتناسب جهود القائمين على المناهج في مراعاة الجانب النفسي والعقلي للمتعلم، ويمثل مناسبة النص للمستوى العقلي للتعلم مبدأ التأويل المحلي بوصفه أحد أدوات الحبك لبناء النص دلاليا، فجاءت الإشارات الإيحائية للشخوص والأحداث مناسبة للمستوى العقلي للمتلقي دون أن يكون هناك غموض.

وجاء في المرتبة الثانية المؤشران الثالث والخامس وهما: (يتمتع النص بوحدة موضوعية) و(تناسب أفكار النص مع أحداثه) فقد حصلا على نسبة توافر (80%)، وهي درجة توافر عالية، بينما جاء في المرتبة الثالثة المؤشر الأول: (يناسب عنوان النص مضمونه) فقد حصل على نسبة توافر (60%)، وهي درجة توافر متوسطة، فبعض عناوين النصوص لا تعكس بدقة الفكرة العامة للنص؛ إذ جاءت إما اُستخدم فيها كلمات لا تدل بدقة على ذات الفكرة، أو جاء العنوان ليعكس فكرة فرعية من النص فقط، والعنوان يمثل أداة التغريض بوصفه إحدى أدوات الحبك للإشارة الدلالية إلى الفكرة العامة للنص.

أما في المرتبة الرابعة، فقد جاء المؤشر العاشر وهو: (تتضمن الخاتمة النتيجة المطلوبة التي يكتمل بها النص) فقد حصل على نسبة توافر (50%)، وهي درجة توافر متوسطة؛ وعادة تكون النتيجة المطلوبة للنص أحد الأهداف التعليمية التي من أجلها وضع النص؛ فمن ثم كانت متوافرة بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الخامسة جاء المؤشر الحادي عشر وهو (ترتبط خاتمة النص بما يسبقها من أفكار) فقد حصل على نسبة توافر (30%)، وهي درجة توفر منخفضة؛ ومعلوم أن ارتباط خاتمة النص بما يسبقها من أفكار على المستوى الدلالي إنما يتأتى إذا توافر السياق بوصفه أداة مهمة من أدوات الحبك، وفي المرتبة السادسة جاء المؤشران الرابع والسابع وهما: (يتضمن النص افتتاحية ومتن وخاتمة متناسقة) و(تتدرج أفكار النص بشكل منطقي مع أحداثه) فقد حصلا على نسبة توافر (20%)، وهي درجة توافر منخفضة جدا، وهذا يعكس انخفاض درجة توافر السياق أحد أهم أدوات الحبك في البناء الدلالي للنص؛ فتناسق الافتتاحية والمتن والخاتمة وكذلك تدرج الأفكار بشكل منطقي إنما يتم عبر السياق ومراعاته في بناء النص لإعطاء النص صورة دلالية عالية.

أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء المؤشران السادس والثامن وهما: (تتوالى الأفكار نحو العمق بشكل مناسب من أجل تشويق القارئ) و(تتسم أفكار النص بالبناء المتوازن) فقد حصلا على نسبة توافر (10%)، وهي درجة توافر منخفضة جدا، ومعلوم أن توالي الأفكار (المؤشر السادس) والبناء المتوازن للأفكار (المؤشر الثامن) إنما تأتي مع توافر أدوات الحبك في النص مثل التغريض والتشابه المعنيان في البناء الدلالي للنص. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجرف (Aljurf ,2001) التي أكدت افتقار كتب القراءة للمرحلتين المتوسطة والثانوية إلى تدريبات تدور حول مهارات التعرف على الترابط في النص، كما تتفق مع دراسة الشمري (Alshammari ,2021) في افتقار نصوص كتب تعليم اللغة العربية للروابط اللفظية؛ التي تراوح متوسط توافر معيار السبك فيها بين (54.4%-66.7%) في حين كانت درجة توافر معيار السبك في هذه الدراسة (31.7%)، ويعود تدني نسبة درجة توافر معيار السبك في هذه الدراسة مقارنة بدراسة الشمري (Alshammari ,2021) إلى أن مجتمع الدراسة في دراسة الشمري كان كتب المرحلة الثانوية، بينما مجتمع الدراسة في هذه الدراسة هو كتاب لغتي للصف السادس الابتدائي، وعادة ما تكون نصوص كتب المرحلة الثانوية أكثر تقدما من كتب المرحلة الابتدائية، فقد أشار العمارنة (Alamarnah ,2018) إلى أنه من الملاحظ أن الربط يزداد تكرارا كلما ارتقى الصف الدراسي؛ ويعود السبب إلى مراعاة كتب تعليم اللغة العربية للقدرات العقلية لكل فئة عمرية. وتتفق الدراسة مع دراسة العمارنة (Alamarnah ,2018) التي لم تتجاوز درجة توافر مهارات الربط الدلالي فيها نسبة (9.2%). كما تتفق مع نتائج دراسة الثقفي (Althaqafi2020,) التي تناولت كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مواصفات الكتاب الجيد، والتي حقق الكتاب فيها ما نسبته (22.22%) بتقدير وصفي (منخفض) و(منخفض جدا)، وخلصت إلى أن موضوعاته النحوية غير مناسبة للمتعلم بالصف الرابع الابتدائي. وكذلك تتفق مع دراسة بن عزي (Bin Izzi ,2016) التي خلصت إلى أن تعليمية النصوص في التعليم الابتدائي لم تواكب التطورات التي حدثت في مجال لسانيات النص. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة بوحملة (Buo hamalh ,2018) التي تناولت كفاءة إنتاج نص كتابي في ضوء المقاربة النصية للسنة الخامسة

الابتدائي، التي خلصت إلى أن (57.50%) من التلاميذ تحققت لديهم كفاءة إنتاج نص أدبي في حين أن النسبة المنشودة هي (75%). كما اتفقت الدراسة مع دراسة بن عطية (Bin attiah ,2019) التي تناولت معايير انتقاء النص التعليمي في نصوص كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي التي خلص الباحث فيها إلى ضعف النصوص المختارة، وأكد على أهمية إشراك المتخصصين الأكاديميين والأدباء والمفكرين في إعداد قائمة أولية لنصوص كل مرحلة تعليمية بحيث تكون ذخيرة نصية للجان إعداد الكتب المدرسية.

التوصيات

- الاستفادة من قائمة مؤشرات معياري السبك والحبك في بناء واختيار نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي.
- تطوير نصوص كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي بما يضمن توافر مؤشرات معياري السبك والحبك بدرجة عالية جدا.

المقترحات

- تحليل محتوى نصوص كتب لغتي الجميلة لبقية صفوف المرحلة الابتدائية في ضوء معايير بناء النص.
- تحليل محتوى النصوص الواردة في أنشطة وتدريبات كتب تعليم اللغة العربية للتعليم العام لجميع المراحل لمعرفة درجة توافر معايير بناء النص في نصوص الأنشطة والتدريبات.

References

Afīfī, Aḥmad. (2001). Grammar of the text: a new direction in the grammar lesson. Zahraa Al Sharq Library.

Āl Tamīm, ʻAbd Allāh. (2019). Evaluation of the My Beautiful Language curricula for the primary stage in light of the linguistic communication approach. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 11 (1), 1-42.

Al-ʻĀmir, Ibrāhīm ibn Aḥmad. (H.1429). Evaluating curricular development processes in general education for boys in the Kingdom of Saudi Arabia in light of modern educational trends and contemporary global experiences [Unpublished doctoral dissertation]. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Al-ʻAssāf, Ṣāliḥ. (1995). Introduction to research in behavioral sciences. Obeikan Library.

Al-Biṭāshī, Khalīl. (2009). Textual coherence in light of linguistic analysis of discourse. Dar Jarir for Publishing and Distribution.

Al-Dawsarī, Mashāʻil. (2021). Content analysis of my beautiful language books in the primary stage in light of cognitive passion. King Khalid University Journal of Educational Sciences, 32 (1), 191-226.

Alfhyqy, ʻAbd Allāh ; Wāljlydy, Ḥasan. (2019). Content analysis of the book My Eternal Language for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some life skills. Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, 35 (8), 482-505.

Al-Fiqī, Ṣubḥī. (2000). Textual linguistics between theory and practice. Qubaa House for Printing and Publishing.

Al-Ḥulwah, Nawāl. (2012). Verbal accompaniment and its role in text cohesion: a textual approach in the articles of Dr. Khaled Al-Munif. Journal of Linguistic Studies, King Faisal Center for Islamic Studies and Research, 14 (3), 69-124.

Al-Jāḥiẓ, ʻAmr ibn Baḥr. (2004). al-Bayān wa-al-tabyīn. al-Maktabah al-ʻAṣrīyah.

Al-Jurf, Rīmā Saʻd. (2001). Skills for recognizing coherence in text in middle and secondary Arabic reading books for girls: an evaluation study. Risālat al-Khalīj al-ʻArabī, 21 (78), 73-97.

Al-Jurjānī, ʻAbd al-Qāhir. (1413h). Asrār al-balāghah. Al Madani Press

Al-Jurjānī, ʻAbd al-Qāhir. (2004). Dalā'il al-iʻjāz. Al Khanji Library.

Alʻmārnh, ʻImād. (2018). Skills for recognizing coherence in my beautiful language books for the upper primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia: a descriptive and analytical study. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (7), 104-122.

Al-Shammarī, ʻAbd al-ʻAzīz. (2021). Argumentative structure and text structure standards in texts included in Arabic language books at the secondary level. Sohag University Journal, (92), 52-99.

Al-Shammarī, ʻAbd al-Raḥmān ibn ʻĪsá. (2017). Analysis of the content of a language course for the primary grades in light of the theory of multiple intelligences and the extent of students' familiarity with it [Unpublished master's thesis]. Hael University.

Al-Shāwish, Muḥammad. (2001). The origins of discourse analysis in Arabic grammatical theory. Arab Distribution Corporation.

Al-Shinqīṭī, Umāmah. (2020). Analysis of the textbooks My Language - My Beautiful Language in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the standard levels for teaching the Arabic language in the primary stage. Journal of the College of Education, Al-Arish University, (23), 76-122.

Al-Ṣubayḥī, Muḥammad al-Akhḍar. (2008). An introduction to text science and its application areas. Arab House of Science Publishers.

Al-Thaqafī, Ibrāhīm. (2020). Evaluating the book My Beautiful Language for the fourth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the specifications of a good book. Journal of Human and Society Sciences, 9 (3), 255-286.

Al-‘Utaybī, Asmā’. (2020). The cultural content of the texts of my beautiful language books in the upper grades of the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 112 (1), 359-387 .

Barkawi, Mabrouk. (2015). Textual games in primary education: an applied study [unpublished master’s thesis]. University of Kasdi Merbah, Ouargla.

Brāwn, J. b ; wywl, J. (1997). Discourse analysis. (Muhammad Al-Zalitni, Mounir Al-Triki, translation). King Saud University Publishing.

Būdūkhah, Mas‘ūd ‘Āmir. (2015). Context and significance. Dar Ayyam for Publishing and Distribution

Būdūkhah, Mas‘ūd. (2015). The importance of texts in teaching the Arabic language. Professor Forum Magazine, Higher School of Teachers, Āsiyā Jabbār, Qusanṭīnah, (16), 29-43.

Buḥayrī, Sa‘īd. (1997). Text linguistics: concepts and trends. Lebanon Library Publishers.

Bwḥmlh, ‘Umar. (2018). Evaluating the efficiency of producing a written text in light of the textual approach: the fifth year of primary school as an example. Journal of Social and Human Sciences, Mohamed Boudiaf University, al-Masīlah, (14), 817-843.

Bwjrānd, Robert. (1998). Text discourse and action. (Tamam Hassan, translation), ‘Ālam al-Kutub . .(1980)

Dāyk, Fān. (2000). Text and context. (Qanini, Abdel Qader, translation). Africa East.(1980)

Ḥammādī, Ḥasībah ; Wqrāqryh, Wardah. (2017). Textual cohesion in the collection of Abu Al-Atahiya: Selected Poems [Unpublished Master’s Thesis]. Larbi Ben M'hidi University.

Ḥassān, Tammām. (2006). Articles on language and literature. 2, ‘Ālam al-Kutub.

Ḥassān, Tammām. (2007). Linguistic endeavors. ‘Ālam al-Kutub.

Ibn ‘Ajamīyah, Aḥmad. (2017). Harmony in educational text and its dimensions. Maqalid Magazine, Kasdi Merbah University, Warqalah, (13), Ṣ 113-124.

Ibn al-Athīr, Abū al-Fatḥ. (1995). A common proverb in the literature of the writer and poet. al-Maktabah al-‘Aṣrīyah.

Ibn ‘Alī, Fayṣal. (2017). Conditions for preparing the educational text and its importance in the educational process within the framework of educational reforms. Maqalid Magazine, Kasdi Merbah University, Warqalah, (12), 169 – 182.

Ibn ‘Aṭīyah, Muṣṭafá. (2019). Criteria for selecting educational text: A study of the texts of the book of the fourth year of primary education. Center for Scientific and Technical Research for the Development of the Arabic Language, 26 (2), 353-260.

Ibn dāykhh, Zaynab. (2016). Coherence tools in educational texts: The secondary stage as a model.[An unpublished master’s thesis]. Kasdi Merbah University, Warqalah, College of Arts and Languages.

Ibn ‘Izzī, Khadījah. (2016). Educational reading activity in light of the textual approach: a descriptive evaluative study for the fourth year primary curriculum. Bridges of Knowledge Magazine, Hassiba Ben Bou Ali University of Chlef, (5), 127-137.

Ibn mandūr. (1997). Lisān al-‘Arab. Dār Ṣādir.

Khaṭṭābī, Muḥammad. (1991). Text Linguistics: An Introduction to Discourse Coherence. Arab Cultural Center.

Mān, fwlfjānj hāynh. (2004). Introduction to text linguistics. (Behairy, Saeed, translation). Zahraa Al Sharq.(1991) .

Maṣlūḥ, Sa‘d ‘Abd al-‘Azīz. (1991). A grammar grammar of the poetic text: a study of a pre-Islamic poem. Journal of the Egyptian General Book Authority, 10 (1, 2), 151-166.

Mūsāwī, Nasīmah. (2019). Educational texts in the Arabic language book and their selection criteria for the first year of average as an example. Al-Hikma Journal for Literary and Linguistic Studies, Kunooz Al-Hikma Foundation for Publishing and Distribution, (18), 144-155.

Qwāwh, al-Ṭayyib. (2012). Textual harmony and its tools. Al-Makhbar Magazine, Mohamed Khidir University, Biskra, (8), 61-86. .

Sassi, Zubaydah. (2018). The Effect of Insinuation on the Cohesion of Narrative Texts. Journal of Jusor Almarifah, Vol. 4, (No. 2), pp. 70-80.

Shibl Muḥammad, ‘Azzah. (2018). Text linguistics: theory and practice. al-Ādāb Library.

Ṭu‘aymah, Rushdī. (2004). Content analysis in the humanities. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Wāwrzynāk, ztsyslāf. (2003). Introduction to textual science: Problems of text construction. (Behairy, Saeed, translation). Al-Mukhtar Publishing and Distribution Foundation (1980).

A Meta-Analysis of Primary Studies Published in the Period (1974 - 2022) that Examined the Effect of Mathematics Teaching Methods on Some Psychological and Affective Variables

Muhannad Farhan Al-Qudah *, *Ministry of Education, Jordan*

Ibrahim Ahmad El-Shara', *School of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan*

Received: 8/1/2024
Accepted: 14/5/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
alqudah.muhnnad@gmail.com

How to cite: Al-Qudah, M. F., & El-Shara', I. A. (2025). A Meta-Analysis of Primary Studies Published in the Period (1974 - 2022) that Examined the Effect of Mathematics Teaching Methods on Some Psychological and Affective Variables. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 67-82.
https://doi.org/10.47015/21.1.5

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to evaluate the average effect sizes of experimental and quasi-experimental studies on the effect of mathematics teaching methods on some psychological and affective variables published in Jordanian refereed journals. The sample included 20 primary studies .

Methodology: Meta-analysis was used, and a coding model was developed; its validity and reliability were verified. The results showed a variation in the average effect sizes of the primary studies .

Results: The average overall effect size of the primary studies on the effect of teaching methods on some psychological and affective variables (1.438) indicates a very large effect size according to Cohen. The average effect sizes for the secondary stage were at a huge level (1.554), and the effect size was not significant for the preparatory stage. The effect sizes were also at a huge level (1.925, 1.882) according to the sample size variable for the category of 5 to 55 individuals and the duration of the study application for the period of more than one month and less than one semester, respectively. The descriptive results indicated that 10% of the primary studies used the random sampling method, and 5% were conducted in universities, while the percentage of studies applied to gifted students was 0%. It was found that all of them used only one method to verify reliability, and no primary study was found that used the statistical analyses ANOVA or MANOVA .

Conclusion: Based on the results, the researchers recommend conducting more mathematics education studies on gifted students, private schools, the university stage, and the preparatory stage within the psychological and affective variables.

Keywords: Meta-Analysis, Effect Size, Mathematics Teaching Methods, Psychological and Affective Aspect.

تحليل فوقي للدراسات الأولية المنشورة في الفترة (1974 - 2022) التي بحثت أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية

مهند فرحان القضاة، وزارة التربية والتعليم، الأردن
إبراهيم أحمد الشرع، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى حساب متوسطات حجم الأثر للدراسات التجريبية وشبه التجريبية لأثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية، المنشورة في المجلات الأردنية المحكمة، شملت العينة (20) دراسة أولية.

المنهجية: استخدم التحليل الفوقي، وطُوِّر نموذج ترميز تم التحقق من صدقه وثباته.

النتائج: توصلت النتائج إلى تباين متوسطات حجوم الأثر للدراسات الأولية. وأظهرت النتائج أن متوسط حجوم الأثر الكلي للدراسات الأولية لأثر طرائق التدريس في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية (1.438) ويدل على مستوى كبير جداً لحجم الأثر بحسب كوهين. وبلغ متوسط حجوم الأثر وفقا للمرحلة الثانوية بمستوى ضخم (1.554)، وغير دال للمرحلة التمهيدية. وجاء بمستوى ضخم (1.925، 1.882) وفقًا إلى متغير حجم العينة للفئة (5 - 55) فرداً، ومدة تطبيق الدراسة للفترة (أكثر من شهر وأقل من فصل) على الترتيب. وأشارت النتائج الوصفية إلى أن (10%) من الدراسات الاولية استخدمت طريقة العينة العشوائية، و(5%) تم تطبيقها في الجامعات، في حين بلغت نسبة الدراسات المطبقة على الطلبة الموهوبين (0%)، وتبين أنّ جميعها استخدمت طريقة واحدة فقط للتحقق من الثبات، ولم يعثر على أي دراسة أولية استخدمت التحليل الإحصائي ANOVA و MANOVA.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بإجراء المزيد من دراسات تعليم الرياضيات على الطلبة الموهوبين، والمدارس الخاصة، والمرحلة الجامعية، والمرحلة التمهيدية ضمن المتغيرات الوجدانية والنفسية.

الكلمات المفتاحية: التحليل الفوقي، حجم الأثر، طرائق تدريس الرياضيات، الجانب الوجداني والنفسي.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

المقدمة

مع التطورات المستمرة التي تشهدها النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية، والتغيرات المستمرة في مناهج الرياضيات خلال العقود السابقة، تزايد الاهتمام من الباحثين في دراسة طرق واستراتيجيات تدريس الرياضيات التي يستخدمها المعلمون في جميع المراحل الدراسية، ونظراً لازدياد عدد البحوث المنشورة في الدوريات والمجلات العلمية تولد تباينا بين نتائج الدراسات التي عالجت قضايا بحثية متشابهة، وظهر تفاوت في حجوم الأثر عبر المتغيرات المستقلة والتابعة في الدراسات الأولية التي اهتمت في تربويات الرياضيات، مما دفع الباحثين إلى البحث عن أساليب وتقنيات جديدة تساعد في الفهم الأعمق للظواهر، واتخاذ قرارات مناسبة لمسائل بحثية معينة، والخروج من النتائج الكلية السابقة في تعميمات جديدة.

وتعد الرياضيات من المواد الدراسية المهمة للطالب في حياته العلمية والمهنية، وقد يواجه بعض الطلبة صعوبة في فهم الرياضيات وتعلمها، بسبب استخدام المعلمين لطرائق تدريس غير ملائمة لخصائص الطلبة وأنماط تعلمهم، وعدم توافر الموارد والبيئة المحفزة لفهم هذه المادة وتعلمها، أي أن ما يدرسه الطالب قد يكون مجرداً لا يشاهده في الواقع ولا يرتبط بتوجهاته (Obaid, 2010)، وهذا بدوره قد يضعف دافعيتهم لتعلم الرياضيات، وقد يؤدي إلى مشكلات متعددة عند الطلبة، كضعف التحصيل، وبناء اتجاهات سلبية نحو الرياضيات (Khasawneh, 2007). ويدعو العديد من الباحثين لضرورة استخدام طرائق وأساليب تدريس مبتكرة تنمي التفكير، وتقلل من قلق الرياضيات (Akinsola & Animasahun, 2007).

ورغم تطور مناهج الرياضيات في السنوات الأخيرة، وبروز توجهات جديدة في تعليم الرياضيات فرضها التقدم العلمي والتطور التكنولوجي المستمر، إلا أن هناك نقصا في مراجعة بحوث تعليم الرياضيات وتعلمها (Hwang & Tu, 2021).

ويؤكد الأدب التربوي على ضرورة تجنب أساليب التدريس التقليدية التي تُشعر الطالب بالملل وتجعل مادة الرياضيات جافة تولد لديه اتجاهات سلبية نحوها ونحو المدرسة، والاهتمام بتقنيات الرياضيات الحديثة، وبتنويع طرائق التدريس التي تحفز الجانب الانفعالي والوجداني لدى الطالب، وعدم الاقتصار على خصائص الطالب فقط، فلا توجد طريقة تدريس أفضل من غيرها بشكل مطلق، ولا توجد استراتيجية واحدة يصلح استخدامها لجميع الطلاب، أو لجميع موضوعات الرياضيات (AL-Bakour, 2016).

ومن جهة أخرى يُجمع التربويون على أن طرائق التدريس تختلف باختلاف متغيرات كثيرة ذات علاقة بالطالب والمحتوى والأهداف والتقويم، وعلى المعلمين استخدام طرق تدريس ذات خصائص تُسهل التعلم وتنظمه وتوظف مصادر التعلم المتوفرة في البيئة التعليمية، بحيث تتضمن أساليب وأنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية وخصائص الطلبة المعرفية والنفسية (Al-Huwaidi, 2006).

ونظراً لما يشهده العالم من تغيرات متسارعة تعتمد على الرياضيات، فقد أجرت لجنة الدراسات في مركز التربية التابع للمجلس القومي للبحوث (National Research Council: [NRC]) عام 2001 مراجعة شاملة للأبحاث في علم النفس المعرفي وتعلم الرياضيات؛ لتحليل الرياضيات التي يمكن تعلمها، والكيفية التي يجب أن يتغير بها تدريس الرياضيات ومناهجها، وتدريب المعلمين لتحسين تعلم الرياضيات، وما يحتاجه الطلبة من المعرفة الرياضية، وخبرة المعلمين والطلبة في جوانب الرياضيات المختلفة؛ مما يولد أهمية

لدى الباحثين لإعادة تحليل الإنتاج العلمي من أجل استيضاح الجوانب البحثية الغائبة والتي تكون بحاجة إلى اهتمام أكثر في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها (Hussein, 2023).

وزاد التوجه العالمي نحو البحث في تربويات الرياضيات، حيث طال مداخل متعددة، كفحص طرائق التدريس، وتجربة النماذج والبرامج التعليمية المتنوعة. واتسعت دائرة البحث لتشمل التحصيل الرياضي، والجوانب المعرفية والنفسية، والممارسات التدريسية، والتكنولوجيا، لمحاولة سدّ النقص في بحوث الرياضيات الثقافية والاجتماعية والوجدانية (Erdogan & Yucedag, 2011؛ Mersal, 2018).

ويصبح من الأهمية عند زيادة الدراسات في تربويات الرياضيات إخضاع الإنتاج الفكري لتلك البحوث إلى الفحص والتحليل، لترشيد ذلك النشاط وتوجيهه، باستخدام أساليب بحثية وأدوات مناسبة لهذا الغرض مثل التحليل الفوقي (التحليل البعدي أو تحليل التحليل أو التحليل الماورائي) (Borgman & Furner, 2002).

إذ يعد التحليل الفوقي "Meta-Analysis" أحد الأساليب المتقدمة الذي نشأ أساسًا كنتيجة لعدم الرضى عن الطريقة التقليدية في الاستعراض النظري ومراجعة الدراسات الميدانية التجريبية، وكردّ فعل لحاجة بحوث التربية إلى طريقة مقننة لتحليل التحليلات في الدراسات الفردية (الدراسات الأولية)، ولفهم نتائج مجموعة الدراسات الأولية حول موضوع معين، للخروج بنتائج كلية من البيانات الإحصائية الواردة في تلك الدراسات لتعطي صورة شاملة عن أثر متغير ما في متغير تابع (Brendle, 2011).

ويرى الباحثان أن التحليل الفوقي للدراسات الأولية (الدراسات الفردية) في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها من المجالات البحثية الحديثة والمهمة التي يمكن الاستفادة منها في توفير دليل للباحثين عن متوسطات حجوم الأثر لمتغيرات معينة كالمتغيرات الوجدانية والنفسية عبر مجموعة دراسات أولية متوفرة لهذه المتغيرات ضمن حقب زمنية.

ويُعرّف كوهين وزملاؤه (Cohen et al. 2007) التحليل الفوقي بأنه: حساب معدل حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير تابع عبر جمع ومقارنة البيانات الكمية المستمدة من الدارسات الأولية. ويعرفه كوبر وزملاؤه (Cooper, et al., 2019) بأنه طريقة إحصائية تلخص الأدلة من الدراسات الأولية لنفس الموضوع وفي أنماط تحليلية مماثلة.

وقد اكتسب التحليل الفوقي اهتمامًا واسعًا بين الباحثين في العلوم النفسية والتربوية، والعديد من التخصصات العلمية بهدف التوفيق بين التباين الذي ظهر في الدراسات الأولية التي بحثت مشكلات متشابهة؛ نظرًا لكون التحليل الفوقي يسهم في تقديم صورة كلية عن مجالات بحثية مهمة، ويساعد في توجيه البحث مستقبلا إلى تقصي المشكلات غير المشبعة بحثًا (Chan & Arvey, 2012). ويوفّر إطارًا مرجعيًا يمكن من خلاله فحص عدم التجانس في الدراسات الأولية (Thompson & Higgins, 2002) ويساعد الباحثين وصانعي القرار في التوصل لرؤية شاملة حول الموضوع المبحوث (Ayaz & Sekerci, 2015)، وتوفير فرص أفضل عن الدراسات التي أُجريت حول موضوع معين (Al-Azzam & Banikhalaf, 2024).

وبحسب جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association [APA], 2010) ينبغي الاعتماد على مؤشرات أخرى غير الدلالة الإحصائية مثل مؤشرات حجم الأثر (Effect Size) والوصف المعمق (Extensive Description) للتوصل إلى معانٍ واضحةٍ لنتائج الدراسات الأولية. ويعد التحليل الفوقي من أنسب الأساليب لتحديد متوسط حجوم الأثر لمجموعة الدراسات الأولية، فهو مقياسًا لدراسة قوة العلاقة بين المتغيرات واتجاهها، وتحديد نسبة التباين المفسر في كل من متغيرات الدراسة التابعة بتجميع البيانات والنتائج من دراسات أولية متعددة.(Cogaltay & Karadag, 2015)

وعليه، يلاحظ أن حجم الأثر من العلامات المميزة للتحليل الفوقي، ولاحظ الباحثان نُدرة في توجهات البحوث العربية إلى دراسات التحليل الفوقي (Hussein, 2015؛Al-atoum & De Baz, 2007 Ishtay, ؛ Sharideh & Alsmadi, 2018؛ Al-juhani, 2017؛ 2020؛ Alhadoor et al., 2023).

ويزعم معظم الباحثين القول بإمكانية التنبؤ بنتائج إيجابية عن دراسات أثر طرائق التدريس في المتغيرات الوجدانية والنفسية، فهذا القول يصلح قوله على أي دراسة ولكنه يستند إلى التخمين، فقد يصيب أو يخطئ، وهذه هي المشكلة في البحوث العلمية؛ فمثلا: عندما نبحث أثر استراتيجية ما في الاتجاهات نحو الرياضيات يمكننا القول إن النتيجة إيجابية ولكنها قد تأتي غير ذلك. ومثل: الكثير من التربويين (المعلمين) يزعمون أن زيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية يؤثر في التحصيل والميل نحو الرياضيات، وهذا هو الشائع بين المعلمين وحتى الطلبة وأولياء الأمور؛ لكن كشف التحليل الفوقي الذي أجراه جون هيتي (John Hattie) أن عدد الطلبة غير دال إحصائيا، واتفقت معه نتائج دراسة للمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية الأردني بأن تضخم عدد الطلبة في الصف غير دال إحصائيًا.

ويعد المجال الوجداني والنفسي في تدريس الرياضيات من المجالات التي يصعب تحديدها، وقياسها، والسيطرة عليها، إذ قد تؤثر بالإيجاب أو السلب على تعلم الطلبة للرياضيات (Ignacio et al., 2006). وهي من المجالات البحثية التي لم تعط الاهتمام الكافي من الباحثين، حيث وجد ندرة في الدراسات التي تناولت هذه الجوانب عبر الفترات الزمنية السابقة.

وقد راجع الباحثان الدراسات السابقة ذات العلاقة، وتبين ندرة دراسات التحليل الفوقي في الدوريات العلمية، ضمن حقل بحوث تعليم الرياضيات وتعلمها، وخصوصًا في المجال الوجداني والنفسي، على الرغم من الأهمية الكبيرة لهذه الدراسات لما قد يكشف التحليل

الفوقي عمّا تتضمنه هذه الدراسات من الفجوات البحثية (Research Gaps)، والأخطاء غير المبررة، وتشتت الموضوعات، والمشكلات المنهجية، ومعرفة مدى فاعلية طرائق تدريس الرياضيات التي يستخدمها المعلمين وحجم تأثيرها على الجوانب النفسية والوجدانية لدى الطلبة من جوانب متعددة، وقد تبين أن أغلب هذه الدراسات أجريت في قواعد بيانات أجنبية. فقد أجرى وانج وزميلاه (Wang et al., 2022) من جامعة ساوثرن ميثوديست في الولايات المتحدة، دراسة تحليل فوقي لرسائل الدكتوراة المتوفرة في قاعدة البيانات (EBSCO host)، ضمن الفترة (1990- 2019) بهدف قياس حجم أثر طرح المشكلة الرّياضيّة على أداء الطلبة في الرياضيّات، بما في ذلك مهارات حل المشكلات، ومهارات تحديد المشكلات، والممارسات الرّياضيّة، والتحصيل الرياضي. وتكونت الدراسة من (21) دراسة أوليّة استخدمت تدخل طرح المشكلة الرّياضيّة. وأظهرت النتائج أنّ متوسطات حجوم الأثر بلغت فوق المتوسط (0.64)، وأن طرح المشكلات له أثر إيجابي في أداء الطلبة. وكشفت النّتائج عن تحسن الطلبة في مهارات حل المشكلات والإنجازات الرّياضيّة. وأظهر التحليل الفوقي أنّ تدخّلات طرح المشكلة كانت أكثر فاعليّة عندما تمّ تنفيذ جميع المهام المُنظمة وشبه المنظمة والاختياريّة، وتبيّن أنّ التدخل طويل الأمد ساعد في تحسين الممارسات الرياضيّة لدى الطلبة.

واستخدمت دراسة مايرز وزملاؤه (Myers et al., 2022) التحليل الفوقي لفحص (52) دراسة أولية منشورة في قواعد البيانات والمجلات العلمية المحكمة في الولايات المتحدة، أجريت ضمن الفترة (1975-2022)، وبحثت أثر الأنشطة في تحسين أداء طلبة المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بالرياضيات، وأظهرت النتائج أن قيمة متوسط حجم الأثر ما بين المتوسط والمرتفع ("1.01" للنموذج الخارجي و "0.81" للنموذج الداخلي). وأظهرت النتائج تباين في التأثيرات عبر الدراسات الأولية في عدد من المتغيرات، مثل اختيار العينة، وحجم المجموعة، ومدة التدخل، وطريقة توزيع المجموعة، وسنة النشر، ونوع القياس المعتمد.

وهدفت دراسة اشتيه (Ishtay, 2020) إلى معرفة متوسط حجوم الأثر لاستخدام استراتيجية حل المشكلات، والتكنولوجيا في التحصيل الرياضي وتنمية مهارات التفكير. وتبنت الدارسة نموذج ترميز خاص، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحليل رسائل الماجستير والدكتوراة المنشورة في الجامعات الأردنية؛ حيث حللت منها (133) دراسة أولية تحليلًا فوقيًا، وأظهرت نتائج الدراسة تباين في حجوم الأثر بين الدراسات الأولية، وأن متوسطات حجوم الأثر للدراسات الأولية تراوحت بين المرتفع (0.75)، والمرتفع جداً (1.1)، والتام (1.45)، لاستراتيجية حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي وتنمية مهارات التفكير، وكشفت النتائج عبر التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسات الأولية عدة أمور أهمها: عدم ضبط متغيرات الدراسة الوسيطة، وقلة الدراسات الأولية التي بحثت في أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير، فضلًا عن عدم وجود دراسات أولية طبّقت على الطلبة الموهوبين.

وهدفت دراسة باس وبيهان (Bas & Beyhan, 2019) إلى إجراء تحليل فوقي للدراسات الأولية التي تناولت فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المعرفية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم وبعض المواد العلمية في تركيا، شملت العينة (18) دراسة انطبقت عليها شروط الاختيار من قواعد البيانات المختلفة، واستخدم نموذج التأثيرات الثابتة للتحليل الفوقي، وتبين وجود تجانس بين الدراسات الموثقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط حجم الأثر قد بلغ (0.892)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى حجم العينة، ومدة التنفيذ، وموضوع الدراسة، والمستوى التعليمي.

وأجرى روبرت وزميلاه (Robert et al., 2014) في الولايات المتحدة دراسة هدفت إلى تقصي التحليل الفوقي لأثر استخدام حل المشكلات في تدريس الرياضيات، استخدمت الدراسة تصميم البحث التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من الدراسات الأولية المرتبطة بمادة الرياضيات المنشورة في قواعد البيانات والمجلات العلمية المحكمة في مجال تعليم الرياضيات ضمن الفترة (1989-2011). وأظهرت النتائج أن حجم الأثر إيجابي وكبير في اتجاهات الطلبة تجاه الرياضيات للأنشطة التي تطرح وتدرس بواسطة طرح المشكلات الرياضية.

وتقصت دراسة شانج وسالفين (Cheung & Salvin, 2013) معدل حجوم الأثر لاستخدام التطبيقات التكنولوجية على التحصيل الرياضي من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وتكونت عينة الدراسة من (74) دراسة أولية عثر عليها في قواعد البيانات التعليمية والمجلات العلمية المحكمة وملخصات رسائل الدكتوراة في الولايات المتحدة ضمن الفترة (1960-2011) في مادة الرياضيات، منها (45) دراسة للمرحلة الابتدائية و(29) دراسة للمرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود تحسن نسبي في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات نتيجة لاستخدام التطبيقات التكنولوجية المختلفة.

وبحثت دراسة جاكوبس وهارسكمب (Jacobse & Harskamp, 2010) في تأثير التدخلات التعليمية على تحصيل الطلاب في الرياضيات للصفوف من رياض الأطفال وحتى الصف السادس للدراسات في هولندا ضمن الفترة (2000 - 2010). وأشار متوسط حجم الأثر الذي تمّ استخلاصه من (40) دراسة أوليّة ضمت (6817) طالبًا، إلى متوسط تأثير إيجابي (Cohen's d = 0.58) للتدخلات التعليمية على تحصيلهم بالرياضيات، ولم يظهر اختلاف في التأثير الموجود بين الطلبة ذوي القدرات الرياضية الأعلى أو الأقل، ولا يوجد فرق بين طرق التدريس المباشرة أو طرق التدريس غير المباشرة، وأظهرت بعض الدراسات متوسط حجم أثر مرتفع في مجال الأرقام، بينما أظهرت دراسات أخرى متوسط حجم أثر أصغر في مجال القياس والهندسة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة تباينها من حيث الهدف والمنهجية المتبعة، فتشابهت هذه الدراسة مع الدراسات

(Robert ؛Kadir, 2017 ؛ Ishtay, 2020؛Wang et al., 2022 Cheung & ؛ Jacobse & Harskamp, 2010؛et al, 2014 Salvin, 2013) من حيث تناولها بعض المتغيرات في تربويات الرياضيات، واستخدامها منهج التحليل الفوقي وتحديدها مؤشرات متوسطات حجوم الأثر. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (Ishtay, 2020) بتركيزهما على التحليل الفوقي للدراسات الأولية الواردة في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة وبحثها في متغيرات معرفية في تربويات الرياضيات، بينما ركزت الدراسة الحالية على التحليل الفوقي للدراسات الأولية الواردة في المجلات العلمية المحكمة وتناولها متغيرات وجدانية ونفسية في تربويات الرياضيات. واختلفت عن دراسة (Bas & Beyhan, 2019) في تناولهما لمتغيرات مرتبطة في مادة دراسية غير الرياضيات، وتشابهت معها في المنهج المستخدم. وأفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تأطير الدراسة الحالية وتأصيل الأدب النظري، وفي الطريقة والإجراءات وتصميم أداة هذه الدراسة. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم عينتها ومكان إجرائها، حيث شملت البحوث المنشورة في مجلات علمية محكّمة في الأردن.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

قد يرد في بعض الدراسات الأولية أخطاء في المنهجية، أو أدوات القياس وخصائصها، أو حجم العينة، أو في تصميم الدراسة، وقد ينتج تباين في قيم الدلالة العملية (حجم الأثر) بين تلك الدراسات؛ مما يجعل اعتماد القرار على نتائج دراسة واحدة أو عدد قليل من الدراسات يؤثر في موضوعية القرار ودقته، ما يدفع الباحثين إلى إجراء الدراسات التي تهدف إلى تجميع المعرفة المكتسبة من النتائج المتضاربة في تلك الدراسات للتعمق بفهم الظاهرة، واتخاذ قرارات مناسبة لمسألة بحثية معينة (Delgado & Sillero, 2018) فكشفت دراسة هيدجز وزملاؤه (Hedges et al., 1994) عن وجود علاقة إيجابية بين تعدد مصادر البيئة المدرسية ونتائج الطلاب وفق التحليل الفوقي لبعض الدراسات ذات الصلة، على الرغم من أن معظم الدراسات الأولية كانت تشير إلى عدم وجود علاقة. فضلًا عن أن التحليل الفوقي يساعد على فهم مصدر عدم التجانس بين الدراسات (Thompson & Higgins, 2002)

وعلى الرغم من أهمية التوجه إلى دراسات التحليل الفوقي في التخصصات العلمية والتربوية، إلا أنها لا زالت قليلة في تربويات الرياضيات، لا سيما في البيئة العربية، ونادرة في الأردن على وجه الخصوص، وتشير المراجعات المنهجية إلى أن التحليل الفوقي يقلل من التحيز ويقدم نتائج تتمتع بموثوقية عالية نتيجة لتصميمه وآلية ترميزه، ويساعد في التغلب على صغر حجوم عينات الدراسات الأولية (Ayaz & Sekerci, 2015). ويسهم بالكشف عن مواطن الضعف وزيادة الدقة في معرفة الحاجة لمزيد من إجراء الدراسات للتحقق من مشكلة بحثية معينة وتوضيحها .(Polanin & Snilstveit, 2016) فضلًا عن توصيات بعض الباحثين والمختصين بضرورة إجراء مزيد من دراسات التحليل الفوقي(Ayaz & Sekerci, 2015 ؛ Ishtay, 2020 ؛Ishtay & El-Shara, 2020) في تربويات الرياضيات لمعرفة متوسط حجوم الأثر، والكشف عن الحاجة إلى مزيد من الدراسات أو التوقف عن بحث الموضوعات التي أشبعت بحثًا، ونظراً لأهمية الجوانب الوجدانية والنفسية في تعليم الرياضيات وتعلمها فقد أوصت بعض الدراسات (Lebens et al., 2011) لإجراء المزيد من الدراسات على الجوانب الوجدانية والنفسية، لمعرفة فاعلية طرائق التدريس على القيم والمشاعر والميول وقلق الرياضيات والاتجاهات نحو الرياضيات، ومعتقدات الطلبة عنها، والكشف عن حجم تأثيرها في تعلم الطلبة للرياضيات (Prodromou & Frederiksen, 2018).

بالإضافة إلى توصيات العديد من المؤتمرات العلمية التي أكدت على الباحثين أهمية العمل على تحليل نتائج بحوث تعليم الرياضيات وتوجهاتها، مثل مؤتمر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) الذي أوصى بضرورة إجراء مراجعة مستمرة لبحوث تعليم الرياضيات وتعلمها عبر الفترات الزمنية للاستفادة منها في تطوير الممارسات التدريسية وتعميق الفهم للمحتوى المعرفي للرياضيات وتحسين الاتجاهات الإيجابية نحوها (NCTM, 2016). ونظراً لتباين النتائج واختلاف حجوم الأثر التي قد تظهر في الدراسات الأولية التجريبية وشبه التجريبية بات من الضروري إجراء دراسة تحليل فوقي للوقوف على متوسط حجوم الأثر لمجموع الدراسات التجريبية وشبه التجريبية في تربويات الرياضيات المنشورة في المجلات المحكمة، والتي تناولت أثر طرائق تدريس الرياضيات في الجانب الوجداني والنفسي، تبعًا لبعض المتغيرات الوصفية والتصنيفية وتحديداً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما النسب المئوية للدراسات الأولية في تربويات الرياضيات المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربويّة، والمجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، في الفترة (1974 - 2022) في ضوء بعض المتغيرات الوصفيّة.

- السؤال الثاني: ما متوسط حجوم الأثر لطرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية للدراسات الأولية المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربوية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية، في الفترة (1974 - 2022) باختلاف نوع المعالجة، والجنس، والمرحلة الدراسية، وحجم العينة، ومدة تطبيق الدراسة؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي؛ أما الأهمية النظرية، فتنبع من تقديمها إطاراً نظريًا وتأصيلًا للتحليل الفوقي، وقد تسد النقص المعرفي في هذا الجانب، وتحديد واقع النتاج البحثي للدراسات التجريبية وشبه التجريبي التي بحثت أثر طرائق تدريس الرياضيات في الجانب الوجداني والنفسي. وتنبع أهميتها التطبيقية من توفيرها أداة ترميز لرصد البيانات الواردة في الدراسات الأولية وتنظيمها، وتعد هذه الدراسة الأولى من حيث

تناولها للأبحاث المحكمّة المنشورة في المجلات: دراسات- العلوم التربوية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية، واستخدامها أسلوب التحليل الفوقي، فضلًا عن توفير نماذج إحصائية للتحليل الفوقي، مما قد يلفت انتباه الباحثين، ويفتح الباب أمامهم لإجراء بحوث جديدة في تربويات الرياضيات أو مجالات أخرى بحاجة لاستمرار البحث. وتوضيحها المجالات البحثية المشبعة وغير المشبعة في البحث ضمن المجال الوجداني والنفسي؛ مما يوجه انتباه الباحثين إلى استمرار البحث أو التوجه لبحوث أخرى غير مشبعة بحثيًا.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

التحليل الفوقي (Meta-Analysis): عرفه غلاس (Glass) المشار إليه في (Armstrong, 2016) بأنه أسلوب كمي منظم للخروج بالمعلومات وعرضها من بين نتائج البحوث العديدة السابقة في مجال ما وبطريقة موضوعية، بما يساعد في الحكم على فاعلية نتائج هذه البحوث. ويعرف إجرائيًا بأنه تحليل كمي إحصائي منظم لإيجاد متوسطات حجوم الأثر لطرائق تدريس الرياضيات في الجانب الوجداني والنفسي، ويلخص معلومات وبيانات الدراسات الأولية في تربويات الرياضيات المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربوية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية في ضوء نموذج الترميز والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

الدراسات الأولية: هي جميع الدراسات التجريبية وشبه التجريبية التي أُجريت في حقل تعليم الرياضيات وتعلمها والتي تتعلق بالمجالين الوجداني والنفسي المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربويّة، والمجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة بالفترة (1974 - 2022).

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود المكانية والزمانية: اقتصرت هذه الدراسة على البحوث التجريبية وشبه التجريبية التي تناولت طرائق تدريس الرياضيات وأثرها في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربوية الموطنة في الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية الموطنة في جامعة اليرموك ضمن الفترة (1974 - 2022).

محددات الدراسة

يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمعها وعينتها، وطبيعة نموذج الترميز المعد لأغراض هذه الدراسة، ومجالاته الرئيسة والمتغيرات الفرعية التي أشتمل عليها، وما يتمتع به من صدق وثبات، وإمكانية الوصول إلى جميع الدراسات الأولية المستهدفة في الدراسة الحالية.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة منهج التحليل الفوقي بالأسلوب الوصفي التحليلي (المنهج النوعي)؛ لملاءمته هذا النوع من الدراسات (Cohen et al., 2007)، بهدف قياس متوسط حجوم الأثر للدراسات الأولية التي تناولت أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من (83) دراسة تجريبية وشبه تجريبية ضمن بحوث تربويات الرياضيات المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربوية التي تأسست عام 1974، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية التي تأسست عام 2004، واشتملت العينة على الدراسات الأولية المنشورة في هاتين المجلتين ضمن الفترة (1974- 2022) التي بحثت أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية، بحيث تشتمل الدراسة الأولية على البيانات الأساسية للمعالجات الإحصائية مثل: طريقة المعالجة، والمرحلة التعليمية، والجنس، وحجم العينة، والبيانات اللازمة لحساب حجم الأثر (المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة والانحرافات المعيارية). وبلغت عينة الدراسة الكلية التي عُثر عليها في المجلتين ضمن مجال أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية (25) دراسة أولية، استثني منها (5) دراسات أولية لعدم تحقيقها معايير الاختيار الموضوعة للدراسة الحالية، وعليه بلغت عينة الدراسة الحالية (20) دراسة أولية، منها (14) دراسة أولية من مجلة دراسات: العلوم التربوية، و(6) دراسات أولية من المجلة الأردنية في العلوم التربوية.

معايير اختيار الدراسات الأولية عينة الدراسة

- اختيرت الدراسات وفق المعايير الآتية:
- أن تكون الدراسة الأولية منشورة ضمن الفترة (1974- 2022).
- أن يكون موضوع الدراسة ضمن مجال أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية.
- أن يكون منهج الدراسة تجريبي أو شبه تجريبي.
- أن تشتمل الدراسة الأولية على البيانات اللازمة لحساب قيم حجوم الأثر.
- أن تشتمل الدراسة الأولية على المتغيرات الديموغرافية المطلوبة (الباحث، سنة النشر، وطريقة اختيار العينة وحجمها، المادة التعليمية، المرحلة الدراسية، فترة تطبيق الدراسة، طرق التحقق من الصدق، والثبات، ...).

أداة الدراسة

راجع الباحثان الأدب التربوي المتعلق بدراسات التحليل الفوقي (Jacobse & Harskamp, 2010؛ Robert et al, 2014؛ Bas & Beyhan, 2019 ؛ Mahasneh, 2019؛ Ishtay, 2020)، لتطوير نموذج ترميزي، حيث اشتمل النموذج الترميزي على ستة مجالات رئيسة وهي: (متغيرات تعريفية بالدراسة الأولية، متغيرات تصميم الدراسة الأولية، المتغيرات المستقلة بالدراسة الأولية، المتغيرات

التابعة بالدراسة الأولية، البيانات الإحصائية اللازمة لحساب حجم الأثر، بيانات تتبعية أخرى)، ومتغيرات فرعية عددها (34) متغيراً، والخصائص التي صنفت الدراسات الأولية في ضوئها منها: عناصر توثيق الدراسة، ولغة الكتابة ومتغيراتها، والعينة وحجمها، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وطرق التحقق من الصدق، والثبات، والمعالجات الإحصائية...، وغيرها.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، عرضت صورتها الأولية على (10) محكمين متخصصين في أساليب تدريس الرياضيات والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي والمهتمين في مجال التحليل الفوقي، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول شمولها للبيانات والمتغيرات اللازمة ومناسبتها لطبيعة هذه الدراسة وأغراضها، واشتمالها على العناصر اللازمة لحساب متوسط حجوم الأثر، واقتراح أي تعديل يرونه مناسباً بالحذف، أو بالإضافة، أو التعديل، وبعد تدقيق الملاحظات والمقترحات الواردة من المحكمين، تم إجراء التعديلات التي أجمع عليها المحكمون أو كان المقترح جوهريا بحسب ما تقتضيه أهداف هذه الدراسة، فأضيفت بعض المتغيرات الفرعية، وحذفت متغيرات مكررة، وأجريت بعض التعديلات المتعلقة بالمفردات والصياغات اللغوية لفقرات النموذج الترميزي، وبعد عملية التحكيم، استخدم الباحثان النموذج الترميزي لجمع البيانات كمرحلة أولية، بهدف التحقق من قدرة النموذج الترميزي على جمع البيانات، ثم أجريت بعض التعديلات المتعلقة بالترميزات وترتيبها بما يتوافق مع الدراسة الحالية، فأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (6) مجالات رئيسة، و (34) متغيراً.

ثبات التحليل

تم التحقق من ثبات التحليل بطريقتين: الأولى ثبات الاستقرار عبر الزمن؛ حيث حللت (10) دراسات أولية اختيرت عشوائيا من الدراسات الأولية التي حققت شروط الاختيار، وأُعيد تحليلها بعد أسبوعين، وحسب معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر(Cooper, 1974) فكانت قيمته (20.9). أما الطريقة الثانية، فقد حسب معامل ثبات اتفاق المحللين بالاستعانة بتحليل الزميل؛ حيث ناقش الباحث الأول الزميل المتعاون بكيفية إجراء التحليل وفق النموذج الترميزي، وأجاب عن تساؤلات الزميل واستفساراته للوصول إلى توافق عن التحليل، ثم حلل الزميل بصورة مستقلة الدراسات الأولية العشرة، وحسب معامل الثبات عبر المحللين باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974, p39) ووجد قيمته (0.91) وتعد هذه القيم مناسبة للثبات.

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات التوافق بين التحليلين}}{\text{عدد مرات التوافق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

إجراءات الدّراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبعت الإجراءات التالية:

- تطوير نموذج الترميز للدراسات، بالإفادة من الدراسات السابقة.
- الاطلاع على مجلدات وأعداد البحوث المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربوية الموطنة في الجامعة الأردنية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية الموطنة في جامعة اليرموك، المؤرشفة ورقياً وإلكترونياً، لرصد جميع الدراسات التي بحثت في مجال تربويات الرياضيات وتصنيفها تجريبية/ شبه تجريبية أو غيرها.
- تحديد بؤرة موضوع الاهتمام، ومن ثم رصد الدراسات التي بحثت أثر طرائق تدريس الرياضيات في المتغيرات الوجدانية والنفسية، حيث كانت أبرز هذه المتغيرات: اتجاهات الطلبة، معتقدات الطلبة حول الرياضيات، التواصل والتكيف، التفاعل الصفي، قلق الرياضيات، فعالية الذات، تشتت الانتباه. وجُمعت هذه المتغيرات معًا لأن أي منها لوحدة كدراسة أولية لا يسمح بحساب متوسط حجم الأثر لقلة عدد الدراسات التي تناولت أي من هذه المتغيرات التابعة لوحده.
- اختيار الدراسات التي حققت معايير الاختيار للدراسة الحالية، واستبعدت التي لم تحققها.
- رصدت المتغيرات لكل دراسة أولية لتحليل البيانات إحصائيًا ووصفيًا، مثل: متغير الجنس، ومتغير المرحلة التعليمية، والعينة، وحجمها، ومكانها، وكيفية اختيارها، ومدة تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية، وطرق التحقق من الصدق والثبات لأدواتها، وغيرها.
- تم ترميز البيانات وحُللت إحصائيًا ووصفيًا ورُبطت النتائج بالمعايير والخصائص.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، واقتراح التوصيات في ضوء النتائج.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الإحصاءات الآتية حسب مقتضيات هذه الدّراسة:

- نموذج جلاس (Glass) لحساب حجم الأثر (الفرق بين متوسّطي المجموعتين التجريبية والضابطة مقسوماً على الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة)، حيث تم اعتماده بالدراسة الحالية لحساب حجم أثر المتغير المستقل (طرائق تدريس الرياضيات) في المتغير التابع (المتغيرات الوجدانية والنفسية) في جميع الدراسات الأولية عينة الدراسة.
- تصنيف كوهين (Cohen)، لتحديد مستويات حجم الأثر.
- برنامج جداول البيانات (Microsoft Excel) لترميز البيانات وتبويبها وتم حساب متوسطات حجوم الأثر للدراسات الأولية وفق متغيرات الدراسة الحالية، ورصدت التكرارات والنسب المئوية في الدراسات الأولية ضمن المجال الوصفي الخاص ببعض المتغيرات الوصفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض نتائج الدراسة بحسب سؤاليها:

السؤال الأول: ما النسب المئوية للدراسات الأولية في تربويات الرياضيات المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربويّة، والمجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة في الفترة (1974 - 2022) في ضوء بعض المتغيّرات الوصفيّة.

للإجابة عن هذ السؤال حسبت تكرارات الدراسات الأولية ونسبها المئوية، وفق الآتي.

أولًا: النتائج المتعلقة بمكان العينة، وطريقة اختيارها، وفئة الطلبة. يبين الجدول (1) تلك النتائج.

جدول1 : تكرارات الدراسات الأولية ونسبها المئوية بحسب مكان تواجد العينة، وطريقة اختيارها، وفئة الطلبة.

متغيرات الدراسة	المتغيرات الوصفية		التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات الأولية ضمن متغيرات الدراسة
طرائق تدريس الرياضيات – الجانب الوجداني والنفسي	مكان تواجد العينة	مدارس حكومية	15	%75	20
		مدارس خاصة	4	%20	
		جامعة	1	%5	
	طريقة اختيار العينة	قصدية	18	%90	20
		عشوائية	2	%10	
	فئة الطلبة	عاديين	18	%90	20
		صعوبات تعلم	2	%10	
		موهوبين	0	%0	

يتضح من الجدول (1) أن معظم الدراسات الأولية طبقت على طلبة مدارس حكومية (75%)، وقليل منها في الجامعات (5%) ومدارس خاصة (20%)، وقد يعزى ميول معظم الباحثين لاختيار عيناتهم من طلبة المدارس الحكومية لسهولة الوصول إليها وكثرة عددهم، رغم أن المدارس الخاصة والجامعات قد تخدم نوعية دراساتهم أكثر من المدارس الحكومية، لبيئتها الجاذبة والمثالية وتوفر الإمكانات والموارد فيها، فضلًا عن وجود فئات من الطلبة في الجامعات من ثقافات مختلفة، وإمكانية وجود مدارس خاصة مختلطة تخضع لنفس البيئة يمكن الإفادة منها في تطبيق دراسات تكشف عن الفروق بين الجنسين والطلبة من الثقافات المتعددة.

ويتبين أن معظم الدراسات الأولية اختيرت عينتها بالطريقة القصدية (90%)، وقلماً اختيرت عينتها بالطريقة العشوائية (10%)، وتعد هذه نسبة قليلة، وقد تدل هذه النتيجة على أن بعض الباحثين يميلون في دراساتهم إلى السهولة، إذ إن معظم هذه الدراسات تبرر لجوءها لاستخدام العينة القصدية، لتوفر إمكانيات التطبيق بالمدرسة، وتعاون الإدارة في تطبيق الدراسة، وسهولة وصول الباحث وقربه من المدرسة أو عمله فيها؛ وربما هذا قد يزيد من فرصة تحيز الباحثين في اختيار عيناتهم، مما يصعب الحكم على معرفة فيما إذا كانت التقديرات الإحصائية المحسوبة من العينة دقيقة أم لا. وإن إهمال الباحثين لاختيار العينات العشوائية يقلل من دقة توزيع المجموعات، وخاصة إذا كانت غير متجانسة، وربما يرجع انخفاض نسبة العينة العشوائية إلى عدم السماح للباحثين بتغيير صفوف الطلبة وإعادة توزيعهم، أو أن الباحثين خلطوا بين طريقة اختيار العينة بصورة قصدية أو عشوائية.

ويتضح من النتائج أن معظم الدراسات الأولية طبقت على فئة الطلبة العاديين (90%)، ولم تطبق أي دراسة على الطلبة الموهوبين (0%)، بينما بلغت لفئة صعوبات التعلم (10%)، مما يعني عدم توجه الباحثين إلى الفئات الخاصة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والموهوبين؛ على الرغم من أهمية إجراء الدراسات على هذه الفئة التي تمثل نسبة لا بأس فيها من مجتمع الطلبة، فضلاً عن أن عدم تخصيص دراسات من الباحثين على فئة الطلبة الموهوبين قد يحد من إمكانيات المعلمين في استخدام طرائق تدريس تلائم هذه الفئة، والتقليل من إمكانية التعامل مع جوانبهم الوجدانية والنفسية، ولا

سيما أنهم فئات لها قدرات وخصائص وسمات مختلفة عن الطلبة العاديين، وتحتاج إلى تدخلات خاصة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بتطوير الأداة، ونوع صدق الأداة، وطرق التحقق من الثبات. كما في الجدول (2).

جدول 2: تكرارات الدراسات الأولية ونسبها المئوية وفقًا لمتغير تطوير الأداة ونوع صدق الأداة وعدد طرق التحقق من الثبات.

متغيرات الدراسة	المتغيرات الوصفية		التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات الأولية ضمن متغيرات الدراسة
طرائق تدريس الرياضيات – الجانب الوجداني والنفسي	تطوير الأداة	بناء أداة جديدة	17	%85	20
		أداة جاهزة	1	%5	
		أداة سابقة تم تعديلها	2	%10	
	نوع صدق الأداة	صدق المحتوى	16	%80	20
		صدق محتوى + صدق بنائي	4	%20	
		صدق محتوى + صدق محكي	0	%0	
	عدد طرق التحقق من الثبات	طريقة واحدة	16	%80	20
		طريقتين	4	%20	

ويتبين أن معظم الدراسات الأولية ركزت على التحقق من "صدق المحتوى" بنسبة (80%)، ولم تستخدم أي منها نوعين من الصدق معًا "صدق المحتوى + الصدق المحكي"، وقليل منها تحقق من الصدق بطريقتي "صدق المحتوى + صدق بنائي" بنسبة (20%)، وهذا يدل على قلة اهتمام الباحثين في التحقق من صدق الأدوات في دراساتهم بأكثر من طريقة؛ مما قد يضعف من مصداقية بناء الأداة المستخدمة. وقد يعزى لجوء الباحثين إلى إجراء صدق المحتوى أو ما يسمى صدق المحكمين إلى سهولة إجراءاته، ولا يتطلب جهداً أو تكلفة؛ رغم أن إخضاع فقرات الاختبار الجديدة التي تمت إضافتها أو تعديلها بناء على آراء المحكمين قد لا يكفي من الناحية الإحصائية للتحقق من علاقتها بالاختبار في صورته الجديدة (Zaza, 2011)، فضلًا عن الانتهاكات والأخطاء التي قد يقع فيها مطوّر الاختبار بصورته الأصلية في البيئات والثقافات الجديدة.

ويتضح أن غالبية الدراسات الأولية استخدمت طريقة واحدة للتحقق من ثبات أدواتها (80%)، بينما كانت استخدمت (20%) من الدراسات طريقتين، وربما تدل هذه النتيجة على أن الأدوات التي استخدمت في الدراسات الأولية لم تولِ الاهتمام الكافي من الباحثين للتحقق من ثباتها، أو قد يكون بسبب صعوبة تعامل الباحثين مع المعالجات الإحصائية الخاصة في أدوات قياس المتغيرات الوجدانية والنفسية، وهذا بدوره قد يضعف من كفاءة أدوات الدراسة، وقد يضعف موثوقية النتائج.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بطرق التحقق من الثبات، والتحليل الإحصائي المستخدم، وتكافؤ المجموعات. كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3: تكرارات الدراسات الأولية ونسبها المئوية وفقًا إلى طرق التحقق من الثبات، والتحليل الإحصائي المستخدم، وتكافؤ المجموعات.

متغيرات الدراسة	المتغيرات الوصفية		التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات الأولية ضمن متغيرات الدراسة
طرائق تدريس الرياضيات – الجانب الوجداني والنفسي	طرق التحقق من الثبات	كرونباخ الفا	14	%70	20
		إعادة الاختبار	4	%20	
		Kr-20	1	%5	
		التجزئة النصفية	1	%5	
		الصور المتكافئة	0	%0	
	تكافؤ القياس القبلي	تم التحقق منه	17	%85	20
		لم يتم التحقق منه	3	%15	
	التحيل للإحصائي المستخدم	ANCOVA	17	%85	20
		MANCOVA	2	%10	
		t-test	1	%5	
		ANOVA	0	%0	
		MANOVA	0	%0	

يتبين من الجدول (3) أن غالبية الدراسات الأولية استخدمت للتحقق من الثبات بحساب الفا كرونباخ (70%)، في حين لم تستخدم أي دراسة طريقة الصور المتكافئة (0%). وقد يعزى استخدام "ألفا كرونباخ" في معظم هذه الدراسات لأهمية هذه الطريقة في ضبط نتائج الدراسة والتحقق من عدم وجود أخطاء القياس وصحة البيانات ومصداقيتها للنتائج (Rudner, 1994)، إلا أن ارتفاع استخدامها في الدراسات الأولية التي اهتمت بالجانب الوجداني والنفسي قد يدل على قلة الخبرة لدى الباحثين في التعامل مع طرق أخرى للتحقق من الثبات في هذا المجال، وعلى الرغم من أن الارتفاع الكبير لمعامل ألفا كرونباخ قد يدل على أن المقياس مرتفع التجانس، إلا أنه قد لا يعكس الاتساق الداخلي للفقرات بقدر ما يعبر عن التشابه الكبير بين فقرات المقياس؛ مما يجعل معامل ألفا كرونباخ مؤشراً غير دقيق على فقرات المقياس أو مكوناته، أو على أحادية البعد للمقياس (Feldt & Miller, 1995؛ Schmidt & Hunter, 1996؛Qualls, 1996)، وقد يعزى انعدام استخدام هذه الدراسات لطريقة "الصور المتكافئة" إلى عدم امتلاك الباحثين للمعرفة الكافية في هذه الطريقة ومما تتطلبه من إجراءات إحصائية، وصعوبة وصول الباحثين إلى إيجاد مستوى مقبول من ثبات التكافؤ، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أنه يجب أن لا يقل مستوى ثبات التكافؤ بين صور الاختبار أو المقياس عن "0.90" (Streiner, 2003؛ Nunnally & Bernstein, 1994) مما يدفع الباحثين لاختيار الطريقة الأسهل والأقل تحفظًا لقبولها بسبب النسبة.

ويتبين من النتائج أن أغلب الدراسات الأولية تحققت من تكافؤ القياس القبلي للمجموعات بنسبة (85%)، وربما تدل هذه النسبة المرتفعة على أهمية التحقق من تكافؤ القياس القبلي للتقليل من فرص الصدفة والأخطاء العشوائية وضبط التأثيرات التي قد تحدث في اثناء التجربة، فضلًا عن أهمية تكافؤ القياس القبلي لعمل المقارنات بين المجموعات ودورها المهم في تحسين جودة النتائج ودقتها (Muhammad, 2019؛ Vandenberg & Lance, 2000). بينما عدم قيام بعض الدراسات الأولية في التحقق من التكافؤ (15%)، قد يعبر عن احتمالية وجود خلل في عمل أداة الدراسة عند تطبيقها عبر المجموعات أو الأوقات أو الثقافات المختلفة، وقد يزيد من فرصة التحيز في التحليلات المقارنة ويضعف من صدقها (Cheung & Rensvold, 2002)، وربما يرجع إلى اهتمام الباحثين بعملية الضبط الإحصائي باستخدام تحليل التباين المصاحب الذي يستبعد الأثر.

- وكشفت النتائج أن معظم الدراسات الأولية استخدمت التحليل الإحصائي ANCOVA (85%)، في حين كان أقلها التحليل الإحصائي ANOVA و MANOVAبنسبة (0%)، وهذا يعبر عن خلل واضح في استخدام الباحثين للتحليل الإحصائي في دراساتهم الأولية، حيث أن وجود دراسات تحققت من تكافؤ القياس القبلي كان ينبغي أن يقود ذلك إلى استخدام تحليل التباين الاحاديANOVA أو المتعدد MANOVA بحسب تعدد مستويات المتغير التابع؛ حيث يغلب على الباحثين في الجانب الوجداني والنفسي جعل مقياس المتغير التابع متعدد المستويات وبالتالي كان من المتوقع ظهور معالجات تستخدم تحليل التباين المتعدد بسبب وجود عدد كبير من هذه الدراسات تحقق من التكافؤ، مما يثير الشك في نتائج هذه الدراسات. وربما يدل على ضعف المعرفة الكافية لدى بعض الباحثين في استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، ورغم أن التحقق من التكافؤ القبلي يحتاج إلى استخدام اختبار t-test إلا أنه يظهر أن الدراسات التي استخدمت اختبار t-test لم تتجاوز نسبتها (5%)، ولا تنسجم هذه النسبة مع نسبة الذين تحققوا من التكافؤ القبلي بين المجموعات.

رابعًا: النتائج المتعلقة بحجم المادة التعليمية المشمولة في الدراسة، صياغة المشكلة. كما هو في الجدول (4).

جدول 4: تكرارات الدراسات الأولية ونسبها المئوية وفقًا إلى حجم المادة التعليمية المشمولة في الدراسة، وصياغة المشكلة.

متغيرات الدراسة	المتغيرات الوصفية		التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات الأولية ضمن متغيرات الدراسة
طرائق تدريس الرياضيات – الجانب الوجداني والنفسي	حجم المادة التعليمية المشمولة في الدراسة	وحدة دراسية واحدة	14	%70	20
		أكثر من وحدة دراسية	3	%15	
		لم تحدد	2	%10	
		دروس معينة	1	%5	

يتبين من الجدول (4) أن معظم الدراسات الأولية استخدمت وحدة دراسية واحدة بسنبة (70%)، وأقل النسب كان للدراسات الأولية التي استخدمت حجم المادة التعليمية ضمن فئة "دروس معينة" بلغت نسبتها (5%). وقد يدل اعتماد بعض الباحثين على عدد قليل من الدروس على عدم دقة وموضوعية نتائج هذه الدراسات، مما يضعف من موثوقيتها، وتعميمها. ويتبين من النتائج التفاوت في اختيار الباحثين لحجم المادة التعليمية المشمولة في دراساتهم، وقد يعزى هذا إلى عدم وجود معيار محدد لتحديد واختيار حجم المادة التعليمية، مما يعني أن التحديد قد يكون اعتباطياً أو عشوائياً يرجع لتوجهات الباحث نفسه، مما يزيد من إحتمالية تحيزه. إذ أن طبيعة مادة الرياضيات وخصوصًا الجوانب الوجدانية والنفسية تتطلب من الباحثين استخدام أحجام مواد تعليمية مناسبة لخصائص الطلبة وتوجهاتهم، لزيادة واقعية النتائج وإمكانية تعميمها.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالمتغيرات الدخيلة، ومربع إيتا، وقوة الاختبار الإحصائي، وخبرة المعلمين. كما في الجدول (5).

جدول 5: تكرارات الدراسات الأولية ونسبها المئوية وفقًا إلى المتغيرات الدخيلة، ومربع إيتا، وقوة الاختبار الإحصائي، وخبرة المعلمين.

متغيرات الدراسة	المتغيرات الوصفية		التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات الأولية ضمن متغيرات الدراسة
طرائق تدريس الرياضيات – الجانب الوجداني والنفسي	المتغيرات الدخيلة	مضبوطة	12	%60	20
		غير مضبوطة	8	%40	
	مربع إيتا	غير محسوبة	14	%70	20
		محسوب	6	%30	
	قوة الاختبار الإحصائي	غير محسوبة	20	%100	20
		محسوبة	0	%0	
	خبرة المعلمين	لم يتم التطرق لها	17	%85	20
		تم التطرق لها	3	%15	

يتبين من الجدول (5) أن نسبة (60%) من الدراسات الأولية ضبطت المتغيرات الدخيلة، في حين (40%) لم تضبطها، مما قد يضعف من نتائج هذه الدراسات، وقد يعزى ذلك إلى عدم قيام الباحثين بالإجراءات الدقيقة لتطبيق دراساتهم، مثل: عدم اهتمام الباحثين بتدريب المعلمين على آلية التطبيق، فضلًا عن عدم القدرة على التعامل مع المتغيرات الوجدانية والنفسية التي تتطلب خبرة وجهود أكبر من الباحثين.

ويتبين الغالبية العظمى من الدراسات الأولية التي بحثت أثر طرائق التدريس في الجانب الوجداني والنفسي لم تحسب مربع إيتا (70%). وقليل منها (30%) حسبته، وقد يعزى هذا إلى عدم انتباه الباحثين إلى أهمية حسابه، وحيث إن معرفة الدلالة الإحصائية قد لا تفي بالغرض وحدها، فربما أن الأثر دال إحصائيًا لكن حجم الأثر لا يعادل الجهد والكلفة، مما يبين أهمية حساب حجم الأثر، فالدلالة الإحصائية التي تعتمدها معظم الدراسات ليست سوى نقطة انطلاق، ولا بد للباحثين من الاعتماد على مؤشرات أخرى في دراساتهم مثل حجم الأثر للتوصل إلى معانٍ أكثر وضوحًا لنتائج دراساتهم (APA, 2010).

ويتضح من النتائج أن جميع الدراسات الأولية لم تحسب قوة الاختبار الإحصائي، ويتضح من هذه النتيجة إغفال الباحثين عن استخدام قوة الاختبار الإحصائي، على الرغم من أهميتها في الكشف عن الدلالة الإحصائية، وأن قيمة المعلومات عن قوة الاختبار الإحصائي تأتي من تدليلها على دقة قرار الباحث وصدقه برفض الفرضية الصفرية الخاطئة. وأكد كوهين (Cohen, 1977) على ضرورة قيام الباحثين بتحديد قيمة قوة الاختبار الإحصائي قبل إتمام دراساتهم وإعطاء معلومات عنها، وأن قوة الاختبار الإحصائي تتأثر بعوامل عديدة لعل من أهمها عدد أفراد عينة الدراسة، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يعتمده الباحثون لاختبار فرضياتهم الصفرية، وحجم الأثر، إذ تزيد قوة الاختبار الإحصائي بزيادة مقادير هذه العوامل وتنقص بنقصانها (Jaradat & Joudah, 2005).

ويتبين أن معظم الدراسات الأولية (85%) لم تتطرق إلى خبرة المعلمين، وقليل من الدراسات (15%) تطرقت إليها، وهذا قد يؤدي إلى حدوث زيادة الأخطاء في إجراءات الدراسة، وخاصة دراسات تأثير طرائق التدريس على المتغيرات الوجدانية والنفسية التي تتطلب خبرة كافية من المعلمين للتعامل معها؛ مما قد يقلل من مصداقية هذه الدراسات؛ لأن خبرة المعلم المشارك في تطبيق الدراسة لها مؤشرات مهمة في دقة إجراءات الدراسة وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تحدث أثناء التطبيق.

السؤال الثاني: ما متوسط حجوم الأثر لطرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية للدراسات الأولية المنشورة في مجلة دراسات: العلوم التربوية، والمجلة الأردنية في العلوم التربوية في الفترة (1974 - 2022) باختلاف نوع المعالجة، والجنس، والمرحلة الدراسية، وحجم العينة، ومدة تطبيق الدراسة؟

- للإجابة عن هذا السؤال أجري تحليل فوقي لحساب متوسطات حجوم الأثر للدراسات الأولية المتعلقة بأثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية تبعًا لاختلاف نوع المعالجة، وحسب حجم الأثر للمتغير المستقل (طرائق تدريس الرياضيات) في المتغير التابع (الجانب الوجداني والنفسي)، في جميع الدراسات الأولية باستخدام معادلة جلاس (Glass, 1976)، لتوحيد أسلوب حساب حجم الأثر في جميع الدراسات الأولية، وصنفت وفق تصنيف كوهين، كما هو مبين في الجدول (6).

أولًا: متوسطات حجوم الأثر للدراسات الأولية باختلاف نوع المعالجة

جدول(6): متوسطات حجوم الأثر وتكرارات الدراسات الأولية التي بحثت في أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية تبعًا لاختلاف نوع المعالجة وبحسب تصنيف كوهين.

المعالجة	تصنيف كوهين Cohen	عدد الدراسات ضمن تصنيف كوهين	النسبة المئوية	العدد الكلي للدراسات و متوسط حجوم الأثر
طرائق تدريس الرياضيات – الجانب الوجداني والنفسي	0.80 ≤ ES < 1.10 مستوى كبير	6	%30	(20) دراسة
	ES ≥ 1.50 مستوى ضخم	5	%25	
	0.20 ≤ ES < 0.50 مستوى صغير	4	%20	
	0.50 ≤ ES < 0.80 مستوى متوسط	2	%10	
	1.10 ≤ ES < 1.50 مستوى كبير جداً	2	%10	
	0.20 > ES مستوى غير دال	1	%5	
				متوسط جحوم الأثر (1.438)

يتبين من الجدول (6) أن متوسط حجوم الأثر للدراسات الأولية التي بحثت في أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية بلغت (1.438) وتصنف هذه النتيجة بحسب كوهين بمستوى "كبير جداً"، ويتضح بحسب تصنيف كوهين أن (30%) من الدراسات الأولية جاء متوسط حجوم الأثر لها بمستوى "كبير"، وأن (25%) منها جاء بمستوى "ضخم"، وقد يعزى ذلك إلى استخدام هذه الدراسات طرائق تدريس حديثة قائمة على المنحى البنائي واستخدام التكنولوجيا في التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Cheung & Salvin, 2013؛ Kadir, 2017)، بينما حقق (10%) من الدراسات الأولية متوسط حجوم أثر بمستوى "متوسط" ومستوى "كبير جدا". وقد يعزى هذا التباين في مستويات حجوم الأثر للدراسات الأولية وتضخم بعض متوسطات حجوم الأثر، إلى تحيز بعض الباحثين لنتائج تلك الدراسات، وعدم الاهتمام الكافي بدقة بياناتها والمعالجات المستخدمة، أو ربما يرجع إلى عدم ضبط المتغيرات الدخيلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Ishtay, 2020؛ Wang et al., 2022). واختلفت مع بعض نتائج دراسة (Bas & Beyhan, 2019)، التي أظهرت وجود تجانس بين الدراسات الأولية، بينما تبين في الدراسة الحالية عدم تجانس نتائج الدراسات الأولية، وقد يعزى ذلك لاختلاف نوع العينات وحجمها، واختلاف خصائصها، واختلاف مصادر البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تلك الدراسات.

ثانيًا: متوسطات حجوم الأثر للدراسات الأولية المتعلقة بأثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية تبعًا للمتغيرات التصنيفية (الجنس، المرحلة الدراسية، حجم العينة، مدة تطبيق الدراسة)، وجرى تصنيفها وفق كوهين، ويوضح الجدول(7) تلك النتائج.

جدول(7): متوسطات حجوم الأثر والتكرارات والنسب المئوية للدراسات الأولية التي بحثت في أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية تبعًا لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، حجم العينة، مدة تطبيق الدراسة).

متغيرات الدراسة	المتغيرات الوسيطة للدراسات الأولية	مستويات المتغيرات الوسيطة	التكرارات	النسبة المئوية	العدد الكلي للدراسات	متوسط حجم الأثر	الحكم على متوسط حجوم الأثر وفقاً لتصنيف كوهين Cohen
	الجنس	ذكور	5	%25	20	2.224	ضخم
		إناث	8	%40		0.851	كبير
		مختلط	7	%35		1.548	ضخم

متغيرات الدراسة	المتغيرات الوسيطة للدراسات الأولية	مستويات المتغيرات الوسيطة	التكرارات	النسبة المئوية	العدد الكلي للدراسات	متوسط حجم الأثر	الحكم على متوسط حجوم الأثر وفقاً لتصنيف كوهين Cohen
طرائق تدريس الرياضيات – الجانب الوجداني والنفسي	المرحلة الدراسية	تمهيدية	0	%0	20	-	-
		أساسية	15	%75		1.399	كبير جدا
		ثانوية	5	%25		1.554	ضخم
		جامعية	0	%0		-	-
	حجم العينة	(5 - 55)	9	%45	20	1.925	ضخم
		(56 - 106)	8	%40		1.091	كبير
		(107 وأكثر)	3	%15		0.901	كبير
	مدة تطبيق الدراسة	(اسبوع – اسبوعين)	-	%0	20	-	-
		(ثلاثة – اربعة اسابيع)	12	%60		1.555	ضخم
		(أكثر من شهر واقل من فصل)	5	%25		1.882	ضخم
		لم تحدد	3	%15		0.227	صغير

يتبين من الجدول (7) أن متوسط حجوم الأثر للدراسات الأولية التي بحثت أثر طرائق تدريس الرياضيات في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية تبعًا لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية تراوحت مستواها ما بين "كبير" و "ضخم"؛ حيث بلغ متوسط حجم الأثر للدراسات الأولية ضمن متغيري الجنس والمرحلة الدراسية بمستوى ضخم (2.224 ، 1.554) للذكور وللمرحلة الثانوية على الترتيب؛ وقد يعزى تضخم متوسط حجم الأثر لدى الذكور في بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية إلى امتلاك الطلاب الذكور مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس، وبالنسبة لتضخم متوسط حجم الأثر للمرحة الثانوية قد يعزى ذلك إلى القدرات المرتفعة لدى طلبة هذه المرحلة، وربما يعزى هذا التضخم إلى خبرة الباحثين في اختيار طرائق تدريس رياضيات تناسب الخصائص النمائية والنفسية لهذه المرحلة.

وكشفت النتائج أنه لم يعثر على أي دراسة أولية ضمن المرحلة الدراسية التمهيدية المتعلقة ببعض المتغيرات الوجدانية والنفسية، وربما يعزى ذلك إلى صعوبة تعامل بعض الباحثين مع المرحلة التمهيدية لا سيما أن إجراء الدراسات على بعض المتغيرات الوجدانية والنفسية في مادة الرياضيات يحتاج إلى مهارات متقدمة من الباحثين ومعرفة كافية في خصائص طلبة هذه المرحلة ومراحل نمائهم والتعامل مع مناهجها. وتشير النتائج إلى أنه لم يعثر على أية دراسة أولية ضمن المرحلة الدراسية الجامعية، وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام الباحثين في هذه المرحلة التي تعد من المراحل المفصلية لانتقال الطلبة من المرحلة الجامعية إلى مرحلة سوق العمل، وربما لصعوبة التطبيق أو عدم استجابة طلبة الجامعة.

ويتضح أن متوسطات حجوم الأثر لمتغير حجم العينة تراوحت مستواها ما بين كبير وضخم، حيث بلغ متوسط حجم الأثر ضمن متغير حجم العينة للدراسات الأولية التي تراوحت عينتها ضمن الفئة (5 - 55) فردا بمستوى "ضخم" (1.925). وقد يعزى تضخم متوسط حجوم الأثر بسبب صغر حجم العينات التي اختارها الباحثون في دراساتهم الأولية، أو لتحيز النشر، حيث يشير بيبلاو (Peplow, 2014) أن تحيز النشر يحدث عندما ينشر الباحثون نتائجهم الإيجابية فقط. وقد يكون اختيار الباحثين في دراساتهم فئة حجم العينة (5 - 55) فرداً، قليلًا في المجموعة الواحدة (لكل معالجة)، في حالة بعض الاختبارات الإحصائية مثل اختبار (t) الذي من المتوقع أن يؤدي العدد القليل لأفراد العينة في هذه الحالة إلى عدم استقرار مؤشرات العينة المحسوبة، وأشار كيرك (Kirk, 1996) إلى أن صغر حجم العينة يقلل من قوة الاختبار الإحصائي.

ويؤكد كومر (Kumar, 2014) أن تجانس مجتمع الدراسة أو تنوعه هو ما يحدد حجم العينة، فكلما زاد التباين في مجتمع الدراسة يزيد حجم العينة. ومن جهة أخرى قد تدل هذه النتيجة على عدم وجود معيار واضح لدى الباحثين في اختيارهم لحجم العينة، وهذا يتطلب من الباحثين التدرب على تحديد النسب المناسبة للعينات، واللجوء إلى تطبيقات الإحصاء والتوزيعات الدقيقة عند اختيار حجم العينة المناسب لتقليل أثر المتغيرات الدخيلة والأخطاء العشوائية في القياس، مما يساعد في الحصول على نتائج أدق ويمكن تعميمها.

وكشفت النتائج أن متوسطات حجوم الأثر لمتغير مدة تطبيق الدراسة تراوحت بين صغير وضخم؛ حيث بلغ متوسط حجم الأثر للدراسات الأولية ضمن متغيري مدة تطبيق الدراسة بمستوى ضخم (1.555، 1.882) لمدة التطبيق (ثلاثة إلى أربعة اسابيع) ومدة التطبيق (أكثر من شهر وأقل من فصل)، على الترتيب، وقد يُعزى ذلك إلى أن فحص أثر طرائق التدريس على الجوانب الوجدانية والنفسية بالرياضيات تحتاج إلى فترة زمنية للتطبيق أطول منها في

الجوانب الأخرى لظهور أثرها وفعاليتها؛ نظراً لصعوبات قد تتعلق في طبيعة محتوى منهاج الرياضيات، وصعوبة تحديد وقياس الجوانب الوجدانية والنفسية من المعلمين، فضلًا عن صعوبة قياس المتغيرات الوجدانية والنفسية ولا سيما في مادة الرياضيات، حيث تتطلب من الباحثين دقة أكثر في جمع البيانات وتصنيفها، وضبط أعلى للمتغيرات الدخيلة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة نسبيًا مع نتائج دراستي (Ishtay, 2020؛ Bas & Beyhan, 2019)، ومع نتيجة دراسة (Chen & Yang, 2019)، التي أظهرت أن المدة الأطول في تطبيق الدراسة، تحقق حجم أثر أفضل. واختلفت النتائج نسبيًا مع نتيجة (Cheung & Salvin, 2013)، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف البيئات الثقافية التي طبقت فيها الدراسات الأولية، وتركيز الدراسات الأولية بالدراسة الحالية على أربعة مراحل دراسية هي التمهيدية والأساسية والثانوية والجامعية، بينما ركزت دراسة (Cheung & Salvin, 2013) على المرحلتين الابتدائية والثانوية. واختلفت مع نتيجة دراسة (Jacobse & Harskamp, 2010) فيما يتعلق بقيمة متوسط حجوم الأثر بالنسبة لمتغير حجم العينة، وقد يعزى هذا إلى اختلاف حجوم العينات وتوزيعها.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- تطبيق دراسات في تعليم الرياضيات على المدارس الخاصة والطلبة الموهوبين والمرحلة الجامعية، والتمهيدية فيما يتعلق بالجوانب الوجدانية والنفسية.
- ضرورة استخدام المعالجات الإحصائية التي تلائم قياس المتغيرات الوجدانية والنفسية في الرياضيات.
- ضرورة استخدام طريقة الصور المتكافئة للتحقق من الثبات؛ لأهميتها الكبيرة في تحسين جودة ودقة نتائج الدراسات التجريبية وشبه التجريبية، مع التأكيد على الباحثين ضرورة استخدام أكثر من طريقة للتحقق من ثبات الأدوات.
- تضمين مؤشرات قيم مربع إيتا وقوة الاختبار الإحصائي في بحوث تربويات الرياضيات لأهميتها العملية.
- ضرورة زيادة الباحثين لحجم العينات عند إجراء دراسات ضمن مجال أثر طرائق التدريس في الجانب الوجداني والنفسي.
- إجراء المزيد من دراسات التحليل الفوقي لبحث التشوهات والأخطاء التي يمكن أن تظهر في إجراءات وتصميمات الدراسات التجريبية وشبه التجريبية.

References

Akinsola, M., & Animasahun, I. (2007). The Effect of Simulation Games Environment on Students Achievement and Attitudes to Mathematics in Secondary School, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 6 (3). Available at: http://search,epont.com.

Al-Atoum, S., & De Baz, T. (2007). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Applying Concept Maps and Inquiry Teaching Strategies on the Achievement of Students in Science. Jordan Journal of Educational Sciences, 3 (3), 251-272.

Al-Azzam, S., & Banikhalaf, M. (2024). A Meta-Analysis of Research on the Effectiveness of Constructivist Learning at Yarmouk University between 2010 and 2021 in Science Education and its Impact on Learning Scientific Concepts. Jordan Journal of Educational Sciences, 1(20), 35-46.

Al-Bakour, R. M. (2016). Mathematics techniques (reality, achievement, trends), Dar Al-Manhal.

Alhadoor, Z., Aldbyani, A., & Alshammari, K. (2023). A meta-analysis on the effectiveness of strategies and programs used to address the mathematics learning difficulties. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19(10), em2337, 1-13.

Al-Huwaidi, Z. (2006). Methods and strategies for teaching mathematics, United Arab Emirates: University Book House.

Al-Juhani, L. (2017). The efficiency of e-learning in the light of the dimensional analysis of the results of studies published in some Arab periodicals during the period (2005-2015). the International Journal of Specialized Education, 6(7), 17-33.

AL-Karamneh, M., & Abu-Sneineh, O. (2020). The Effect of Teaching Using the Six Thinking Hats on Academic Achievement and Attitudes Towards Mathematics with Sixth Graders in Jordan. Dirasat Journal: Educational Sciences, 47(3), 281-295.

Allam, S. (2001). Educational and psychological measurement and evaluation, its basics, applications, and contemporary directives. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Alsheikh, O. (2001). Evaluation of the Curricula and Textbooks Program, Report No. (5), Series of Studies of the National Center for Human Resources Development, Amman, Jordan.

American Psychological Association, (2010). Publication manual of the American psychological association (6th ed.). Washington: American Psychological Association.

Ayaz, m., & Sekerci, H. (2015). The Effects of the Constructivist Learning Approach on Student's Academic Achievement: a meta-analysis Study. the Turkish Online Journal of Educational Technology, 14(4), 143-156.

Bas, G., & Beyhan, O. (2019). Revisiting the Effect of Teaching of Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-analysis of the Findings. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 5(1), 70-87.

Borgman, C., & Furner, J. (2002). Scholarly Communications and Bibliometrics, Annual Review of Information Science and Technology,)136(, 2-34.

Brendle, K. (2011). A Systematic Review and Meta-analysis of the Effectiveness of Child-parent Interventions for Children and Adolescents with Anxiety Disorders, [Unpublished Doctoral Dissertation], Loyola University, Chicago.

Cheung, A., & Slavin, R. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. Educational research review, 1(9), 88-113.

Cheung, G., & Rensvold, R. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. Structural equation modeling, 9(2), 233-255.

Cogaltay, N., & Karadag, E. (2015). Introduction to meta-analysis. In Leadership and Organizational outcomes. Springer International Publishing. Turkey.

Cohen, J. (1977). Statistical power analysis for the behavioural sciences. New York: Academic.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education, (6th ed.). New York: Routledge.

Cooper, H., Hedges, L., & Valentine, J. (2019). The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis. Russell Sage Foundation, New York.

Cooper. J. (1974). Measurement and analysis of Behavioral Techniques. Columbus Ohio: Merril Pub Co.

Decoster, J. (2004). Meta-Analysis Notes. University of Alabama. Retrieved on july, 2023, Available at: http://www.stat-help.com/meta.pdf.

Delgado, M., & Sillero, M. (2018). Systematic review and meta-analysis. Med Intensive, 42(7), 444-453.

Domino, G.)2002). Psychological testing: an introduction, west Nyack, NY, USA: Cambridge University Press .

Erdogan, A., & Yucedag, T. (2011). Investigation of theses in mathematics education according to research topics studied between 2000 and 2009 in Turkey. Procedia social and behavioral sciences,15, 2738-2741.

Feldt, L., & Qualls, A. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity. Applied Measurement in Education, 9(3), 277-286 .

Glass, G. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. American Educational Research Association, 5(10), 3-8.

Glass, G. (1982). Meta-analysis: An approach to the synthesis of research results. journal of research in science teaching, 19(2), 93-112.

Hedges, L., Laine, R., & Greenwald, R. (1994). An exchange: Part I: Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. Educational researcher, 23(3), 5-14.

Hussein, H. B. (2023). Trends of mathematics education research studies published in journal of mathematics education from 2017 to 2021. International Journal for Research in Education, 47(1), 49-91.

Hwang, G., & Tu, Y. (2021). Roles and research trends of artificial intelligence in mathematics education: A bibliometric mapping analysis and systematic review. Mathematics, 9(6), 584.

Ignacio, N., Nieto, L., & Barona, E. (2006). The affective domain in mathematics learning. International Electronic Journal of Mathematics Education, 1(1), 16-32.

Ishtay, S. (2020). A Meta-analysis of the impact of the strategy of solving emerging technology problems on mathematical achievement and the development of thinking skills in master's theses and doctoral dissertations during the period (1990-2017), Doctoral dissertation, University of Jordan, Amman, Jordan.

Ishtay, S., & El-Shara, I. (2020). A Historical Study for Meta-Analysis in the field of Psychological and Educational studies. Studies Educational & Psychological, 1(16), 395-414.

Jacobse, A., & Harskamp, E. (2011). A meta-analysis of the effects of instructional interventions on students' mathematics achievement. GION, Groningen Institute for Educational Research, Education and Development, University of Groningen.

Jaradat, D., & Joudah, M. (2005). The strength of the statistical test, effect size, and sample size for studies published in the Yarmouk Research Journal - Humanities and Social Sciences Series. Jordan Journal of Educational Sciences, 1(1), 21-29.

Khasawneh, A. (2007). Levels of thinking in spatial geometry among tenth grade students. Jordan Journal of Educational Sciences, 3(1), 11-32.

Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. Educational and Psychological Measurement, 56(5), 746-759.

Kumar, R. (2014). Research methodology: a step-by-step guide for beginners. London, California, New Delhi, Singapore: SAGE publications Ltd.

Lebens, M., Graff, M., & Mayer, P. (2011). The affective dimensions of mathematical difficulties in schoolchildren. Education Research International, 20(1) 1-13.

Mahasneh, N. (2019). Meta-analysis of the results of theses that dealt with the effectiveness of the constructivist learning approach in Jordanian universities during the period from 2010-2017, Doctoral dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Mersal, E. (2018). Educational research in the field of teaching and learning mathematics: a future vision in the light of contemporary global trends, Journal of Mathematics Narrations, 8 (21), 87-131.

Miller, M. B. (1995). Coefficient alpha: A basic introduction from the perspective of classical test theory and structural equation modelling, A Multidisciplinary Journal, 2(3), 255-273.

Muhammad, H. (2019). Validity and Reliability of Measurement in psychological and educational research: A comparison between multi-group confirmatory factor analysis and single response theory. Egyptian Journal of Psychological Studies, 29(103), 25-56.

Myers, J., Witzel, B., Powell, S., Li, H., Pigott, T., Xin, Y., & Hughes, E. (2022). A Meta-Analysis of Mathematics Word-Problem Solving Interventions for Elementary Students Who Evidence Mathematics Difficulties. Review of Educational Research. 9(5), 695-742. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543 21107004

National Council of Teachers of Mathematics. (2016). NCTM annual meeting & Exposition, San Francisco.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). Psychometric Theory, New York: MacGrow-Hill Higher .

Obeid, W. (2010). Teaching mathematics to all students in light of the requirements of standards and the culture of thinking, 2nd edition, Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.

Peplow, M. (2014). Social sciences suffer from severe publication bias. Nature News.

Polanin, J. & Snilstveit, B. (2016). Campbell methods policy note on converting between effect sizes, Oslo: The Campbell Collaboration.

Prodromou, T., & Frederiksen, N. (2018). The Effects of Mathematics Anxiety on Primary Students. Mathematics Education Research Group of Australasia .Auckland: MERGA. 639-649. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592472.pdf.

Robert, R., Mary Margaret, D. & Roslinda, R. (2014). The Effect of Problem Posing on Student Mathematical Learning: A meta-analysis. International Education studies, 7(13), 241-277.

Rudner, L. M.)1994(. Questions to ask when evaluating tests. Practical Assessment. Research and Evaluation, 4(2), 1-4.

Schmidt, F., & Hunter, J. (1996). Measurement error in psychological research: Lessons from 26 research scenarios. Psychological methods, 1(2), 199-223.

Sharideh, S. & Alsmadi, A. (2018). A Meta-Analysis of the Impact of Developing Divergent Thinking Skills Programs in Master and Doctoral Dissertations at Arabian Gulf University (1994-2016). Dirasat Journal: Educational Sciences, 45(3), 49-69.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. Journal of personality assessment, 80(1), 99-103 .

Thompson, S. & Higgins, J. (2002). How should meta-regression analyses be undertaken and interpreted. Statistics in medicine, 21(11), 1559-1573.

Vandenberg, R. & Lance, C. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. Organizational research methods, 3(1), 4-70.

Wang, M., Walkington, C., & Rouse, A. (2022). A meta-analysis on the effects of problem-posing in mathematics education on performance and dispositions. Investigations in Mathematics Learning, 14(4), 265-287.

Zaza, H. (2011). The degree of compatibility of the indications of the validity and reliability of the standardized tests used in the master's theses submitted in the faculties of education in Jordanian universities with the indications of their original copies, Dirasat Journal: Educational Sciences, 2 (38), 2400-2416.

The level of change leadership practice among heads of academic departments in some Palestinian universities in light of the Kotter model

Shadi Khaled Qashou*, *Arab American University, Palestine*

Suha Asaad Jallad, *Arab American University, Palestine*

Abeer Khaled Qashou, *Arab American University, Palestine*

Received: 7/8/2024
Accepted: 14/10/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
shadiqashoo@gmail.com

How to cite: Qashou, S. K., Jallad, S. A., & Qashou, A. K. (2025). The level of change leadership practice among heads of academic departments in some Palestinian universities in light of the Kotter model. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 83-98. https://doi.org/10.47015/21.1.6

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the level of change leadership practice among heads of academic departments in some Palestinian universities in light of the Kotter model, including Palestine Technical University "Khadouri," involving 114 individuals. The questionnaire was applied to a sample of 83 individuals who were chosen using the random stratified method.

Methodology: To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive approach in an analytical manner.

Results: The results showed that the level of change leadership practice among heads of academic departments in some Palestinian universities, based on Kotter's model, was moderate from their perspectives. The results did not show statistically significant differences between the average responses of department heads regarding the level of change leadership practice based on Kotter's model, attributable to the variables of gender, college, and years of experience.

Conclusion: In light of these results, the study recommends involving employees in developing the change vision and formulating its objectives.

Keywords: Leadership of change, Palestinian universities, Kotter model.

مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر

شادي خالد قشوع، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين

سها أسعد جلاد، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين

عبير خالد قشوع، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات: النجاح الوطنية، والعربية الأمريكية، وفلسطين التقنية" خضوري" وعددهم (114) فردا، وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (83) فردا، اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية.

المنهجية: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي بصورته التحليلية.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم جاء بدرجة متوسطة، ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات رؤساء الأقسام

نحو مستوى ممارسة قيادة التغيير على ضوء نموذج كوتر تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، وسنوات الخبرة.

الخلاصة: في ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بإشراك العاملين في تطوير رؤية التغيير وصياغة أهدافها.

الكلمات المفتاحية: قيادة التغيير، الجامعات الفلسطينية، نموذج كوتر.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

المقدمة

أصبح مفروضا على مؤسسات التعليم العالي مواكبة المستجدات العلمية والتغيرات الكبيرة التي تركت تأثيرها الواضح في الجوانب التعليمية والتربوية، وحفاظا على استمرارية منظومة التعليم العالي، فلا بد من وجود قيادة تربوية لها رؤيتها التربوية والتعليمية في ضوء التغيرات التي تفرضها الألفية الثالثة؛ ولذا تعتبر الجامعات بكوادرها القيادية والتعليمية من أهم المؤسسات التي تترك تأثيرها الواضح على المجتمع، من خلال تعليم أفراده وتنميه مهاراتهم وقدراتهم.

وتحتاج المؤسسات التربوية إلى القيادة؛ لأنها تعد المحرك الأساسي للنجاح في العمل، فالقيادة تساعد المؤسسة في تحقيق أهدافها بنجاح؛ لذلك تتميز القيادة الناجحة اليوم بالقدرة على اتخاذ قرارات صحيحة تحقق الأهداف المنشودة، وتعزيز قدراتها للبقاء والاستمرارية، وليست قيادة تقليدية في تطبق اللوائح فقط القحطاني(Al-Qahtani,2021).

وتعد القيادة أساس النجاح في أي وظيفة، ومن خلالها يمكن الكشف عن قدرات العاملين في شتى المجالات في المنظمات بشكل عام، والجامعات بشكل خاص، والقدرة على توظيف الكوادر البشرية لديها لتحقيق أهداف الجامعة المأمولة، والأخذ بمبادرة الاتجاه نحو التغيير، فالقادة هم مسؤولون عن إحداث التغيير(Al-harbi2019,).

وتعرف الشهري (Al-Shehri2022,) قيادة التغيير بأنها الرؤية التي تتسم بالفعالية للتغيير وذلك عن طريق المهام الإدارية التي تعمل في أحسن الطرق اقتصاديا وفعالية من أجل التوصل إلى التغيير، على أن يكون الهدف من ذلك الخدمة المصالح الخاصة بالمؤسسة، والتفوق في المسؤوليات التي ترتبط بأبعاد التغيير الفعالة.

وتعرف قيادة التغيير بأنها الدخل المنظم الذي يقوم به القائد لإحداث تغيير ما مدروس لأداء العمل داخل المؤسسة ويوجه نحو غايات وأهداف معينة ويتحكم في مساره وتنفيذه بطرق توافق الانسجام مع البيئة داخل التنظيم واستجابة لمتطلباته بكفاءة وفاعلية في ظل الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة (Al-Qahtani, 2021).

وتؤثر قيادة التغيير التربوية في العاملين وفق سياسة واضحة لتحقيق أهداف التعليم، وإثارة دافعية العاملين نحو العمل لإحداث تغيرات فعالة من أجل ضمان تكيف العملية التعلمية مع التغييرات وذلك بوضع التصورات المستقبلية للتغيير وتكوين فرق التغيير، وتطوير علاقات شخصية، وفعالية التواصل مع الآخرين، وتحقيق الشراكة في عملية التغيير (Haiba and Asiri, 2018).

وتبرز أهمية قيادة التغيير من حاجة مؤسسات التعليم للتغيير، والحاجة للتوظيف السليم للموارد المادية والبشرية، ومن هنا أصبحت قيادة التغيير ضرورة ملحة لا غنى عنها في القطاع التعليمي؛ لذا يجب تعديل أنظمة التعليم الجامعي لكي تتمكن من متابعة التطورات في أسرع وقت، وفي محاولة لتلبية الاحتياجات في عصرنا هذا (Mei Kin,et,al,2018).

وقد يكون التغيير في ضوء العديد من الأساليب منها : التخطيط الاستراتيجي، والتطوير التنظيمي، وإدارة الجودة الشاملة، وهناك العديد من النماذج والأساليب لقيادة التغيير التي تعتمد عليها الجامعات في مختلف دول العالم، ومن أبرزها نموذج كوتر (kotter)، حيث يرى كوتر (kotter) أن القيام بعملية التغيير يتطلب في المقام الأول وجود قادة قادرين على فهم عملية التغيير وتنفيذه، ودفع العاملين إلى تغيير سلوكهم للقيام بالأعمال في المؤسسة، فالقيادة التي تملك المهارات العالية هي وحدها التي تستطيع عصف القصور الذاتي في المؤسسة، وهي التي تستطيع أن تثبت التغيير كجزء من ثقافة المنظمة (Al-Fayez and Al-Nahed,2023).

وتشير الجميعي(jumaiee,2022 Al-) أن نجاح قيادة التغيير في المؤسسات يتطلب ضرورة قناعة القيادات التربوية بأهمية التغيير، وأن الواقع الذي نعيشه في أمس الحاجة لذلك، إضافة إلى أن دعم القيادات العليا لعمليات التغيير من شأنه تحقيق أهداف المؤسسة ورؤياها المستقبلية بجودة عالية، كما أن قيادة التغيير تسهم في دعم العاملين ومساندتهم على التكيف مع بيئة العمل.

وتسهم قيادة التغيير في تحقيق التميز الإداري بتحسين مستوى أداء الأفراد عن طريق التدريب الذي يتلقوه عن كل تغيير يحدث في التنظيم، والعمل على تشجيع روح فريق العمل، والتعاون، ونشر روح العمل الجماعي، والتجديد؛ مما ينمي الابتكار والاختراع لدى العاملين والإداريين (Mubarez and Shaarawy, 2019).

وحتى يتمكن القائد من تحقيق أهداف التغيير المطلوب بنجاح في الجامعات، هناك متطلبات يجب توافرها، وتتمثل في وجود خطة ومنهجية علمية واضحة قابلة للتنفيذ، ومفهومة لجميع الأفراد المؤثرين والمتأثرين، ووجود بيئة داعمة للتغيير، ومناخ تنظيمي محفز، والاتصالات المفتوحة وهي أحد مكونات التعهد والالتزام بالتغيير سواء كان صاعدا أم هابطا داخل الهيكل التنظيمي (Al - Hassania, Al -Jazaery, Mansour, 2014).

ويؤكد كوتر Cotter أن أي تغيير ناجح في الجامعات يجب أن يأخذ وقتا، وأن ويكون متتابعا ومنظما وخاضعا لخطة منظمة، لا أن يكون عشوائيا، والأخطاء قد تكون مدمرة، وتلغي كل ما تحقق من مكاسب ونجاح وتجعل المؤسسة تعود للسابق وكأنها لم تسر في طريق التغيير؛ ولذلك اقترح كوتر نموذجا للتغيير يتكون من ثمانية مراحل، وقد ذكر كوتر ورانجبير (Cotter and Rangbir, 2016 ؛ وكوتر(Cotter, 2009) الخطوات الثماني للتغيير المطلوب للنجاح وهي: إعداد وخلق الوعي والحاجة بأهمية التغيير وضرورة حدوثه، وتجميع فريق الإرشاد والتوجيه للتأكد من أن هناك مجموعة قوية تقود التغيير، ومجموعة من الأفراد تملك خبرات ومهارات قيادية، ومصداقية ومهارات تواصل وسلطة ومهارات تحليلية وفهم بأهمية التغيير؛ لأنه يعمل على زيادة فاعلية التغيير، وتفويض المهام ،والتعاون بين أفراد المؤسسة لتحقيق نجاح التغيير، ومن ثم خلق رؤية و استراتيجية التغيير، وأن تكون مبادرة التغيير غير معقدة بحيث تكون مفهومة و ملهمة وواضحة، تتضمن (التواصل مع الآخرين للتوضيح وإقناعهم بالتغيير : تأكد من أن أكبر عدد ممكن من الآخرين يتقبلون ويفهمون الرؤية وعلى دراية تامة بها للسد من المعارضين للتغيير، تفوض السلطات للآخرين، والعمل على إزالة أكبر قدر ممكن من المعقبات، حتى يستطيع هؤلاء الذين يريدون تحقيق الرؤية تحويلها إلى حقيقة، وتحقيق نجاحات ومكاسب قصيرة المدى : حقق نجاحات ومكاسب مفيدة ومرئية وواضحة في أقرب وقت ممكن، ومضاعفة الجهود بعد تحقيق النجاحات الأولية، والسعي بكل قوة) فيما يتعلق بمسألة إحداث تغيير بعد التغيير، حتى تتحقق الرؤية بالكامل اجعله ثابتاً لمدة طويلة ،خلق ثقافة جديدة : للتمسك بالطرق الجديدة والعمل على بناء ثقافة التغيير، والتأكد من نجاحها حتى تصبح قوية في المؤسسة، بما يكفي لتصبح جديرة بأن تحل محل الأعمال التقليدية القديمة يرى جون كوتر " بأن التحول عملية وليس حدثاً، وأنه يتحقق عبر مراحل متتالية تبنى كل واحدة من هذه المراحل على الأخرى في سنوات، ونظراً إلى ضغوط تسريع العملية فإن المدراء يتخطون بعض الخطوات، لكن اختصار الطريق لإنجاز المهام والعمل لا ينجح أبد.

وقد تناولت العديد من الدراسات قيادة التغيير في ضوء نموذج كوتر، فقد هدفت دراسة الفايز والناهض(Al-Fayez and Al-Nahedh, 2023) التعرف إلى درجة ممارسة قيادة التغيير والمعوقات التي تحد من ممارسته لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (249) عضو هيئة تدريس في جامعة الأمير سلطان وجامعة الفيصل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة قيادة التغيير لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر؛ حيث كانت بدرجة عالية، وجاء ترتيب الأبعاد كالآتي: بعد الشعور بأن التغيير ضرورة ملحة، ووضع رؤية للتغيير، ونشر الرؤية وتعميمها ، وبناء التحالف، وبعد تثبيت التغيير في ثقافة الجامعة، تمكين أعضاء الفريق، وتعزيز المكاسب، وتحقيق المكاسب على المدى القصير، وتوصلت النتائج كذلك إلى موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على المعوقات التي تحد من ممارسة قيادة التغيير لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر.

وهدفت دراسة الشعيلي وإبراهيم (Al-Shuaili and Ibrahim, 2023) التعرف إلى درجة ممارسة مُديري الدوائر لأبعاد إدارة التغيير بالمُديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج كوتر، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي للدراسة، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة مكونة من (99) موظفاً إداريا اختيروا عشوائيا، وبينت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مُديري الدوائر أبعاد إدارة التغيير بالمُديرية العامة للتربية والتعليم في ضوء نموذج كوتر كانت متوسطة، كما جاءت متوسطة في أبعاد نشر تثبيت التغييرات، ونشر رؤية التغيير، وإزالة العوائق أمام التغيير، وتعزيز النجاحات، وتحقيق نجاحات صغيرة، بينما جاءت مرتفعة في بُعدي إيجاد شعور بضرورة التغيير وأهميته، وتشكيل مجموعة قيادية فاعلة أما بُعد صياغة رؤية واضحة للتغيير، فحصل على درجة منخفضة. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة البكالوريوس، ومتغير الجنس، وكانت لصالح الذكور، وسنوات الخبرة، ولصالح أكثر من 10 سنوات.

وهدفت دراسة الجميعي(Al-Jamieii,2023) التعرف إلى درجة ممارسة قيادة التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في ضوء نموذج جون كوتر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث طبقت على (200) عضو هيئة التدريس بجامعة الطائف، تم اختيار العينة الطبقية العشوائية، وتوصلت الدراسة أن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في ضوء نموذج جون كوتر للتغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء البعد الرابع من أبعاد قيادة التغيير في ضوء نموذج جون كوتر: نشر رؤية التغيير في الترتيب الأول بدرجة ممارسة مرتفعة، بينما جاء البعد الأول التغيير ضرورة ملحة في الترتيب الأخير وبدرجة مرتفعة أيضاً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة قيادة التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في ضوء نموذج جون كوتر للتغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة العلمية والجنس, بينما توجد فروق دالة إحصائياً نحو ممارسة التغيير ككل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف بأهمية الأخذ بقيادة التغير في ضوء النظريات العلمية والنماذج الحديثة كنموذج جون كوتر للتغيير لدوره الفعال في القيادة.

وهدفت دراسة الثبيتي(Al-Thabeti,2018) التعرف على درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء

نموذج كوتر للتغيير والتعرف على أبعاد نموذج قيادة التغيير وفق نموذج كوتر، وقد استخدم الباحث في دراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة مكونة من 8 أبعاد، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (107) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم قصديا، طبقت الدراسة في جامعة أم القرى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة طيبة جامعة الملك سعود، توصلت نتائج الدراسة : أن قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات في ضوء نموذج كوتر جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء البعد الأول ضرورة التغيير الملحة" بدرجة مرتفعة، بينما بقية الأبعاد : (تكوين فريق قيادة التغيير، ونشر الرؤية للتغيير، ووضع رؤية للتغيير، وتمكين أعضاء الفريق للتغيير، وتحقيق المكاسب على المدى القصير، وتعزيز المكاسب في التغيير، تثبيت التغيير في ثقافة القسم) بدرجة متوسطة.

أما الدراسات الأجنبية، فقد هدفت دراسة غلام وآخرين (ghulm, et al., 2023) الكشف عن استخدامات نموذج كوتر لإدارة التغيير، وتحديد آثار اعتماد هذا النموذج بشكل تجريبي على الأداء الأكاديمي والإداري لمؤسسات التعليم العالي، وقد تكون مجتمع الدراسة من ثلاث جامعات من أكبر جامعات القطاع العام، وتكونت العينة من (100) من رؤساء الأقسام والمدراء وكبار الموظفين الإداريين العاملين في مؤسسات التعليم العالي، وتم استخدام الاستبانة للدراسة، وتم اعتماد ستة عشر بنداً لنموذج كوتر للتغيير المكون من ثماني خطوات، وكانت النتائج معنوية، وتم قبول جميع الفرضيات البديلة، وجاءت أبعاد الاستبانة بدرجة عالية، وخلصت الدراسة إلى أن نموذج كوتر المكون من ثماني خطوات للتغيير له تأثيرات كبيرة على الأداء الأكاديمي والإداري لمؤسسات التعليم العالي.

وهدفت دراسة ثان (Than, 2022)التعرف إلى كيفية تطبيق التغيير باستخدام نموذج كوتر على الإقسام التعليمية في جامعات فيتنام في مدينة هوشي، والكشف عن محركات التغيير للإقسام التعليمية في نموذج التوعية والمشاركة في إدارة التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط حيث يتضمن بيانات كمية ونوعية، حيث تم استخدام المقابلة والاستبانة كأدوات للدراسة، وتم مقابلة من إدارة الجامعة التعليمية من العمداء في الجامعة، ومن رؤساء الأقسام التعليمية، ومن الموظفين والطلاب، حيث توصلت النتائج إلى أن تطبيق نموذج كوتر للتغيير له العديد من الفوائد المجدية مع وجود أوجه القصور القليلة في عملية التنفيذ، كما يوفر عملية تغيير أكثر قابلية في التنبؤ ويمكن التحكم في ذلك ، وينصب التركيز على القبول والرغبة والاستعداد للتغير مما يجعل التغيير أسهل انتقالا في إدارة التعليم العالي.

وتعقيبا على الدراسات السابقة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الفايز والناهض (Al-Fayez) and Al-Nahed, 2023) ودراسة الجميعي (Al-Jamii, 2022) ودراسة كانغ وآخرين (2020 (Kang,etal., في تسليط الضوء على قيادة التغيير باستخدام نموذج كوتر، واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المجتمع على القيادات الاكاديمية في الجامعات باستثناء دراسة الشعيلي وإبراهيم (Al-Shuaili and Ibrahim, 2023)، حيث كانت على الموظفين الإداريين في مديرية التربية والتعليم، واتفقت مع دراسة الفايز والناهض (and Al-Nahed, 2022 Al-Fayez) ودراسة غلام وآخرين (ghulm, et, al,2023) ، ودراسة الجميعي (Al-Jamii, 2022))، ودراسة الشعيلي وإبراهيم (Al-Shuaili and Ibrahim, 2023)) في أداة الدراسة الاستبانة، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في دراسة مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم .

وحاولت الدراسة الحالية الوقوف على مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم، وما يميز هذه الدراسة أنها تناولت ضمن الحدود المكانية ثلاث جامعات تختلف في نظامها(النجاح الوطنية: جامعة أهلية، العربية الأمريكية: جامعة خاصة، وفلسطين التقنية "خضوري" حكومية)، كما أن أداة الدراسة طبقت على رؤساء الأقسام الأكاديمية أنفسهم للوقوف على تطبيقهم نموذج كوتر في التغير، وبذلك اختلفت مع معظم الدراسات العربية السابقة التي طبقت أدواتها على أعضاء هيئة التدريس كمجتمع للدراسة.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تواجه مؤسسات التعليم الجامعي في فلسطين في ظل الظروف الاستثنائية تحديات كبيرة تفرض على قيادتها اتخاذ التدابير الفاعلة لاستمرارية التعليم الجامعي، والارتقاء به من أجل الحفاظ على جودته خاصةً أن كثير من الجامعات الفلسطينية قد حققت مستويات عالية من التميز كجامعة النجاح الوطنية، ولعل اهتمام القيادات في الجامعات الفلسطينية وحرصها على مواكبة التغيير، وإحداث التطوير المستمر في كافة الجوانب المتعلقة بالتعليم، والمنهاج، والطلبة، والبحوث، والأنشطة وغيرها يدفعها إلى البحث عن آليات تستطيع من خلالها مواجهة هذه التحديات لكي تستطيع البقاء والاستمرارية، وتحقيق النجاح بشكل متميز، والوصول إلى مستويات التميز ضمن المعايير العالمية، ومن هذه الآليات تبني مفهوم التغيير وترسيخه من خلال ممارسات القيادة في الجوانب الإدارية والتعليمية.

ومن خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، وطبيعة تخصص الباحثون في مجال الإدارة التربوية، وإجراء حوارات سابقة مع بعض القيادات الجامعية في فلسطين، تبين لهم أن القيادات الجامعية تمارس قيادة التغيير، وتتبنى التغيير في كثير من الإجراءات، ولكن ليس بالمستوى المأمول بسبب بعض القيود المتعلقة بالهيكليات

الجامعية، وأن التغيير لأجل التغيير، وخلق الشعور بالإلحاح يتطلب ترسيخه بقوة حسب نموذج كوتر ولكن تطبيق هذا النموذج في التغيير ما زال دون المستوى المرتفع ولعل ذلك يتضح في غالبية الجامعات العربية، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة الحديثي والمطيري (Al-Hadithi & Al-Mutairim, 2019) حيث توصلت إلى أن درجة تطبيق نموذج كوتر في المنظمات جاءت بدرجة قليلة كما أشارت دراسة الذيابي والعتيبي (Al-Dhiyabi & Al-Otaibui,2020) إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام في جامعة أم القرى لقيادة التغيير جاءت بدرجة متوسطة.

وقد بين الفايز والناهض(Al-Fayez & Al-Nahed2023,) في دراستهما أن نموذج كوتر من أشهر النماذج العلمية والأكثر اهتمام في قيادة التغيير وفاعليته في المنظمات واتباع خطواته يساعدهم في إحداث التغيير الإيجابي، حيث أوصت الدراسة بتبني نماذج عالمية في قيادة التغيير والعمل من حد مقاومة التغيير في مؤسسات التعليم الجامعي ونشر ثقافة التغيير بين أعضاء هيئة التدريس لتحقيق التميز، وعليه جاءت هذه الدراسة بهدف الوقوف على مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية على ضوء نموذج كوتر.

وقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية على ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في مستوى ممارسة قيادة التغيير لديهم في ضوء نموذج كوتر باختلاف متغيرات: (الجنس، نوع الكلية، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية على ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم، وتقديم مقترحات تطويرية تفيد رؤساء الأقسام الأكاديمية في ممارسة قيادة التغيير على ضوء نموذج كوتر.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من جانبين:

الأهمية النظرية

إثراء المكتبات الجامعية والرقمية بالأدب النظري المتعلق بقيادة التغيير، وتركيز الضوء على الجانب البحثي للدراسة نحو مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر، مما يفيد الباحثين والقيادات الأكاديمية بالوقوف على المادة العلمية والإفادة منها بحثيا وتربويا.

الأهمية التطبيقية

قد تفيد هذه الدراسة متخذي القرار في والجامعات الفلسطينية بالأخذ بنتائج الدراسة، وتفعيل دور قيادة التغيير في ضوء نموذج كوتر، والعمل على تحسين وتطوير قيادة التغيير لمواجهة التحديات والمشكلات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، ودفع القيادة الجامعية إلى ربط الحوافز بثقافة التغيير، وتمكين رؤساء الأقسام الأكاديمية في أقسامهم، كما ستفيد الباحثين في إجراء دراسات بحثية مشابهة في جامعات أخرى من فلسطين.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية للدراسة: رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية (النجاح الوطنية، والعربية الأمريكية، وفلسطين التقنية" خضوري".
2. الحدود المكانية للدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على جامعات (النجاح الوطنية، والعربية الأمريكية، وفلسطين التقنية" خضوري".
3. الحدود الزمانية للدراسة: طبقت هذه الدراسة ميدانياً خلال الفصل الدراسي الثاني من عام (2024).

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

قيادة التغيير: تُعرف بأنها: " التوظيف الصحيح للموارد البشرية والإمكانات المادية المتاحة للمؤسسات التعليمية، وذلك من خلال قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى الأهداف المنشودة للتغيير وتوفير مناخ ملائم للتغيير والارتقاء بقدرات المؤسسة"(Al-Thabitui,2023,297).

وتعرف إجرائيا: واقع تطبيق قيادة التغيير وفق نموذج كوتر من قبل رؤساء الأقسام في جامعات النجاح الوطنية، والعربية الأمريكية، وفلسطين التقنية" خضوري"، ويعبر عن ذلك باستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد لهذه الغاية.

نموذج كوتر: نموذج وضعه "جون كوتر" (John Kotter) الأستاذ بكلية هارفارد نموذجا لعملية التغيير عام 1995، ويتكون من ثماني خطوات، ويهدف لتمكين التغيير في المؤسسات بالطريقة الصحيحة لخلق القيمة المطلوبة وإحداث التغيير الإيجابي وضمان عدم فشل جهود التغيير".(Cotter et al., 2016)

ويعرف إجرائيا: مستوى ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات النجاح الوطنية، والعربية الأمريكية، وفلسطين التقنية" خضوري" أنموذج كوتر في التغيير، وهو نموذج عالمي يتكون من ثماني خطوات من إعداد العالم جون كوتر لقيادة التغيير بهدف إحداث

التغيير الإيجابي، ويقاس باستجابة عينة الدراسة في ضوء نموذج كوتر، كما أن أداة الدراسة طبقت على رؤساء الأقسام الأكاديمية أنفسهم للوقوف على تطبيقهم لنموذج كوتر في التغير.

منهجية الدراسة

مِن أجل التعرف إلى مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم؛ استخدم الباحثون المنهج الوصفي لجمع البيانات، لملاءمته طبيعة الدراسة؛ حيث طبقت الاستبانة على عينة من رؤساء الأقسام الأكاديمية لقياس مستوى ممارسة قيادة التغيير في ضوء نموذج كوتر كتغير مستقل، وفحص استجابات المبحوثين كمتغير تابع، وقد اشتملت المنهجية على فحص أثر متغيرات(الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع الكلية) على استجابات رؤساء الأقسام الأكاديمية ضمن عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية (جامعة فلسطين التقنية خضوري، وجامعة النجاح الوطنية، والجامعة العربية الأمريكية)، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (114) فردا.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية قوامها (83) من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية ضمن الحدود المكانية وتم توزيعها إلكترونيا، والجدول(1) يبين توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها:

الجدول 1: توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	39	%47.0
	أنثى	44	%53.0
	المجموع	**83**	**%100.0**
نوع الكلية	علمية	40	%48.2
	إنسانية	43	%51.8
	المجموع	**83**	**%100.0**
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	27	%32.5
	من 5-10 سنوات	26	%31.3
	أكثر من 10 سنوات	30	%36.1
	المجموع	**83**	**%100.0**

أداة الدِّراسة

استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في الإجابة عن سؤاليها، حيث وُضعت فقرات مرتبطة بموضوع الدراسة من الأدب التربوي والرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة الجميعي (Al-Jamieii, 2022).

صدق الأداة

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة الدراسة بصورتها الأولية من قبل لجنة المحكمين وعددهم(6)، حيث تم عرض الاستبيان على مجموعة من أساتذة الجامعات المتخصصين في الإدارة التربوية، وطلب منهم التعبير عن رأيهم في فقرات الاستبانة فيما يتعلق بصياغتها، ومدى وضوح العبارات وملائمتها لكل مجال وضعت فيه، وإجراء بعض التعديلات والإضافات التي يرونها مناسبة، وقد تكونت أداة الدراسة من (59) فقرة ، وبالتالي قد تحقق صدق المحتوى للاستبانة، وقد تم الاستجابة على هذه الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي، وقد اعتمدت الدراسة المقياس الآتي لتقدير الدرجات حسب ما ذكرته البسطامي(Al-Bustami, 2013):

الوسط الحسابي (4.21 فأكثر ويعادل 84.2% فأعلى) = مرتفعة جدا

الوسط الحسابي (3.41-21.4 ويعادل 68.2% -84.0%) = مرتفعة

الوسط الحسابي (2.61-3.40 ويعادل 52.2% -68.0%) =متوسطة

الوسط الحسابي (1.81 -60.2 ويعادل 36.2% -52.0%) = منخفضة

الوسط الحسابي (1 – 1.80 ويعادل أقل من 36.2%) = منخفضة جدا.

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة (Cronbach Alpha) . والجدول (2) يبين ذلك:

الجدول 2: معاملات ثبات الأداة كرونباخ ألفا.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	التغيير ضرورة ملحة	8	0.69
2	ممارسة تكوين الفريق لقيادة التغيير	8	0.59
3	وضع رؤية واستراتيجية التغيير	8	0.77
4	ممارسة نشر رؤية التغيير	8	0.75
5	تمكين أعضاء القسم في العمل	7	0.67
6	تحقيق مكاسب على المدى القصير	7	0.74
7	ممارسة تعزيز المكاسب وتأكيدها	7	0.80
8	ترسيخ وتثبيت في ثقافة القسم	6	0.68
	الثبات الكلي للأداة	**59**	**0.85**

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات الكلي والمتعلق بمستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم بلغ (0.85) وهو معامل ثبات عالٍ ويفي بأغراض الدراسة، في حين تراوحت مجالات الاستبانة بين (0.59-0.80) وهي معاملات ثبات عالية وتؤكد على صلاحية المقياس.

إجراءات الدراسة

قام الباحثون بمجموعة من الإجراءات:

1. مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.
2. بناء أداة الدراسة بالرجوع لبعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.
3. تحكيم أداة الاستبانة من قبل (3) من أساتذة الجامعات ذوي الاختصاص.
4. إعداد الاستبانة إلكترونيا من خلال الرابط (https://docs.google.com) وتعميمها على رؤساء الأقسام الأكاديمية، بعد التحقق من صدقها وثباتها.
5. تحليل الاستبانة باستخدام برنامج SPSS.
6. كتابة النتائج وتفسيرها والخروج بالتوصيات.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ) المتغيرات الوسيطة، وتشمل:

الجنس: وله فئتان هما (ذكر، أنثى).

نوع الكلية: لها مستويان (علمية، إنسانية).

سنوات الخدمة: وله مستويان (أقل من 5سنوات، من 5-10سنوات، أكثر من10سنوات).

ب) المتغير التابع: واقع قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، ويقاس بمتوسط استجابات أفراد الدراسة على المقياس المعد لهذه الغاية.

المعالجات الإحصائية لأداة الدراسة

- من أجل معالجة البيانات الكمية بعد جمعها قام الباحثون باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقياس مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية على ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص ثبات مقياس مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية على ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم.
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس، ونوع الكلية.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخدمة.
- اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء تحليلًا لنتائج سؤالي الدراسة على النحو الآتي:

أولا: نتائج السؤال الأول والذي نصه "ما مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية على ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول 3: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر.

رقم لمجال	الرتبة	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
3	1	وضع رؤية واستراتيجية التغيير	3.24	0.63	%64.8	متوسطة
1	2	التغيير ضرورة ملحة	3.15	0.49	%63.0	متوسطة
8	3	ترسيخ وتثبيت في ثقافة القسم	3.09	0.65	%61.8	متوسطة
5	4	تمكين أعضاء القسم في العمل	3.07	0.63	%61.4	متوسطة
6	5	تحقيق مكاسب على المدى القصير	3.04	0.76	%60.8	متوسطة
4	6	ممارسة نشر رؤية التغيير	3.03	0.67	%60.6	متوسطة
7	7	ممارسة تعزيز المكاسب وتأكيدها	2.99	0.69	%59.8	متوسطة
2	8	ممارسة تكوين الفريق لقيادة التغيير	2.98	0.53	%59.6	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.07**	**0.39**	**61.4%**	**متوسطة**

يتضح من الجدول(3) أن مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم جاءت متوسطة، فقد حصل المجال الثالث (وضع رؤية واستراتيجية التغيير) على المرتبة الأولى وبمتوسط (3.24)، في حين جاء المجال الأول(التغيير ضرورة ملحة) في المرتبة الثانية وبمتوسط (3.15)، وجاء المجال الثامن (ترسيخ وتثبيت في ثقافة القسم) في المرتبة الثالثة وبمتوسط(3.09)، والمجال الخامس (تمكين أعضاء القسم في العمل) في المرتبة الرابعة وبمتوسط(3.07)، والمجال السادس (تحقيق مكاسب على المدى القصير) في المرتبة الخامسة وبمتوسط(3.04)، والمجال الرابع (ممارسة نشر رؤية التغيير) في المرتبة السادية وبمتوسط(3.03)، والمجال السابع (ممارسة تعزيز المكاسب وتأكيدها) في المرتبة السابعة وبمتوسط(2.99)، والمجال الثاني(ممارسة تكوين الفريق لقيادة التغيير)في المرتبة الأخيرة وبمتوسط(2.98). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن رؤية التغيير وإشراك العاملين في الأقسام المختلفة من الكليات في الجامعات الفلسطينية وتعميم ثقافة التغيير في ضوء نموذج كوتر ما زال في مستويات متوسطة، وهذا يدل على بطء عملية التغيير في الأقسام الجامعية، ولعل ذلك يعود إلى هيكليات الإدارة الجامعية التي تحتفظ لنفسها بمعظم الإجراءات الإدارية، وتضع قيود أمام تمكين فرق العمل من اتخاذ التدابير المتعلقة بالتغيير دون الرجوع إليها، وعلى سبيل ذلك جامعة خضوري هي جامعة حكومية، وكافة القيادات من عمداء ورؤساء الأقسام يتقيدون في كثير من الجوانب الإدارية والتعليمية بما يأتيهم من تعليمات من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، وقد يعود ذلك لضعف وضوح الرؤية المتعلقة بالتغيير وتعميمها بين العاملين، وقد يعكس ذلك لغياب التعاون الكبير بين كافة الأفراد في القسم أو محدودية الصلاحيات التي يملكها رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفايز والناهض((Al-Fayez and Al-Nahedh, 2023 التي أظهرت أن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى قيادات الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء نموذج كوتر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عالية.

وفيما يتعلق بالمجالات وفقراتها تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول 4 يوضح ذلك:

الجدول 4: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التغيير ضرورة ملحة مرتبة تنازليا.

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	3	المحافظة على نشر ثقافة التغيير بين أعضاء هيئة التدريس.	3.43	0.84	%68.6	مرتفعة
.2	5	تحديد صورة كاملة للتغيير المطلوب.	3.34	0.92	%66.8	متوسطة
.3	2	العمل على تلبية احتياجات القسم من برامج.	3.34	0.86	%66.8	متوسطة
.4	6	حل المشكلات التي تؤثر على القسم باستمرار.	3.30	0.86	%66.0	متوسطة

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.5	4	وضع أهداف للقسم يصعب تحقيقها.	3.30	0.69	%66.0	متوسطة
.6	1	التشجيع الدائم على مواكبة التطورات الحديثة.	3.26	0.84	%65.2	متوسطة
.7	7	العمل على زيادة قدرة أعضاء هيئة التدريس لأداء أعمالهم بفعالية .	3.01	0.78	%60.2	متوسطة
.8	8	تحفيز قدرات العاملين لاستغلال فرصة التغيير.	2.26	1.12	%45.2	منخفضة
		الدرجة الكلية	**3.15**	**0.49**	**%63.0**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (4) أن مجال التغيير جاء بدرجة مرتفعة على الفقرة (1) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (68.6%) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد بلغ الوسط الحسابي (3.15) وانحراف معياري (0.63) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفقرة رقم (8) والتي تنص "تحفيز قدرات العاملين لاستغلال فرصة التغيير." على أقل وسط حسابي وبقيمة (2.26) وانحراف معياري (1.12) وهي درجة منخفضة، أما باقي الفقرات فجاءت بدرجة متوسطة، حيث حازت الفقرة رقم (3) "المحافظة على نشر ثقافة التغيير بين أعضاء هيئة التدريس على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.43) وانحراف معياري (0.84).

وقد يعزى ذلك أن أعضاء هيئة التدريس بحكم اطلاعهم على كافة المستجدات يؤمنون بالتغيير، ولذا يعملون على نشر ثقافته بين طلبتهم، في حين يلاحظ أن الفقرة المتعلقة بتحفيز قدرات العاملين على التغيير جاءت بدرجة منخفضة، وهذا يعكس وجود فجوة بين العاملين والقيادة، وضعف قنوات الاتصال فيما بينهم، ووجود أزمة ثقة تقلل من نظام التحفيز الذي يشجع على التغيير، وفي المقابل جاءت باقي الفقرات بدرجة متوسطة، وهذا يشير على أن القيادة الجامعية رغم ضعف نظام التحفيز إلا أنهم حريصون على إحداث التغيير كنتيجة حتمية للتغيرات التي تفرض نفسها على مؤسسات التعليم؛ لذا يقع على عاتق الرؤساء اتخاذ التدابير اللازمة لحل مشكلات أقسام، وتلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس في الأقسام، وتدريبهم بين الفترة والأخرى. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (Al-Shuaili and Ibrahim 2023) التي أظهرت أن درجة ممارسة مُديري الدوائر لأبعاد إدارة التغيير بالمُديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج كوتر جاءت بدرجة متوسطة.

الجدول 5: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال ممارسة تكوين الفريق لقيادة التغيير مرتبة تنازليا.

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	15	تكوين فرق عمل قيادة التغيير بالقسم .	3.67	1.06	%73.4	مرتفعة
.2	13	مواجهة المشكلات التي تواجه فريق العمل .	3.43	0.99	%68.6	مرتفعة
.3	12	بناء الثقة المتبادلة بين أعضاء كل فريق العمل لبدء التغيير .	3.33	1.06	%66.6	متوسطة
.4	14	بيان ما ينبغي تحقيقه في الفترة القادمة من تغيير .	3.28	1.17	%65.6	متوسطة
.5	11	تكليف أعضاء هيئة التدريس ذوي المهارات المتميزة في الأداء لقيادة الفريق في العمل.	2.90	1.33	%58.0	متوسطة
.6	16	التهيئة الذهنية لفريق العمل لإحداث التغيير .	2.48	0.96	%49.6	منخفضة
.7	9	المتابعة باستمرار أداء فريق العمل.	2.40	0.84	%48.0	منخفضة
.8	10	تحديد المبادئ الأساسية لمتطلبات التغيير .	2.31	0.90	%46.2	منخفضة
		الدرجة الكلية	2.98	0.53	%59.6	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن الدرجة كانت مرتفعة على الفقرات (15، 13) حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (68.6%) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد بلغ الوسط الحسابي (2.98) وبانحراف معياري (0.53) وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفقرة رقم (15) التي تنص "تكوين فرق عمل قيادة التغيير بالقسم " على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.67) وانحراف معياري (1.06)، في حين حازت الفقرة رقم (10) والتي تنص تحديد المبادئ الأساسية لمتطلبات التغيير." على أقل متوسط حسابي وبقيمة(2.31) وانحراف معياري(0.90) وهي درجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى أن تكوين فرق عمل قيادة التغيير بالقسم، ومواجهة المشكلات التي تواجه فريق العمل جزء لا يتجزأ من المهام الرئيسة التي تقع على عاتق رؤساء الأقسام لإحداث التغيير المطلوب وفق رؤية الجامعة، ولذا جاءت الفقرتين بدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرات التهيئة الذهنية لفريق العمل لإحداث التغيير، والمتابعة باستمرار أداء فريق العمل، وتحديد المبادئ الأساسية لمتطلبات التغيير بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف نظام تحفيز العاملين، وضعف قنوات الاتصال بين القيادة والعاملين، وقلة متابعتهم، والوقوف على احتياجاتهم، أما فيما يتعلق بباقي الفقرات، فقد جاءت بدرجة متوسطة، وهي تعكس اهتمام القيادة بفئة محددة من العاملين التي تثق بهم، وتكلفهم ببعض المهام، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (Al-Shuaili and Ibrahim, 2023) التي أظهرت أن درجة ممارسة مُديري الدوائر لأبعاد إدارة التغيير بالمديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج كوتر جاءت بدرجة متوسطة.

الجدول 6: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال وضع رؤية واستراتيجية التغيير مرتبة تنازليا.

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	22	جدولة مهام كل فريق بناء على خطط العمل .	3.71	1.00	%74.2	مرتفعة
.2	17	وضع رؤية مستقبلية للتغيير توضح التوجه للقسم .	3.55	0.97	%71.0	مرتفعة
.3	18	تنظيم إجراءات تنفيذ التغيير لدى فريق العمل .	3.38	1.03	%67.6	متوسطة
.4	19	تحفيز العاملين لتحقيق رؤية للتغيير.	3.30	0.92	%66.0	متوسطة
.5	21	صياغة رؤية للتغيير بحيث تكون واضحة لترشيد القرارات .	3.24	1.04	%64.8	متوسطة
.6	20	تكون صياغة الرؤية واقعية للتغيير .	2.95	1.21	%59.0	متوسطة
.7	24	بناء خطط عمل لتحقيق الرؤية	2.76	0.86	%55.2	متوسطة
.8	23	دفع أعضاء فرق العمل للتحرك في الاتجاه الصحيح .	2.68	0.78	%53.6	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.24	0.63	%64.8	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن الدرجة كانت مرتفعة على الفقرات (22.17)، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (68.6%) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد بلغ الوسط الحسابي (3.24) وانحراف معياري (0.63)، وهي درجة مرتفعة، في حين حازت الفقرة رقم (22) والتي تنص "جدولة مهام كل فريق بناء على خطط العمل " على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.71) وانحراف معياري (1.00)، في حين حازت الفقرة رقم (23) التي تنص "دفع أعضاء فرق العمل للتحرك في الاتجاه الصحيح." على أقل متوسط حسابي وبقيمة(2.68) وانحراف معياري(0.78) وهي درجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى أنه بالرغم من وضع رؤية مستقبلية للتغيير إلا أن صياغتها وعدم وضوحها بالنسبة للعاملين، وبناء فريق العمل وفق رؤية التغيير، ووضع الخطط جاءت بدرجة متوسطة؛ مما يدلل على أن وضع الرؤية والخطط يتم بمنأى عن مشاركة معظم العاملين، واقتصار ذلك على فئة محددة من العاملين، ولذا فإن قيادة التغيير في الجامعات الفلسطينية تواجه بعض القصور والاخفاق فيما يتعلق برؤية التغيير المستقبلية ولعل ذلك يعود إلى ضعف مشاركة العاملين في الأقسام والكليات في بناء وصياغة الرؤية، وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة الجميعي(Al-Jamieii,2023) والتي أظهرت أن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في ضوء نموذج جون كوتر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة حيث جاء مجال الرؤية في الترتيب الأول.

الجدول7 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال ممارسة نشر رؤية التغيير تنازليا.

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	27	تكرار الرؤية باستمرار في كافة التعاملات .	3.34	1.02	%66.8	متوسطة
.2	28	التأكيد الدائم على أهمية الرؤية وتحقيقها .	3.29	1.06	%65.8	متوسطة
.3	26	بيان رؤية التغيير بشكل منتظم في كافة التعاملات .	3.25	1.22	%65.0	متوسطة
.4	29	مناقشة رؤية التغيير ومتطلباتها .	3.06	1.20	%61.2	متوسطة
.5	32	التزام قيادة القسم بمنطلقات وأسس العمل بالرؤية.	3.00	1.01	%60.0	متوسطة
.6	30	اتصاف الرؤية بالمرونة التي تسمح بتغييرها إذا لزم .	2.86	1.32	%57.2	متوسطة
.7	25	التعبير عن رؤية التغيير ببساطة ووضوح .	2.82	1.08	%56.4	متوسطة
.8	31	التحلي بالأخلاقيات في تطبيق رؤية التغيير .	2.65	0.97	%53.0	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.03	0.67	%60.0	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن الدرجة كانت متوسطة على جميع الفقرات، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (68.6%)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد بلغ الوسط الحسابي (3.03) والانحراف معياري (0.67)، وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة رقم (27) والتي تنص " تكرار الرؤية باستمرار في كافة التعاملات. " على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.34) وانحراف معياري (1.02)، في حين حازت الفقرة رقم (31) التي تنص " التحلي بالأخلاقيات في تطبيق رؤية التغيير." على أقل متوسط حسابي وبقيمة (2.65) وانحراف معياري (0.67) وهي درجة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن نشر رؤية التغيير قد يواجه بعض التحديات المتعلقة بالهيكلية التنظيمية، وضعف المتابعة، وقصور في الاتصال والتواصل، ولذا جاءت فقرة التحلي بالأخلاقيات في تطبيق رؤية التغير على أقل الفقرات، فغياب الدور الفاعل للعاملين في تطبيق رؤية التغيير يضعف مسار التمسك بأخلاقيات نشرها وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة الجميعي(Al-Jamieii, 2023) لتي أظهرت أن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف في ضوء نموذج جون كوتر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة حيث جاء مجال الرؤية في الترتيب الأول.

الجدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تمكين أعضاء القسم في العمل تنازليا.

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	36	إعادة هيكلة التنظيم ليتوافق مع التغيير .	3.34	1.05	%66.8	متوسطة
.2	37	توفير البرامج التدريبية اللازمة لدعم التغيير.	3.22	1.10	%64.4	متوسطة
.3	35	تمكين فريق العمل من فهم الرؤية.	3.17	1.08	%63.4	متوسطة
.4	34	اتخاذ الإجراءات لإزالة العوائق أمام عملية التغيير,	3.17	1.01	%63.4	متوسطة
.5	39	تمكين فريق العمل من تنفيذ الرؤية .	3.04	1.26	%60.8	متوسطة
.6	33	تشجيع فريق العمل على المبادرة لطرح الأفكار والمقترحات الإيجابية.	3.04	1.19	%60.8	متوسطة
.7	38	تكريم فريق العمل المتعاون على إحداث التغيير.	2.51	0.96	%50.2	منخفضة
		الدرجة الكلية	3.07	0.63	%61.4	متوسطة

يتضح من الجدول (8) أن الدرجة كانت منخفضة على الفقرة (38)، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (36.2%)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد بلغ الوسط الحسابي (3.07) وانحراف معياري (0.63)، وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة رقم (36) التي تنص " إعادة هيكلة التنظيم ليتوافق مع التغيير. " على أعلى متوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (1.05)، في حين حازت الفقرة رقم (38) التي تنص " تكريم فريق العمل المتعاون على إحداث التغيير." على أقل متوسط حسابي وبقيمة (2.51) وانحراف معياري (0.96)، وهي درجة متوسطة.

وقد يعزى ذلك أن غياب تمكين رؤساء الأقسام في كلياتهم بسبب الهيكلية الجامعية يحول دون تمكينهم من الوقوف على تدابير التغيير وإجراءاته، ويحول دون تمكينهم من البرامج التدريبية التي تنمي مهاراتهم في تحقيق رؤية التغيير، وإنجاز المهمات مع فريق العمل، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (Al-Thabeti, 2018) التي أظهرت أن درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير جاء بدرجة متوسطة في بُعد تمكين أعضاء الفريق للتغيير.

الجدول (9): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تحقيق مكاسب على المدى القصير تنازليا.

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	42	ارتباط المكاسب المتحققة بالرؤية الجديدة للتغيير .	3.54	1.16	%70.8	مرتفعة
.2	40	بناء انطلاقة قوية كافية للتغلب عوائق التغيير	3.35	1.22	%67.0	متوسطة
.3	41	وضع أهداف قصيرة المدى قابلة لتحقيق النجاح	3.30	1.42	%66.0	متوسطة
.4	43	تبرز المكاسب المتحققة أهمية الجهود المبذولة في التغيير.	3.10	1.26	%62.0	متوسطة
.5	46	البحث عن مشاريع صغيرة ضمن رؤية التغيير تكون ذات نجاح مؤكد للبدء فيها .	2.89	1.26	%57.8	متوسطة
.6	45	الاستمرار في التدريب اللازم لفريق العمل على المهارات الاجتماعية والفنية للتغيير.	2.80	1.04	%56.0	متوسطة
.7	44	مكافأة فريق العمل لأهداف تم تحقيقها .	2.36	0.92	%47.2	منخفضة
		الدرجة الكلية	3.04	0.76	%60.8	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن الدرجة كانت مرتفعة على الفقرة (42)، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (68.2%) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد بلغ الوسط الحسابي (3.04) وانحراف معياري (0.76)، وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة رقم (42) التي تنص " ارتباط المكاسب المتحققة بالرؤية الجديدة للتغيير. " على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.54) وانحراف معياري (1.16)، في حين حازت الفقرة رقم (44) التي تنص " الاستمرار في التدريب اللازم لفريق العمل على المهارات الاجتماعية والفنية للتغيير." على أقل متوسط حسابي وبقيمة(2.36) وانحراف معياري(0.92) وهي درجة منخفضة، وقد

يعزى ذلك إلى بناء انطلاقة قوية للتغلب على عوائق التغيير ليست كافية، وقصور في تحقيق الأهداف، مما ينعكس على ضعف المشاريع وتنفيذها ، ولعل ذلك يعود إلى قالة البرامج التدريبية المخصصة لقيادة التغيير وفريق العمل، وضعف نظام الحوافز وقلة تقدير فريق العمل ومكافآتهم عند تحقيق الأهداف، وعليه فتحقيق مكاسب على المدى القصير جاءت بدرجة متوسطة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (Al-Thabeti,2018) التي أظهرت أن درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير جاء بدرجة متوسطة في بُعد تحقيق مكاسب قصيرة المدى.

الجدول (10) :الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال ممارسة تعزيز المكاسب وتأكيدها تنازليا.

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	50	دعم فريق العمل لاحتياجاتهم من موارد وامكانيات للتغيير.	3.13	1.10	%62.6	متوسطة
.2	47	مشاركة فريق العمل في قيادة التغيير.	3.10	1.01	%62.0	متوسطة
.3	49	زيادة المصداقية في العمل لضمان الموافقة على القيام بمشاريع أوسع.	3.06	0.97	%61.2	متوسطة
.4	52	تبسيط الهياكل المنظمة للعاملين بالقسم.	3.04	1.01	%60.8	متوسطة
.5	48	تعزيز الدافعية نحو تحقيق المزيد من النجاحات .	2.95	0.89	%59.0	متوسطة
.6	53	تبسيط الهياكل المنظمة للعاملين بالقسم.	2.89	1.13	%57.8	متوسطة
.7	51	تبني مزيد من عمليات التغيير لتحقيق الرؤية	2.67	0.99	%53.4	متوسطة
		الدرجة الكلية	2.99	0.69	%59.8	متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن الدرجة كانت متوسطة على جميع الفقرات، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (62.0%)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد بلغ الوسط الحسابي (2.99) والانحراف معياري (0.69)، وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة رقم (50) التي تنص " دعم فريق العمل لاحتياجاتهم من موارد وامكانيات للتغيير. " على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.13) وانحراف معياري (1.10)، في حين حازت الفقرة رقم (51) والتي تنص " تبني مزيد من عمليات التغيير لتحقيق الرؤية." على أقل متوسط حسابي وبقيمة (2.67) وانحراف معياري (0.99) وهي درجة متوسطة.

وربما يعزى ذلك أن مشاركة العاملين في الأقسام والكليات، وتحفيزهم، وتدريبهم، ومتابعتهم ليس بالمستوى العالي والمأمول، وقد يعود ذلك إلى روتينية الإجراءات والهياكل التنظيمية، وضعف المرونة لديها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (Al-Thabeti,2018) التي أظهرت أن درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير جاء بدرجة متوسطة في بُعد تعزيز مكاسب التغيير.

الجدول (11): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال ترسيخ وتثبيت في ثقافة القسم تنازليا.

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
.1	57	ربط المكافآت بالثقافة التنظيمية الجديدة للقسم .	3.32	1.17	66.4	متوسطة
.2	58	التأكيد للفريق على فاعلية الطرق الجديدة في العمل .	3.26	1.27	65.2	متوسطة
.3	56	مناقشة القضايا المتعلقة بقيادة التغيير.	3.13	1.14	62.6	متوسطة
.4	59	التقدير العلني لمساهمة الأعضاء الرئيسيين في فريق التغيير .	3.00	0.55	60.0	متوسطة
.5	54	سرد قصص نجاح مشروع التغيير	2.95	0.94	59.0	متوسطة
.6	55	التحدث أمام فريق العمل عن مدى التقدم في عملية التغيير.	2.86	1.04	57.2	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.09	0.65	61.8	متوسطة

يتضح من الجدول (11) أن الدرجة كانت متوسطة على جميع الفقرات حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (62.0%) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد بلغ الوسط الحسابي (3.09) وانحراف معياري(0.65)وهي درجة متوسطة، في حين حازت الفقرة رقم(57) والتي تنص " ربط المكافآت بالثقافة التنظيمية الجديدة للقسم . " على أعلى متوسط حسابي وبقيمة (3.32) وانحراف معياري(1.17)، في حين حازت الفقرة رقم (55) والتي تنص " التحدث أمام فريق العمل عن مدى التقدم في عملية التغيير." على أقل متوسط حسابي وبقيمة(2.68) وانحراف معياري(0.65) وهي درجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى ضعف مشاركة العاملين في مناقشة قضايا التغيير، ومحاورتهم في أهمية تحقيق التغيير، وغياب التحفيز بالمستوى المأمول، ويعزى ضعف ترسيخ ثقافة التغيير وتثبيتها في الأقسام والكليات الجامعية إلى ضعف ربط هذه الثقافة بالحوافز والمكافآت التي تشجعهم على التمسك بثقافة التغيير بصورة كبيرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (Al-Thabeti, 2018) التي أظهرت أن درجة قيادة التغيير في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء نموذج كوتر للتغيير جاء بدرجة متوسطة في بُعد ترسيخ وتثبيت ثقافة التغيير.

نتائج السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع قيادة التغيير في ضوء نموذج كوتر باختلاف متغيرات: (الجنس، وسنوات الخدمة، ونوع الكلية)؟

أولاً: متغير الجنس: لفحص الفرضية فقد استخدم الباحثون اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent samples t-Test) ونتائج الجدول (12) تبين ذلك:

الجدول (12): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس.

المجال	ذكر (ن=39)		أنثى (ن =44)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف	الوسط الحسابي	الانحراف		
الدرجة الكلية	2.99	**0.45**	3.14	0.32	1.680	0.09

يتضح من نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسطي استجابات رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء نموذج كوتر باختلاف الجنس. وقد يعزى ذلك أن متغير الجنس لا يؤثر في إدراك رؤساء الأقسام ذكورا وإناثا لمستوى ممارسة قيادة التغيير في ضوء نموذج كوتر في جامعاتهم؛ لأن إدراك الواقع يكون بالممارسات والعمل على أرض الوقع وإحداث تغيير في أساليب العمل والأنشطة، كما أن متغير الجنس لا يؤثر في قناعة المبحوثين حول مستوى ممارسة التغيير؛ لأن إدراك ذلك يكون بملاحظة التغيير الحقيقي الذي يظهر في الأقسام وإجراءات العمل، ومشاركتهم في التغيير، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم(Al-Shuaili & Ibrahim, 2023) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في متغير الجنس، ولصالح الذكور نحو درجة ممارسة مُديري الدوائر لأبعاد إدارة التغيير بالمُديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الداخلية في عُمان في ضوء نموذج كوتر.

ثانياً: متغير نوع الكلية: لفحص هذه الفرضية فقد استخدم الباحثون اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent samples t-Test) ونتائج الجدول (13) تبين ذلك:

الجدول (13): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير نوع الكلية.

	علمية (ن=40)		إنسانية (ن=43)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ألوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	3.04	0.34	3.10	0.43	0.747	0.46

يتضح من نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسطي استجابات رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية على ضوء نموذج كوتر باختلاف نوع الكلية، ويفسر ذلك بأن عملية التغيير هي مهارات بشرية تتطلب مجموعة من العمليات والممارسات والأنشطة ولا يفرق نوع الكلية في التغيير؛ لأن ذلك يعود إلى استعداد القيادة التربوية من رؤساء أقسام في الكليات، فالعنصر البشري هو أداة التغيير ومحركها وليس للكلية ونوعها أي تأثير في ذلك بل يعود إلى مهارات القيادة في الكليات مهما كان نوعها .

ثالثاً: سنوات الخبرة: لفحص هذه الفرضية استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) ونتائج الجدول (14) تبين ذلك:

الجدول (14): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية على ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المجال	سنوات الخدمة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	27	3.0908	.46289
	من 5 سنوات - 10 سنوات	26	3.1863	.30974
	أكثر من 10 سنوات	30	2.9684	.38077
	المجموع	83	3.0764	.39576

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخدمة، ولفحص دلالة هذه الفروق، استخدم تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، والجدول التالي (15) يبين ذلك:

الجدول (15) :نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	.670	2	.335	2.200	.117
	داخل المجموعات	12.174	80	.152		
	المجموع	12.844	82			

يتضح من نتائج الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين أوساط استجابات رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو مستوى ممارسة قيادة التغيير في ضوء نموذج كوتر باختلاف سنوات الخدمة، وقد يفسر ذلك بأن متغير سنوات الخدمة ليس عاملا محركا للتغيير أو مؤثرا فيه، وذلك لأن التغيير قائم على تحسين الواقع من أجل مستقبل أفضل، وهذا يحتاج إلى استحضار الهمم وشحنها من قبل العاملين أعضاء هيئة تدريس ورؤساء أقسام بغض النظر عن سنوات خدمتهم، فالخبرة ليست أداة لإحداث التغيير، فقد تُكسب الأفراد المهارة، ولكن إحداث التغيير يتطلب استعدادا ذهنيا ومهنيا للتغيير بمشاركة من جميع الأفراد سواء القدامى أو الجدد، فالتغيير يحتاج مجموعة من الإجراءات ضمن مخطط زمني مجدول ويتم فيه توضيح الرؤية، وسياسات العمل، واستعداد العاملين بصرف النظر عن سنوات خدمتهم، وترسيخ ثقافة الجامعة التنظيمية في ضوء التغيير. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (Al-Shuaili and Ibrahim, 2023) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في متغير سنوات الخدمة، ولصالح أكثر من (10) سنوات نحو درجة ممارسة مُديري الدوائر لأبعاد إدارة التغيير بالمُديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج كوتر.

الاستنتاجات

باستقراء نتائج الدراسة يتبين ما يلي:

- مستوى ممارسة قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات الفلسطينية في ضوء نموذج كوتر من وجهات نظرهم جاء متوسطا.
- فيما يتعلق برؤية التغيير فهي مصوغة من القيادة الجامعية، ولكنها ليست واضحة ومعممة بالمستوى المأمول.
- فيما يتعلق بأبعاد ثقافة التغيير، وتحقيق مكاسب التغيير، وتعزيز المكاسب جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يعكس ضعف نظام الحوافز.
- تواجه قيادة التغيير تحديات تتعلق بتمكين رؤساء الأقسام في أقسامهم.
- إشراك العاملين في وضع رؤية التغيير، وصياغة أهدافها من رؤساء الأقسام ليس بالمستوى المأمول.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بالآتي:

- ضرورة إشراك العاملين في وضع رؤية التغيير، وصياغة أهدافها.
- ربط ثقافة التغيير ونشرها بنظام الحوافز لترسيخها وتثبيتها لدى العاملين.
- تعميم رؤية التغيير في الجامعات الفلسطينية على رؤساء الأقسام والعاملين.
- تمكين رؤساء الأقسام الجامعية في أماكن عملهم لتشجيعهم على تفعيل التغيير في ضوء نموذج كوتر والعمل وفق رؤيته.

وقد اقترح الباحثون ما يلي:

- تدريب رؤساء الأقسام والعاملين في الجامعات الفلسطينية على أليات العمل في ضوء نموذج كوتر.
- الأخذ بتجارب الجامعات الرائدة في التغيير فسي ضوء نموذج كوتر.
- إشراك العاملين في وضع رية التغيير وتحديد أهدافها.

References

Al -Hassania, Salim; And Al -Jazali, Muath; Mansour, Hadeel. (2014). The reality of the Department of Change in Higher Education Institutions and the requirements of their application as perceived by the members of the educational body in it, Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 36 (6), 277-297.

Al -Thubaiti, Aida. (2023). The challenges facing the leadership leadership in secondary schools in Al -Quwaiiya Governorate from the point of view of school principals, Arab studies in education and psychology, 147 (3), 287-312.

Al-Bistami, Salam. (2013). The level of management of coping strategies for psychological stress among parents of children with special needs in Nablus Governorate, unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Al-Dhiabi, Abdullah, & Al-Otaibi, Abdullah. (2020). The degree to which heads of academic departments at the College of Education at Umm Al-Qura University practice change leadership from the perspective of faculty members. The First Scientific Conference for Heads and Supervisors of Academic Departments, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Al-Fayez, Fayez bin Abdulaziz, & Al-Nahidh, Manal bint Abdulaziz. (2023). The reality of change leadership among private university leaders in Riyadh in light of Kotter's model from the perspective of faculty members. Journal of the Faculty of Education - Ain Shams University, 47(2), 429–466.

Al-Hadithi, Huda, & Al-Mutairi, Haifa. (2019). Change Leadership: The extent of change leadership capabilities among managers in Saudi government organizations. Saudi Arabia: Dar Al-Fajr.

Al-Harbi, Manal. (2019). Requirements for using organizational learning as a strategic approach to developing creative leadership skills among employees in educational institutions. Arab Journal of Literature and Human Studies, 3(6), 63–91.

Al-Jumaie, Wafa bint Ayedh. (2022). Change leadership among academic leaders at Taif University in light of John Kotter's model. Diyala Journal of Human Research, 2(92), 161–205.

Al-Qahtani, Salem. (2021). Administrative Leadership: Transition to the High Leadership Model. Riyadh: Al-Mutanabbi Publishing and Distribution.

Al-Shaeili, Saud bin Salim, & Ibrahim, Hossam. (2023). The degree of practice of department directors of change management dimensions at the General Directorate of Education in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman in light of Kotter's model. National Center for Educational Research, 43(1), 60–109.

Al-Shehri, Amira Abdel Rahman. (2022). The degree of practice of secondary school schools in the Namas Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia to lead change,College of Education, Sohag University Youth Researcher Magazine, (13), 86-119.

Al-Thubaiti, Khalid. (2018). Leading change in educational administration departments in Saudi universities in light of Kotter's model. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(1), 161–209.

Ghulam, Murtaza, Memon, Noor, & Ghazala, Tunio. (2023). Revamping higher education: Unleashing the power of John Kotter's eight-step change model for enhanced performance. Russian Law Journal, 11(5), 613-623.

Haiba, Zakaria; Asiri, Asmahan .(2018). Director of school practices for their roles for girls about the director of change in secondary schools in Medina, Journal of Educational Sciences, 26 (3), 288-322.

Kotter, J., & Rathgeber, H. (2009). Our Iceberg Is Melting: Changing and Succeeding Under Any Conditions. Riyadh, Saudi Arabia: Jarir Bookstore.

Kotter, John. (2016). Leading Change (Translated by Dawood Al-Qarna). Riyadh, Saudi Arabia: Obikan Publishing .

Mei Kin, T., Abdull Kareem, O., Nordin, M. S., & Wai Bing, K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: The mediating effects of teacher change beliefs. International Journal of Leadership in Education, 21(4), 427–446.

Mubarez, Ayman Abdel Aal,& Shaarawy, Noha Kamel. (2019). The role of soft leadership skills and the mediating role of organizational loyalty of employees in managing organizational change: Applied study on Nestlé factory. Journal of Administrative Research, 37(2), 1-91.

Thanh, Uyen, (2022). The Application of Kotter's Model of Change in the Higher Education: A Case Study in Vietnam Private Universities. International Journal of Social Science and Human Research, 5(1), 01-09.t Journal: Educational Sciences, 2 (38), 2400-2416.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 21، عدد 1، 2025، 99-116

Workers' Views on the Degree of Effectiveness of Licensed Early Intervention Programs and Services in Jordan and Their Relationship to Some Variables

Majed Salameh AbuMsaimeer *, *Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan*

Kholoud Adeeb Al-Dababneh, *Queen Rania Faculty for Childhood, The Hashemite University, Jordan*

Received: 24/6/2024
Accepted: 23/10/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
Msaalmsa3340@gmail.com

How to cite: AbuMsaimeer, M. S., & Al-Dababneh, K. A. (2025). Workers' Views on the Degree of Effectiveness of Licensed Early Intervention Programs and Services in Jordan and Their Relationship to Some Variables. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 99-116.
https://doi.org/10.47015/21.1.7

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The present study explored workers' views on the effectiveness of licensed early intervention programs and services in Jordan, as well as their relationship to job title, experience, and geographical location. An 80-item scale was developed and distributed across eleven dimensions, with data collected from 86 workers in 16 of the 22 government and private licensed early intervention centers. **Methodology:** This study utilized a descriptive survey methodology. **Results:** Workers rated these programs and services highly, with the dimensions of organization and policies, service providers, family-based practices, child-based practices, curriculum, assessment, service coordination and cooperation, facilities and environmental accommodations, supportive functions, and transition and inclusion receiving the highest ratings. In contrast, assistive technology was rated as moderate. Significant differences were observed in the job title variable for the dimension of organization and policies, favoring workers in supportive roles (manager, social worker, psychologist, special education specialist). Additionally, differences were observed in the years of experience variable for the dimensions of family-based practices and curriculum, favoring those with over 10 years of experience. No significant differences were found based on geographical location. **Conclusion:** The study recommends enhancing the professional training and practices of workers in centers, conducting periodic evaluations of centers, and developing networking between various institutions to improve inclusion and transition services.

Keywords: Early intervention programs, Degree of effectiveness, Workers, Jordan .

آراء العاملين لدرجة فاعليّة برامج وخدمات التدخل المبكّر المُرخّصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيّرات

ماجد سلامه ابو مسيمير، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن
خلود اديب الدبابنه، كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الأردن

الملخص

الآهداف: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف آراء العاملين لدرجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المُرخّصة في الأردن، وعلاقتها بالمسمى الوظيفي، والخبرة، والموقع الجغرافيّ.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، حيث تم تصميم مقياس مكوّن من 80 فقرة موزّعة على 11 بُعدا، ووزّع على العاملين بالطريقة المتيسرة. وقد أجاب على أسئلة الدراسة 86 عاملا في 16 مراكزًا مرخصًا للتدخل المبكر من أصل 22 مركزا حكوميًا وخاصًا.

النتائج: أظهرت أن العاملين قيّموا البرامج والخدمات بدرجة مرتفعة، وحصلت عشرة أبعاد على أعلى التقييمات، وهي: (التنظيم والسياسات، مقدمو الخدمة، الممارسات المبنية على الأسرة، الممارسات المبنية على الطفل، المنهاج، التقييم، تنسيق الخدمة والتعاون، المرافق

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

والتسهيلات البيئية، الوظائف والخدمات المساندة، والانتقال والدمج). بينما حصل بُعد التكنولوجيا المساندة على أقل التقييمات بدرجة فاعلية متوسطة. كما أظهرت الدراسة فروقًا دالّة إحصائيًا، لمتغير المسمى الوظيفي في البُعد الفرعي (التنظيم والسياسات) لصالح العاملين في الوظائف المساندة، وفروقًا في متغير سنوات الخبرة على بُعدي (الممارسات المبنية على الأسرة، والمنهاج) لصالح ذوي الخبرة لأكثر من 10 سنوات، في حين لم تُظهر النتائج أيّ فروق تُعزى للموقع الجغرافي.

الخلاصة: توصي الدراسة برفع مستوى التدريب والممارسات المهنيّة للعاملين في مراكز التدخّل المبكر، والتأكيد على إجراء تقييمات دوريّة للمراكز، وتفعيل التشبيك بين المؤسسات ذات العلاقة، بهدف تحسين جودة خدمات الدمج والانتقال.

الكلمات المفتاحية: برامج التدخل المبكر، درجة الفاعليّة، العاملون، الأردن.

2024).

المقدمة

يُعدّ استقبال طفل جديد في الأسرة من الأعباء اللّطيفة المليئة بالتحديات للوالدين. إذ يسعيان جاهدَين لضمان وصول هذا الطفل إلى أقصى إمكانيّاته وقدراته، كبقية أقرانه الآخرين. ومع ذلك، يصعب عليهما أن يبقيا مكتوفَي الأيدي عندما يلاحظان أي عقبات قد تعيق نموّه وتطوّره. وفي هذه الحالة، يبذلان كلّ جهد ممكن للبحث عن الحلول الوقائيّة والتدخلات العلاجيّة للتغلب على تلك العوائق. كما يسعيان إلى الحصول على أنواع الدعم المختلفة للطفل وللأسرة، بهدف تقليل المخاطر والآثار السلبية للإعاقة وتوفير بيئة داعمة تساعد الطفل على النمو والتطوّر، وهذا يمهّد الطريق له نحو مستقبل أفضل (Gargiulo & Kilgo, 2019; Lin, 2024). مما يلقي بمسؤولية كبيرة على عاتق مقدمي الخدمات، مثل معلمي رياض الأطفال، ومعلمي التربية الخاصة، ومختصي التدخل المبكّر، من أجل الإسراع بتقديم التدخلات المناسبة، وتزويد الأسرة بالمعلومات الضرورية، وتوفير البرامج والقنوات التأهيليّة التي تتيح للأسرة الوصول إلى الخدمات اللازمة في وقت مبكّر من حياة الطفل (Jabery et al., 2012; Lin, 2024).

ويُسهم تقديم برامج التدخل المبكّر، التي تُعرَّف بأنها "مجموعة من الخدمات التربوية والخدمات المساندة ذات العلاقة المقدّمة للأطفال ذوي الإعاقة أو التأخر النمائي/التطوري من سن الولادة وحتى السادسة ولأسرهم" (Ministry of Social Development [MOSD, 2023])، في تحقيق العديد من الفوائد المُثبَت فاعليتها بالأدلة العلمية (Reichow et al., 2016). وقد أظهرت الأبحاث أنها تؤثّر تأثيرا إيجابيا على التطور العقليّ والجسديّ للطفل، كما تسهم في تحسين مهاراته اللغويّة والاجتماعيّة، وتعزيز مهارات الحياة اليومية، وتنمية قدرته على التواصل والانتباه، وتحسين كفاياته المعرفيّة وسلوكيّاته التكيّفيّة (Alkhateeb & Khrasat, 2022; Lin, 2024; Qawasmah, 2012; Al-Wedyan & Al-Oweidi 2021). وتتجلى هذه الفوائد بصورة خاصّة لدى الأطفال الذين يظهرون تأخرًا نمائيًا نتيجة أحد مظاهر الإعاقة؛ كالإعاقة الذهنية، أوالشلل الدماغي، أوضعف البصر أو السمع، أوصعوبات التعلم، أواضطراب طيف التوحد، أو الإعاقات المتعددة (Lin,

ولتحقيق أقصى استفادة للطفل وأسرته من هذه البرامج والخدمات، فإنه يتعيّن على العاملين فيها اعتماد مجموعة من المبادئ التي تدعم حق الطفل ذي الإعاقة وسبل رعايته، ومصلحته الفضلى (UNICEF, 2023). ومن تلك المبادئ: فهم مراحل النمو، وجوانب التواصل الفعّال، وتقييم الاحتياجات والمخاطر، والتخطيط السليم، وتطوير التدخلات والاستجابات المناسبة بالتشاور مع الأسر (EL-Zraigat, 2016; Al-Qamash & Al-Jawaldeh, 2014). كما يوصى باستخدام الممارسات التي تُعزّز الكفايات الأسريّة وتحقق تطلّعاتها (Gargiulo & Kilgo, 2019)، وتدعمها في تنفيذ الخطط المحددة بأسلوب متناسق وتعاونيّ مع مؤسّسات الدعم والحماية القائمة في المجتمع (Guralnick, 2008).

وبهذه الطريقة، تؤدي القوانين والتشريعات، وما يرافقها من معايير أو ممارسات مهنية، دورًا كبيرًا في ترسيخ المبادئ التي تحكم تقديم برامج وخدمات التدخل المبكّر، وتُعدّ مؤشرًا هامًا على جودتها وفاعليتها وقدرتها على إنجاز الأهداف وتحقيق المساءلة (Al-Makaneen, 2012). ففي الولايات المتحدة، يُعد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة The Individuals with Disabilities Education Act [IDEA, 2004] خير مثال على ذلك؛ إذ يستهدف الجزء (C) منه الأطفال، منذ الولادة وحتى سن الثانية، من ذوي الإعاقة والمتأخرين نمائيًا وعائلاتهم، في تنفيذ برامج وخدمات شاملة، ومنسّقة، ومتعددة التخصصات، (Guralnick, 2019). وقد رافق هذا القانون اهتماما كبيرا من المؤسسات المهنيّة الأمريكية، كي يعكس العاملون في مختلف التخصصات أفضل الممارسات القائمة على الأدلة Evidence-Based Practices في هذا المجال (Stayton, 2015). وكان من أهم المعايير المطوّرة تلك التي قدّمت من قبل مجلس الأطفال الإستثنائيين Council for Exceptional Children [CEC] وقسم الطفولة المبكرة التابع له Division for Early Childhood [DEC]، إذ قدم الأول معايير للتّدخل المبكّر وإعداد معلمي التّربية الخاصّة في الطّفولة المبكّرة The Early Interventionist/Early Childhood Special

Educator (EI/ECSE) Standards, 2020، التي عُنيت بصورة خاصّة، بإعداد المهنيّين للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، أو التّأخر النّمائيّ، أو ممّن هم معرضون للخطر من الولادة حتى الثامنة من العمر، سواء كان ذلك في المنزل، أو الفصول الدّراسيّة أو المجتمع (EI/ECSE, 2020). وذلك من أجل المساعدة في تطبيق معايير المعرفة الأولية، بما يتماشى مع توصيات قسم الطفولة المبكّرة، لتقديم التوجيه للممارسين والأُسَر إلى أكثر الطرق فاعلية، لتحسين نتائج التعلم وتعزيز النمو، للأطفال ذوي التأخر النمائي أو الإعاقة أو المعرضين للخطر من خلال استخدام أفضل الأدلة التجريبية المتاحة في الممارسات القياديّة، والتّقييميّة، والبيئيّة، والأسريّة، والممارسات التّعليميّة، وكذلك الممارسات التّفاعليّة، وعمل الفريق والتّعاون، والانتقال (CEC, 2014).

أما في الأردن، فتشير عقروق (Akrouk, 2006) إلى حجم الإدراك الذي حظي به مجال التدخل المبكر وخدماته الطبيّة، والتربويّة، والتأهيليّة، والتدريبيّة، والعلاجيّة، لدى العديد من المؤسّسات الطبيّة والاجتماعيّة مبكرًا في الأردن، مثل: مؤسسة العناية بالشلل الدماغي (1978)، ومعهد العناية بصحة الأسرة التابع لمؤسسة نور الحسين (1986)، وبرنامج البورتيج الذي أُطلق تحت مظلّة الصندوق الأردني الهاشمي في العام (1997)، في العديد من المراكز والجمعيات الخيريّة على مستوى الأردن، وبرنامج التدخل المبكر في جمعية الحسين المقدّم منذ العام (1999)، وغيرها من برامج التأهيل المجتمعي. وكذلك مختلف الخدمات الطبية المتخصصة للأطفال، كمستشفى الملكة رانيا للأطفال في مدينة الحسين الطبية (https://jrms.jaf.mil.jo). والمتأمل لواقع الحال في السنوات الأخيرة، يُلاحظ أنّ الأردن شهد تطورًا ملحوظًا في مجال التدخل المبكر وتشريعاته، ووضع أسسٍ تنظم عمل هذه البرامج والخدمات. ويتم بناء على تلك الأسس ترخيصها، وكان ذلك نتيجة وعي واهتمام، شمل جميع المكونات الرسميّة وغير الرسميّة في الأردن، واستجابة ضرورية لتجاوز عدد من القضايا مثل: غياب الهويّة الموحّدة للبرامج والخدمات، وتركيزها في بعض المناطق، وضعف التنسيق والشمولية والتكامل في تقديم الخدمات، وتضاؤل الفرص في الحصول على البرامج والخدمات نتيجة قلة الوعي أو عدم توافرها (Akrouk, 2006; The Higher Council for the Rights of Persons with Disabilitie [HCD], 2016a).

وبالعودة الى نتائج هذا التطور، يُعد المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من الجهات الرائدة في تحديد المعايير وإطلاقها منذ إنشائه في العام 2008. فقد قدّم في العام (2016) معايير (توجيهية) يُمكن الاستفادة منها لتقييم هذه البرامج والخدمات. وقد شملت تحديد الفئات المستهدفة، وتقييم الإدارة والتنظيم في المؤسسة، وتحديد الاختصاصيين المشاركين في البرنامج والمهام الموكلة إليهم، وإعداد المباني والمعدّات والتجهيزات، والتوثيق وحفظ السجلات، والوصول إلى خدمات التدخل المبكر، وفريق التقييم متعدد التخصّصات، وتطوير البرنامج، وتنفيذ البرامج، وإغلاق البرامج والانتقال إلى غيرها من الخدمات، وتحديد النتائج المتوقعة من خدمات التدخل المبكّر. (HCD, 2016a).

كما مثّل قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 للعام 2017، وما تلاه من أنظمة وتعليمات، مثل؛ نظام مراكز التدخل المبكر للعام 2017، وتعليمات ترخيص هذه المراكز للعام 2019، وأخيرًا تعليمات الترخيص الجديدة والمعتمدة للعام 2023، نقلة نوعية مكّنت من تعريف وتفصيل مكونات هذه البرامج والخدمات وشروط الترخيص المتعلقة بالكوادر والمباني وغيرها من المتطلبات (MOSD, 2023; 2019). وقد نتج عن ذلك زيادة في عدد مراكز التدخل المبكر المرخصة في الأردن وتوسُّع انتشارها، إذ بلغت بحسب أحدث كشوفات وزارة التنمية الاجتماعية 28 مركزًا حكوميًا و15 مركزًا تابعًا للقطاع الأهلي أو الخاص، يُقدّم فيها برامج وخدمات للتدخل المبكر في مختلف محافظات المملكة (MOSD, 2024).

كما يعكس التزام الأردن بتطوير برامج وخدمات التدخل المبكر وتعزيز فاعليتها، السير نحو طرح نظام عمل أو بروتوكول بهدف توحيد وتحسين عمل برامج التدخل المبكر، كما هو الحال في "دليل الإجراءات التشغيلية لبرامج التدخل المبكر في الأردن" في العام 2020، الذي أُعدّ بالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية ومكتب اليونيسيف - الأردن، وبمشاركة عدد من الوزارات والجهات المعنية. ويركز هذا الدليل على المتطلبات التشغيلية والمتطلبات الفنية والموارد الماديّة اللازمة لتنفيذ برامج التدخل المبكر، وتوفير إطار شامل يسهّل تنفيذ البرامج تنفيذا فعّالا وفقًا لأحدث التوجيهات والأدلة العلمية، مستندًا في ذلك إلى عدد من المبادئ الرئيسة التي توجّه عمل فريق التدخل، بما في ذلك التشبيك، والتركيز على الأسرة، وتحديد النتائج المتوقعة، وتطوير الخطط المتكاملة، وضمان مشاركة الطفل في الروتين اليومي، والعمل الجماعي التعاوني، وتوجيه الاتجاهات وتطوير المعرفة والمهارات، والاستجابة لثقافة الأسرة، واعتماد الممارسات المستندة إلى الأدلة العلميّة (MOSD, 2020).

وإضافة إلى ما سبق، فقد تناولت الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في الأردن للأعوام 2019-2029 في المحورين السادس والسابع جوانب مهمة تهدف إلى تحسين جودة التعليم من خلال إعداد وتأهيل الكوادر ورفع كفاءة المعلمين، وتعزيز تطبيق برامج التدخل المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة. ويُظهر هذا التوجه التزام وزارة التربية والتعليم بتوفير أكثر من 6656 غرفة صفيّة لرياض الأطفال، مع الاتجاه لجعلها مرحلة إلزامية (Haron, 2018). ووفقًا لدراسة أجراها المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بلغت نسبة الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين ببرامج رياض الأطفال في الأردن 10.3% من عيّنة مكوّنة من 165 روضة حكومية وخاصة، وهي نسبة تتماشى مع التقديرات المحلية والعالمية (Tabbal, 2019). مما يشير إلى أهمية امتلاك معلّمي صفوف

الدمج، معرفة واستراتيجيات فعّالة لضمان تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة وضمان الحصول على تعليم عالي الجودة (Al-Golaylat & Al-Shdifat, 2024).

ومن الاستراتيجيات الحديثة والفعّالة التي لوحظ الحاجة اليها من خلال واقع إعداد وتدريب المعلمين ضمن هذا التوجه، نموذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention - RTI)، الذي يوفر إطارًا متعدد المستويات، يقدم تدخلاً متخصصًا ودعمًا مكثفًا للأطفال ذوي الصعوبات والمشكلات في مراحل التعليم التمهيدية والأساسية، بشكل يساهم في تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز مهارات وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة وتسهيل دمجهم (Odat, 2022). ويمكن توسيع هذا الإطار ليشمل أنظمة الدعم متعددة المستويات (Multi-Tiered Systems of Support - MTSS)، التي تعتمد على نفس النظريات والممارسات ولكنها تعالج قضايا الأداء الأكاديميّ والسلوكيّ للأطفال بشكل متكامل (Hingstman et al., 2023). وقد صار يُعطى اهتمام كبير في مجال التربية الخاصة والطفولة المبكّرة لاستخدام الممارسات الملائمة تطوريًا Developmentally Appropriate Practice - DAP والتكنولوجيا المساندة Assistive Technology، لما لهما من أهميّة في تحقيق نموّ شموليّ وتكامليّ للأطفال، كأساس مهم في تخطيط المستقبل (Al Dababneh & Al Zboon, 2020; Gargiulo & Kilgo, 2019; Haron, 2018).

الممارسات المهنية لدى العاملين في برامج وخدمات التدخل المبكّر

يُعدُ العاملون في فريق التدخل المبكّر من أبرز العناصر المهمة لتقييم جودة برامج وخدمات التدخل المبكّر، وفحص مدى قدرتها على تحقيق الأهداف المعلنة، واستحضار الاحتياجات، وتطبيق المعايير والممارسات المستجيبة مع الأطفال ذوي الصعوبات النمائية وأسرهم (Al-Qamash & Al-Jawaldeh, 2014). ويتأتى ذلك تبعًا للأدوار والمسؤوليات المهمة المنوطة بهم، من أجل تحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية خلال فترة التحاق الطفل ببرامج وخدمات التدخل المبكر (Al-Khatib & Al-Hadidi, 2021). وقد أكد ذلك، دراسة دنست وزملائه (Dunst et al., 2019) التي استهدفت 955 من العاملين في مجالات التدخل المبكر ومرحلة ما قبل المدرسة، ومعلمي التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، التي توصّلت إلى أنّ تقديم معلومات حول الممارسات الموصى بها، أو توضيحها من قبل متخصّصي التطوير المهني، أو تزويدهم بفرص التدريب عن كيفية استخدام هذه الممارسات، أو توفير التدريب وملاحظة أدائهم، يزيد من تكرار ممارسات التطور المهني للعاملين، واستخدام الممارسات الموصى بها في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولمساعدة العاملين في هذا المجال على تحقيق الكفايات المهنية المطلوبة، وتطبيق سلسلة المعارف اللازمة خلال مدة التأهيل الأكاديمي قبل الخدمة ومدة الخبرة والتحضير المستمر أثناء الخدمة، يشير مركز التطوير المهني الأمريكي (The National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2008) إلى ضرورة حصول العاملين على خبرات التعلم والتعليم، والتدريب المستمر في المواقف المهنية، وتطبيقها في صورة ممارسات فعالة تعزز من حظوظ الطفل وأسرته لتلقي التدخل الأنسب، وتكييف العقبات وتجاوزها. ويؤكد برودر وزملاؤه (Bruder et al., 2019) أنّ من أهم الإرشادات والكفايات الأساسية المشتركة عبر التخصصات التي قدمها مركز موظفي الطفولة المبكرة الأمريكي (The Early Childhood Personnel Center [ECPC]) للعاملين في أنظمة التدخل مع الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم، (مختصو العلاج الطبيعي والوظيفي، وعلاج النطق والسمع واللغة، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة)، أسفرت عن وجود أربعة مجالات مشتركة بين المختصين تركز على التعاون والتنسيق، والممارسة التي تركز على الأسرة، والممارسة القائمة على الأدلة، والاحتراف.

وأما منطقتنا العربية على وجه الخصوص، وعلى الرغم من تبني الدول العربية سياسات تدعم برامج وخدمات التدخل المبكر، وإدراك الباحثين وجود مواقف إيجابية نحو برامج وخدمات التدخل المبكّر لدى العاملين (AbuMsaimeer & Al Dababneh, 2024)، إلا أنه ما زال هناك العديد من التحديات المتعلقة بمدى الالتزام بالممارسات الموصى بها، والممارسات التي ترتكز على الأسرة، والتأثيرات الثقافية في سياق تقديم برامج وخدمات التدخل المبكّر (Alzahrani, 2017). كما تظهر الحاجة إلى تقليص الفجوة بين الاختصاصيّين والأسر، وتطوير دور شراكة الوالدين، والتواصل الفعّال مع الاختصاصيين بدلاً من الاعتماد على الممارسات الشائعة كالنموذج الطبي التقليدي أو النموذج المعتمد على الاختصاصيّين (Almasri et al., 2014)، لكون التعاون بين الوالدين والمعالجين ضمن التدخل المبكّر يعدّ عملية معقدة، تبدأ في بداية التدخل وتتطور مع مرور الوقت، وتتأثر بمعرفة الوالدين والمعالجين وتوقعاتهم، والفهم الثقافي لدور المهنيّين، والسياسات التي تحكم برامج التدخل المبكّر (Alqatarneh, 2020)، هذا فضلًا عن القضايا المرتبطة بأهمية التدريب والتطوير المهني، والوعي المعرفي لدى العاملين (Alharthi & Algahtani, 2020).

وإذا ما نظرنا إلى الدراسات السابقة، التي ارتبط عدد منها بموضوع الدراسة الحالية، نجد أن دراسة القحطاني والعلياني (Algahtani & Al-Olayani, 2024) خلصت إلى أن درجة تقدير المعلمات لخدمات التدخل المبكّر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة بجدّة لعيّنة مكونة من (74) معلمة في المراكز التي تقدم خدمات التدخل المبكّر، كانت كبيرة ودالّة إحصائيًا. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير جهة الإشراف، ومتغير التخصص، ووجود فروق لصالح الخبرة من (13-20) سنة، والمؤهلات العلمية من حملة البكالوريوس والدبلوم العالي.

وتبيّن أيضا، أن دراسة الحربي والحربي (Alharbi & Alharbi, 2022) التي سعت إلى معرفة مستوى خدمات التدخل المبكّر المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم، والتي استخدمت استبيان مستوى خدمات التدخل المبكر المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (16) معلمة في منطقة القصيم. تبين أنها قد توصلت إلى نتائج منها؛ أن مستوى خدمات التدخل المبكّر المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمات كان مرتفعًا، مع عدم وجود فروق تُعزى لسنوات الخبرة.

وأما دراسة أبو شخيدم والحديدي (Abu-Shokideem & Al-Hadedi, 2019) في الأردن، فتناولت واقع خدمات التدخل المبكّر المقدمة إلى الأطفال المكفوفين الصم، من وجهة نظر مقدمي خدمات التدخل المبكّر، ومن وجهة نظر أسرهم. وتكونت عينة الدراسة من (20) عاملاً و(20) أسرة من أسر الأطفال المكفوفين الصم. وقد أشارت النتائج إلى أنّ تقييمات مقدمي خدمات التدخل المبكّر والأُسر، لخدمات التدخل المبكّر كان متوسطًا، وأنّ تقييمهم لمجال التشخيص والتقييم وأدواته كان كبيرًا، وفي مجال المناهج المكيّفة كان منخفضًا، وكان تقييم مقدمي خدمات التدخل المبكّر لمجال الكوادر المدربة والخدمات التأهيلية متوسطًا.

وفي ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين، هدفت دراسة الأحمري (Alahmari, 2019) إلى تقييم جودة برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مُقَدِّمات خدمات التدخل المبكّر، والبالغ عددهن (458) مُقَدِّمة للخدمة، واشتملت العيّنة على حوالي (50%) منهن، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة وتم توزيعهن وفقًا لمتغيرات الدراسة. وأما أداة الدراسة فكانت استبانة من إعداد الباحثة. وأشارت أهم النتائج إلى أنّ مستوى تطبيق مُقَدِّمات الخدمات لبرامج التدخل عالٍ في جميع المعايير، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة برامج التدخل المبكّر بتطبيق مُقَدِّمات الخدمات لمعايير مجلس الأطفال الاستثنائيين.

وأظهرت دراسة الرشيدي وتركستاني (Alrasheidi & Turkestani, 2018) في عينة شملت (97) من أولياء أمور الأطفال الصم وضعيفي السمع و(88) من المختصين، للكشف عن واقع المشاركة الوالدية ومعوقاتها في خدمات التدخل المبكّر للأطفال الصم وضعاف السمع في الكويت من وجهة نظر المختصين والوالدين، أظهرت مستوىً مرتفعًا من المشاركة الوالدية في خدمات التدخل المبكّر. وكان أكثر أبعاد المشاركة الوالدية تطبيقًا، هو بعد الموافقة على الإحالة، وأقلها، هو بعد المشاركة في عملية التقييم المبدئي. وأشارت إلى عدم وجود فروق على متغير سنوات الخبرة للمختصين.

أما دراسة كانج وزملائه (Kang et al., 2017)، فقد هدفت إلى قياس الممارسات المتمحورة حول الأسرة للمهنيين في خدمات التدخل المبكّر في تايوان، لعينة مكونة من (94) من اختصاصيي العلاج الطبيعي والوظيفي، والنطق واللغة، والاختصاصيين الاجتماعيين ومعلمي الطفولة المبكّرة. ومن خلال إجراء مقارنات بين التخصصات وفحص العلاقة بين سنوات الخبرة، وتقييم الممارسات المتمحورة حول الأسرة، أشارت النتائج إلى أنّ متوسط التصنيفات الخاصة بتوصيل المعلومات المحددة كان أعلى بكثير بالنسبة لاختصاصيي العلاج الطبيعي والوظيفي والنطق واللغة مقارنة بالاختصاصيين الاجتماعيين. وكذلك ظهرت نتائج ذات دلالة مرتبطة بسنوات الخبرة لجميع الأبعاد في تقييم برامج وخدمات التدخل المبكر في تايوان.

وخلصت دراسة الزهراني (Alzahrani, 2017) حول تصور معلمي التدخل المبكّر بشأن خدمات التدخل المبكّر في منطقة مكة المكرمة في السعودية (n=52)، من خلال التركيز على ثلاثة جوانب من التدخل المبكر (الاتجاه نحو خدمات التدخل المبكر، والتأثيرات الثقافية في تقديم الخدمات، والممارسات الموصى بها التي استخدمها المهنيون)، خلصت إلى أن المعلمين في منطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية لم يلتزموا بالممارسات الموصى بها، وعلى الرغم من ذلك، كان لديهم مواقف إيجابية تجاه خدمات التدخل المبكّر. وأشاروا إلى أنهم يأخذون في اعتبارهم ثقافة الأطفال والأسر عند تحديد المنهج والخدمات في برامجهم.

وأجرى المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن (HCD, 2016b) دراسة هدفت إلى تقييم "واقع برامج وخدمات التدخل المبكّر للأطفال من عمر سنتين إلى خمس سنوات". وشملت الدراسة 289 مركزًا في الأردن. استجاب منها 260 مركزًا، وقد شملت الدراسة؛ طبيعة الخدمات المقدمة، وصف العاملين ومؤهلاتهم العلمية، بالإضافة إلى خصائص المباني والتجهيزات، ومؤشرات لتسعة أبعاد خاصة بتقييم مراكز التدخل المبكّر. وأظهرت النتائج أن المراكز التي تقدم خدمات التدخل المبكّر تتركز في عمّان، في حين تخلو المراكز في محافظات المفرق وعجلون من هذه الخدمات. وكانت الفئة الأكثر استفادة، هي من ذوي الإعاقة العقلية، في حين كانت أقلها استفادة، من ذوي الإعاقة البصرية، وكان برنامج البورتيج هو أكثر البرامج المستخدمة. وقد ركزت المراكز على تقديم الخدمات التعليمية، تليها الخدمات المساندة، بينما كانت خدمات الإرشاد والعلاج باللعب تقدم بنسب قليلة. وأوضحت الدراسة أن معظم العاملين يحملون مؤهلات جامعية. أما فيما يتعلق بتقييم البرامج والخدمات، فقد أظهرت الدراسة تحقيق مؤشرات مرتفعة في المجالات الإدارية والفنية والتجهيزات والمباني، وعمل الفريق متعدد التخصصات، مع مستوى مقبول في مجالات التنظيم والسياسات والسجل الإداري.

وأما دراسة المصبحيين (Almsbhieen, 2016) التي هدفت إلى معرفة أهمية التدخل المبكّر فيما يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، ومدى توافره من وجهة نظر العاملين في مراكز الإعاقة الذهنية في مدينة معان – الأردن. والتي تكونت عينة دراستها من (44) عاملاً في المراكز التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية التي تقدم

خدماتها للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. فقد أشارت نتائجها إلى أن أهمية خدمات التدخل المبكر هي عالية للغاية، وأن مستوى توافرها جيد أيضًا، في مراكز الإعاقة الذهنية في مدينة معان. وأشارت إلى وجود فروق دالّة تبعًا لموقع المركز.

ودلت نتائج دراسة الرويلي (Rwilli, 2016) على أن مستوى فاعلية خدمات التدخل المبكّر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر العاملين في المملكة العربية السعودية (n=81) على الأداة ككل ومجالاتها، جاء بدرجة فاعلية مرتفعة، باستثناء مجالَي الخدمات الطبية والصحية والغذائية، ومجال الخدمات الأسرية والاجتماعية، اللذين جاءا بدرجة فاعلية متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالات في آراء العاملين تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى يونس وحميدي (Younes & Hamidi, 2014) دراسة لاستكشاف مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكّر الخاصة بمجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في المملكة العربية السعودية. وقد تكوّنت أداة الدراسة من (8) أبعاد تشمل؛ الأساسيات، ونمو المتعلمين وخصائصهم، واستراتيجيات التدريس، وبيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي، والتخطيط للتدريس، والتقييم، والممارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون؛ لعينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، مكونة من (307) معلمين ومعلمات في مدينة جدة. وأشارت النتائج إلى وجود معرفة لدى المعلمين بمعايير مجلس الأطفال الاستثنائيين بمتوسط كلي (2.15) على التدرج الثلاثي للاستبانة، وأظهرت الدراسة، أيضًا، فروقًا على الدرجة الكلية تعزى لصالح المؤهل العلمي "ماجستير". وفروقات لصالح فئة الخبرة أقل من (5) سنوات لجميع المعايير والدرجة الكلية.

وهدفت دراسة المكانين (Al-Makaneen, 2012) إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن وفقًا للمؤشرات النوعية العالمية. وشملت الدراسة عينة مكونة من 30 برنامجًا موزعة على القطاعات الحكومية والخاصة والتطوعية في مختلف أقاليم المملكة. وقام الباحث بتطوير مقياس يحتوي على 170 مؤشرًا توزعت على تسعة أبعاد، هي: السياسات، والإدارة والعاملون، والتقييم، والبيئة التعليمية، والخدمات والبرامج، والدمج والخدمات الانتقالية، ودعم وتمكين الأسرة، والممارسة المهنية والأخلاقية، والتقييم الذاتي. وأظهرت النتائج أن برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة تلتزم بمؤشرات بعد التقييم بدرجة مرتفعة، في حين كان الالتزام بمؤشرات الأبعاد الثمانية الأخرى والدرجة الكلية متوسطًا. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات؛ نوع البرنامج، أو سنة التأسيس، أو نوع الإعاقة المستفيدة.

وتناولت دراسة الغامدي (Al-Ghamdi, 2009) فاعلية خدمات التدخل المبكّر للأطفال التوحديين من وجهة نظر أولياء الأمور والعاملين بالمؤسسات الحكومية والخاصة بالمدينة المنورة. فاستخدمت الدراسة استبانة من ستة مجالات، وُزعت عشوائيًا على (90) عاملاً و(76) ولي أمر. وأشارت نتائجها إلى أن تقديرات العاملين على الأداة ككل جاءت بدرجة متوسطة، وأن عدم وجود فروق في تقديرات العاملين على الأداة ككل يُعزى لأثر متغير الجنس، ونوع المؤسسة، أو نوع العمل، ووجود فروق في تقديرات العاملين لصالح فئة الخبرة أقل من سبع سنوات.

ودرس الغليلات (Al-Golaylat, 2009) تقييم برنامج البورتيج كأحد برامج التدخل المبكّر من وجهة نظر أُسر الأطفال المستفيدين والمدربين في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (148) من الأسر و(20) مدربًا. وتناولت أداة الدراسة الخاصة بالمدربين، ثلاثة محاور، هي: محتويات البرنامج، وأهداف البرنامج، والمدربون. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم البرنامج من وجهة نظر المدربين كان أعلى في مجال أهداف البرنامج، تليها في ذلك محتويات البرنامج، وأخيرًا محور المدربين. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالّة تعزى لخبرة المدرب.

أما دراسة عقروق (Akrouk, 2006)، فقد هدفت إلى "تقديم نموذج مقترح لتطوير خدمات التدخل المبكّر في ضوء الممارسات العالمية ونتائج تقييم البرامج العاملة في الأردن". وسعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بدرجة تقييم الأُسر والعاملين لبرنامجي بورتيج وجمعيّة الحسين للتدخل المبكّر في مختلف عناصرهما، والتعرف على نقاط الضعف في كلا البرنامجين، وتحديد مواصفات النموذج المقترح لتطوير خدمات التدخل المبكّر في الأردن. وتألفت عينة الدراسة من 70 فردًا، موزعين على 29 عاملاً و44 أسرة من كلا البرنامجين. وأظهرت النتائج أن محور "تلبية الحاجات" حصل على أقل معدّل في استبيان الأسر، فيما حصل محور "إعداد وتطوير العاملين" على أقل معدل في استبيان العاملين. كما وصفت الدراسة نموذج التدخل المقترح في الأردن، مبيّنة أن الخدمة ما زالت تعمل في مرحلة متوسطة للانتقال من نموذج الخدمات المتمركزة حول الاختصاصيين إلى النموذج المتمركز حول الأسر. وقدمت نموذجًا لتطوير خدمات التدخل المبكّر في الأردن، يرتكز على تعزيز التعاون والشراكة بين القطاعات المجتمعيّة المعنيّة لضمان تقديم خدمات شاملة وفعّالة للأطفال وأسرهم.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ، مدى الاهتمام ببرامج وخدمات التدخل المبكّر عالميًا، وعربيًا، ومحليًا، وأهمية تقييم مستوى فاعليتها لدى العاملين (Algahtani & Al-Olayani, 2024; Almsbhieen, 2016; Rwilli, 2016)، أو تقييم أبرز برامجها المستخدمة مع الأطفال كبرنامج البورتيج (Al-Golaylat, 2009). كما أن بعضها تناول واقع الحال لدى الأطفال ذوي الإعاقة (HCD, 2016b) عمومًا، أو لدى فئات محددة كالإعاقة البصرية (Abu-Shokideem & Al-Hadedi, 2019)، والسمعية (Alrasheidi & Turkestani, 2018)، والذهنية (Almsbhieen, 2016; Alharbi & Alharbi, 2022)، والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد (Al-Ghamdi, 2009). وبالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت عدة دراسات إلى أثر ارتباط الخبرة والتطور

المهني لدى العاملين على فاعلية برامج أو خدمات التدخل المبكر، كدراسة (Alharbi & Alharbi, 2022) وغيرها من الدراسات التي تم الإشارة إليها في نتائج هذه الدراسة. أضف إلى ذلك، الاهتمام بدراسة أهم مجالات وممارسات التدخل المشتركة بين المختصين (Almasri et al., 2014; Bruder et al., 2019; Dunst et al., 2019; Kang et al., 2017)، وتقديم أدوات ومقاييس في ضوء مؤشّرات ومعايير أو ممارسات مهنيّة عالميّة (Alahmari, 2019; Akrouk, 2006; Al-Makaneen, 2012; Alzahrani, 2017; Younes & Hamidi, 2014)، أو محليّة كما في الأردن (HCD, 2016a).

وتعقيبًا على ما سبق، فقد أفادت الدراسة الحالية في بناء أداتها، واختيار أفرادها، وتفسير نتائجها من الدراسات السابقة والبسيط النظري. وما يميزها من غيرها، أنها هدفت إلى استكشاف درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المُرخصة حديثًا في الأردن منذ العام 2019، لدى العاملين فيها، والتي تحمل طابعًا وهويّةً محدّدةً، وفق تعليمات الترخيص التي أعدّتها وزارة التنمية الاجتماعية في الأردن. كما أنها بحثت في العلاقة بين مستوى الخبرة، والمسميات الوظيفية، والتواجد الجغرافي للعاملين فيها على درجة فاعليتها، باعتبارها، كما يرى الباحثان، أنها إحدى أهم المتغيرات تأثيرًا على جودة وفاعلية خدمات وبرامج التدخل المبكّر المرخّصة، ولا سيما في المناطق التي لم يوجد بها مثل هذه البرامج والخدمات من قبل.

مشكلة الدّراسة

يتّضح أنّ نهج تطوير أنظمة الخدمة في برامج وخدمات التدخل المبكّر يحظى بانتباه غير مسبوق عالميًا، ومن أمثلة ذلك: معايير (CEC, 2020؛ DEC, 2014). بقصد إعداد قوى عمل مؤهلة وعلى كفاءة عالية، في مجال التربية الخاصة في الطفولة المبكّرة، ومجال التدخل المبكّر على وجه الخصوص، لضمان توافر الكوادر التي تتمتع بالمعرفة والمهارة اللازمة لتصميم بيئات تعلّم عالية الجودة، وتحسين الممارسات التفاعلية والتعليمية، التي بدورها، تُعزّز تنمية وتعلّم الأطفال (Winton et al., 2016).

ويلاحظ الباحثان أنّ العديد من الدراسات الأردنية أكّدت مسبقًا الحاجة إلى التقييم المستمر لفاعليّة برامج وخدمات التدخل المبكّر، وقدّمت مقترحات لتطويرها ومؤشّرات لتقييمها في ضوء التجارب والممارسات العالمية، وكذلك أوصت بتبنّي برامج للتدخل المبكّر في السياسات الحكومية (Al-Golaylat, 2009؛ Akrouk, 2006؛ Al-Makaneen, 2012)، مما يدل على أهميّة مأسسة العمل في هذا المجال. وظهرت كحاجة تطورية، معايير توجيهية إجرائية للمساعدة في إجراء تقييمات شاملة لجوانب الخدمة في ظل تعدد المؤسسات الحكومية والخاصة والتطوعية التي تعنى بتقديم هذه البرامج والخدمات، واختلاف مرجعياتها وغياب الهوية الواضحة والمحددة لها (HCD, 2016a). وبدت الحاجة من خلال تشخيص واقع الحال إلى تطوير آليات عمل الفرق العاملة في التدخل المبكر، بحيث تأخذ طابعًا تخصصيًا يقدم الخدمات الملائمة نمائيًا للأطفال ذوي الإعاقة، مع ضرورة العمل على إجراء المتابعة والتقييم والتطوير المستمر، للإفادة من تقديم برامج وخدمات ذات نوعية عالية تضمن الجودة، وتواكب التطورات في سياقاتها المتنوعة في مجال التدخل المبكّر، نظرًا لأهميتها الوقائية والعلاجية، ولا سيما في المجتمعات الأردنية التي تحتاج هذه البرامج والخدمات (HCD, 2016b). ومن خلال تتبع تطور برامج وخدمات التدخل المبكر، والذي تم الإشارة إليه في متن هذا البحث في صورة برامج وخدمات مرخصة ذات لوائح وتعليمات أعدّتها وزارة التنمية الاجتماعية، مع وجود توجّه لدى الوزارة لإصدار دليل / بروتوكول فني محدث يُعمل به في مراكز التدخل المبكر المرخصة في الأردن، يجد الباحثان أهمية قصوى للتعرف على هذه البرامج المرخصة، وتسليط الضوء عليها، وتقييم فاعليتها لدى العاملين تبعًا لوظائفهم وخبراتهم ووجودهم. من منطلق الحاجة للمساهمة في تطوير الممارسة والتطبيق، والاستفادة من التجارب المتنوعة في هذا المجال، وتقديم ما أمكن، بهدف التعرّف على نقاط القوة وتطويرها، وتعرّف نقاط الضعف لتحسينها وتجاوزها، جاءت فكرة هذا البحث لاستكشاف درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكر المُرخّصة في الأردن وفقًا لآراء العاملين فيها. واستنادًا إلى ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات الرئيسة التالية:

السؤال الاول: "ما درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المُرخّصة في الأردن وفق آراء العاملين فيها؟".

السؤال الثاني: "ما الفروق عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المُرخّصة في الأردن وفق آراء العاملين تبعًا لمتغيرات المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والموقع الجغرافي؟"

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية في النقاط الآتية:

- إثراء الأدب النظري وفتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات.
- توثيق آخر التطورات للأنظمة واللوائح القانونية والتشريعية الناظمة لبرامج وخدمات التدخل المبكر المُرخّصة في الأردن.
- الخروج بالنتائج والتوصيات التي من شأنها أن تفيد الباحثين وصانعي القرار.

الأهمية العملية

تهدف الدراسة الى تزويد الباحثين بأداة يمكن الاستفادة منها والبناء عليها للتعرف على درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكر المُرخّصة في الأردن، وتقديم معلومات ومقترحات وتوصيات تفيد أصحاب القرار والمهتمين والعاملين في تطوير الممارسات والسياسات.

أهداف الدراسة

- التعرف على درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكر

المُرخّصة في الأردن وفق آراء العاملين وعلاقتها بالمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والموقع الجغرافي لديهم.

- تزويد الباحثين بأداة لدراسة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكر المُرخّصة في الأردن، مع الاسترشاد بأحدث الممارسات المحلية والعالمية.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية

- برامج وخدمات التدخل المبكّر: يقصد بها "كافة البرامج التربوية والخدمات المُساندة ذات العلاقة المقدمة للأطفال من سن الولادة وحتى السادسة، والتي تُسهم في تنمية مهارات الطفل ذي الإعاقة أو الطفل المُعرض لخطر الاعتلال أو الطفل ذي التأخر النمائي من سن الولادة ولغاية (6) سنوات" (MOSD, 2019).
- برامج وخدمات التدخل المبكّر المُرخّصة: البرامج والخدمات التي تقدمها مراكز التدخل المبكّر المُرخّصة استنادًا لتعليمات ترخيصها. ويعرّفها الباحثان (إجرائيًا) بأنها جميع البرامج والخدمات المقدمة في مراكز التدخل المبكر المُرخّصة؛ الحكومية والخاصة في الأردن.
- العاملون: هم الأشخاص المؤهّلون أكاديميًا في مجالات التربية الخاصة وعلم النفس والتخصصات المساندة ذات العلاقة كاختصاصيين (للعلاج الطبيعي والوظيفي والنطقي) مع خبرة مناسبة وتدريب مكثّف في أحد برامج التدخل المبكّر.
- العاملون في الوظائف المساندة (إجرائيًا): يشملون؛ المدير أو المديرة، والمختص الاجتماعي، والمختص النفسي، ومختص التربية الخاصة.
- العاملون في الخدمات المساندة (إجرائيًا): يشملون؛ مختص العلاج الطبيعي، ومختص العلاج الوظيفي، ومختص العلاج النطقي، والمهن الطبية.
- فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر: مستوى تحقيق أهداف برامج وخدمات التدخل المبكّر لدى الأطفال في المراكز المُرخّصة، وتقاس من خلال الأداة التي تم إعدادها لغرض الدراسة الحالية.

المحدّدات والحدود

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على مجتمعها الإحصائي ومدى استجابة أفرادها (العاملين) لأداة الدراسة المستخدمة بصورتها النهائية. وقد تكوّنت هذه الدراسة من الحدود التالية:

- الحدود المكانية: اقتصرت على جميع مراكز التدخل المبكّر المُرخّصة في الأردن (خاص، حكومي) خلال فترة إعداد الدراسة.
- الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة الحالية خلال الفترة الزمنية الممتدة من 2022/4/17 ولغاية 2022/5/30.
- الحدود البشرية: اقتصرت على جميع العاملين في مراكز التدخل المبكّر المُرخّصة في الأردن خلال فترة إعداد الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لاستكشاف درجة فاعليّة برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخّصة بناءً على آراء العاملين، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة

تضمّن مجتمع الدراسة، العاملين في الوظائف والخدمات المساندة ومعلمي التربية الخاصة / تدخل مبكّر، في المراكز الحكومية والخاصة المرخّصة وفق تعليمات وزارة التنمية الاجتماعية في الأردن اعتبارًا من العام 2019. بلغ عدد هذه المراكز اثنين وعشرين مركزًا خلال النصف الأول من العام 2022، موزّعة كما يأتي: العاصمة (4 مراكز حكومية، و5 مراكز خاصة)، إربد (4 مراكز حكومية)، الزرقاء (3 مراكز حكومية، و1 خاص)، المفرق (1 حكومي)، الكرك (1 حكومي)، معان (2 حكومي)، والعقبة (1 حكومي).

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد عينة الدراسة من (86) عاملاً في تلك المراكز ممن شاركوا بالإجابة عن أسئلة الدراسة بالطريقة المتيسرة في (14 وحدة حكومية، 2 مركزا خاصا)، والتي تحتوي على الشكل النموذجي من العاملين والكوادر من جميع الوظائف والتخصصات، دون توافر إحصائيات رسمية بهذا الخصوص. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد ومتغيرات الدراسة.

الجدول 1: توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المسمى الوظيفي	الوظائف المساندة	25	29.1%
	الخدمات المساندة	20	23.3%
	معلم تربية خاصة/ تدخل مبكر	41	47.7%
سنوات الخبرة	دون 5 سنوات	21	24.4%
	من 5-10 سنوات	9	10.5%
	أكثر من 10 سنوات	56	65.1%

الموقع الجغرافي	إقليم الشمال	23	26.7%
	إقليم الوسط	50	58.1%
	إقليم الجنوب	13	15.1%
	المجموع	86	%100

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحثان بتصميم مقياس لتعرف فاعليّة برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخّصة، بالاستناد إلى البسط النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (Al Dababneh & Al Zboon, 2020; Akrouk, 2006;Al-Ghamdi, 2009; Al-Al-Makaneen, 2012; HCD, 2016b)، بالإضافة إلى مراجعة نظام التدخل المبكّر لبعام 2017، وتعليمات برامج التدخل المبكّر المرخّصة في الأردن للعام 2019، والمعايير الوطنية الإجرائية لتقييم خدمات وبرامج التدخل المبكّر في الأردن للعام 2016، ودليل الإجراءات التشغيلية لبرامج وخدمات التدخل المبكّر للعام 2020، ومعايير (CEC, 2020)، والممارسات المهنية لقسم الطفولة المبكّرة (DEC, 2014). وقد شملت النسخة الأوّلية للمقياس (81) فقرة موزعة على أحد عشر بُعدًا، تم تعريفها بصورة إجرائية.

الصورة النهائية لأداة الدراسة

تكوّنت النسخة النهائية للمقياس من قسمين: القسم الأول، شمل المتغيرات الديموغرافية للعاملين، وهي: المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والموقع الجغرافي. أما القسم الثاني، فقد تضمن (80) فقرة موزعة على أحد عشر بعدا للمقياس، وهي: التنظيم والسياسات، ومقدمو الخدمة، والممارسات المبنية على الأسرة، والممارسات المبنية على الطفل، والمنهاج، والتقييم، والمرافق والتسهيلات البيئية، وتنسيق الخدمة والتعاون، والوظائف والخدمات المساندة، والانتقال والدمج، والتكنولوجيا المساندة.

التحقق من الصدق

تمّ التحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (15) من المحكّمين ذوي الاختصاص والخبرة في التربية الخاصة، وعلم النفس، والطفولة المبكّرة، لإبداء الرأي وبيان درجة وضوح الفقرات وصياغتها اللّغوية، ومدى ملاءمتها للقياس، واقتراح التعديلات المناسبة إذ تمّ الأخذ بنسبة إجماع (80%، 12 من 15) وأجريت التعديلات على أبعاد وفقرات المقياس في ضوء آراء المحكّمين وتوصياتهم.

كما جرى التحقّق من صدق البناء من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، تكوّنت من (20) من العاملين، باستخدام طريقة البناء الداخلي Construct Validity، وإيجاد معامل ارتباط (بيرسون) لكل فقرة من الفقرات مع المقياس ككل، وجاءت بين (0.411-0.882)، وإيجاد معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت بين (0.378-0.942). وكانت هذه القيم دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، ومناسبة لأغراض الدراسة الحاليّة والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول 2: معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	معامل الارتباط الكلي	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	معامل الارتباط الكلي	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	معامل الارتباط الكلي	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	معامل الارتباط الكلي
1	.726**	.510**	21	.849**	.656**	41	.878**	.805**	61	.781**	.688**
2	.707**	.491**	22	.899**	.725**	42	.812**	.703**	62	.866**	.786**
3	.818**	.680**	23	.889**	.711**	43	.846**	.750**	63	.448**	.533**
4	.749**	.529**	24	.918**	.707**	44	.910**	.781**	64	.563**	.617**
5	.642**	.461**	25	.861**	.675**	45	.888**	.801**	65	.736**	.739**
6	.579**	.441**	26	.942**	.725**	46	.790**	.739**	66	.510**	.631**
7	.439**	.782**	27	.844**	.730**	47	.855**	.759**	67	.498**	.619**
8	.562**	.820**	28	.862**	.740**	48	.818**	.741**	68	.378**	.489**
9	.524**	.882**	29	.805**	.669**	49	.795**	.701**	69	.566**	.707**
10	.474**	.817**	30	.896**	.728**	50	.791**	.683**	70	.888**	.629**
11	.649**	.830**	31	.786**	.674**	51	.847**	.724**	71	.908**	.720**
12	.439**	.782**	32	.854**	.692**	52	.703**	.576**	72	.878**	.614**
13	.753**	.627**	33	.911**	.742**	53	.826**	.681**	73	.878**	.690**
14	.773**	.673**	34	.839**	.709**	54	.816**	.763**	74	.862**	.606**
15	.782**	.727**	35	.802**	.723**	55	.900**	.811**	75	.811**	.613**
16	.739**	.493**	36	.875**	.728**	56	.899**	.805**	76	.884**	.619**

17	.741**	.585**	37	.887**	.762**	57	.861**	.790**	77	.877**	.615**
18	.739**	.676**	38	.685**	.744**	58	.825**	.786**	78	.893**	.615**
19	.694**	.555**	39	.788**	.822**	59	.893**	.791**	79	.900**	.611**
20	.452**	.411**	40	.819**	.708**	60	.822**	.761**	80	.851**	.501**

التحقق من الثبات

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة مكونة من (20) فردا من مجتمع الدراسة، واستخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة الاتّساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، والجدول رقم (3) يوضّح تلك النتائج.

الجدول 3: قيم الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا على الأبعاد والمقياس ككل.

البعد	*معامل كرونباخ ألفا*
التنظيم والسياسات	0.797
مقدمو الخدمة	0.893
الممارسات المبنية على الأسرة	0.847
الممارسات المبنية على الطفل	0.954
المنهاج	0.956
التقييم	0.948
المرافق والتسهيلات البيئية	0.900
تنسيق الخدمة والتعاون	0.947
الوظائف والخدمات المساندة	0.897
الانتقال والدمج	0.934
التكنولوجيا المساندة	0.926
الدرجة الكلية	0.943

مفتاح تصحيح المقياس

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، المرتّب تنازليًا كالآتي: (موافق بدرجة كبيرة = 5)، (موافق = 4)، (موافق بدرجة متوسطة = 3)، (لا أوافق = 2)، (لا أوافق بدرجة كبيرة = 1). وبناءً على ما سبق، تمّ احتساب تصنيف القيم للأوساط الحسابية باستخدام المعادلة: (القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة) / عدد المستويات، أي: (5 - 1) / 3 = 1.33، إذ تساوي هذه القيمة طول الفئة. وبناءً على ذلك، يتم تصنيف القيم إلى: المستوى المنخفض من 1.00 إلى 2.33، والمستوى الوسط من 2.34 إلى 3.67، والمستوى المرتفع من 3.68 إلى 5.

إجراءات الدراسة

تمّ أخذ الموافقات اللازمة من الجامعة الهاشمية ووزارة التنمية الاجتماعية لتسهيل مهمّة الباحثَين، وتمّ حصر مجتمع الدراسة وتوزيع أداة الدراسة على أفراد الدراسة، وتوضيح بعض الجوانب المتعلّقة بالدراسة وشرح أهدافها وأهميتها، مع التأكيد على سريّة المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. وبعد ذلك تم جمع البياناتِ وتبويبها، وإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) واستخراج النتائج.

الأساليب الإحصائية

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة استخدمت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية. وفي السؤال الثاني تم استخدام نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ونتائج اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: "ما درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المُرخّصة في الأردن وفق آراء العاملين فيها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة فاعليّة برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخّصة في الأردن وفقا لآراء العاملين على المقياس ككل والأبعاد الفرعية. ويبين الجدول (4) هذه النتائج:

الجدول 4: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخّصة في الأردن وفقا لآراء العاملين لكامل المقياس والأبعاد الفرعية.

البعد	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التنظيم والسياسات	1	4.24	0.53	مرتفعة

مقدمو الخدمة	7	3.93	0.72	مرتفعة
الممارسات المبنية على الأسرة	8	3.83	0.58	مرتفعة
الممارسات المبنية على الطفل	2	4.17	0.66	مرتفعة
المنهاج	5	3.99	0.66	مرتفعة
التقييم	3	4.04	0.66	مرتفعة
المرافق والتسهيلات البيئية	6	3.90	0.63	مرتفعة
تنسيق الخدمة والتعاون	4	4.00	0.68	مرتفعة
الوظائف والخدمات المساندة	9	3.68	0.89	مرتفعة
الانتقال والدمج	9	3.68	0.76	مرتفعة
التكنولوجيا المساندة	11	3.55	0.76	متوسّطة
الدرجة الكلية		3.93	0.55	مرتفعة

يُظهر الجدول (4) أن العاملين قيّموا فاعليّة برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخّصة في الأردن بدرجة مرتفعة من الفاعليّة، وبلغت (3.93) مع حصول الأبعاد الفرعية العشرة الآتية (التنظيم والسياسات، ومقدمو الخدمة، والممارسات المبنية على الأسرة، والممارسات المبنية على الطفل، والمنهاج، والتقييم، وتنسيق الخدمة والتعاون، والمرافق والتسهيلات البيئية، والوظائف والخدمات المساندة، والانتقال والدمج) على أعلى التقييمات وبدرجة فاعليّة مرتفعة تراوحت بين (4.24 و3.68). باستثناء بُعد التكنولوجيا المساندة الذي جاء بدرجة متوسطة من الفاعليّة بلغت (3.55).

ويُلاحظ أنّ هذه التقديرات التي عبّر عنها العاملون في المراكز المرخّصة، قد جاءت متشابهة مع دراسة (Al-Golaylat, 2009)، إذ تم تقييم برنامج البورتج من وجهة نظر المدربين على مجالات (محتوى البرنامج، وأهدافه، والمدربين) بدرجة إجمالية بلغت (3.66). وفي المقابل أظهرت دراسة (Akrouk, 2006) تفاوتًا في تقييم الخدمة للعاملين في برنامج جمعية الحسين للتدخل المبكّر وبرنامج البورتج في الفقرات المشتركة بين البرنامجين (الفلسفة، والأهداف، والمكان والأدوات، والعاملين، والأنشطة والإجراءات، والتقييم والمتابعة، وتلبية الحاجات)، إذ تراوحت النتائج بين أعلى من الوسط، ومتوسط، وأقل من الوسط. كذلك، لا تتشابه هذه النتائج مع دراسة (Al-Makaneen, 2012)، التي أشارت إلى أن الالتزام ببرامج التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكّرة كان بدرجة متوسطة بناءً على أداة تقييم مكونة من تسعة أبعاد و(170) مؤشرًا، باستثناء بُعد التقييم الذي جاء مرتفعاً.

ويمكن تفسير النتائج الحالية في ضوء دراسة المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (HCD, 2016b). حيث يرى الباحثان بأن متطلبات الترخيص ساهمت في تقديم رؤية واضحة ورسالة تحدد شكل البرامج والخدمات، من خلال تعليمات توفّر لوائح فنية وإجرائية توجّه تقديم التدخل المبكّر إلى الأطفال وأسرهم، مما يساعد العاملين على العمل بفعاليّة. فقد أظهرت دراسة المجلس أنّ المراكز التي شملها مسح واقع البرامج والخدمات، تتمتع بجوانب قوة في تطبيق مفهوم التدخل المبكّر وتقديم الخدمات وفق النماذج الدوليّة، وحققت مؤشّرات مرتفعة في المجالات الإدارية والفنية والتجهيزات والمباني، بالإضافة إلى عمل الفريق. وعلى الرغم من ذلك، فقد تبين أنّ بعض المؤشّرات تحققت بمستوى مقبول، مثل الهيكل العام لبرنامج التدخل المبكّر، ونماذج الحصول على خدمات التدخل المبكر للأسر، مما يبرز الحاجة إلى تحسين الاستراتيجيات التنظيمية وتطوير السياسات المكتوبة. وبالرغم من أنّ الاختصاصيين في المؤسسات حصلوا على تدريب جيّد في مجال التدخل المبكّر، إلا أنهم كانوا يفتقرون إلى القدرة الكافية لتحديد الموارد المجتمعية التي تدعم نموّ الطفل.

كما تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة تتشابه مع نتائج بعض الدراسات العربية، مثل (Alahmari, 2019; Algahtani & Al-Olayani, 2024; Alharbi & Alharbi, 2022; Almsbhieen, 2016; Rwilli, 2016; Younes & Hamidi, 2014) التي أشارت إلى وجود تقديرات مرتفعة وعالية لدى العاملين ومقدّمي خدمات التدخل المبكّر. أما فيما يتعلق ببُعد التكنولوجيا المساندة، فتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2020) في محدودية الاستخدام، ووجوب توظيفه بطرق فعّالة وذات قيمة عالية عند العمل مع الأطفال. وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسات أخرى مثل (Al-Ghamdi, 2009; Abu-Shokideem & Al-Hadedi, 2019; Alzahrani, 2017) التي أفادت بتقديرات متوسطة أو منخفضة عند مقدمي الخدمة والعاملين في برامج وخدمات التدخل المبكّر.

نتائج السؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخصة في الأردن تبعًا لآراء العاملين تعزى لمتغيرات، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والموقع الجغرافي؟".

أولًا: أثر متغير المسمى الوظيفي

ولفحص أثر هذا المتغير تمّ استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (5) هذه النتائج.

الجدول 5: نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المسمى الوظيفي تبعا لتقديرات العاملين.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
التنظيم والسياسات	بين المجموعات	1.76	2	0.882	3.372	*0.039
	داخل المجموعات	21.72	83	0.262		
مقدمو الخدمة	بين المجموعات	1.93	2	0.965	1.892	0.157
	داخل المجموعات	42.32	83	0.510		
الممارسات المبنية على الأسرة	بين المجموعات	0.63	2	0.314	0.949	0.391
	داخل المجموعات	27.44	83	0.331		
الممارسات المبنية على الطفل	بين المجموعات	0.59	2	0.294	0.666	0.516
	داخل المجموعات	36.60	83	0.441		
المنهاج	بين المجموعات	1.03	2	0.515	1.171	0.315
	داخل المجموعات	36.48	83	0.440		
التقييم	بين المجموعات	0.45	2	0.226	0.507	0.604
	داخل المجموعات	36.96	83	0.445		
المرافق والتسهيلات البيئية	بين المجموعات	0.79	2	0.397	0.998	0.373
	داخل المجموعات	32.98	83	0.397		
تنسيق الخدمة والتعاون	بين المجموعات	0.96	2	0.479	1.053	0.353
	داخل المجموعات	37.71	83	0.454		
الوظائف والخدمات المساندة	بين المجموعات	0.88	2	0.441	0.555	0.576
	داخل المجموعات	65.94	83	0.794		
الانتقال والدمج	بين المجموعات	1.12	2	0.559	0.961	0.387
	داخل المجموعات	48.25	83	0.581		
التكنولوجيا المساندة	بين المجموعات	1.68	2	0.840	1.473	0.235
	داخل المجموعات	47.33	83	0.570		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.82	2	0.410	1.352	0.264
	داخل المجموعات	25.19	83	0.303		

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لدى العاملين في درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخّصة في الأردن، تعزى لأثر متغير المسمى الوظيفي على المقياس ككل وعلى الأبعاد، باستثناء بعد التنظيم والسياسات، إذ بلغت قيمة (F) (3.372)، وهي دالة إحصائيا؛ وللتعرف إلى مصدر الفروق على هذا البعد تم استخدام اختبار توكي (Tukey) والذي تظهر نتائجه في الجدول (6)

الجدول 6: نتائج اختبار توكي (Tukey) لمتغير المسمى الوظيفي تبعًا لتقديرات العاملين على بعد التنظيم والسياسات.

المسمى الوظيفي	الوسط الحسابي	الخدمات المساندة	معلم تربية خاصة / تدخل مبكر	الوظائف المساندة	الدلالة
الوظائف المساندة	4.45	*0.370			*0.041
الخدمات المساندة	4.08		-0.120		0.666
معلم تربية خاصة / تدخل مبكر	4.20			-0.258	0.121

يبين الجدول (6) أنّ مصدر الفروق على هذا البعد جاءت لصالح العاملين في الوظائف المساندة التي تضمّ (المدراء، والمتخصص الاجتماعي والنفسي) بمتوسط حسابي (4.45)، إذ كانت تقديراتهم أعلى من تقديرات العاملين من فئة معلمي التربية الخاصة / التدخل المبكّر بمتوسط (4.20)، والخدمات المساندة بمتوسط (4.08).

ويمكن تفسير نتائج البُعد الفرعي "التنظيم والسياسات" بناءً على المهام الموكلة للعاملين في هذا المجال، (المدراء والمتخصصين الاجتماعيين والنفسيين)، الذين يتعاملون تعاملا مكثفا مع استقبال الأسر والحالات، والتحقق من انطباق الشروط، وتوضيح أهداف البرنامج وآليات عمله، وإجراء الإحالات اللازمة، ودراسة الحالة الاجتماعية. كما يتضمن عملهم بعض المهام الإدارية المتعلقة بمتابعة البرنامج وتنسيق عمل فريق التدخل المبكّر. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أنّ هذه النتائج لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Kang et al., 2017) التي أشارت إلى أن قدرة العاملين في

الخدمات المساندة (متخصصي العلاج الطبيعي والوظيفي وعلاج النطق) على توصيل المعلومات المحددة كانت أعلى مقارنة بالمتخصصين الاجتماعيين. ولا تتفق مع نتائج دراسة (Alahmari, 2019)، التي أفادت بعدم وجود تأثير للتخصص على جودة برامج التدخل المبكّر في معيار القيادة والسياسات والأُسس.

أما بخصوص نتائج الدرجة الكليّة للمقياس، فهي تتماشى مع دراسة (Algahtani & Al-Olayani, 2024) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة على مستوى خدمات التدخل المبكّر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة بناءً على متغير التخصص في مراكز التربية الخاصة.

ثانيا: أثر متغير سنوات الخبرة

ولفحص أثر هذا المتغير تمّ استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (7) هذه النتائج.

الجدول 7: نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة تبعا لتقديرات العاملين.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
التنظيم والسياسات	بين المجموعات	0.11	2	0.055	0.195	0.823
	داخل المجموعات	23.37	83	0.282		
مقدمو الخدمة	بين المجموعات	0.61	2	0.303	0.576	0.564
	داخل المجموعات	43.65	83	0.526		
الممارسات المبنية على الأسرة	بين المجموعات	2.12	2	1.059	3.389	*0.038
	داخل المجموعات	25.95	83	0.313		
الممارسات المبنية على الطفل	بين المجموعات	2.36	2	1.179	2.808	0.066
	داخل المجموعات	34.83	83	0.420		
المنهاج	بين المجموعات	2.61	2	1.307	3.109	*0.049
	داخل المجموعات	34.90	83	0.420		
التقييم	بين المجموعات	2.33	2	1.166	2.759	0.069
	داخل المجموعات	35.08	83	0.423		
المرافق والتسهيلات البيئية	بين المجموعات	1.28	2	0.638	1.630	0.202
	داخل المجموعات	32.50	83	0.392		
تنسيق الخدمة والتعاون	بين المجموعات	0.68	2	0.342	0.747	0.477
	داخل المجموعات	37.99	83	0.458		
الوظائف والخدمات المساندة	بين المجموعات	0.74	2	0.371	0.466	0.629
	داخل المجموعات	66.08	83	0.796		
الانتقال والدمج	بين المجموعات	1.53	2	0.767	1.331	0.270
	داخل المجموعات	47.83	83	0.576		
التكنولوجيا المساندة	بين المجموعات	0.62	2	0.312	0.535	0.588
	داخل المجموعات	48.39	83	0.583		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.17	2	0.585	1.954	0.148
	داخل المجموعات	24.84	83	0.299		

ويلاحظ من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة فاعلية برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخّصة في الأردن لدى العاملين، تُعزى لأثر متغير سنوات الخبرة على الأبعاد جميعها والمقياس ككل باستثناء بعدي: الممارسات المبنية على الأسرة بقيمة (F) (3.389)، وبعد المنهاج بقيمة (F) (3.109) وهي دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وللتعرف إلى مصدر الفروق تمّ استخدام اختبار توكي (Tukey) الذي ظهرت نتائجه على النحو الآتي:

الجدول 8: نتائج اختبار توكي (Tukey) لمتغير سنوات الخبرة تبعا لتقديرات العاملين.

المجالات	سنوات الخبرة	الوسط الحسابي	(6-10)	أكثر من 10 سنوات	دون 5 سنوات	الدلالة
الممارسات	دون 5 سنوات	3.58	0.144-			0.793
المبنية على	من 5-10 سنوات	3.72		0.217-		0.527
الأسرة	أكثر من 10 سنوات	3.94			*0.362	*0.035
	دون 5 سنوات	3.69	0.382-			0.306
المنهاج	من 5-10 سنوات	4.07		0.276-		0.993
	أكثر من 10 سنوات	4.10			0.409	*0.041

يبين الجدول (8) ما يأتي:

- أنّ مصدر الفروق تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة في بعد الممارسات المبنية على الأسرة جاء لصالح العاملين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، بمتوسط حسابي (3.94)، وجاء أعلى من تقديرات العاملين ذوي سنوات الخبرة من (5- 10) سنوات بمتوسط (3.72)، والعاملين ذوي الخبرة دون 5 سنوات بمتوسط (3.58).

- أنّ مصدر الفروق تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة في بعد المنهاج جاء لصالح العاملين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات وبمتوسط حسابي (4.10) وجاء أعلى من تقديرات العاملين ذوي سنوات الخبرة من (5- 10) سنوات بمتوسط حسابي (4.07)، وأعلى من تقديرات العاملين ذوي الخبرة دون 5 سنوات بمتوسط حسابي (3.69).

يلاحظ في هذه الدراسة أنه بالرغم من أن نتائج المقياس ككل ومعظم أبعاد الدراسة تتشابه مع نتائج دراسة (Rwilli, 2016)، التي أشارت إلى عدم وجود دلالات على أثر الخبرة في فاعلية خدمات التدخل المبكّر لدى العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك دراسة (Almsbhieen, 2016)، التي لم تجد أثرًا للخبرة على أهمية خدمات التدخل المبكّر المقدّمة لذوي الإعاقة الذهنية لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة، فإن الباحثَين يعزيان هذه النتائج إلى حداثة البرامج وحاجتها لمزيد من التطوير والتحسين. إذ إن تعليمات الترخيص تركّز أكثر على الجوانب المادية بدلاً من الفنية، وهناك حاجة لتطبيق اللوائح الفنية بطريقة فعليّة.

وتختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة (Al-Ghamdi, 2009)، التي وجدت فروقًا في درجة فاعلية خدمات التدخل المبكّر لدى العاملين مع الأطفال ذوي التوحد الذين لديهم خبرة أقل من 7 سنوات، ودراسة (Younes & Hamidi, 2014) التي أظهرت أن معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكّر الخاصة بمجلس الأطفال الاستثنائيين كانت لصالح فئة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات. مما يدل - من وجهة نظر الباحثَين-، على أن التطور المهني يرتبط بالخبرات النوعية لدى العاملين ومدى مواكبتها لأحدث التوجهات العلميّة.

وفي المقابل أظهرت النتائج أن العاملين ذوي الخبرة التي تزيد على 10 سنوات يحققون نتائج أفضل في الأبعاد الفرعية؛ (الممارسات المبنية على الأسرة والمنهاج)، وهما من الأبعاد الأساسية والحيوية لنجاح أي برنامج مع الأطفال. ويعزو الباحثان هذه الفروقات إلى أن تأثير الخبرة العميقة والعمليّة، والتدريب، يعززان القدرة على التعامل مع تحديات الممارسات الأُسريّة، وتطبيق المناهج تطبيقا فعّالا، وتحسين الأداء، إذ يستفيد هؤلاء العاملون من التدريب المستمر في إعداد الخطط الأُسريّة، وتنفيذ الأنشطة والمهارات، والتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم. كما أن خبراتهم الطويلة تمنحهم دراية واسعة بالمجتمع المحلي، بما في ذلك ظروف الأُسر والسياقات الثقافية للمناطق التي يعملون فيها. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Kang et al., 2017)، التي أشارت إلى تأثير الخبرة في تحسين الممارسات الخاصة بالعمل مع الأُسر، وكذلك مع نتائج دراسة (Algahtani & Al-Olayani, 2024)، التي وجدت أن العاملين ذوي الخبرة التي تتراوح بين 13 و20 سنة يتفوقون في مجالي الخدمات التعليمية، والشراكة الأسرية. وفي المقابل، تختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة (Alrasheidi & Turkestani, 2018)، التي لم تجد تأثيرًا ذا دلالة إحصائية للخبرة على المشاركة الوالدية.

ثالثا: أثر متغير الموقع الجغرافي

تم استخدام تحليل التباين الأحادي، لفحص أثر هذا المتغير، وتظهر النتائج في الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين عند مستوى الدلالة (α=0.05) على جميع الأبعاد والمقياس ككل، مما يعني أن الموقع الجغرافي لم يكن له تأثير على العاملين. ويفسر الباحثان هذه النتائج؛ بأن العاملين قد يكونون تلقّوا نفس مكونات إعداد ما قبل الخدمة في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية، حيث تتشابه الخطط والبرامج الدراسية في تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، مما يسهم في توحيد مستويات التأهيل والتدريب بينهم.

الجدول 9: نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الموقع الجغرافي لدى العاملين.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
التنظيم والسياسات	بين المجموعات	0.34	2	0.172	0.618	0.542
	داخل المجموعات	23.14	83	0.279		
مقدمو الخدمة	بين المجموعات	0.98	2	0.491	0.942	0.394
	داخل المجموعات	43.27	83	0.521		
الممارسات المبنية على الأسرة	بين المجموعات	0.74	2	0.369	1.121	0.331
	داخل المجموعات	27.33	83	0.329		
الممارسات المبنية على الطفل	بين المجموعات	1.49	2	0.745	1.732	0.183
	داخل المجموعات	35.70	83	0.430		
المنهاج	بين المجموعات	0.91	2	0.456	1.034	0.360
	داخل المجموعات	36.60	83	0.441		
التقييم	بين المجموعات	1.19	2	0.593	1.359	0.263
	داخل المجموعات	36.23	83	0.436		
المرافق والتسهيلات البيئية	بين المجموعات	1.65	2	0.827	2.136	0.125
	داخل المجموعات	32.12	83	0.387		
تنسيق الخدمة والتعاون	بين المجموعات	1.58	2	0.792	1.772	0.176
	داخل المجموعات	37.09	83	0.447		
الوظائف والخدمات المساندة	بين المجموعات	2.44	2	1.222	1.576	0.213
	داخل المجموعات	64.38	83	0.776		
الانتقال والدمج	بين المجموعات	0.10	2	0.052	0.087	0.917
	داخل المجموعات	49.26	83	0.594		
التكنولوجيا المساندة	بين المجموعات	0.74	2	0.370	0.636	0.532
	داخل المجموعات	48.27	83	0.582		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.70	2	0.352	1.156	0.320
	داخل المجموعات	25.30	83	0.305		

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية الاتية:

التوصيات

1. رفع مستوى التدريب والتطوير المهني للعاملين في مراكز التدخل المبكر، مع التركيز على الممارسات المهنيّة في برامج التدخل المبكّر واستخدام التكنولوجيا المساندة.
2. إجراء تقييم دوري لمراكز التدخل المبكّر المرخّصة، وتضمين لوائح ومؤشرات تقيس جودة الخدمات المقدّمة من قبل العاملين.
3. العمل على تطوير منظومة للتشبيك مع جميع المؤسّسات المعنية بالطفل، مثل الصحة والتعليم، لتحسين الخدمات الانتقالية والدمج.
4. ان تشمل برامج التطوير المهني لدى العاملين الممارسات المتمحورة حول الأسر وسبل تمكينها.
5. تعزيز استخدام التكنولوجيا المساندة في برامج التدخل المبكّر، مع التدريب المناسب للعاملين على كيفية دمجها دمجا فعّالا في التدخلات اليومية لتحسين نتائج الأطفال.

المقترحات البحثية

1. إجراء المزيد من الدراسات التجريبية والنوعية للتعرف على فاعلية برامج التدخل المبكّر بوساطة تخصصات فريق التدخل المبكّر.
2. دراسة المعوّقات التي تواجه العاملين في برامج وخدمات التدخل المبكّر المرخّصة في الأردن وسبل تجاوزها.
3. إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لتقييم أثر التدريب والتطوير المهني لدى العاملين في المراكز المرخّصة.
4. دراسة الاحتياجات التدريبية للعاملين في مراكز التدخل المبكّر المرخّصة في الأردن.
5. إجراء أبحاث عن أثر استخدام التكنولوجيا المساندة في برامج التدخل المبكّر، لزيادة فاعليتها وتحقيق الاستفادة القصوى منها.

References

AbuMsaimeer, M., & Al Dababneh, K. A. (2024). The degree of effectiveness of licensed early intervention programs in Jordan. Journal of Educational and Psychological Studies-Sultan Qaboos University, 18(2), 187-202. https://doi.org/10.53543/jeps.vol18iss2pp187-202.

Abu-Shokideem, S., Al-Hadedi, M. (2019). Early intervention services provided to deaf-blind children from the point of view of service providers and their families. Jordanian Educational Journal, 4(1), 26-50. DOI: 10.46515/2060-004-001-002.

Akrouk, W. (2006). Proposed model for developing early intervention services in light of international practices and evaluation results of existing programs in Jordan [Unpublished Doctoral dissertation], Amman Arab University .

Alahmari, A. H. (2019). Evaluating quality of early intervention programs for children with intellectual disability in the light of standards of council for exceptional children (CEC). The International Interdisciplinary Journal of Education, 8(12), 65-80. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/102987.

Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. (2020). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 17(1), 23–33, doi.org/10.1080/17483107.2020.1752824.

Algahtani, F. & Al-Olayani, A. (2024). Assessing the early interventions services provided to children with disabilities in special education centers from female teacher's perspective. The Saudi Journal of Special Educatio-Prince Sattam bin Abdulaziz Universityn, 10(3), 19–54 .

Al-Ghamdi, A. (2009). Effectiveness of the early intervention services provided for autistic children as perceived by parents and personnel in Al-Madina [Unpublished master's thesis], Yarmouk University .

Al-Golaylat, A. S (2009). Evaluation of portage early intervention program from the view point of families of the children and the trainers in Jordan. [Unpublished master's thesis]. The University of Jordan, Amman.

Al-Golaylat, A., & Al-Shdaifat, R. (2024). The Degree of Using Effective Teaching Practices by Inclusive Classroom Teachers in Jordan. Jordan Journal of Educational Sciences, 20(1), 47–60. https://doi.org/10.47015/20.1.4.

Alharbi, R. N. & Alharbi, F. H. (2022). Evaluating the level of early intervention services provided to students with intellectual disabilities in the Qassim region from the point of view of female teachers. Journal of the College of Education-Benha University., 33(131), 377-408. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/ 1391380.

Alharthi, K. M., & Algahtani, F. (2020). Effective practices of special education in early intervention programs teachers for children with intellectual disabilities (challenges and solutions). Journal of Educational Sciences, 15, 141–184 .

Alkhateeb, J., Khrasat, S. (2022). The impact of an early intervention program based on distance training of mothers in improving the social and language skills of children with intellectual disability in Jordan. Jordan Journal of Applied Science, 32(2), https://doi.org/10.35192/jjoas-h.v32i2.362.

Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (2021). Early intervention: special education in early childhood. Dar Al-Fikr.

Al-Makaneen, H. A. (2012). Evaluation of early childhood special education program in Jordan according to the international quality indicators. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Jordan, Amman .

Almasri, N. A., Saleh, M., & Dunst, C. J. (2014). Psychometric properties of the arabic family support scale for families of children and youth with cerebral palsy in jordan. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 39(3), 223–232, https://doi.org/10.3109/13668250. 2014 .914474.

Almsbhieen, M. M. (2016). Early intervention services, importance and availability extent from workers point of view, who serves in the intellectual disability centers in ma'an, jordan. International Education Studies, 9(10), 216. https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p216.

Al-Qamash, M., & Al-Jawaldeh, F. (2014). Early intervention: Children at risk. Dar Al-Thaqafa .

Alqatarneh, N. (2020). Family centred early intervention programmes in jordan: a grounded theory study into family and occupational therapists' collaboration. [Doctoral dissertation], University of Essex. http://repository.essex.ac.uk/28365.

Alrasheid, S., & Turkestani, M. (2018). Parental participation and its barriers in early intervention services for deaf and hard of hearing children in Kuwait. Journal of Special Education and Rehabilitation, 7(27), 70-122 .

Al-Wedyan, A. B. A., & Al-Oweidi, A. M. (2021). The effectiveness of portage early intervention program in improving adaptive behavior skills with intellectual disorders. International Education Studies, 15(1), 16. https://doi.org/10.5539/ies.v15n1p16.

Alzahrani, S. (2017). Investigation of early intervention teachers' perspective about services in the mecca region of the kingdom of saudi arabia .[Doctoral dissertation], University of New Orleans.

Bruder, M. B., Catalino, T., Chiarello, L. A., Mitchell, M. C., Deppe, J., Gundler, D., Kemp, P., LeMoine, S., Long, T., Muhlenhaupt, M., Prelock, P., Schefkind, S., Stayton, V., & Ziegler, D. (2019). Finding a common lens. Infants and Young Children, 32(4), 280–293, https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000153.

Council of Exceptional Children. (2020). Initial practice-based professional preparation standards for early interventionists/early childhood special educators (EI/ECSE). https://exceptionalchildren.org/standards/initial-practice-based-standards-early-interventionists-early-childhood-special-educators.

Division for Early Childhood. (2014). DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education. http://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Maude, S. P., Schnurr, M., Van Polen, A., Clark, G. F., Winslow, A., & Gethmann, D. (2019). Professional development practices and practitioner use of recommended early childhood intervention practices. Journal of Teacher Education and Educators, 8(3), 229–246. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240077.pdf.

El-Zraigat, I. (2016). Early intervention: models and procedures. Dar Al-Maseera.

Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. L. (2019). An introduction to young children with special needs: Birth through age eight. SAGE Publications, Incorporated.

Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention. Journal of Early Intervention, 30(2), 90–101, https://doi.org/10.1177/1053815107313483.

Guralnick, M. J. (2019). Effective early intervention: the developmental systems approach. Paul H. Brookes Publishing Company.

Haroun, R (2018). The Beliefs of student- teachers and in-service early childhood teachers of developmentally appropriate practice. Journal of Educational Sciences-Dirasat: University of Jordan,45(3) 195-208 .

Hingstman, M., Neitzel, A. J., & Slavin, R. E. (2023). Preventing special education assignment for students with learning or behavioral difficulties: A review of programs. Journal of Education for Students Placed at Risk, 28(4), 380–411. https://doi.org/10.1080/10824669.2022.2098131.

Jabery, M. a. A., Arabiat, D. H., Khamra, H. a. A., Betawi, I. A., & Jabbar, S. K. A. (2012). Parental perceptions of services provided for children with autism in Jordan. Journal of Child and Family Studies, 23(3), 475–486. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9703-0.

Kang, L., Palisano, R. J., Simeonsson, R. J., & Hwang, A. (2017). Measuring family-centred practices of professionals in early intervention services in Taiwan. Child, Care, Health and Development, 43(5), 709–717. DOI:.org/10.1111/cch.12463.

Lin, N. F. (2024). Implementing preventive healthcare strategies in early intervention. World Journal of Advanced Research and Reviews, 22(2), 1570–1576. https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.22.2.1548

Ministry of Education (2019). The ten-year strategy for inclusive education 2019-2029, Jordan. Available at: https://moe.gov.jo ./

Ministry of Social Development. (2017). Law no. (10) of 2017 - Law on early intervention centers for children with disabilities. published in official Journal No. 5438, Page 610, Jordan .

Ministry of Social Development. (2019). Licensing instructions for early intervention centers for children with disabilities issued under article (13) of the early intervention for children with disabilities law no. (10) of 2017 and article (29/g) of the persons with disabilities rights law no. (20) of 2017. published in official Journal No. 5555, Page 52, Jordan .

Ministry of Social Development. (2020). Operational procedures manual for early intervention programs in Jordan targeting young children with disabilities or developmental delays, Jordan .

Ministry of Social Development. (2023). Licensing instructions for early intervention centers for children with disabilities, Jordan. published in official Journal No. 5890, Page 5625, Jordan.

Ministry of Social Development. (April 15, 2024). List of Licensed Early Intervention Centers in Jordan. Unpublished manuscript. Jordan.

National Professional Development Center on Inclusion. (2008). What do we mean by professional development in the early childhood field? Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author. Available at http://npdci.fpg.unc.edu

Odat, M. (2022). Perceptions of teachers in the basic stage of the response to intervention model and the degree of their practice of it [Master's thesis]. Yarmouk University, Jordan. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record /1334713.

Qawasmah, K. (2012). The effectiveness of a training program in early intervention for developing communication and attention skills in a sample of children with autism spectrum disorder in Jordan. Journal of the College of Education, 23(91), 29-64. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/214799.

Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.). (2016). Handbook of early childhood special education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7 .

Royal Medical Services. (6, May, 2022). King Hussein Medical Center. Queen Rania Hospital for Children. (https://jrms.jaf.mil.jo).

Rwilli, A. (2016). Evaluating early intervention services effectiveness for children with autism in the kingdom of saudi arabia from the view point of staff and parents [Master's thesis]. Yarmouk University, Jordan .

Stayton, V. D. (2015). Preparation of early childhood special educators for inclusive and interdisciplinary settings. Infants and Young Children, 28(2), 113–122. https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000030

Tabbal, S.A. (2019). The reality of inclusive education programs in kindergartens in the Hashemite Kingdom of Jordan. The Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities. Available at: https://hcd.gov.jo/

The Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities. (2016). National procedural standards for evaluating early intervention services and programs in Jordan. Amman, Jordan .

The Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities. (2016). The status of early intervention programs and services in the Hashemite Kingdom of Jordan for age groups two to five years. Amman, Jordan. Available at: https://hcd.gov.jo /

UNICEF. (2023, February). Assessing disability of children: Main report. https://www.unicef.org/eca/media/31131/file/Assessing%20disability%20of%20children%20report.pdf.

Winton, P., Snyder, P., & Goffin, S. (2016). Beyond the status quo: Rethinking professional development for early childhood teachers. In L. Couse & S. Recchia (Eds.), Handbook of early childhood teacher education (pp. 54–68). Routledge.

Younes, N., & Hamidi, M. (2014). The extent to which special education teachers; knowledge of the criteria for early intervention of the CEC in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some demographic variables. Journal of the Faculty of Education-Alexandria University, 24(4) 175-224.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 21، عدد 1، 2025، 117-132

Sign Language Translation in Kuwait: Challenges and Insights

***Hashemiah M. Almusawi** *, *Department of Special Education, The Public Authority for Applied Education and Training, Kuwait*

Bader J. Alqallaf, *Department of Special Education, The Public Authority for Applied Education and Training, Kuwait*

Ahmad M. Alenezi, *Department of Special Education, The Public Authority for Applied Education and Training, Kuwait*

Lulwah N. Hamadah, *Department of Special Education, The Public Authority for Applied Education and Training, Kuwait*

Received: 16/4/2024
Accepted: 22/8/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
hm.almusawi@paaet.edu.kw

How to cite: Almusawi, H. M., Alqallaf, B. J., Alenezi, A. M., & Hamadah, L. K. (2025). Sign language translation in Kuwait: Challenges and Insights. *Jordan Journal of Educational Sciences*, *21*(1), 117-132. https://doi.org/10.47015/21.1.8

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to identify the primary professional and linguistic challenges faced by sign language interpreters within the Arab context and to highlight the impact of these challenges on the quality of interpretation and communication between deaf and hearing individuals, particularly in light of the growing governmental and private initiatives dedicated to teaching and learning sign language .

Methodology: The study followed a qualitative research approach, utilizing semi-structured interviews with a purposive sample of sign language interpreters in the State of Kuwait. The aim was to explore their practical experiences and analyze the obstacles they encounter in their professional practice .

Results: The findings revealed a range of challenges that negatively affect the quality of sign language interpretation. Among the most significant were the lack of sustained professional support, the scarcity of specialized training programs, wide cultural and linguistic gaps between interpreters and the deaf community, and difficulties related to the interpretation of academic concepts and technical terminology. The results further indicated that linguistic challenges constitute a major barrier to the professional development of interpreters .

Conclusion: The study recommends the urgent need to provide a supportive setting for sign language interpreters by improving their employment conditions and offering professional incentives. It also calls for the development of tailored training programs that address both cultural and linguistic challenges, as well as the creation of specialized dictionaries and accurate educational materials to enhance the quality of sign language interpretation and facilitate effective communication between deaf and hearing individuals.

Keywords: Sign Language, Sign Language Translation, Professional Challenges, Linguistic Diversity, Deaf, Kuwait .

الترجمة الإشارية في دولة الكويت: تحديات ورؤى

هاشميه محمد الموسوي، كلية التربية الأساسية، الكويت

بدر جاسم القلاف، كلية التربية الأساسية، الكويت

أحمد مبارك العنزي، كلية التربية الأساسية، الكويت

لولوه نهابه حماده، كلية التربية الأساسية، الكويت

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أبرز التحديات المهنية واللغوية التي تواجه مترجمي لغة الإشارة في السياق العربي، وتسليط الضوء على تأثير هذه التحديات في

جودة الترجمة والتواصل بين الصم والسامعين، في ظل تزايد المبادرات الحكومية والخاصة لتعليم لغة الإشارة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، حيث تم إجراء مقابلات شبه موجهة مع عينة قصدية من مترجمي لغة الإشارة في دولة الكويت، بهدف استكشاف تجاربهم العملية وتحليل المعوقات التي يواجهونها.

النتائج: أظهرت النتائج وجود تحديات متعددة تؤثر في جودة الترجمة الإشارية، من أبرزها: غياب الدعم المهني المستدام، ونقص البرامج التدريبية المتخصصة، والفجوات الثقافية واللغوية بين المترجمين والمجتمع الصم، إضافة إلى صعوبات تتعلق بترجمة المفاهيم الأكاديمية والمصطلحات الفنية. كما بينت النتائج أن التحديات اللغوية تمثل عائقا رئيسا أمام التطوير المهني للمترجمين.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة توفير بيئة داعمة لمترجمي لغة الإشارة، بتحسين الأوضاع الوظيفية وتقديم حوافز مهنية، وتطوير برامج تدريبية مصممة لمعالجة التحديات الثقافية واللغوية، بالإضافة إلى إنشاء قواميس متخصصة ومواد تعليمية دقيقة تسهم في تعزيز جودة الترجمة الإشارية وتحسين التواصل بين الصم والسامعين.

الكلمات المفتاحية: لغة الإشارة، الترجمة الإشارية، التحديات المهنية، التنوع اللغوي، الصم، الكويت.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

المقدمة

تبرز في الأفق الثقافي والاجتماعي المعاصر مظاهر واتجاهات رئيسية تحرص على الاعتراف بالتنوع والتعددية الثقافية واللغوية، معتبرة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ركيزة أساسية في بناء مجتمع يسوده الدمج والتمكين. وفي هذا الإطار، يلعب تعلم لغة الإشارة دورا محوريا نظرا لأثره البالغ في التواصل والتفاعل مع الصم وضعاف السمع، الذين يشكلون جزءا كبيرا من مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع تزايد المبادرات التعليمية والتدريبية المتخصصة في مجال تعليم وتعلم لغة الإشارة من قبل العديد من المؤسسات الحكومية والخاصة (Abu Dri' et al., 2010; Al-Ali, 2018 Al-Awfi, 2019;)، تظهر تساؤلات معرفية تدور حول التحديات المهنية واللغوية التي تواجه مترجمي الإشارة بالإضافة إلى التأثيرات المحتملة لسمات اللغة العربية على عملية تعلم وترجمة لغة الإشارة في البيئة العربية. ومن المعروف أن تحقيق المترجم لأداء متميز وفعال يعتمد بشكل كبير على كيفية تعامله مع الصعوبات والتحديات المهنية التي قد تعترض مسيرته، وكذلك على الدعم والمساندة التي يتلقاها.

تتسم اللغات الإشارية بسمات خاصة تختلف من منطقة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر، مما يعكس التباينات الثقافية واللغوية بين المجتمعات الإشارية عالميا .(Lucas, 2001) وبالمثل، تتسم اللغات المنطوقة في المجتمعات العربية بالازدواجية أو التعددية اللغوية التي تؤثر على جميع جوانب اللغة، الصوتية منها والصرفية والنحوية والمعجمية .(Holes, 2004) وبالتالي، فإن التواصل الذي ينشده الأصم في البيئة العربية يمثل تحديا جللا، ينشأ من تنوع اللغات الإشارية من جهة، ومن تعدد اللهجات المنطوقة من جهة أخرى .(Almusawi, 2019; 2020; 2022) فالصم الذين يواجهون غالبا صعوبات في القراءة والكتابة نتيجة لضعفهم السمعي (Perfetti & Sandak, 2000)، تنخفض فرصهم في الاستفادة من القدرات السمعية المتبقية واللجوء إلى قراءة الشفاه بسبب التحديات الخاصة التي تفرضها السمات الاجتماعية للغة العربية، والتي تتضمن تنوعا وتباينا بين اللهجة العامية المستخدمة في الحياة اليومية واللغة العربية الفصحى المستخدمة في السياقات التعليمية والإعلامية (Ferguson, 1959). هذا التباين، كما تشير الأبحاث التي درست الفجوة اللغوية بين اللهجات المحلية واللغة العربية الفصحى، يؤثر بشكل كبير على جودة تعليم وتواصل الصم بما يفوق تأثيره على الأشخاص غير الصم، وذلك منذ بداية مسيرتهم التعليمية (Almusawi, 2014; Almusawi et al., 2018) وصولا إلى المراحل الجامعية (Almusawi, 2019). وبالإضافة إلى ذلك، يواجه الصم الذين يتواصلون بلغة الإشارة تحديات ناجمة عن التنوع الكبير في لغات الإشارة ذاتها، والتي لا تقتصر على المستوى العالمي فحسب (Perlmutter, 2020)، بل تتعداه إلى المستوى العربي، وضمن الدولة الواحدة أيضا (Abdel-Fattah, 2005). وحيث تعتمد لغات الإشارة نسبيا على المواقف والخبرات الشخصية (Al-Awfi, 2019)، فإن الاختلاف والتمايز بين اللهجات الإشارية سيبقى قائما ومتجددا، وهي بذلك تشكل مصدرا آخر لنقص الرسائل المتداولة لدى الصم أو تشويهها (Almusawi, 2021).

تناولت الأدبيات السابقة مختلف التحديات والمهارات التي يواجهها مترجمو لغة الإشارة في العالم العربي ودوليا، مشيرة إلى التنوع الواسع في العقبات والاحتياجات الخاصة بهذه المهنة. على الصعيد المهني والاجتماعي، أظهرت نتائج دراسة أجراها التركي (Al-

Turki, 2017) بالسعودية على 19 مترجما، أن أهم الصعوبات هي العزلة المهنية والجغرافية، الصعوبات الوظيفية، التدريب والتأهيل، والصعوبات النفسية والجسدية والصحية، بينما كانت الإيجابيات منحصرة في كونها خدمة مجتمعية لفئة مستحقة، رغم أن العائد المادي غير مرضي. في غانا، أوضحت دراسة أداد وآخرون (Adade et al., 2022) أن مترجمي لغة الإشارة، رغم كفاءتهم، لم يحصلوا على مؤهل رسمي يحفظ لهم حقوقهم، كما أن قلة الوعي بالدور الحيوي للمترجمين أثر على تقديمهم لخدمات الترجمة بنجاح. وفي إسبانيا، أظهرت دراسة كاسادو (Casado, 2019) أن المترجم الناجح يتميز بالاطلاع والمعرفة والوعي الثقافي ومهارات الترجمة الفورية، وأن ظروف العمل غير المستقرة تؤثر على مستوى أدائه وبالتالي الرضا الذي يعبر عنه الصم تجاه الخدمات المقدمة لهم. أما الدراسة التي أجريت في أستراليا ونيوزيلندا بواسطة نابير وزملائه (Napier et al., 2010)، فقد أظهرت أن مترجمي لغة الإشارة يواجهون تحديات في التدريب المهني والتطور الوظيفي ونقص الدعم المؤسسي، ثم أكدت على ضرورة توفير برامج تدريبية شاملة وزيادة الاعتراف الرسمي بالمهنة لضمان تقديم خدمات ترجمة عالية الجودة وتعزيز دمج الأشخاص الصم في المجتمع. هذه النتائج هي ذاتها التي أشارت إليها دراسة أجريت في الكويت بواسطة الموسوي (Almusawi, 2021)، والتي أوضحت نقصا في أعداد المترجمين وقلة توافرهم في حالات الطوارئ، نظرا لما تعانيه المهنة من تحديات تشمل عدم اعتراف رسمي أو تدريب مهني كاف لها.

أما على صعيد التحديات اللغوية والتدريبية، فقد أظهرت دراسة أبو شعيرة(Abu Sha'ira, 2016) التي شملت 65 مترجما من 11 دولة عربية أن أكثر الأخطاء شيوعا هي عدم مناسبة تعابير الوجه، عدم إكمال الإشارة المقصودة، استخدام إشارات خاطئة، السرعة التي توهن المعنى، والاستعانة بمفردات إشارية من لغة أخرى، كما وجدت أن مصادر هذه الأخطاء تشمل ضعف اهتمام المجتمع بلغة الإشارة، ضعف التدريب الاحترافي، عدم وجود لوائح تنظم المهنة، نقص الخبرة العملية، واختلاف البناء اللغوي للجمل بين اللغتين. وكذلك أوضحت دراسة العميري والريس (Al-Amari & Al-Rais, 2021) أن أكثر المهارات الإشارية توظيفا في عملية الترجمة هي التعبيرات الوجهية والإيماءات البصرية، مع فروق دالة إحصائيا تعزى للمهنة وسنوات الخبرة.

وفيما يخص توافر القواميس والمصادر التعليمية، أظهرت دراسة الحاج (Al-Hajj, 2013) التي أجريت في الخرطوم على 80 معلما، أن قاموس لغة الإشارة السوداني لا يمكّن الطلاب الصم من بناء الجملة الصحيحة ولا يراعي الفئات العمرية المختلفة والتباين البيئي والثقافي في السودان. وأوضحت دراسة أخرى أجريت بواسطة التركي (Al-Turki, 2009) في السعودية بهدف التعرف على مهارات مترجمي الإشارة، أن اختلاف التخصصات يتطلب تدريبا وتنمية لمهارات المترجم، حيث يعد استخدام القواميس التخصصية ودورات الإشارة الاختصاصية أساسيا لتحسين الأداء وضمان جودة الترجمة .وفي دراسة سيبل (Siple, 1995) التي أجراها في الولايات المتحدة بهدف معرفة أنواع المعلومات المضافة للرسائل المترجمة، أظهرت نتائجها أن الترجمة الشفهية ليست مجرد إعادة ترميز حرفي لرسالة المصدر، بل إن المترجمين المحترفين يضيفون معلومات للرسالة لجعلها أكثر تماسكا ووضوحا. وأفادت في هذا الصدد دراسة أبو مريم والخليل (Abu Maryam & Al-Khalil, 2016) التي أجريت في الأردن أن أغلبية المترجمين يفضلون الترجمة الحرة أو التي تتيح لهم الشرح والتفسير، والأقلية يفضلون الترجمة المقيدة. أما في هولندا، فقد أفاد رودهوفت (Roodhooft, 2011) بأن الترجمة الفورية هي عملية معقدة تجلب العديد من التحديات، وتتطلب مهارات واستراتيجيات متعددة يمكن تجاوزها من خلال التدريب المكثف والتفاهم الثقافي المتبادل بين المترجمين ومجتمع الصم، نظرا لأهمية الثقافة في تشكيل هوية الأصم وتعزيز تفاعله مع بيئته. وبشكل عام، تسلط الأدبيات الضوء على العديد من التحديات والفجوات الثقافية واللغوية التي يواجهها مترجمو لغة الإشارة، مما يعوق جودة الترجمة الإشارية، كما تبرز الحاجة الملحة لتوفير دعم مهني وتدريبي وتشريعي متكامل يضمن تحقيق تواصل فعال بين الصم والسامعين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بموجب المادة (24) من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006، والتي صادقت عليها دولة الكويت في عام 2013، تُلزم الدول الأطراف بضمان توفير تعليم جيد وفعّال بلغة الإشارة، بما يشمل توظيف معلمين مؤهلين وتدريب المتخصصين في هذا المجال. وتبرز هذه الالتزامات الحاجة الملحة إلى مواجهة التحديات المهنية والعوائق اللغوية التي تعيق تحقيق الأداء المتميز لمترجمي لغة الإشارة، الأمر الذي يستدعي تبني حلول مبتكرة ومستدامة لضمان حقوق الأفراد الصم على نحوٍ شامل، وتحقيق دمجهم الكامل في المجتمع دون تمييز.

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف التحديات المركبة المرتبطة بترجمة لغة الإشارة في الكويت، والتي تنشأ ضمن بيئة مهنية تتطلب مستويات عالية من الكفاءة والخبرة التخصصية، وتسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي التحديات الأساسية التي يواجهها مترجمو لغة الإشارة في أداء مهام الترجمة الإشارية؟
2. ما هي التحديات الرئيسية التي يواجهها المتعلمون الصم في اكتساب وممارسة اللغة الإشارية؟
3. ما هي التحديات اللغوية التي تفرضها البيئة الاجتماعية والثقافية على اكتساب وتعلم اللغة الإشارية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على الفجوات المعرفية المتعلقة بالتحديات الخاصة التي يواجهها مترجمو لغة الإشارة ضمن السياقين اللغوي والثقافي الكويتي. من خلال التحليل العميق لهذه التحديات وتقييم احتياجات المترجمين الأساسية، تسعى الدراسة إلى وضع استراتيجيات تحسينية تهدف إلى تعزيز الكفاءة المهنية لمترجمي لغة الإشارة، مما يسهم في دمج الأفراد الصم في المجتمع، وتحسين جودة التواصل الاجتماعي لهم، وبالتالي رفع مستوى الخدمات المقدمة إليهم والإسهام في بناء مجتمع أكثر شمولية وتضامنا.

مصطلحات الدراسة

تتناول هذه الدراسة ثلاث مصطلحات رئيسية تتعلق بلغة الإشارة في السياقين العربي والكويتي، وهي لغة الإشارة العامة، لغة الإشارة العربية، ولغة الإشارة الكويتية، ثم تستعرض النظريات التي تساهم في تعليم وتعلم لغة الإشارة، مع التطرق لتأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على تطور واستخدام اللغات الإشارية.

أولا: لغة الإشارة Sign Language

هي اللغة الطبيعية ووسيلة التواصل المرئية التي يستخدمها الأشخاص الصم وذوو الضعف السمعي للتعبير عن الأفكار والمفاهيم والمشاعر من خلال القنوات البصرية والحركية بدلا من القنوات السمعية والصوتية.(Stokoe, 1960) تتميز اللغات الإشارية بتنوعها واختلافها من دولة لأخرى ومن مجتمع لآخر (Lucas, 2001)، وهي لغات اصطلاحية تم التوافق على معاني مفرداتها بين مجتمع الصم، ومن ثم تداولها ونشرها على نطاق واسع .(Abu Sha'ira & Hammad, 2021; Al-Dokhi, 2018; 2021) ورغم اختلاف اللغة الإشارية هيكليا عن لغات الكلام بحسب ما أفاد به الاتحاد العالمي للصم (World Federation of the Deaf, 2019)، إلا أنها نظام تواصل متكامل يحتوي على العناصر الأساسية للغات الطبيعية، مثل النحو والصرف والدلالة والإيقاع. تتميز اللغات الإشارية بدرجة عالية من التنظيم والتعقيد الذي يتيح للمتحدثين بها التواصل بشكل سلس وفعال .(Samreen, 2016) تستخدم اللغة الإشارية الإيماءات والعلامات اليدوية والتعبيرات الوجهية المختلفة، ولكن عدم الاعتماد عليها بشكل مطلق في بعض المجالات كالعلوم والتكنولوجيا، جعلت النظرة إليها مختلفة أو ناقصة وتحمل توقيعا بعلامة غير لغة أحيانا .(Kusters & Lucas, 2002)ولعل التدخل الذي ينالها باستمرار من حيث استخدام الصم والسامعين لها على حد سواء، أدى إلى أشكال متعددة ومعقدة الوسائط من اللغات الإشارية، وجعل ترسيمها وتمييزها عن الإيماءات والإشارات مشكلة رئيسية كما أشار كسترز ولوكس .(Kusters & Lucas, 2002)

ثانياً: لغة الإشارة العربية (Arabic Sign Language)

هي اللغة المستخدمة بين الصم في المجتمعات الناطقة بالعربية، ولها قواعدها النحوية والصرفية والدلالية الخاصة والمستقلة عن اللغة العربية الفصحى ولهجاتها المختلفة. تتغير الإشارات والتعابير فيها بتغير المجتمعات العربية بما يعكس تنوع الثقافات في العالم العربي كما أشار الدوخي ((Al-Dokhi, 2002 وأبو دريع وآخرون (Abu Dri' et al., 2010). ورغم سعي الدول العربية إلى توحيد لغات الإشارة عام 1999 ونشر قاموس يحوي أكثر من 3000 علامة بحسب ما أفاده الرامزي (Al-Ramzi, 1999)، إلا أن هذا القاموس لا يحصر بشكل عام إلا عددا محدودا من المصطلحات والمفردات الإشارية.(Abu Sha'ira & Hammad, 2021)

ثالثاً: لغة الإشارة الكويتية (Kuwaiti Sign Language)

هي من أحدث لغات الإشارة العربية التي تم تطويرها في القرن العشرين، ويتم تعلمها غالبا من خلال الدورات والبرامج المتخصصة، وقد أدرجتها إحدى كليات التربية الجامعية مؤخرا ضمن برامجها الدراسية. في عام 2002 صدر مرجع يوثق قواعد لغة الإشارة الكويتية تبعا للبيئة والموروثات المحلية (Al-Dokhi, 2002)، ثم طورت مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (KISR) بعض القواميس المتخصصة تباعا، مثل قاموس الإشارة الكويتية، قاموس الإشارة لمرحلة ما قبل المدرسة، وقاموس الإشارة للكشافة بحسب تقرير القلاف.(2018) وقد هدفت هذه الجهود في مجملها إلى تحسين جودة التواصل مع الصم وتعزيز فهم اللغة المحلية وتوفير فرص متساوية لهم في التعليم والعمل والتفاعل الاجتماعي.

رغم تباين اللغات الإشارية واللغات المنطوقة في طريقة التواصل، إلا أنهما تتشابهان في تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على تطورهما واستخدامهما .(Damyati, 2017) تتطور اللهجات المنطوقة مع مرور الزمن وتصبح لغات مستقلة تبعاً لاعتبارات اجتماعية وثقافية وجغرافية معينة (Al-Tony, 1993)، وكذلك تتعرض اللغات الإشارية لقضايا التنوع والتغير اللغوي، وتتأثر باستخدام المجتمعات وتطور الثقافات. ولذا، فإن الاهتمام بالعلاقة المتبادلة بين اللغة والمجتمع يعمل على تحسين جودة تعلم لغة الإشارة ويسهم في تقدير التنوع الثقافي الإنساني. ولعل تسليط الضوء على النظريات اللغوية المختلفة كأساس لفهم تعليم وتعلم لغة الإشارة، يعزز من فهم كيفية تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية في تعليم وتعلم لغة الإشارة. أي أنه بالإضافة إلى دراسة مكونات اللغة ذاتها، من الضروري التركيز على استعمال لغة الإشارة ضمن السياقات المتباينة، وفهم التفاعل معها ضمن المجتمعات المختلفة، لأن تطبيق حركات اليد وتعابير الوجه وإيماءات الجسد يخضع لقواعد وتقاليد مخصصة تحددها طبيعة اللغة الإشارية والخصوصية الثقافية لمستخدميها في كل بيئة كما أفد الدوخي .(Al-Dokhi, 2002)

تشير النظرية السلوكية Behaviorist Theory إلى أن تعلم لغة الإشارة قد يكون بالتكرار والتدريب المنهجي المتزامن مع تحفيز الأداء وتعزيز السلوك الصحيح. أما النظرية المعرفية Cognitive Theory فترى أن التعلم يتطلب استيعابا وفهما عميقا للمفردات والقواعد والمفاهيم والأنماط اللغوية، وذلك من خلال عمليات التفكير النقدي

والاستنتاج والتحليل. وفيما يخص النظرية البنائية Constructivist Theory، فهي تفترض أن التعلم يحدث بالاكتشاف الذاتي والخبرات الشخصية حيث يبني الفرد معرفته اللغوية بالتفاعل مع بيئته المحيطة. أما النظرية الجدلية Dialogic Theory، فترى أن التعلم يكون بشكل أفضل بالتفاعل والحوار والتواصل الاجتماعي المباشر مع الآخرين، وهي تتفق مع النظرية التداولية Interactionist Theory التي تفترض بأن التعلم يكون نتاجا للتفاعل الاجتماعي بين الأفراد. أي أن من شأن المحادثات والأنشطة الجماعية أن تسهم في تحسين وتعزيز مهارات اللغة المستهدفة، بما في ذلك تعلم اللغة الإشارية.

إجراءات الدراسة

أولا: المنهج والأداة

اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، الذي يركز على جمع ووصف وتحليل الآراء والخبرات والتجارب الإنسانية بهدف فهم الظاهرة وتوضيح الظروف والتحديات والمشكلات المرتبطة بها في سياقها الطبيعي، مما يمهد لتغيير واقعها أو إيجاد بدائل أو تقديم توصيات لتحسينها (Bryman, 2016). استخدمت الدراسة المقابلات شبه الموجهة التي تعتمد على التواصل الشخصي والتفاعل المباشر بين الباحث والمبحوث، وهي أداة متميزة في الدراسات التربوية والاجتماعية، حيث تجمع مزايا الملاحظة والاستبيان (Punch, 2009).

جرى بناء أسئلة المقابلات وتطويرها بعد الاطلاع على الأدبيات المتاحة، وكذلك بعد تداول الخبرة النظرية والميدانية لخبراء المجال. تم إرسال النسخة الأولى من الأسئلة إلى مجموعة محكمين مكونة من خبير لغة إشارة، ومختص باللغة العربية، وآخر بالتربية الخاصة، لتقييم مدى دقة الأسئلة ووضوح مضامينها. وبناءً على التغذية الراجعة المحصلة منهم، جرى تنقيح وتعديل الصياغة والمحتوى حتى حققت القبول والموافقة، كما جرى أيضا إعداد دليل يستعين به الباحث في تحديد إطار مرجعي لتوجيه المقابلات وضبطها نحو نقاط الدراسة وموضوعاتها الرئيسية. ابتدأت المقابلة بالترحيب والتقدير لقبول المترجم المشاركة في الدراسة، تلاها توضيح لأهمية الدراسة وأهدافها المرجوة وسبل الاستفادة من نتائجها، ثم التأكيد على خصوصية وسرية المعلومات الشخصية الواردة فيها، بما يضمن بيئة آمنة تشجع على صدق المشارك وشفافيته في الإجابة.

اندرجت أسئلة المقابلة ضمن قسمين؛ تناول الأول منها المعلومات الديموغرافية للمشاركين، بما في ذلك المؤهل الدراسي، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، وسبب الاهتمام بمجال الترجمة الإشارية. بينما تناول القسم الثاني أسئلة مفتوحة حول موضوع الدراسة وأهدافها، ضمن محاور رئيسية تضمنت: الصعوبات المهنية العامة التي يواجهها مترجمو الإشارة، والتحديات اللغوية الخاصة، والدعم والمساندة المتوقعين، والتوصيات المتعلقة بتعلم لغة الإشارة. جاء تفصيل هذه المحاور ضمن الأسئلة المدرجة أدناه:

ما هي المشكلات الأساسية والبارزة في مجال العمل في الترجمة الإشارية؟ هل تتعلق بالحوافز والموارد المادية، أم الصحية والجسمية، أم الوظيفية والقانونية، أم تتعلق بالوقت المستغرق لأداء المهام، أم غير ذلك؟

1. ما هي أبرز المشكلات التي يواجهها الصم في اكتساب وتعلم اللغة الإشارية؟ وما هي الاستراتيجيات الأساسية التي يتم توظيفها لحل هذه المشكلات؟
2. ما هو المرجع المعتمد في مجال الترجمة الإشارية في الكويت؟ هل هناك قاموس شامل وواف للإشارة الكويتية؟ وهل هناك قاموس موحد ومتفق عليه للترجمة الإشارية في الدول العربية؟
3. ما الفرق بين لغة الإشارة الكويتية ولغة الإشارة العربية؟ هل الفرق إن وجد، بسيط وسطحي أم عميق وجوهري؟ اذكر مثالا من فضلك.
4. هل تواكب الترجمة الاشارية الكويتية تغير الحياة وتطور العلوم وتجدد اللغة بأنماطها المتسارعة؟
5. ما الإجراء المتبع في ترجمة المصطلحات التخصصية في الدراسات الجامعية من قبل مترجمي الإشارة؟
6. هل يقوم السامعون باختراع بعض الرموز الإشارية عند الحاجة؟ وهل يقوم الصم باستخدامها وتوظيفها فعليا؟
7. ما مدى القبول والتفاعل الذي تحظى به المفردات الإشارية التي يستحدثها الصم؟ وهل تكون مقبولة ومستخدمة لدى مترجم الإشارة غير الأصم؟
8. هل تؤيد فكرة توحيد اللغة الإشارية لاستخدامها بشكل أساسي للتواصل اليومي بين جميع العرب الصم؟ وهل هذه الفكرة قابلة للتطبيق باعتقادك؟
9. ما مدى الاستفادة من المراجع واللغات الإشارية الأجنبية مثل الأمريكية والإنجليزية أو غيرها في الترجمة الإشارية اليومية؟
10. هل يتعلم الصم اللغة الإشارية بشكل متزامن مع اللغة الإنجليزية واللغة العربية الفصحى واللهجة الكويتية المحلية؟ في حال الإجابة بنعم، ما مستوى تمكنهم وإتقانهم لكل منها بشكل عام؟
11. هل تؤيد تعليم لغة الإشارة لغير الصم في مدارس التعليم العام؟ في حال التأييد، هل تقترح أن يكون تعليمها إجباريا أم اختياريا؟ وما هو السن المناسب لتعلم لغة الإشارة بحسب وجهة نظرك؟
12. هل لديك ما ترغب أن تضيفه أو تقوله؟

ثانيا: المجتمع والعينة

نظرا لغياب هيئة مرجعية رسمية لمترجمي لغة الإشارة في دولة الكويت، وعدم وجود جمعية متخصصة تخدم احتياجاتهم وتدافع عن حقوقهم حتى اللحظة الراهنة، كان من الصعب تحديد مجتمع مترجمي لغة الإشارة بدقة. ومع ذلك، بناءً على تصريحات منشورة للمترجمين في الصحف المحلية، يمكن التقدير بأن عدد المترجمين المتخصصين والمؤهلين في الكويت يتراوح بين عشرة (Rashed, 2020) إلى خمسة عشر مترجما .(Al-Ali, 2018)بناءً على ذلك، شمل مجتمع الدراسة كافة مترجمي لغة الإشارة الكويتيين في الدولة، بينما تكونت عينة الدراسة من تسعة مترجمين ممن تيسر الوصول إليهم بالطريقة القصدية وأبدوا استعدادهم للمشاركة من أصل أحد عشر مترجما، وذلك بعد بحث شامل ومستفيض في حسابات التواصل الاجتماعي الشخصية والمؤسسية. جرت المقابلات الشخصية مع كل مترجم على حدة لفترات زمنية تتراوح بين 20 و30 دقيقة، وتم تسجيلها صوتيا بعد الحصول على الموافقة، ثم جرى تفريغها نصيا لتسهيل عملية تصنيف البيانات وتبويبها وتحليلها.

ثالثا: تحليل البيانات

اتخذت الدراسة إجراءات عديدة لتحليل البيانات المحصلة وذلك من حيث قراءة ومراجعة نصوص المقابلات، ثم تحديد فئات أولية للموضوعات الرئيسية والفرعية التي تطرق لها مترجمو الإشارة، وتبويبها في أقسام مع تقديم تعريف موجز لكل منها. ساهمت هذه العملية في تقليل تشتت البيانات وإقصاء ما كان بعيد الصلة عنها. ولضمان الثقة والمصداقيةtrustworthiness Reliability andفي تحليل وتفسير البيانات المحصلة، تم الاستناد إلى المعايير الأربعة التالية وفقا لما ورد في أدبيات تحليل البحوث النوعية (Lichtman, 2013; Given, 2008; Lincoln & Guba, 1985; Ary et al., 2010):

1. المصداقية Credibility، أي حقيقية النتائج وموثوقيتها عند الآخرين (Lichtman, 2013)، وتحققت بالفحص والملاحظة الأولية المستمرة للبيانات المحصلة، ثم المراجعة المستفيضة لما تم الانتهاء إليه من نتائج.
2. الاعتمادية Dependability، أي الفهم العميق والتكامل مع الظاهرة المدروسة وسياقها الأصلي (Given, 2008)، وتحقق ذلك بالقراءة المكثفة في مجال الدراسة لفهم المتغيرات المتصلة بها، والتدقيق المستمر في محتوى المقابلات، ثم بالإيعاز إلى فاحص خارجي للتأكد من دقة الجمع والتحليل والتصنيف.
3. الانتقالية Transferability، أي إمكانية تطبيق نتائج الدراسة وتعميمها على سياقات أو ظروف مشابهة (Bloor & Wood, 2006)، وتحقق ذلك بالوصف العميق والشامل لسياق البحث والعينة المقصودة وربط نتائج الدراسة بما سبق من أدبيات.
4. التأكيديةConfirmability ، أي حيادية النتائج وقابليتها للتتبع، والتأكد من استنادها على استجابات المشاركين وليس على تحيزات الباحث وآراءه واهتماماته(Pandey & Patnaik, 2014) ، وتحقق ذلك بتحصيل التغذية الراجعة والرأي الموضوعي من مراجع خارجي بعد عرض التحليلات والنتائج عليه قبل إعداد التقرير النهائي للدراسة.

ساهمت هذه الإجراءات في تيسير عملية استخلاص الأفكار والمعاني والاستنتاجات المرتبطة بأسئلة الدراسة، وقد أظهرت البيانات المحصلة أن معظم استجابات مترجمي الإشارة كانت متسقة وتكاملية، وكشفت على وجه التحديد عن المواضيع الرئيسية التالية:

1. المشكلات الأساسية التي يواجهها مترجمو الإشارة في أداء مهام الترجمة الإشارية.
2. التحديات التي يواجهها الصم في اكتساب وممارسة اللغة الإشارية.
3. السمات الأساسية للغة الإشارية المتداولة وأبرز صعوبات تعلمها واكتسابها.
4. التدابير التي يفضلها مترجمو الإشارة لنشر ثقافة تعلم واكتساب اللغة الإشارية.
5. الدعم الذي يتوقعه مترجمو الإشارة لتحفيز الأداء والاستمرار في المجال.

محددات الدراسة

تتضمن هذه الدراسة بعض المحددات التي قد تؤثر على نتائجها وتعميمها. أولا، حجم العينة كان محدودا نظرا لقلة عدد المتخصصين في الترجمة الإشارية في دولة الكويت، مما قد يؤثر على تعميم النتائج. ثانيا، التباينات الثقافية والتعليمية بين المشاركين قد تؤدي إلى تنوع في استجاباتهم، مما يؤثر على اتساق البيانات. ثالثا، استخدام المقابلات الشخصية قد يعرض النتائج لتأثيرات شخصية وموضوعية، رغم الجهود المبذولة لضمان بيئة آمنة وشفافة. إضافة إلى ذلك، فإن التباينات الثقافية واللغوية بين دول المنطقة قد تحد من تعميم النتائج على نطاق أوسع، حيث تختلف التحديات والاحتياجات بين الدول. أخيرا، تعتبر هذه الدراسة استكشافية وتهدف إلى تقديم رؤى أولية يمكن أن تمهد الطريق لدراسات مستقبلية أكثر توسعا وشمولية.

رغم هذه المحددات، تأمل الدراسة أن تقدم مساهمات قيمة في مجال الترجمة الإشارية ودعم مترجمي الإشارة، مما يعزز من جودة الخدمات المقدمة للأفراد الصم ويسهم في دمجهم الفعال في المجتمع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

اشتملت الأسئلة الديموغرافية للمشاركين على المؤهل الدراسي، الوظيفة الأساسية، عدد سنوات الخبرة في مجال الترجمة الإشارية، سبب الاهتمام بمجال الترجمة الإشارية، ومدى الرغبة بالاستمرار في المجال مع بيان السبب وراء ذلك.

يعرض جدول 1 البيانات الديموغرافية لمترجمي الإشارة المشاركين في الدراسة. يوضح الجدول أن مؤهلاتهم تفاوتت بين درجة الدبلوم والدكتوراه، وأن سنوات خبرتهم تراوحت بين 6 إلى 32 سنة كحد أقصى. كما تنوعت حالتهم الوظيفية بين طالب ومتقاعد وموظف في جهات مختلفة. بينما كان أحد المشاركين معلما للصم، والآخر إدارياً في مدرسة للصم، كان التطوع في الترجمة لدى السبعة الآخرين بدافع حب العمل الإنساني والرغبة في مساعدة الأهل والأصدقاء، وسد النقص والحاجة إلى الكوادر المتخصصة في الترجمة.

جدول1: البيانات الديموغرافية لمترجمي الإشارة المشاركين في الدراسة.

الرقم	سنوات الخبرة	المؤهل الدراسي	الوظيفة الأساسية	سبب الاهتمام	مدى الرغبة بالاستمرار
1	26	دبلوم	موظف ومترجم معتمد	الوالد من الصم	نعم لإيصال صوت الأصم
2	8	دبلوم	موظف ومترجم متطوع	حب لغة الإشارة	نعم رغبة في المساعدة
3	27	بكالوريوس	موجه فني ومترجم متطوع	للتواصل والمساعدة	نعم
4	15	بكالوريوس	طالب ومترجم متطوع	لحاجة الوالدين والأهل	نعم لخدمة الصم
5	6	بكالوريوس	مترجم متطوع	رغبة وشغف	نعم لقلة عدد المترجمين
6	32	ماجستير	معلم متقاعد ومترجم متطوع	معلم للصم وشغف	نعم لقلة عدد المترجمين
7	17	دكتوراه	موظف ومترجم بالكليات	أساس الحياة	نعم
8	7	دكتوراه	معلم صم ومحاضر دورات	رغبة ونمط حياة	نعم للصداقة مع الصم
9	6	بكالوريوس	مترجم متطوع متقاعد	عشق وحب للإشارة	نعم

والواقع أن اتجاهات المترجمين ورغبتهم في خدمة الصم ومساعدتهم، جاءت بالتوافق مع ما أورده باينتون (Baynton, 1998) في دراسته من أن العاملين مع الصم كمعلمين أو أخصائيين أو مرشدين، يتحمسون لخدمة الصم ومساعدتهم في التأقلم مع عالم السامعين. وتجدر الإشارة هنا إلى ما أورده لين (Lane, 2005) من أن الصم من ناحيتهم يرغبون في أن يعمل السامعون معهم، وليس من أجلهم، فهم يرون أنفسهم أقلية ثقافية ذات لغة وقدرات خاصة، وليست مجرد جماعة عاجزة من المعاقين.

يعرض جدول 2 مجمل النتائج المستخلصة من الأسئلة الموجهة لمترجمي لغة الإشارة بناءً على المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة. تشير الاستجابات إلى أن حاملي المؤهلات الأكاديمية العليا، مثل الدكتوراه والماجستير، يتمتعون بفهم عميق للتحديات التي تواجههم، حيث شاركوا بفعالية في معظم الأسئلة المتعلقة بالمشكلات الأساسية والوظيفية. كما أظهر حاملو البكالوريوس والدبلوم وعيا بالتحديات المهنية واللغوية، مع التركيز على الترجمة التخصصية والحوافز المادية.

جدول 2 :النتائج الشاملة لتحليل استجابات مترجمي لغة الإشارة حسب المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

السؤال	إجمالي الإجابات	النسبة المئوية	دبلوم عدد = 2	بكالوريوس عدد =4	ماجستير عدد = 1	دكتوراه عدد = 2	0-10 سنوات عدد = 3	11-20 سنة عدد = 1	أكثر من 20 سنة عدد = 5
1. المشكلات الأساسية والبارزة	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- الحوافز والموارد المادية	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- الصحية والجسمية	3	33.3%	1	1	0	1	1	0	2
- الوظيفية والمهنية	9	100%	2	3	1	3	3	1	5
- القانونية والتشريعية	5	55.6%	1	2	0	2	2	0	3
- الوقت المستغرق لأداء المهام	7	77.8%	2	3	1	1	3	1	3
2. مشكلات الصم في اكتساب اللغة	9	100%	2	4	1	2	3	1	5

السؤال	إجمالي الإجابات	النسبة المئوية	دبلوم عدد = 2	بكالوريوس 4عدد =	ماجستير عدد = 1	دكتوراه عدد = 2	0-10 سنوات عدد = 3	11-20 سنة عدد = 1	أكثر من 20 سنة عدد = 5
- التعرض المتأخر	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- تنوع البيئة اللغوية	8	88.9%	2	3	1	2	3	1	4
3. المرجع المعتمد للغة الإشارية	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- عدم وجود قاموس شامل	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
4. الفرق بين لغة الإشارة الكويتية والعربية	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- فروق بسيطة وسطحية	4	44.4%	2	1	1	0	1	1	2
- فروق عميقة وجذرية	5	55.6%	0	3	0	2	2	0	3
5. مدى مواكبة الترجمة لتطور العلوم	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- الترجمة مواكبة	4	44.4%	2	1	1	0	1	1	2
- وجود بعض التحديات **الأكاديمية**	5	55.6%	0	3	0	2	2	0	3
6. إجراءات الترجمة التخصصية	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- الاعتماد على مجتمع الصم	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
7. اختراع الرموز الإشارية	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- نعم، بحسب الحاجة	6	66.7%	2	4	0	0	3	1	2
8. المفردات الإشارية المستحدثة	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- مقبولة ومستخدمة	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
9. توحيد اللغة الإشارية	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- رفض أو حياد مع بعض التحفظات	5	55.6%	0	3	0	2	2	0	3
10. الاستفادة من المراجع واللغات الأجنبية	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- مفيدة بشرط أن لا تحل محل المحلية	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
11. تعلم اللغة الإشارية مع لغات أخرى	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- مرفوضة مع الإشارية الأجنبية	5	55.6%	0	3	0	2	**3**	0	2
12. تعليم لغة الإشارة لغير الصم	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- نعم، إجباري	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
13. إضافات أخرى	9	100%	2	4	1	2	3	1	5
- نعم، التركيز على دور المجتمع	9	100%	2	4	1	2	3	1	5

من ناحية سنوات الخبرة، أظهرت الفئة التي تتجاوز خبرتها 20 عاما وعيا شاملا بجميع القضايا المطروحة، مما يعكس معرفتهم العميقة بالمجال، وتناولت الفئات الأخرى المشكلات المهنية والقانونية، والقضايا الصحية والموارد المادية، والوقت المستغرق لأداء المهام، والرغبة في تطوير برامج تدريبية لتعزيز كفاءة المترجمين. بشكل عام، تظل التحديات المرتبطة بنقص الاعتراف المهني والموارد المادية والتعرض المتأخر لتعلم اللغة الإشارية مشتركة، بغض النظر عن المؤهل الدراسي أو سنوات الخبرة، وكلما زادت خبرة المترجم وحمل درجة علمية أعلى، كان فهمه للتحديات أعمق ورغبته في دعم مجتمع الصم وتطوير لغة الإشارة أكبر.

أما فيما يتعلق بتحليل الاستجابات التفصيلية لأسئلة المقابلة، فقد جرى تبويبها في فئات ودارت بشكل أساسي حول ثلاثة محاور رئيسية: المحور الأول يتعلق بالتحديات المهنية العامة التي يواجهها مترجمو الإشارة، والمحور الثاني يركز على المشكلات التي يواجهها المتعلمون الصم، بينما يبحث المحور الثالث في الطبيعة اللغوية للغة الإشارة والتحديات المرتبطة بتعلمها واكتسابها. وفيما يلي النتائج المحصلة من أسئلة المقابلة المذكورة أعلاه، مصنفة ضمن المحاور الثلاثة الأساسية:

المحور الأول: التحديات التي يواجهها مترجمو الإشارة

يتناول هذا المحور التحديات المهنية، والقانونية، واللغوية، التي تعيق عمل مترجمي لغة الإشارة في الكويت. وقد ركزت أسئلة المقابلة المرتبطة بهذا المحور على المشكلات الأساسية في بيئة العمل مثل الحوافز، والموارد، والصعوبات القانونية (السؤال 1)، كما استكشفت آليات ترجمة المصطلحات التخصصية في البيئات الجامعية (السؤال 6)، ومدى تعامل المترجمين مع الإشارات المستحدثة من قِبل الصم

أو السامعين (السؤالان 7 و8). كما طُرح سؤال مفتوح لاستخلاص أي إضافات أو رؤى أخرى من المشاركين (السؤال 13).

فيما يتعلق بأهم المشكلات التي تواجه المترجمين، اتفق المشاركون التسعة على أنها كثيرة وأنها تتمحور أساسا حول عدم وعي المجتمع بأهمية لغة الإشارة وعدم وجود مسمى وظيفي لهذه المهنة في ديوان الخدمة المدنية، مما أدى إلى عزوف الكثيرين عن العمل أو الاستمرار في المجال في ظل عدم التمتع بنظام التفرغ الوظيفي مدفوع الأجر. وهذا ما ترتب عليه حاجة ماسة للتطوع الذي يقدمه المترجمون، وضغط متزايد لتحملهم أعباء الخدمة بالإضافة إلى أعمالهم الأساسية في الوظائف العامة. هذا بالإضافة إلى ما أشار إليه خمسة مشاركين أيضا من عدم وجود تشريعات وقوانين تحمي المترجم وتحفظ حقوقه، حيث تكون الاستعانة بهم في المؤسسات الرسمية ضمن بند المكافآت وهي غير مجزية، وكثيرا ما تتأخر في صرفها وتحويلها إلى حسابات مستحقيها. وقد ذكر أربعة آخرون مشكلة عدم إشهار جمعية لمترجمي الإشارة تطالب بحقوقهم وامتيازاتهم رغم صعوبة ظروف تطوعهم التي تدفعهم للتواجد في أماكن مختلفة كالمستشفيات والمحاكم وأقسام الشرطة في أوقات حرجة وصعبة، بسبب خلو الدوائر الحكومية والأماكن الحيوية كالجامعات والمستشفيات والمطارات من وجود مترجم دائم يمكن اللجوء إليه والاستعانة به عند الحاجة. جاءت هذه النتائج متوافقة مع ما أوردته الدراسات المحلية من قلة الوعي بمجتمع الصم (Almusawi et al., 2021; Almusawi & Hamadah, 2023)، وما نقلته الصحف المحلية من انتقادات متكررة حول قلة عدد مترجمي لغة الإشارة المؤهلين في الكويت بحسب تقريري راشد (2020)والجيار (Al-Jiyar, 2018) وبالأخص في الجامعات الحكومية والخاصة (Academia, 2017)، والمناشدات المستمرة لتوفير دعم حكومي أو رابطة تحتضنهم وتؤهلهم وتدعمهم كما أوردت السكري .(Al-Sakri, 2016) والواقع أن هذا المطلب هو ما رغب به المترجمون على المستوى العالمي أيضا (Adade et al., 2022)، فإقرار مسمى وظيفي لمهنة الترجمة الإشارية، وإشهار جمعية لمترجمي الإشارة يحقق الأمان الوظيفي والاعتراف الرسمي بمؤهلات مترجمي الإشارة ويحفظ حقوقهم المدنية ويوفر لهم الحماية القانونية. وبالإضافة إلى ذلك، عدد المشاركون تحديات أخرى، منها ما ذكره أربعة مترجمون من صعوبة الترجمة الأكاديمية بشكل خاص، قياسا بما يترجمونه في المواضيع الحياتية الأخرى، فكثيرا ما يضطر المترجم إلى تكرار الترجمة عدة مرات ليفهمها الأصم، وهو ما يرهق المترجم وينهكه ويدفعه لتلخيص المحتوى الدراسي وشرحه للأصم في ظل عدم توافر مركز للترجمة يلجأ إليه الطالب في الكليات الجامعية. كما أشار ثلاثة مترجمين إلى أن الاختلاف بين لغتي الإشارة الكويتية والعربية يعد موردا من موارد المشكلات بين المترجمين ومحلا للمناقشة والنقد والتعليق، وكذلك بين الصم أنفسهم، نظرا للاختلاف والتفاوت الإشاري بين اللغتين. كما أضاف مترجمان مشكلات تتعلق بضعف التسهيلات والموارد المتاحة، مثل توفير خدمات إلكترونية للترجمة الفورية دون الحاجة لوجود المترجم شخصيا في المواقع المطلوبة.

من جهة أخرى، أفاد أحد المترجمين بعدم وجود دعم مادي للراغبين بالالتحاق بدورات تعلم لغة الإشارة ضمن مستوياتها المختلفة، رغم كلفتها المادية والزمنية المرهقة. وقد أوضح أن الغياب عنها لمرات معدودة يحرم الملتحق بها من شهادة اجتيازها رغم ما تكبده لحضورها. كما أشار مترجمان إلى أن الحصول على رخصة الترجمة الصادرة من جمعية الصم لا يكون ممكنا إلا بعد اجتياز المترجم لاختبار في لغة الإشارة العربية وليس الكويتية، رغم حاجة الدوائر الحكومية كوزارة الإعلام والتلفزيون لمترجمي لغة الإشارة الكويتية، وهو ما أثار الاستياء من التضارب والتناقض بين تشريع القرارات وتنفيذها طبقا لحاجة سوق العمل الفعلية. وقد أعرب مترجم آخر عن استيائه من صدور تعميم في وزارات الدولة يسمح للموظف بأن يكون مترجما إشاريا دون التدرج في المجال والتخصص فيه، وهو ما سيسهم حسب إفادته في إضعاف عملية الترجمة الإشارية وجودتها عندما تمارس من قبل غير المختصين بها.

وتلخيصا للمحور أعلاه، يمكن القول بأن معظم مشكلات مترجمي الإشارة تتعلق بالتسهيلات الوظيفية والقانونية، وكذلك بالحوافز والموارد المادية وهي مهمة ومستحقة، والتغاضي عنها من قبل الجهات المسؤولة غير مبرر في ظل إصدار القانون رقم 8 لسنة 2010 الذي يلزم جميع الجهات الرسمية في الدولة بتوفير جميع الترتيبات والتعديلات التيسيرية لذوي الإعاقة، وذلك بحسب نوع ودرجة إعاقتهم، ومنها توفير مكاتب لتقديم خدمات الترجمة الإشارية للصم، بالإضافة للخدمات التعليمية والتأهيلية التي تضمن لهم حياة كريمة تحفظ حقوقهم بالمساواة مع الآخرين. وهذه المكاتب التعليمية في الكليات الجامعية هي تحديدا ما طالب به المترجمون في لقاءات إعلامية سابقة بحسب تقرير العلي.(Al-Ali, 2018)

وفي ظل الإحصائيات التي تشير إلى ارتفاع عدد المعاقين سمعيا في الدولة والبالغ عددهم 4264 فردا حسب التحديث الأخير لإحصائيات العام 2024، فإن المشكلات المتعلقة بقلة الحوافز المادية أو بالتسهيلات الوظيفية قد تسهم فعليا في العزوف عن الالتحاق بمجال الترجمة الإشارية. وقد أوردت دراسة أن النسبة الأعلى للسلبيات التي تواجه مترجمي الإشارة هي العائد المادي غير المناسب (Al-Turki, 2017)، مما قد يؤدي بدوره إلى الضغط والاحتراق النفسي والقلق واستنفاد الطاقة كما عبر عن ذلك باور (Bower, 2015).

أما المشكلة المختصة بعدم حصول المتدرب على شهادة الدورة الإشارية عند الغياب عن بعض دروسها، فقد يكون ذلك مستحقا بحسب ما يراه منظم ومعلم لغة الإشارة مناسبا للتأهيل الأمثل للمترجمين ضمن المستويات التعليمية المختلفة. وفيما يخص التساهل في منح الشهادات، فقد يكون ذلك متوافقا مع ما أثاره بعض المترجمين من استياء جراء التعميم المقتضي بالسماح للموظف بالترجمة الإشارية في وزارات الدولة دون تأهيل اختصاصي في المجال، وكلاهما يسهم في إضعاف الترجمة الإشارية وتراجع جودتها.

وبالفعل، فإن الترجمة الفورية تتطلب إعدادا وتدريبا مكثفا للتعامل مع التحديات اللغوية والثقافية في اللغتين المستهدفتين، مع ضرورة دعم المتخصصين في المجال (Huwariyah, 2017)، بالإضافة إلى مهارات شخصية مثل البديهة، التركيز، والقدرة على التأقلم مع المواقف المختلفة والاستمرار في التطوير الذاتي وتوسيع المعرفة الثقافية (Huwariyah, 2017).

المحور الثاني: التحديات التي يواجهها المتعلمون الصم

يناقش هذا المحور القضايا المرتبطة باكتساب الصم للغة الإشارية، ومدى تفاعلهم مع استراتيجيات التعلم، واللغات المصاحبة. وقد تناولت الدراسة هذه القضايا من خلال أسئلة المقابلة التي ركزت على أبرز المشكلات التعليمية التي تواجه الصم واستراتيجيات مواجهتها (السؤال 2)، إضافة إلى استكشاف مدى تعلمهم المتزامن للغات مثل العربية الفصحى والإنجليزية واللهجة المحلية (السؤال 11). كما تم التطرق إلى أهمية تعليم لغة الإشارة لغير الصم ضمن مؤسسات التعليم العام، ومقترحات المشاركين حول ذلك (السؤال 12).

فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية، فقد اتفقت آراء المشاركين على أن جذور التحديات غالبًا ما تنبع من اللغة ذاتها. وقد أفاد جميع المشاركين بأن اللغات الإشارية التي يتعرض لها الأصم في مدارس التعليم العام متعددة، فبالإضافة إلى لغة الإشارة الموحدة المستخدمة لدراسة العربية ولغة الإشارة الأمريكية المستخدمة لدراسة الإنجليزية في الفصول الدراسية، يستخدم الأصم اللغة الإشارية الكويتية المحلية للتواصل مع المعلمين والزملاء خارج الفصول الدراسية. ولا يقتصر الأمر على تعدد اللغات الإشارية في المدارس وحدها، بل يتعداه إلى الاختلاف بين الإشارة الكويتية التي يكتسبها الأصم في بيته ومحيط أسرته، وتلك التي يمارسها خارج البيت مع زملائه ومعلميه. وحين يكون والدا الطالب من السامعين، تكون المعضلة أكبر لعدم تعلم الأصم اللغة الإشارية منذ نعومة أظفاره، ويكون التحاقه بالمدرسة غالبا دون حصيلة لغوية يعتد بها أو يبنى عليها. وقد أشار أحد المشاركين إلى أن الغالبية العظمى من الطلبة يلتحقون بالمرحلة الابتدائية دون حصيلة لغوية، وعلى المعلم أن يؤسسها ويبنيها من الصفر عند دخولهم المدرسة، وهي سن متأخرة نسبيا لتعلم اللغة واكتسابها. كما أشار مشارك آخر إلى أن الطالب الأصم قد يتلقى اللغة الإشارية في بداية دراسته من معلمين لا يتقنون الإشارة الكويتية، فيتعلم إشارات غير صحيحة أو يتلقى معلومات خاطئة. ونظرا لثقة الطالب في معلمه وثبات التعلم في الصغر، فإنه من الصعب فيما بعد تصحيح ما تعلم واكتسب.

تعزز هذه الرؤية الأبحاث المحلية التي تشير إلى أن الاختلاف والتباين بين اللهجات الإشارية قد يضعف التواصل ويسهم في فقدان المعلومات أو تحريفها (Almusawi, 2021). كما تشير الأبحاث العالمية إلى أن عدم اكتساب الطفل لغته الأولى في السنوات الأولى من عمره، وهي المرحلة الحرجة لتعلمها، قد يؤدي إلى عدم إتقانه لأي لغة أخرى، بالإضافة إلى تأخر تطوره المعرفي في الأنشطة المعتمدة على تأسيس لغوي متين (Humphries et al., 2012). وقد توافقت إفادة المشاركين في هذه الدراسة مع ما أطلقه مترجمو لغة الإشارة من مناشدات عبر الصحف المحلية، عن أهمية تعلم أفراد الأسرة للغة الإشارة لتيسير تواصلهم مع أبنائهم الصم ولتفادي الأثر النفسي والاجتماعي والفجوة التي قد تنشأ بين الأصم وأسرته بسبب قلة تواصله وتفاعله مع أفراد أسرته (Academia, 2017). والواقع أن الأثر النفسي والاجتماعي لا يقتصر على ضعف تواصل الأصم مع أسرته فقط، بل يمتد ليشمل تواصله مع المترجم، والذي يعاني بدوره من ظروف العمل غير المستقرة كما اتضح من السؤال أعلاه، ولكلاهما تأثير قوي على مستوى الرضا الذي يعبر عنه الأصم في تلقيه لخدمات الترجمة الإشارية (Almusawi et al., 2021; Casado, 2019).

وضمن هذا المحور أيضا، أشار أربعة مترجمين إلى انخفاض المستوى التعليمي للطلبة الصم نظرا للمحاباة والتغاضي عن تعليمهم بشكل مثالي وجيد في المدارس، مما يؤدي إلى تخرجهم بمستوى ضعيف لا يمكنهم من التواصل التكنولوجي عبر تطبيقات التراسل الكتابي الشائعة. كما تطرق خمسة مترجمين إلى الضعف العام في عملية التعلم والاستيعاب عند الصم لعدم تمكنهم من قواعد اللغة الإشارية وكيفية تركيب أجزاء الجملة بطريقة مفهومة ومتناسقة. وأشار أحدهم إلى أنه بالرغم مما قد يستوحيه السامع أحيانا من سرعة الأصم في استخدام الإشارة والتعبير بها، إلا أنه في الواقع يعيد تكرار ما يرغب في إيصاله حتى يحصل على تغذية راجعة من الطرف الآخر تفيد بتلقيه الرسالة وفهمه للمعنى المقصود، وهذا ينم عن قصور التواصل وضعف الأداء الأكاديمي كما أشارت دراسات سابقة عديدة أجريت محليا (Almusawi, 2019; 2022; Almusawi et al., 2021).

وفي صدد عرض الاستراتيجيات الأساسية التي يتم توظيفها لحل هذه المشكلات، أشار ستة مترجمين إلى أن الخواص والإمكانيات التكنولوجية التي أتيحت مؤخرا عبر تطبيقات التواصل مثل المكالمات المرئية (Videocalls) جعلت مشكلة الاتصال والتواصل بين الصم والسامعين أقل صعوبة وأكثر فاعلية. كما أشار أحد المترجمين إلى حرصه على استخدام الوسائل المرئية البصرية نظرا لأفضليتها لدى الصم، وذكر آخر أنه يهتم بالتشويق في عرض المعلومات مع التعزيز بأمثلة واقعية، وأكد آخر أيضا على أهمية تبسيط المعلومات والابتعاد عن التعقيد والإطالة عند التدريس، بينما شدد مترجم آخر على أهمية الإعادة والتكرار لتثبيت المعلومة وترسيخها في ذهن الأصم. وأوضح آخر أنه يتبع استراتيجية الخريطة الذهنية المفضلة لديه، وهي جميعها حسب الدراسات استراتيجيات فعالة في تدريس الصم (French, 1999). وفي ذلك، رأى أحد المترجمين أن تدريس الصم لا يخضع لفلسفة تربوية ولا يتبع استراتيجيات مدروسة حسب تعبيره.

أما عن الدراسة في المرحلة الجامعية، فقد أشار مترجم واحد إلى عدم تقبل بعض أعضاء هيئة التدريس للطلبة الصم أو عموم ذوي الاحتياجات الخاصة في فصولهم الدراسية وعدم مباشرتهم والاهتمام

بهم. والواقع أنه لابد أن تكون لهذه الملاحظة ظروفها التي لا يسعها البحث الحالي، لكنها متوافقة نوعا ما مع ما ورد من تصريحات صحفية عن عدم التعامل الأمثل من قبل بعض الأساتذة كما أشار الدوخي (Al-Dokhi, 2016). ومع ذلك، تبقى هذه الحالات ضئيلة مقابل ما أشاد به مسؤولون في جامعة الكويت من تعاون ملحوظ لأعضاء الهيئة التدريسية مع الطلبة الصم وسعيهم لدمجهم وتعزيز ثقتهم بذاتهم وعدم التمييز بينهم وبين نظرائهم من غير ذوي الإعاقة (Academia, 2017). وقد أشار خمسة مترجمين إلى صعوبة تلقي الأصم للمناهج والمعلومات الأكاديمية نظرا لتعدد المصطلحات الجامعية واختلافها عن اللغة الإشارية المستخدمة في التواصل اليومي. والواقع أن هذه الملاحظة هي ذاتها ما أشارت إليه تصريحات صحفية (Academia, 2017) ودراسات علمية سابقة في هذا المجال (Al-Turki, 2009).

وفي تفصيل ذلك، تركزت أسئلة المقابلة اللاحقة حول التعامل مع المصطلحات الجامعية الدقيقة، وكانت الاستجابات بشأنها محدودة ومتواضعة بشكل عام، بسبب عدم اقتحام معظم المترجمين لمجال الترجمة الإشارية للمرحلة الجامعية، واقتصارهم على الترجمة الحياتية العامة. وفي هذا، أكد أحد المترجمين أنه يعتذر عن قبول هذه المهام لعدم تمكنه من التخصصات العلمية التي يستغرق شرح مصطلحاتها وقتا طويلا ودون جدوى، حيث يواجه المترجم صعوبة في الترجمة ويشعر الأصم بالملل من الترجمة الطويلة ويرغب بالمختصر والمبسط. وأشار مشارك آخر إلى أنه يلجأ إلى تزويد الأصم بالمصطلحات العلمية مكتوبة ومصحوبة بشرح مبسط على أن يحفظها كتابيا فقط. وأفاد آخر بأن الترجمة الجامعية مهمة شاقة، وأنه على المستوى الشخصي يسعى لمسح المنهج ووضع خرائط ذهنية موائمة للأصم، تسهل عليه اكتساب المفاهيم والدراسة. وأشار مترجم آخر إلى أن هناك تدابير يجب أن يتخذها المترجم المهتم بالمرحلة الجامعية، كأن يكون ملما بلغة الإشارة ومطلعا على طبيعة المقرر والمصطلحات التخصصية ومتمكنا من شرحها للأصم بطريقة سلسة وميسرة. وذكر ثلاثة مشاركين أنه في حال عدم وجود الإشارة المطلوبة للمصطلح العلمي أو مرادفه، يكون اللجوء للأبجدية الإشارية والاعتماد عليها، حيث لا يمكن للمترجم أن يبتكر الإشارة أو يستحدثها بنفسه. وأشار آخران إلى أن دور المترجم يصبح جليا هنا فلا بد أن يتواصل بنفسه مع الخبراء الصم ويعتمد منهم الإشارة التي يرونها مناسبة ومعتمدة لمفهوم معين.

والواقع أن ما افترضه مترجمو الإشارة في تحقيق صحفي سابق من ضرورة تحلي المترجم بسرعة البديهة والثقافة الواسعة والقدرة على المتابعة الجيدة لشرح المحاضرات وتفسير المصطلحات التخصصية، بالإضافة لخبرته في التعامل مع الطلبة الصم داخل القاعات الدراسية (Academia, 2017) مستحق فعلا، وهذا ما أظهرته أيضا الدراسات التي بحثت نموذج المترجم الناجح الذي يرغب الصم في التعامل معه وضمانه (Casado, 2019)، لكنه في الوقت ذاته صعب المنال ويمثل تحديا حقيقيا للمترجم في الحقل الأكاديمي. وقد أشارت دراسة التركي (Al-Turki, 2009) إلى اختلاف التخصصات الجامعية وتأثيرها الكبير على عملية الترجمة، حيث تختلف مصطلحات التربية مثلاً عن مصطلحات الصحة والقضاء وغيرها، وتتطلب جميعها التحاق المترجم بدورات تخصصية تنمي مهاراته في كل مجال دقيق. ومن المعلوم أنه كلما اختلفت المصطلحات وتباعدت، كلما تعسرت عملية الترجمة، وأصبح التحدي أمام المترجم جوهريا، كون الترجمة الإشارية مرهونة بالإتقان الجيد والتحكم البارع باللغتين المنطوقة والإشارية (Al-Awfi, 2019).

المحور الثالث: التحديات اللغوية والثقافية

يركز هذا المحور على الجوانب اللغوية والثقافية في الترجمة الإشارية، من حيث المراجع المعتمدة، وتوحيد اللغة، والفروق بين اللهجات الإشارية. وقد عالجت الأسئلة المرتبطة بهذا المحور القضايا التالية الواردة في أسئلة المقابلة: مدى توافر قواميس موحدة في الكويت والدول العربية (السؤال 3)، والفروق بين لغة الإشارة الكويتية والعربية ومدى عمقها (السؤال 4)، إلى جانب مدى مواكبة لغة الإشارة لتغيرات الحياة وتطور المصطلحات (السؤال 5). كما تم التطرق إلى الاستفادة من اللغات الإشارية الأجنبية في الترجمة اليومية (السؤال 10)، وإلى مدى قابلية توحيد لغة الإشارة على المستوى العربي (السؤال 9).

فيما يتعلق بالمرجع المعتمد في مجال الترجمة الإشارية في الكويت، فقد أجمع المشاركون جميعهم على أن الصم أنفسهم هم المرجع الإشاري الأول والأهم للترجمة، حيث يتعلم المترجمون لغة الإشارة من الصم لأنهم المعنيون باللغة وأهلها والأولى بها، فيضعون مفرداتها بما يرونه مناسبا ومعبرا ثم يتداولونها فيما بينهم، كما ذكر أحد المترجمين أن مرجعه المباشر هو أستاذه الذي يستمد بدوره الإشارات من مجتمع الصم ذاته. وأما عن مرجعية لغة الإشارة في دولة الكويت فقد ركزت المشاركات على تنوع المراجع بين العربية والخليجية والكويتية، وأن التدريس كان يعتمد في السابق على الإشارة العربية إلا أن الإشارة الكويتية هي الأكثر استخداما وانتشارا في الوقت الحالي.

وأما فيما يخص قواميس الإشارة ومدى وجود مرجع شامل وواف وموحد للإشارة الكويتية أو العربية للجوء إليه، فقد تضاربت الردود واختلفت بشكل بين. بينما أوضح بعض المشاركين بأن القاموس الإشاري العربي الموحد هو المرجع، إلا أنه لم يعد معتمدا نظرا للفروق الكبيرة بين الترجمة العربية والكويتية وعدم إمكانية توحيد الإشارات. وجاء رأي مشارك آخر بأن الفروق بين اللغتين سطحية وبسيطة جدا، وساق مثالا للفرق البسيط في التحية بين اللغتين، وأما آخر فقد وضح أن الفرق بين المصطلحات المحلية والعربية ملموس، وأن من حق الأصم أن يستخدم لغته المحلية دون فرض الإشارة العربية، فكل لغة مستمدة من البيئة وعاداتها وتقاليدها، وثقافتها وتاريخها. ووافقه في ذلك مترجم آخر بأن الفرق بين الإشارة

الكويتية والعربية شاسع، فالأولى تعد لغة طبيعية حقيقية، أما الأخيرة فهي مختلقة وليست إلا تشكيلة إشارات عربية وأجنبية متنوعة، وبلا قواعد تنظيمية على حد قوله.

أما بالنسبة لما ذكره المشاركون بخصوص القاموس الإشاري الكويتي، فقد أوضح أحدهم بأن هناك قاموسا إشاريا كويتيا لكنه غير مكتمل ولا يوجد داعم يشرف على إكماله وتحديثه، بينما أوضح مترجم آخر أنه لا يوجد حتى الآن قاموس محلي يعتمده المترجمون كمرجع للإشارة الكويتية، لكنه تطرق إلى وجود القاموس الإسلامي والمصحف الإشاري السعودي وقاموس أطلس الخاص بالدول والمدن. وتطرق مترجمان إلى قرب تشكيل لجان لإعداد وإنجاز قاموس محلي تعتمد عليه مدرسة الصم وسائر مدارس التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية، كما أشار آخر إلى أنه في الوقت الحالي يعمل شخصيا على إعداد قاموس كويتي للكلمات الجديدة. وذكر آخر أنه أعد مجموعة قواميس إشارية متدرجة المستويات وصولا إلى المستوى السادس، إضافة إلى بعض القواميس التخصصية في التربية الفنية وتكنولوجيا التعليم والمكتبات والقانون، وذلك بالتعاون مع زملائه في المجال .وخلاصة القول إن هذه الإفادات بموجزها تشير إلى افتقار الساحة الكويتية لقاموس إشاري شامل ومعتمد ليكون مرجعا لمستخدمي اللغة الإشارية المحلية، وأن المرجع الفعلي والمباشر هم مجتمع الصم ذاته في الكويت، وهذا على غرار بعض الدراسات السابقة في المجتمع العربي كدراسة الحاج (Al-Hajj, 2013) التي أفادت بأن القاموس الإشاري المتاح لا يفي بالأغراض المختلفة للمتعلمين.

أما في بحث مدى الفروق بين اللغات الإشارية المتداولة حسب وجهة نظر المترجمين، فقد أظهرت أربع آراء أن اللغات الإشارية الخليجية والكويتية متقاربة في بعض المشتركات والمصطلحات مثل الأرقام وبعض الألوان وأيام الأسبوع والصفات والحالات وإلقاء التحية، وهي مفهومة نوعا ما بسبب اللقاءات والزيارات الخليجية. أما الإشارة العربية الموحدة فهي، وفقا لخمسة إفادات، مختلفة تماما وتخدم ثقافات عربية أخرى مختلفة عن البيئة الكويتية، لكنها تتميز بتوافر المصطلحات العلمية وهي مطلوبة في العملية التعليمية. ذكر ثلاثة مترجمين أن الإشارة العربية استحدثها المترجمون الناطقون من دول شتى، بخلاف رأي واحد بأنها مستحدثة من الصم العرب. أما الإشارة الكويتية فقد استحدثها صم الكويت أنفسهم، وذلك بحسب إفادة ستة مترجمين. وعلى حد تعبير أحد المترجمين "أهل مكة أدرى بشعابها"، لذا فهم في أغلب الأحوال يتبعون استخدامات الصم أنفسهم. أفاد أحد المترجمين أنه في حال الترجمة الفورية والبث المباشر قد يستعير الإشارة من العربية، لكنه يتلقى انتقادا من الصم المحليين لاستخدامه غير الإشارة الكويتية. أشار مترجم آخر إلى أنه يستخدم أبجدية الأصابع الإشارية في الكلمات التي لا يقابلها وصف إشاري، لكنها تقنية بطيئة ولا تسعف في الترجمة الفورية.

وفيما يتعلق بمدى قدرة لغة الإشارة على مواكبة التسارع في استحداث الإشارات الوصفية في ظل التوافد الكثيف للمفردات والمصطلحات الشفهية، اتفق المترجمون جميعهم أن الصم يجتمعون ويستنبطون الإشارات الجديدة التي يحتاجونها. وبحسب أربعة مشاركين، فإن المفردات الإشارية الجديدة تؤلف بسرعة كبيرة من قبل الصم وهي مواكبة للمستجدات، ولا يرغب الصم بأن تفرض عليهم إشارات لم يقوموا باستحداثها بأنفسهم. أشار أربعة آخرون إلى أن صم الكويت قد يتداولون بعض الإشارات الدولية، وذكر أحد المترجمين أن هذا لا يعني أن هناك تغيرا جذريا في الإشارات الأساسية، بل هي ثابتة إلى حد جيد، وتتغير بحدود متعارف عليها كتغير المفردات لدى الناطقين عبر تعاقب الأجيال. وهنا نوه مترجم آخر بأن الجيل السابق من الصم غالبا لا يستطيع اللحاق بالجيل الجديد المواكب للتطور التكنولوجي والمستخدم لوسائل التواصل الاجتماعي، كما ذكر مترجمان أن التطور المتسارع يتجلى عند انقطاعهما عن الترجمة لفترة، وعند عودتهما يصبحان غير مواكبين للإشارات المستحدثة.

وبالسؤال عما إذا كان من الممكن لخبير لغة الإشارة أن يخترع الإشارات عند الحاجة، كانت الإجابة بواقع ست مرات بنعم، وقد أوضح أحد المترجمين أن خبراء لغة الإشارة الناطقين هم من وضعوا الإشارة العربية، وهي سهلة وسلسة وسريعة للمترجم المضطر للمواكبة السريعة في مواقف البث التلفزيوني، ولكن يعود الأمر في النهاية للصم ومدى رغبتهم في استعمال الإشارات الموضوعة من قبل غيرهم أو تفضيل غيرها. ووضح آخر أنه توجد اعتراضات من بعض الصم على استخدام الإشارة العربية في البث المباشر أحيانا رغم إلمامهم بها، وأشار إلى أن الإشارات المستحدثة يجب أن تعرض على مجتمع الصم للبت بشأنها قبل اعتمادها. وفي الوقت ذاته، عارض ثلاثة مترجمين هذه الفكرة بقولهم مهما كانت الحاجة، وأن السبيل الوحيد للاستعاضة عن الحركات المفقودة هو توظيف أبجدية الأصابع. والخلاصة الجديرة بالذكر أن جميع المترجمين أكدوا أن الصم هم المرجع الأول في استحداث المفردات الإشارية، وإن لم يستحدثوها فهم من يقرر توظيفها أو عدم استخدامها.

والواقع أن استخدام العاملين في مجال لغة الإشارة كالصم والمترجمين والباحثين والمعلمين لأبجدية اللغة المنطوقة تحت مسمى الأبجدية الإشارية يعد خطأ لغويا، لأن الأبجدية المنطوقة تشكل في العادة أصوات ومقاطع اللغة ذاتها، بينما يتكون المقطع الإشاري من أكثر من وحدة بنائية؛ فقد يرافق شكل اليد تعبيرات وجهية وإيماءات ونقاط اتصال مرتبة بشكل محدد. ولكن ما يحدث هو أن الأبجدية الإشارية هي ذاتها المنطوقة، ولكنها تعرض بصورة إشارية بعيدة عن الأبجدية الإشارية الحقيقية كما أوضح أبو شعيرة وحماد .(2021) وبالمقابل، كان السؤال عن مدى قبول المترجمين وتفاعلهم مع المفردات الإشارية التي يستحدثها الصم، فاتفق الجميع على قبولها والتفاعل معها، بل وعلى وجوب اتباعها والامتناع عن رفضها، حيث أن الصم هم المصدر الأول والأخير لها. وضرب المشاركون أمثلة للمفردات التي استحدثها الصم بالتزامن مع

الأحداث، مثل إشارة فيروس كورونا المستحدثة عالميا، ومعرض إكسبو دبي المستحدثة خليجيا، وقد استخدمها مترجمو الإشارة حول العالم بعد استحداثها من قبل الصم. ولعل هذا التوجه في الاعتماد على الصم فقط في استحداث المفردات الإشارية يعتبر حلا لما لاحظه الباحثون بأن التنوع والتعقيد في الأنظمة الإشارية جعل فصلها وتصنيفها عن الإيماءات والإشارات التعبيرية الأخرى قضية معقدة .(Kusters & Lucas, 2002)

وبالسؤال عن مدى تأييد فكرة توحيد اللغة الإشارية لاستخدامها بشكل أساسي للتواصل اليومي بين جميع العرب الصم، جاءت الإجابات متفاوتة. أيد الفكرة بشدة ثلاثة مترجمين بغرض تسهيل التواصل بين الصم في الدول العربية وتيسير الاستفادة من وسائل الإعلام والملتقيات والمؤتمرات العربية، ووجدوها قابلة للتطبيق بدليل تفعيلها في مدارس التربية الخاصة وخاصة في مدارس الأمل. جاء رأيان محايدان، أحدهما يرغب بالتوحيد الإشاري، ولكنه يرفض فرض نظام إشاري معين على الأقلية الكويتية، والآخر يعول على رغبة الصم في توحيد أو تفريد لغتهم الإشارية، لأنه يرى أن دور المترجم هو المجاراة والتفاعل. أما الآراء الأربعة الأخيرة فجاءت رافضة للفكرة للاعتبار القيمي للغة الإشارة الكويتية، فهي مصدر اعتزاز وفخر ومن صميم هوية الأصم الكويتي، ورأى آخران أن الأصم يرفض الفكرة وليس بحاجة لها، وأن الأمر لن ينجح كما يظهر من تفضيل الصم للإشارة المحلية على العربية الموحدة. وأضاف آخر أن التنوع طبيعي، فكما أن السامعين يقبلون على تعلم اللغات المختلفة، يمكن للصم تعلم لغات إشارية متعددة، وهي مدخل للتعرف على الثقافات المختلفة عبر اللغات الإشارية المتنوعة. بالتوافق مع الرأي الأخير الرافض لتوحيد لغة الإشارة، كان التصريح الأخير عبر القناة التلفزيونية المحلية بأن لغة الإشارة الموحدة ما هي إلا خليط من لهجات إشارية عربية وهي غير مفهومة وغير محبذة .(Al-Kandari & Al-Dokhi, 2022)

وفي موضوع الاستفادة من اللغات الإشارية الأجنبية كالأمريكية والإنجليزية في الترجمة الإشارية اليومية، وجدت الفكرة مرفوضة من قبل خمسة مترجمين، حيث أفاد أحدهم أنه لا يوجد لها استعمال يومي رغم أن بعض الصم درسوا بالخارج وأصبحت إشارتهم الأمريكية، لكنها غير مقبولة أو متداولة بين الكويتيين، وأوضح أن هناك دورات إشارة إنجليزية تعقد في الكويت لكنها غير مرغوبة ولا تمارس فعليا. أيد ذلك مترجم آخر بأن لا أهمية للإشارات الأجنبية، وأنه لا يستخدمها إلا إذا كانت مما اتفق عليه عالميا كإشارة الجائحة السابقة. أضاف آخر أنه من غير الممكن استعارة إشارة مفردة من لغة أخرى ودمجها بالإشارة الكويتية، بينما ذكر آخر أن الأفضل هو تعلم الإشارية الأجنبية بالخارج لمن يرغب. وعلى النقيض، استحسن الفكرة أربعة مشاركين حيث أفاد أحد المترجمين أنه لا بأس من الرجوع للإشارات الأجنبية لتوضيح أمر ما، وصرح آخران بأن هناك مصطلحات إشارية أمريكية يستخدمها صم الكويت، وأن الترجمة الأمريكية متاحة على بعض القنوات، وهي أسهل وأوسع انتشارا من نظيرتها الإنجليزية. أشار آخر إلى أن بعض الإشارات الإنجليزية البسيطة متداولة في الكويت كالتعبير عن الموافقة أو الحاجة لدورة المياه بالتوافق مع الرموز المستخدمة في الأماكن العامة. رأى آخر أن المرونة مطلوبة ولا بأس من دمج الإشارة العربية والكويتية والإنجليزية أيضا، وهذا بحسب رغبة المترجم في التفسير والتوضيح، خصوصا عند تشابه الإشارات رغم تباعد المعاني، كما في الإشارة الوصفية لكلمتي تطوع والأزمة القلبية. ولعل التفاوت في توجهات المترجمين وآرائهم يمكن حله بترجيح تعلم لغة الإشارة الدولية للتواصل مع المجتمع الدولي، وهو ما أشاد به بعض المترجمين في لقاءات متلفزة .(Al-Kandari & Al-Dokhi, 2022)

وبالسؤال عما إذا كان تعلم الصم للغة الإشارية متزامنا مع تعلمهم للإنجليزية والعربية الفصحى واللهجة المحلية ومدى تمكنهم وإتقانهم لكل منها بشكل عام، جاءت الإجابات غالبا بعدم الاطلاع والدراية لكون أكثر المترجمين المشاركين من غير المعلمين. أشار البعض إلى أن تعلمها متزامن فعلا، بدليل التحاق بعض الصم بالكليات والجامعات لتمكنهم من مواكبة السامعين، وأشار مشارك إلى أن تعلم هذه اللغات متزامن أيضاً مع تعلمهم لغة إشارية أخرى خاصة بكل أسرة ومختلفة من منزل لآخر. وجاءت الالتفاتة في الوقت ذاته من مشارك آخر بأن مستوى تعلم الإشارة العربية والأجنبية بسيط ومتدن بشكل عام مقارنة باللهجة المحلية التي يفضلها الأصم ويمارسها يوميا داخل وخارج أسوار المدرسة. استنكر آخران هذا التزامن لو كان معمولا به، لعدم مناسبته لقدرات الأطفال الصم والضغط الذي قد يسببه لهم، وختم آخر بأن الأصم قد يكون متمكنا من لغات إشارية وكتابية عديدة وقد يكون ضعيفا فيها، وذلك طبقا للاختلافات الفردية والظروف البيئية التي قد يحظى بها الأصم أو يحرم منها.

وفيما يخص مدى تأييد تعليم لغة الإشارة لغير الصم في مدارس التعليم العام والسن المناسب لذلك، وهل الأفضل أن يكون تعليمها إجباريا أم اختياريا، جاءت الردود متسقة بالإجماع على ضرورة إدراج لغة الإشارة ضمن مناهج التعليم العام، باعتبارها مسؤولية مجتمعية مشتركة. أكد أحد المشاركين أن المجتمع هو المعيق لدمج المعاقين وتمكينهم، فبينما يتعلم المعاقون الإشارة وبرايل، يتقاعس الأسوياء عن مد جسور التعاون وتكافؤ الفرص مع ذوي الاحتياجات. بتعبير آخر، أن للغة الإشارة فوائد عديدة، فهي توسع المدارك وتنشط القدرات والمشاعر، وهي أفضل من تعلم الفرنسية التي لا حاجة لها. وبالنسبة للوقت المناسب للتعليم، اتفق أغلب المشاركين على أن يكون في المرحلة الابتدائية، كون التعليم في الصغر أكبر نفعا وأطيب أثرا، وفضل أحدهم تعلمها في مرحلة ما قبل المدرسة، بينما رأى آخر أن يكون التعليم ابتداء من المتوسطة. وبالسؤال أخيرا عن مدى إلزامية أو اختيارية تعليم الإشارة في المدارس، اتفقت سبعة آراء على أن يكون التعليم إجباريا، في مقابل رأيين بأن يكون اختياريا ويطرح في الجامعات فقط.

وفي نهاية المقابلة، كان السؤال عما يرغب المشاركون في إضافته، فأعربوا عن شكرهم وتقديرهم للمقابلة التي سلطت الضوء

على جوانب حيوية في مجال الترجمة الإشارية، وأبدوا رغبتهم في اعتماد المسمى الوظيفي لمترجم لغة الإشارة، واستحداث جهاز هيكلي لتوجيه متخصصي لغة الإشارة، وتفعيل قانون حقوق ذوي الإعاقة، وتوفير مكاتب الترجمة الإشارية في المؤسسات الرسمية. هذه المطالب كانت على رأس الأولويات، وهي ذاتها ما ناشده بعض المترجمين من قبل عبر قنوات وصحف رسمية.(Al-Ali, 2018) وختاما كان التأكيد على أهمية تعلم لغة الإشارة وعرض بعضهم استعدادا للتطوع في الترجمة عند الحاجة، وهو ما دأب عليه بعض المترجمين عبر حساباتهم الشخصية على وسائل التواصل الاجتماعي.

الخاتمة والتوصيات

في ظل ما أظهرته الدراسة الحالية من احتياجات تواجه مترجمي لغة الإشارة في الكويت، وتحديات تفرضها سمات اللغة العربية على عملية تعلم وترجمة لغة الإشارة في البيئة العربية، فإن تبني استراتيجيات شاملة ومستدامة لتطوير ودعم مجال الترجمة الإشارية بات ضرورة ملحة تستوجب اتخاذ خطوات مهمة لتعزيز حقوق ومكانة مترجمي لغة الإشارة وتوفير مصادر معرفية متقدمة تعينهم على الأداء الأمثل وتقديم خدمات ذات جودة عالية. وفيما يلي مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في زيادة كفاءة عملية الترجمة الإشارية، مما يعزز دمج وتمكين إحدى أهم فئات ذوي الإعاقة والأقليات الثقافية ويخرجهم من دائرة العجز والتهميش إلى مواقف أكثر تقبلا وتضامنا ودعما ومشاركة في المجتمع:

أولا: ضرورة إقرار الحقوق الوظيفية والتحفيزية لمترجمي لغة الإشارة، وتطوير برامج تدريبية متخصصة لهم، والحرص على توعية العامة بدورهم في المجتمع، لتعزيز مكانتهم وتمكينهم من أداء دورهم بفعالية وكفاءة.

ثانيا: العمل على إعداد قاموس إشاري كويتي وبرامج أكاديمية متخصصة لإعداد مترجمي لغة الإشارة واختبار كفاياتهم قبل اعتماد رخصهم المهنية، لضمان توافر مترجمين مؤهلين وقادرين على تلبية احتياجات مجتمع الصم بامتياز.

ثالثا: دعم الإنتاج الإعلامي لقواميس إشارية وإلكترونية مصورة للصغار والكبار لتنمية الحصيلة الإشارية والقدرات التعبيرية، مما يجعل تعلم لغة الإشارة تجربة مثمرة وممتعة.

رابعا: عقد دورات تدريبية عامة واختصاصية في لغة الإشارة في مؤسسات التعليم العالي ومراكز خدمة المجتمع، لضمان توافر الفرص التعليمية لكل من يرغب في تطوير مهاراته في هذا المجال الحيوي.

خامسا: إدراج لغة الإشارة في مناهج التعليم العام كمهارة حياتية أساسية لتعزيز التفاهم والاحترام المتبادل بين الطلاب وزملائهم الصم، بما يسهم في فتح آفاق جديدة من التواصل والتعاون.

References

Abdel-Fattah, M. A. (2005). Arabic Sign Language: A perspective. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(2), 212-221. https://doi.org/10.1093/deafed/eni007

Abu Dri', S., Kulaib, Y., & Al-Dhakir, K. (2010). Arabic rules for the deaf and mute. Majdalawi Publishing and Distribution .

Abu Maryam, A., & Al-Khalil, H. (2016). Sign language translation methods at educational sign language interpreters in higher education institutions in Jordan. The First Regional Meeting for Arab Sign Language Interpreters: Your Voice, My Language, April 20-21, Amman, Jordan. Retrieved from http://hcd.gov.jo/sites/default/files/slyb_ltrjm_lshry.ppt

Abu Sha'ira, M. (2016). A diagnostic study of translation errors in sign language and their sources from the translators' perspective in light of some variables. Journal of Education, Al-Azhar University, 171(3), 226-255.

Abu Sha'ira, M., & Hammad, N. (2021). Introduction to sign language sciences. Amazon. https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.13808438.V1.

Academia. (2017, June 10). Top achievers despite deafness: Our eyes on engineering and medicine. Al-Amal Electronic Voluntary Newspaper. Retrieved from https://www.alamal.com.kw/?p=883018

Adade, R., Appau, O., Mprah, W., Kwadwo, F., Daniel, M., Portia, S., & Atta-Osei, G. (2022). Factors Influencing Sign Language Interpretation Service in Ghana: The Interpreters' Perspective. Journal of Interpretation, 30(1), 1-21.

Al-Ali, D. (2018, April 24). The absence of a functional structure and special guidance for teaching the deaf poses obstacles in their academic achievement. Al-Anba Newspaper. Retrieved from https://www.alanba.com.kw/ar/kuwait-news/827908/24-04-2018-

Al-Amari, T., & Al-Rais, T. (2021). Sign language skills among translators in Saudi Arabia. Arab Journal of Disability Sciences and Talent, 5(16), 205-220.

Al-Awfi, A. (2019). Sign language: The simple yet complex. Al-Manal Magazine. Retrieved from https://almanalmagazine.com.

Al-Dokhi, B. (2002, March 22). The release of the first specialised book documenting the Kuwaiti sign language rules for the deaf. Kuwait News Agency (KUNA). Retrieved from https://www.kuna.net.kw/ArticleDetails.aspx?id=1238212&language=ar

Al-Dokhi, B. (2002). Systems and rules of Kuwaiti sign language. Ministry of Information: State of Kuwait.

Al-Dokhi, B. (2016, October 14). Professors unfamiliar with dealing with deaf students. Al-Qabas Newspaper. Retrieved from https://alqabas.com/article/305719

Al-Dokhi, B. (2018). Modern methods and theories in teaching deaf students. Kuwait National Library. ISBN: 987-9921-0-0295-9

Al-Dokhi, B. (2021, October 29). Kuwaiti sign language rules. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=oI7Om84pyrY

Al-Hajj, S. (2013). Evaluation of the second Sudanese sign language dictionary for teaching the hearing-impaired from the perspective of sign language teachers in Khartoum State. Master's thesis, Sudan University of Science and Technology.

Al-Jiyar, A. (2018, January 31). Higher education does not hear the screams of its deaf students. Al-Qabas Electronic. Retrieved from https://www.alqabas.com/watch/495689-

Al-Kandari, J., & Al-Dokhi, B. (2022, September 22). Interview with Jaber Al-Kandari and Badr Al-Dokhi on the program (Good Morning Kuwait) about the International Day of Sign Language. Television of Kuwait. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=o10xW1Ahm5s

Almusawi, H. (2014). The Role of Phonology, Morphology, and Dialect in Reading Arabic among Hearing and Deaf Children. DPhil Thesis, Oxford University.

Almusawi, H. (2019). Determinants of spelling proficiency in hearing and deaf graduate students: The presentation of medial glottal stop. Ampersand Journal, 6(1), 1-9. Article 100050.

Almusawi, H. (2021). Responding to the deaf in crises and disasters: A comparative analysis of the right to communication and access to information during the COVID-19 pandemic in Kuwait. Journal of Social Sciences, Kuwait University, Special Publishing Council, 50-82.

Almusawi, H. (2022). Factors affecting spelling and segmentation performances in hearing and deaf children: An insight into the regularities and irregularities of the Arabic orthographic system. Language and Speech, 66(1), 246–264.

Almusawi, H., Alasem, Kh., Binali, S., & Alherz, M. (2021). Disparities in health literacy during the COVID-19 pandemic between the hearing and deaf communities. Research In Developmental Disabilities, 119, 104089. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104089

Almusawi, H., Alawad, A., Alshammari, H., & Alqallaf, B. (2021). The level of awareness and knowledge of students about central auditory processing disorder in children in light of some variables. Educational Journal, Kuwait University, Scientific Publishing Council, 140(2), 51-92.

Almusawi, H., Alsahou, H., & Hamadah, L. (2018). Satisfaction of parents in Kuwait with the linguistic, academic, and social performance of their children with cochlear implants. International Journal of Educational and Psychological Studies, 7(1), 149-170.

Almusawi, H. & Hamadah, L. (2023). Theoretical and practical knowledge of central auditory processing disorder among primary school teachers in Kuwait. Jordan Journal of Educational Sciences, 19 (2): 521-539. Doi: //10.47015/19.2.15

Al-Ramzi, M. (1999, December 28). Investigation into the uses of sign language in Kuwait. Kuwait News Agency (KUNA). Retrieved from https://www.kuna.net.kw/ArticleDetails.aspx?language=ar&id=1050057

Al-Sakri, M. (2016, October 14). Deaf students: Another disability in acceptance in applied sciences. Al-Qabas Newspaper. Retrieved from https://alqabas.com/article/305720

Al-Tony, M. (1993). The reasons for linguistic change. Annals of the Faculty of Arts, 13(84), 144-155. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/255841

Al-Turki, Y. (2009). Sign language interpreters for the deaf. Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Turki, Y. (2017). The difficulties faced by sign language interpreters for the deaf from their perspective. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 271(1), 223-267.

Al-Qallaf, A. (2018). Development of a Web-based Unified Arabic/American Sign Language Bilingual Dictionary. Journal of Engineering Research, 6(2), 84-102.

Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education. USA: Wadsworth Cengage Learning.

Baynton, D. (1998). Forbidden signs: American culture and the campaign against sign language. Chicago: University of Chicago Press.

Bloor, M., & Wood, F. (2006). Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts. London: Sage Publications.

Bower, K. (2015). Stress and burnout in Video Relay Service Interpreting. Journal of Interpretation, 24(1):1-16.

Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford: Oxford University Press.

Casado, L. (2019). Expectations and desires of the Deaf community concerning sign language interpreting services in Spain. MA thesis, Humak University of Applied Sciences.

Damyati, M. (2017). Introduction to sociolinguistics. Lisan Arabi Publishing and Distribution, Malang, Indonesia.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. Word, 15(2), 325-340. https://doi.org/10.1080/00437956.1959. 11659702.

French, M. (1999). Starting with Assessment: A Developmental Approach to Deaf Children's Literacy. Pre-College National Mission Programs. Washington, DC: Gallaudet University.

Given, L. (2008). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Holes, C. (2004). Modern Arabic: Structures, functions, and varieties. Georgetown University Press.

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., et al. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. Harm Reduction Journal, 9(1):16. https://doi.org/10.1186/1477-7517-9-16

Huwariyah, Sh. (2017). The problematics of training in simultaneous translation. Doctoral dissertation, University of Oran, The Democratic and Popular Republic of Algeria.

Kusters, A., & Lucas, C. (2022). Emergence and evolutions: Introducing sign language sociolinguistics. Journal of Sociolinguistics, 26(1), 84-98. https://doi.org/10.1111/josl.12522

Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics, and the deaf-world. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(3), 291–310.

Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education: A user's guide. London: Sage Publications.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lucas, C. (2001). The Sociolinguistics of Sign Languages. Cambridge University Press.

Napier, J., McKee, R., & Goswell, D. (2010). Sign Language Interpreting: Theory and Practice in Australia and New Zealand. Federation Press.

Pandey, S., & Patnaik, S. (2014). Establishing reliability and validity in qualitative inquiry: A critical examination. Jharkhand Journal of Development and Management Studies, 12(1), 5743-5753.

Perfetti, C., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5(1), 32-50. https://doi.org/10.1093/deafed/5.1.32

Perlmutter, D. (2020). "What is Sign Language?". Linguistic Society of America: Advancing the Scientific Study of Language. Retrieved from https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Sign_Language.pdf

Punch, K. (2009). Introduction to research methods in education. Los Angeles: Sage Publications.

Rashed, M. (2020, February 2). Sign language is life for the deaf. Al-Jarida Newspaper. Retrieved from https://www.aljarida.com/articles/1580576942689298700/

Roodhooft, L. (2011). Difficulties and strategies applied in sign-to-voice interpreting from Flemish Sign Language (VGT) into Dutch - A case study of the performance of Flemish Sign Language interpreters. PhD Thesis, Humak University of Applied Sciences.

Samreen, S. (2016, November 7). The deaf from another planet. Al Jazeera Blogs. Retrieved from https://www.aljazeera.net/blogs/2016/11/7/

Siple, L. (1995). The use of addition in sign language transliteration. PhD Thesis, State University of New York at Buffalo.

World Federation of the Deaf (2019). WFD-WASLI Frequently Asked Questions. Retrieved from https://wfdeaf.org/resources/

language courses. Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal, 1(23), 49-78.

Xiong, X. (2010). A comparative study of boys' and girls' English study difference. Journal of Language Teaching and Research, 1(3), 309- 312.

Al-Munawwarah, S. F. (2018). Students' motivation in EFL learning. Teaching English Linguistic Literature Usage Journal, 4(2), 107-119. https://doi.org/10.22202/tus.2018.v4i2.27799

Al-Tamimi, A., & Shuib, M. (2009). Motivation and attitudes towards learning English: A study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology. Online Journal of Language Studies, 9(2), 29-55.

Al-Twalbeh, A., & Bany Khaled, A. (2023). Intrinsic and extrinsic reading motivation among tenth-grade Students in Jordan and their relationship to some variables. Jordan Journal of Educational Sciences, 19(3), 618-597.

Ausubel, D. A. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston. https://doi.org/10.1037/h0025943

Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching (3rd ed.). Prentice-Hall Regents.

Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition 1. Porta Linguarum, 8, 9-20 .

Hong, Y., & Ganapathy, M. (2017). TO Investigate ESL students' instrumental and integrative motivation towards English language learning in Chinese school in Penang: case study. English Language Teaching, 10(9), 17-35. http://doi.org/10.5539/elt.v10n9p17

Hudson, G. M. (2000). Essential introductory linguistics. Blackwell Publishers .

Irshad, H., & Sarwat, S. (2010). Significance of instrumental and integrative motivation in second language acquisition. Journal of Educational Research, 13(2), 17-31.

Johnson, D., Johnson, R., Roseth, C., & Shin, T. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. Journal of Applied Social Psychology, 44(9), 622-633.

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and psychological Measurement, 30, 607-610.

Lei, Z. (2012). Investigation into motivation types and influences on motivation: The case of Chinese non-English major. English Language Teaching, 5(3), 100-122.

Lucas, R., Pulido, D., Miraflores, E., & Ignacio, A. (2010). A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. Philippine ESL Journal, 4, 3-23.

Melendy, G. (2008). Motivating writers: The power of choice. The Asian EFL Journal, 10(3), 187-198 .

Ming, T., Ling, T., & Nurjanah, M. (2011). Attitudes and motivation of secondary students towards learning English as a second language: a case study. 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 17(1), 40-54 .

Moskovsky C., & Alrabai, F. (2009). Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. The open Applied Linguistics Journal, 2(1), 1-10.

Nguyen, H. C. (2019). Motivation in learning English language: A case study at Vietnam National University, Hanoi. The European Journal of Educational Sciences, 6(1), 49-56 .

Ortega, L. (2008). Understanding second language acquisition. Routledge.

Qashoa, S. H. (2006). Motivation among learners of English in the secondary schools in the Eastern coast of the UEA. Institute of Education, British University in Dubai .

Rezhan, H. A. (2023). Investigating EFL university students' motivation in learning. Al-Asab Journal, 146(1), 15-24 .

Tokan, M., & Imakulata, M. (2019). The effect of motivation and learning behavior on students' achievement. South African Journal of Education, 39(1), 1-8. https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1510

Tileston, W. D. (2010). What every teacher should know about student motivation. Corwin Press.

Tulu, G. (2014). Boys' and girls' attribution of performance in learning English as a foreign language: The case of Adama high school in Ethiopia. Educational Research and Reviews, 8(23), 2197-2211 .

Ugla, R. L. (2021). Motivation toward English language learning among students of different fields of study: A case of Iraqi university students. Arab World English Journal, 12(1), 139-151.

Ushida, E. (2005). The Role of students' attitudes and motivation in second language learning in online

differences in integrative motivation. The discussion for this finding is that students in the fourth levels (first, second, third, and fourth year) had similar views regarding instrumental motivation because from KG1 to high school, students in Jordan are trained to believe that English is required in their lives instrumentally. Knowing English as a foreign language is necessary to pass the high school (Tawjihi) exam, to be accepted at university, and to study any scientific, medical, or engineering major. Thus, it is instilled in learners that English as a foreign language is beneficial instrumentally.

As for the finding regarding differences due to year of study concerning integrative motivation, the reason that second, third, and fourth-year students scored higher in integrative motivation is likely because their English abilities have increased, and their cultural knowledge of the target culture through classes and social media has expanded, making them more determined to be part of the culture of the people whose language they are studying and pursuing a degree in.

Finally, the results showed that there are statistically significant differences in students' responses regarding instrumental and integrative motivation due to students' GPA category. In both instrumental and integrative motivations, students with a higher GPA category had higher mean scores in their responses. The results indicate that the higher the GPA category, the higher the mean score, which aligns with the research of Tokan & Imakulata (2019). Students who fall into the 90-100 GPA category had the highest mean score, followed by students in the 80-89 category. The explanation for this finding is found in Ausubel (1968), who mentions that motivation can promote learning, and learning can produce motivation in return. The relationship between motivation and learning is a positive reciprocal one; obviously, more motivated students (whether instrumental or integrative) achieve higher GPA levels. When learners obtain high GPAs, they become more motivated to learn English.

Conclusions, Limitations, and Recommendations

Based on the results of this study, it can be concluded that, first, Jordanian learners of English as a foreign language at Mu'tah University are highly motivated both instrumentally and interactively to learn English. Second, both male and female students have similar motivations for learning English. Third, integrative motivation is found more among students who are advanced in their year of study. Fourth, students in higher GPA categories also showed a great deal of motivation to learn English to benefit instrumentally and to relate more to the target culture from an integrative perspective.

Despite these results and findings, several limitations should be considered when interpreting them. First, the study was limited to Mu'tah University in southern Jordan, which is just one university in one province. Other universities in different parts of Jordan were not included in the study. Future research could encompass more universities in other provinces to cover a larger population of university students. Second, it was limited to using a questionnaire as the instrument, focusing on two domains: primarily instrumental and integrative motivations.

The questionnaire could be just one of several instruments for conducting such a study. Future research may include more qualitative instruments, such as conducting interviews with students. Third, the study was also limited to a sample of 289 male and female students. This sample size could be expanded. Future studies could include a larger sample of students from different universities. Additional studies could also explore students' motivation from the instructors' point of view. Hence, the results of the current study are applicable to similar samples but cannot be generalized beyond these boundaries. Based on these limitations, it is recommended for future studies to first conduct the study at other universities in Jordan. Second, it is recommended to include more domains in the questionnaire, such as intrinsic and extrinsic motivations. Third, qualitative studies could be conducted using interviews with teachers and students. Finally, the study was conducted during the first semester of the academic year 2023-2024 on a sample of 289 students. Future studies could expand the time frame to include two academic semesters with a larger sample of students.

Based on the findings of this study, the current study recommends encouraging students with a low GPA category (60-69) to improve their English learning by highlighting the importance of learning English and by presenting them with the culture of its people to elevate their integrative motivations. Especially since motivation and GPA seem to have a positive relationship; the more motivated the student, the higher the GPA category. Recommendations also include encouraging foreign language learners upon entering university (i.e., first-year students) to learn English, as it is an international language that can be used to secure jobs, study abroad, and obtain scholarships. Instructors can also use activities that engage students' motivations, as students exhibit high integrative motivation. Therefore, instructors may incorporate more authentic materials in the classroom to reflect the culture of the foreign language.

References

Al Azzawi, I., & Taha, L. (2023). The intrinsic motivation toward learning English at Tikrit university. Journal of Tikrit University for Humanities, 30(2), 57-72.

Aldosari, H. S. (2014). The entwined effects of attitude, motivation and gender on EFL learning: A correlation study. Studies in Literature and Language, 8(1), 1-5 .

F = 1.81 Sig= 0.165	Integrative Motivation	0.327	1	0.327	0.81	0.37
Student's Year of study Wilks' L. (0.938) F = 3.03 Sig= 0.006	Instrumental Motivation	3.588	3	1.196	2.28	0.08
	Integrative Motivation	5.475	3	1.825	**4.49***	0.00
GPA **Wilks' L.(0.977) F = 3.98 Sig= 0.00**	Instrumental Motivation	6.971	3	2.324	**4.43***	0.01
	Integrative Motivation	5.884	3	1.961	**4.82***	0.00
Error	Instrumental Motivation	147.50	281	0.525	-	-
	Integrative Motivation	114.01	281	0.406	-	-

*Significant at the (0.05) level.

Results in Table 5 reveal the following: First, there is no significant statistical difference in the mean scores of students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University in the Instrumental Motivation domain due to gender, as the calculated F value was 3.23, which is not statistically significant at the level of 0.05. This result indicates homogeneity in the level of motivation among students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University concerning the gender variable.

Second, there are no significant statistical differences in the mean scores of students' instrumental motivation attributed to the year of study variable. The calculated F value was 2.28, which is considered not statistically significant at the level of 0.05, indicating a level of homogeneity among students in the English Language and Literature Department regarding their instrumental motivation attributed to the year of study.

Third, results in Table 5 also reveal a significant statistical difference in the mean scores of students' instrumental motivation attributed to the GPA category variable. The calculated F value was 4.43, which is considered statistically significant at the level of 0.05. To show the source of the difference in the mean scores according to the GPA category, Tukey Post Hoc Multiple Comparison was conducted, and the results showed that students with a GPA category of 60-69 have lower instrumental motivation compared with those students in the GPA categories 80-89 and 90-100, while other differences were not statistically significant.

Fourth, the results in Table 5 also show no significant statistical differences in the mean scores of students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University in the Integrative Motivation domain attributed to gender. The calculated F value was 0.81, which is not statistically significant at the level of 0.05. This result shows homogeneity in the level of integrative motivation among the students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University concerning gender.

Fifth, results also indicate significant statistical differences in the mean scores of students' integrative motivation attributed to students' year of study. The calculated F value was 4.49, which is considered statistically significant at the level of 0.05. To determine the source of the difference according to year of study, Tukey Post Hoc Multiple Comparison was conducted. The results showed that students in the third and fourth years have higher integrative motivation compared with students in the first year, while other differences were not statistically significant.

Finally, results in Table 5 showed significant statistical differences in the mean scores of students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University in the integrative motivation domain attributed to students' GPA category. The calculated F value was 4.82, which is considered statistically significant at the level of 0.05. To determine the source of the difference in the mean scores, Tukey Post Hoc Multiple Comparison was conducted, revealing that students with GPA categories of 60-69 have lower integrative motivation compared with those in the GPA categories 80-89 and 90-100, while other differences were not statistically significant.

In discussing the finding that there were no statistically significant differences in students' motivation due to gender, one can argue that in today's world, both male and female students have the same opportunities to benefit from knowing a foreign language, and both genders have equal online access to foreign culture. Therefore, both male and female students have similar reasons for wanting to learn English, which is contrary to the findings of Aldosari (2014) and Xiong (2010), who found that female learners are better learners and more motivated than male learners.

With respect to the third finding of the study, which states that there were no statistically significant differences in motivation due to year of study in instrumental motivation, but there were significant

No	Items	Mean	Standard Deviation	Rank	Level of agreement
16	I learn English because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life.	3.823	1.03	14	High
9	I learn English because I can use it to explain to tourists about my country.	3.802	1.02	15	High
5	I learn English to keep in touch with foreigners	3.750	0.92	16	High
18	I like to write English words by copying them from books even if I don't know their meanings.	3.632	1.15	17	Medium
2	I learn English to listen to their songs and enjoy their culture	3.625	0.94	18	Medium
	All Items	**3.927**	**0.65**	-	High

Table 4 shows that the level of agreement among the students regarding the integrative domain from their perspective is high, with a mean score of 3.927 and a standard deviation of 0.65. The results also indicate that 16 items in the domain had a high level of agreement. The mean scores of these items ranged from 3.625 to 3.632, and the standard deviations ranged from 0.81 to 1.15, which demonstrates homogeneity in the level of responses to the items.

Results from the first research question showed that students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University have both instrumental and integrative motivations for learning English. It was found that integrative motivation was ranked first, followed by instrumental motivation. This conclusion was unexpected for learners of English as a foreign language, especially since many researchers (Al-Tamimi & Shuib, 2009; Nguyen, 2019; Rezhan, 2023) have indicated that students learning English as a foreign language typically possess instrumental motivation rather than integrative motivation. English, considered an international language, is used by Jordanians to fulfill instrumental purposes. It is taught in schools from KG1 to 12th grade to prepare students for university.

It would be expected that Jordanian learners have instrumental motivation for learning English, such as learning English to secure better jobs, to have improved job opportunities, to obtain scholarships to study abroad, or to pass exams. However, surprisingly, in the current study, integrative motivation was ranked higher than instrumental motivation, although both domains were rated highly. This finding is both similar and different from Al-Munawwarh (2018), who found that learners possess both motivations for learning, with instrumental motivation ranked first. This finding can be explained through modern social networking and contemporary communication methods that students use in their daily lives, in addition to the vast programs available through Google or YouTube, which allow today's students to access the culture of the target language freely. This exposure to the target culture may have influenced students' motivation to learn more about the foreign culture and to integrate further into it. Overall, the findings align with other research indicating that instrumental motivation is the primary motivation for learning English as a foreign language.

Results and Discussion Pertaining to the Second Research Question:

The results pertaining to the second research question, which states: Are there statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the type of motivation that students have for learning English according to gender, year of study, or students' GPA category?

To answer this question, a three-way MANOVA analysis was conducted to examine the level of motivation students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University have that is attributed to gender, year of study, and GPA category. Prior to running the three-way MANOVA analysis, data distribution was moderated, and a homogeneity test was ensured. Table 5 presents the results of the three-way MANOVA.

Table 5: Results of the three-way MANOVA for the Statistical Differences in the Motivation of Students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University Due to Gender, Year of Study, and GPA Category

source	Item	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Gender Hotelling's (0.013)	Instrumental Motivation	1.695	1	1.695	3.23	0.07

No	Items	Mean	Standard Deviation	Rank	Level of agreement
3	I learn English because I can continue my higher education (Master and Doctorate).	3.795	1.07	14	High
11	I learn English because it will help me gain much wealth.	3.725	0.95	15	High
1	I learn English to assist me with my assignments and homework.	3.679	1.01	16	Medium
4	I learn English because it makes me appear more educated and respected.	3.638	1.11	17	Medium
8	I learn English because other people will respect me more if I know English.	3.288	1.20	18	Medium
	All Items	3.858	0.73	-	High

Table 3 shows that the level of agreement for learning English among the study sample concerning instrumental motivation items was high. The mean score is 3.858, and the standard deviation is 0.70. The results also indicate that 15 items had a high level of agreement. The standard deviation of these items ranged between 3.725 and 4.137, while the remaining items showed a medium level of agreement, with mean scores ranging between 3.288 and 3.679 and a standard deviation ranging between 0.85 and 1.20. This indicates homogeneity in the level of responses to the items.

Integrative Motivation

Table 4 presents the results of the individual items of the integrative domain.

Table 4: Mean scores, standard deviations, and level of agreement for each item of the integrative domain.

No	Items	Mean	Standard Deviation	Rank	Level of agreement
3	I learn English to speak fluently with native speakers	4.134	0.82	1	High
11	I learn English because I want to speak like native speakers.	4.106	0.87	2	High
14	Learning English is important because it allows me to communicate with people who speak English.	4.103	0.82	3	High
13	I learn English because I want to understand the language better and to be proficient in it.	4.100	0.84	4	High
17	I learn English because I will be able to interact more easily with speakers of English.	4.089	0.81	5	High
6	I learn English because it can help me read English books and enjoy them	4.034	0.99	6	High
15	I learn English because it will allow me to meet and converse with a wider variety of people.	3.985	0.85	7	High
4	I learn English to be friends with native speakers of English.	3.958	0.96	8	High
7	I learn English because I want to understand the culture of the native speakers and their way of life.	3.951	0.93	9	High
8	I learn English because it allows me to discuss exciting topics around the world.	3.913	0.88	10	High
1	I learn English to watch and understand English movies.	3.902	1.00	11	High
10	I learn English because it makes me open to other cultures and allows me to accept their ways of life.	3.899	0.91	12	High
12	I learn English because I am interested in the cultures of people around the world.	3.895	0.95	13	High

To ensure the reliability of the study instrument, Cronbach's Alpha was calculated, in addition to the test-retest method to calculate Pearson's correlation coefficient of the pilot study. The results of Cronbach's Alpha and Pearson's correlation coefficient indicated that the instrument was highly reliable. The results of Cronbach's Alpha for the instrumental domain was 0.941, and for the integrative domain was 0.927; this is considered statistically acceptable, indicating the questionnaire is reliable. Results of the Pearson correlation coefficient for both domains ranged between 0.741 and 0.826, which indicates the questionnaire is reliable.

Results and Discussions

In this section, the results and discussions of the research questions are presented.

Results and Discussion Pertaining to the First Research Question:

The results of the first research question, which is: What type of motivation do students at the English Language and Literature Department at Mu'tah University have for learning English from their perspectives? To answer this question, means, standard deviations, and level of agreement were calculated, as shown in Table 2.

Table 2: Means, standard deviations, and level of agreement of motivations of EFL students at Mu'tah University for learning English.

No	Motivation Aspects	Mean	Standard Deviation	Rank	Level of agreement
1	Instrumental Motivation	3.858	0.73	2	High
2	Integrative Motivation	3.927	0.65	1	High
-	All Aspects	**3.893**	**0.61**	-	High

Table 2 shows that the general level of agreement regarding the motivation for learning English as a foreign language among the study sample was high, with a mean score of 3.893 and a standard deviation of 0.61. The results also indicate that the level of agreement for integrative motivation, which was high, ranked first, with a mean score of 3.927 and a standard deviation of 0.65. In second place was the level of agreement for instrumental motivation, which was also high, with a mean score of 3.858 and a standard deviation of 0.73.

Instrumental Motivation

Table 3 below shows the mean scores and standard deviations of the items for the instrumental domain.

Table 3: Mean scores, standard deviations, and level of agreement for each item of the instrumental domain.

No	Items	Mean	Standard Deviation	Rank	Level of agreement
5	I learn English because it will help me find a good job in the future.	4.137	0.86	1	High
6	I learn English to have a better career in the future.	4.124	0.85	2	High
7	I learn English because it can lead to more success and achievements in life.	4.079	0.89	3	High
9	I learn English because I will need it for my career.	4.038	0.90	4	High
15	I learn English to have more and better opportunities	3.957	0.97	5	High
14	I learn English to be professional in teaching	3.923	1.02	6	High
12	I learn English because it will help me get a better paid job.	3.908	0.96	7	High
18	I learn English to get better marks in class	3.906	1.00	8	High
2	I learn English to pass my exams and to achieve excellence.	3.885	0.98	9	High
16	I learn English because it helps me do business with foreign companies.	3.875	0.93	10	High
13	I learn English because it will help me get a scholarship to study abroad	3.843	0.93	11	High
17	I learn English to get a better salary (payment)	3.838	0.91	12	High
10	I learn English because it will make me more educated.	3.807	0.99	13	High

who speak the language and use materials in the classroom that reflect the target culture if students have integrative motivation. In this case, teachers can use authentic materials as much as possible. However, if students have instrumental motivation, then teachers might encourage them to engage in extra activities that will help them master the language to achieve the goals they believe knowing English would bring them.

Participants

The study population consisted of all the students at the bachelor's level who are enrolled in the English Language and Literature department at Mu'tah University for the first semester of the academic year 2023/2024. The total number of students is 467, comprising both male and female students (Mu'tah University Acceptance and Registration Unit, 2024). The researcher used a comprehensive survey to select the study sample by distributing an electronic questionnaire to all the students in the study population. The URL for the electronic questionnaire was shared with all students through their courses with the help of the instructors. It was sent to them via WhatsApp groups and Teams by the instructors. The process of questionnaire distribution and collection lasted for two weeks, after which 289 questionnaires were collected and reviewed. The study sample comprised 61.88% of the study population. This sample size is considered statistically acceptable according to the Krejcie and Morgan table (1970).

Pilot Study

To check the instrument for validity and reliability, the study instrument was randomly distributed to a pilot sample of 30 male and female students who were part of the study population but not included in the study sample. The questionnaire was distributed to them in traditional paper format by the researcher herself.

Participants' Characteristics

To obtain the characteristics of the study sample, the questionnaire included several independent variables that reflect the participants' qualitative characteristics. These included the variables of gender, year of study, and students' grade point average category, which are shown in Table 1.

Table 1: Sample Distribution According to Qualitative Characteristics.

Students' Characteristics	Categories	Frequencies	(%)
Gender	Male	111	38.41
	Female	178	61.59
	Sum	289	100
Student's Year of study	First year	61	21.11
	Second Year	92	31.83
	Third year	87	30.10
	Fourth Year	49	16.96
	Sum	289	100
GPA (Grade Point Average) Category	60 – 69	75	25.95
	70 – 79	112	38.75
	80 – 89	77	26.64
	90 - 100	25	8.65
	Sum	289	100

Materials

To achieve the aim of the study, which is to determine the type of motivation students at the English Language and Literature Department have for learning English, a questionnaire was designed to collect the data. In order to prepare the questionnaire, previous studies related to the subject were reviewed (Rezhan H. A., 2023; Nguyen, 2019). The questionnaire, in its initial stage, consisted of 40 items, which were distributed to specialists in the field who were asked to review it and judge it for appropriateness and clarity, in addition to either editing, adding, or deleting items.

Instrument Validity and Reliability

To ensure face validity, seven specialists in the field were asked to validate the items of the questionnaire for appropriateness and linguistic clarity. They were also asked to modify, add, or delete any items from the questionnaire, in addition to judging the suitability of the five-point Likert scale for assessing each item. Based on the jury's recommendations, the questionnaire was modified, with four items deleted and some items modified. Hence, the final draft consisted of 36 items instead of 40, and the five-point Likert scale was deemed acceptable.

To achieve the internal consistency of the instrument, it was administered to a sample of 30 male and female students from the population of the study, who were excluded from the study sample. Results revealed that the values of the Pearson Correlation Coefficient for the items of the first domain (i.e., Instrumental Motivation) ranged between 0.664 and 0.804, indicating internal consistency of the items. The Pearson Correlation Coefficient values of the second domain (i.e., Integrative Motivation) ranged between 0.613 and 0.864, indicating internal consistency of the domain items as well.

(2021) also found that students from various fields of study, specifically Iraqi university students, exhibited instrumental motivations. From the abundant research, it can be concluded that EFL students primarily possess instrumental motivation rather than integrative motivation (Al-Tamimi & Shuib, 2009).

Other researchers, such as Al Azzawi & Taha (2023), found that university students at Tikrit University have intrinsic integrative motivation for learning English. They also found that females exhibit higher intrinsic integrative motivation than males. Some researchers argue that EFL learners need both types of motivation to succeed in learning a foreign language (Al-Munawwarah, 2018). Therefore, some researchers have suggested that instrumental motivation is necessary for EFL learning, while integrative motivation is essential for English as a Second Language (ESL) learning (Moskovsy & Alrabai, 2009). This claim is based on the premise that EFL learners are not required to use English in their immediate environment, while ESL learners do use English in their surroundings. Since language and culture are inseparable, ESL students need to reflect culture in their interactions.

Whether instrumental or integrative, motivated students will always be better learners of English, argues Aldosari (2014). Regarding gender differences in motivation, Aldosari (2014) found that Saudi female students are better English language learners because they are more motivated than male students and have a positive attitude toward language learning. Al-Twalbeh & Bany Khaled (2023) revealed in their study that tenth-grade female students were better motivated than males in reading. Similar studies have also found female learners to be more effective language learners due to their motivations. For example, an Ethiopian case study showed female learners to have better motivation and, consequently, to be better language learners (Tulu, 2014). Another study conducted in China by Xiong (2010) also found female learners to be better motivated than male learners.

Based on the aforementioned studies on both instrumental and integrative motivation, this research aims to examine the type of motivation EFL students at Mu'tah University possess for learning English. The study also investigates whether gender, year of study, or students' GPA categories are determinant factors in the type of motivation students have. The results of the study will be beneficial to teachers, acting as a guide for the types of activities they might include in the classroom. It is critical to select materials and activities that align with students' motivations (Ugla, 2021). For instance, when students have integrative motivation, the teacher might use authentic materials such as novels, short stories, or clips from magazines and newspapers for reading and discussion in class. For students with integrative motivations, these types of materials are enjoyable and more likely to help them achieve their goals. In contrast, for students with instrumental motivations, the teacher might focus on grammar and accuracy since the language is viewed as a means to obtain certain benefits.

Problem and Questions of the Study

Motivation is an affective factor in learning English as a foreign language and a key factor in the success of learners (AL Azzawi & Taha, 2023). Learning and motivation are intertwined, making the investigation of motivation necessary in the field of learning English as a foreign language. Gardner (1985) emphasized the importance of motivation for language learning success. Motivation can promote learning, and learning can produce motivation again, as explained by Ausubel (1968). Therefore, students' motivation toward English might influence their learning. Motivation affects students' achievement; usually, motivated students achieve higher than less motivated students, who might give up easily (Lei, 2012).

Learning a foreign language is not an easy process and requires hard work and dedication. Researchers in different parts of the world have shown that students possess instrumental, integrative, extrinsic, and intrinsic motivations for learning a foreign language (AL Azzawi & Taha, 2023; Ming et al., 2011; Rezhan, 2023). In Jordan, English is taught as a foreign language, but very little opportunity is provided for students to learn through authentic interaction with native speakers. This lack of opportunity makes learning English as a foreign language difficult for Jordanian students. Since motivation and learning are inseparable, students should have some type of motivation to succeed in their learning. To the researcher's knowledge, little research has been conducted to investigate Jordanian students' motivation to learn English as a foreign language at Jordanian universities; furthermore, no studies, to the researcher's knowledge, have explored the type of motivation that students at Mu'tah University have for learning English as a foreign language. Therefore, the researcher decided to conduct the current study in an attempt to fill the gap in the literature on foreign language learning. This study attempts to answer the following two research questions:

1. What type of motivation do students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University have for learning English?
2. Are there statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the type of motivation that students have for learning English according to gender, year of study, or students' GPA category?

This study is significant in that it highlights the types of motivations that students in the English Language and Literature Department have for learning English as a foreign language. Motivation plays a crucial role in learning in general and in language learning in particular. From an educational perspective, if students' motivation is clear to the instructors, they may adjust their teaching methods to help students benefit the most from their learning. Teachers can illuminate the culture of people

من الدافعية الأدواتية. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الطلبة الأدواتية والاندماجية تعزى لفئة المعدل التراكمي، ووجود فروق دالة إحصائيا في مجال الدافعية الاندماجية تعزى للسنة الدراسية؛ حيث كان المتوسط الحسابي لطلبة السنة الأولى أقل من المتوسط الحسابي لباقي السنوات الدراسية. وأخيراً، لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الطلبة في أي من المجالين تعزى للنوع الاجتماعي، وكذلك لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا في مجال الدافعية الأدواتية تعزى لسنة الدراسة.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة تمت التوصية بتشجيع طلبة السنة الأولى والطلبة ذوي المعدلات في الفئة 60-69 بأن يكون لديهم نظرة إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، الوعي، التصورات، المهن المستقبلية، جامعة آل البيت.

Introduction

In Jordanian universities, students in English language and literature departments enjoy being students of English. These students have two different views regarding how they perceive themselves as learners. Some view themselves as learners of the English language, while others see themselves as learners of English literature. This difference in perspective reflects two types of motivation that students may have (i.e., instrumental and integrative). This distinction between instrumental and integrative motivations was first proposed by Gardner and Lambert (1972). Brown (1994, p. 152) stated that "Motivation is the choice people make regarding what experiences or goals they will approach or avoid and the degree of effort they will exert in that respect." Meanwhile, Gardner (1985, 2007) refers to motivation as the extent to which a learner may work or strive to learn due to a certain desire that provides some form of satisfaction.

Some linguists link the factor of motivation with language acquisition and language achievement, including Ellis (1997) and Lucas et al. (2010). They argue that it is through affective factors such as motivation that learners acquire a foreign or second language (Irshad & Sarwat, 2010; Ortega, 2008; Ushida, 2005). It is suggested that through motivation, learners can achieve their goals (Melendy, 2008).

In countries that teach English as a foreign language, students who see themselves as learners of the English language may have instrumental motivation, while those who identify as learners of English literature may possess integrative motivation. Generally, motivation leads to success and high achievement (Irshad & Sarwat, 2010). Having some form of motivation indicates having an aim to accomplish something. Johnson et al. (2014) argue that having an aim through motivation leads to the achievement of that aim. Instrumental motivation occurs when learners believe that learning a foreign language may help them succeed, whether by passing an exam, obtaining a better job, or traveling abroad for higher education (Hudson, 2000). Integrative motivation, however, arises when learners have positive attitudes toward learning the foreign language (Qashoa, 2006). This type of motivation usually stems from within the learners themselves (i.e., intrinsic) (Tileston, 2010). Foreign language students may enter university with instrumental motivation for learning English but may gradually shift their motivation from instrumental to integrative.

Another type of motivation is extrinsic versus intrinsic motivation. Extrinsic motivation occurs when one is driven to do something by external forces, while intrinsic motivation arises when someone strives to accomplish something driven by internal forces. Instrumental motivation is typically associated with being extrinsic, while integrative motivation is linked with being intrinsic. Research has shown that integrative and intrinsic motivations lead to higher achievement than instrumental and extrinsic motivations (Hong & Ganapathy, 2017).

Numerous studies have explored the types of motivation that English as a Foreign Language (EFL) learners possess and their relationship to foreign language learning and achievement (Tokan & Imakulata, 2019). Ming et al. (2011) conducted a study on Malaysian students to investigate their motivation for learning English. They found a positive relationship between students' proficiency and their attitudes toward learning English. Overall, their study indicated that Malaysian students exhibited instrumental and extrinsic motivation rather than integrative and intrinsic motivation. Another study by Rezhan (2023) investigated EFL students' motivation at the University of Halabja in Kurdistan, Iraq. He concluded that the students possess instrumental motivation but lack integrative motivation. Similarly, Nguyen (2019) concluded that Vietnamese students enrolled at Vietnam National University had instrumental motivation for learning English. Ugla

Jordan Journal of Educational Sciences, Vol. 21, No. 1, pp. 147-157

Students' Motivation Towards Learning English as a Foreign Language: Instrumental or Integrative

Manal Mohammad Alghazo*, *College of Educational Sciences, Mu'tah University, Joradn*

Received: 26/1/2024
Accepted: 30/4/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
m-gazo@Mu'tah.edu.jo

How to cite: Alghazo, M. M. (2025). Students' motivation towards learning english as a foreign language: Instrumental or Integrative . College of Education. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 147–157. https://doi.org/10.47015/21.1.10

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to investigate the motivation of students in the English Language and Literature Department at Mu'tah University for learning English from their perspectives. The sample of the study consisted of 289 students who responded to an electronic questionnaire, which comprised 36 items distributed over two domains: instrumental and integrative motivations .

Methodology: The study used a descriptive analytical approach and was conducted during the first semester of the academic year 2023-2024 .

Results: The results showed that students' motivations, in general, were high for both instrumental and integrative motivations. The mean score for instrumental motivation was 3.858, with a standard deviation of 0.73, while the integrative motivation had a mean score of 3.927 and a standard deviation of 0.65, indicating that integrative motivation was ranked first. Results showed a statistically significant difference in students' motivation in both domains (instrumental and integrative) due to GPA category. Additionally, there were statistically significant differences in the integrative motivation domain based on the year of study. The mean score for first-year students was lower than the mean scores of the other years of study. Finally, results showed no statistically significant differences in both instrumental and integrative motivations due to gender, nor any statistically significant differences in instrumental motivation based on the year of study .

Conclusions: In light of these results, it is recommended to encourage first-year students and those whose GPA falls in the category of 60-69 to develop positive attitudes towards learning English as a foreign language.

Keywords: instrumental motivation, integrative motivation, mother tongue, foreign language learning, second language .

دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: أدواتية ام إندماجية

منال محمد الغزو، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دافعية طلبة قسم اللغة الإنجليزية وآدابها في جامعة مؤتة نحو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأجريت في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2023-2024، وطبقت على عينة مكونة من (289) طالبا وطالبة استجابوا لاستبانة إلكترونية مكونة من (36) فقرة موزعة على مجالين، هما: الدافعية الاندماجية، والدافعية الأدواتية.

النتائج: أظهرت النتائج أن دافعية الطلبة جاءت مرتفعة في المجالين، حيث بلغ المتوسط الحسابي في الدافعية الأدواتية (3.858)، والانحراف المعياري (0.73)، والمتوسط الحسابي في الدافعية الاندماجية جاء مرتفعا كذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.927)، وانحراف معياري (0.65)، إلا أن مجال الدافعية الاندماجية جاء بمتوسط حسابي أعلى

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

Ong, C. Y. (1993). Teacher Improvement Through Staff Development: Problems and Issues, Presiding Seminar National Ke-3: Pengurusan Pendidikan, Institute Aminuddin Baki.

Qazaz, Nevin Ghazi & Shaqour, Ali Zuhdi. (2019). The role of schoolteachers' enrolment in "Sakhnin College for Teacher Education" in East Jerusalem on their job performance from the perspectives of teachers and principals. Unpublished M. A .Thesis, An-Najah National University, Nablus, Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1331267.

Queen Rania Academy for Teacher Training. (2022). Higher diploma handbook for teachers' preparation, Jordan, Amman.

Rushton, D. & Duggan, C. (2013). Impact of culture on reflective writing in master levels students. Social and Behavioral Sciences, 93. 10.1016/j.sbspro ,956-963.

Saka, A. Z. (2021). The Effects of Micro-Reflective Teaching Practices on the Professional Skill Development of Pre-Service Physics Teachers. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 20(4), 117- 131.

Slade, Mary L., Burnham, Tammy J., Catalana, Sarah Marie, Waters, Tammy. (2019). The Impact of Reflective Practice on Teacher Candidates' Learning. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 13(2), Article 15.

Based on the study's findings, the following recommendations are made:

1. The study demonstrated that using reflective essays as an evaluation method enhances students' writing skills, which positively impacts their field experiences in education. Therefore, it is recommended to expand the use of this approach in various academic programs, particularly those aimed at teacher preparation.
2. The study suggests that graduate students aspiring to enter the teaching profession should consider enrolling in the Higher Diploma Program. Its clear role in improving educational experiences through the application of educational concepts, practices, and reflective writing skills makes it a valuable choice for aspiring educators.
3. Despite the improvement in students' writing skills for reflective essays shown in the study, there is still evidence of difficulty and challenges among student-teachers in developing these skills, as indicated by their scores. Therefore, it is recommended to intensify sessions dedicated to reading and academic writing in teacher training programs.

References

Ahmad, Najah. (2015). Contribution of qualification program in improving teachers' performance who do not hold an educational qualification from their point of view. Scientific journal in education, (16),311-341

AL-Rwahia, SH., Al-Bloshi, S., AalEesa, A., & Al-Harethyah, A. (2024). The Concept of Reflection among Science Student Teachers at Sultan Qaboos University in Light of NSTA and InTASC Teachers' Standards: A Case Study. Jordan Journal of Education Sciences, 20(1), 191-210.

Bayer, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective, Amasya University, Turkey. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552871.pdf

Danielle M. Cowley (2011). Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches. International Journal of Disability, Development and Education, 58:3, 332-334, DOI: 10.1080/1034912X.2011.598683

Daradkah, Amjad Mahmoud. (2011). Programs of teacher preparation in Jordanian universities from the perspective of faculty members. Dirasat Journal, Educational Sciences, 38(3), 1030-1047.

Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. Issues in Educational Research, 25(3), 260–275. http://www.iier.org.au/iier25/dervent.html

Girden, E. (1992). ANOVA: Repeated measures. Newbury Park, CA: Sage.

Grant, Carl A. (2012). Best Practices in Teacher Preparation for Urban Schools: Lessons from the Multicultural Teacher Education Literature. Action in Teacher Education, 16:3, 1-18, DOI: 10.1080/01626620.1994.10463204

Hooks, Laura Sebastian. (2015). "Towards More Effective Teacher Professional Development Initiatives" Walden Dissertations and Doctoral Studies. 1586.

https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1586

Jarrah, W. & Abu Ashour, M. (2021). Impact Training Programs Effectiveness for new Teachers and its Relation to their Performance Improvements as Perceived by Supervisors, Teachers and Principals in Schools at Irbid Governorate. International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS), 9(2), 424-445.

Jahangir, Syeda & Saheen, Nighat & Kazmi, Syeda. (2012). In Service Training: A Contributory Factor Influencing Teachers' Performance. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 1. 31-38.

Kazmi, S.F., Pervez,T.,Mumtaz, S.(2011). In-Service Teacher Training in Pakistan Schools and Total Quality Management. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business, March Edition 2011.

Liou, H. C. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC. System Journal, 29(2), 197-208, https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00011-2

Al-Monthrieh, A., & Al-Rashediah, B. (2022). The Degree of Applying Skills Gained from the New Teachers' Program at the Specialized Institute for Professional Training for Teachers from the Teachers' Point of View and its Relation to Some Variables. Jordan Journal of Educational Sciences, 18(3), 519–532. https://doi.org/10.47015/18.3.8

National Framework for Implementing the Higher Diploma Program for Teacher Preparation. (2023). Document from IREX implementing the USAID Pre-Service Teacher Preparation and Qualification Program.

improvement. This unexpected outcome could be attributed to factors such as the type of students enrolled in the program, the number of students in specialization, or the motivation and quick learning abilities of science students compared to their peers in other specializations.

Regarding the various roles of the main units in the higher diploma program (focused on enhancing students' scores in academic articles based on their gender) (the third question of the study), the study included a gender variable in the analysis of variance using a Repeated Measures Design. Table 8 provides a summary of the means and standard deviations of students' scores before and during the treatments, categorized by gender.

Table 8: Means and Standard Deviations of Higher Diploma Students' Scores in Reflective Articles before and During Treatments, Distributed by Gender.

	Gender	Mean	Standard Deviation
Before Treatments	Male	20.091	5.3054
	Female	21.157	2.8008
	All	20.816	3.7930
Pedagogy	Male	29.091	2.9407
	Female	30.957	2.9114
	All	30.359	3.0353
Subject Teaching Methods	Male	28.818	3.1270
	Female	31.100	2.7670
	All	30.369	3.0646
Field Training	Male	28.667	3.2755
	Female	30.871	2.5248
	All	30.165	2.9575

The inclusion of both gender and specialization variables together in the analysis was excluded due to a decrease in the number of students in the cells resulting from the intersection of specialization and gender variable levels. This reduction in sample size was not conducive to the study's objectives .

The adjusted F-value (with 1.533 degrees of freedom) in the variance analysis using a Repeated Measures Design indicated a statistically significant effect of gender. The F-value was 357.78, which was highly significant ($p < 0.001$). The statistical significance is close to 0, with a practical significance of 785%, indicating a greater improvement in reflective essay scores among females compared to males. However, there was no statistically significant interaction between the gender variable and the type of treatment, as the adjusted F-value (with 1.533 degrees of freedom) was 1.279, with a p-value of 0.276 .

The results indicate that the treatments (main units in the program) had a more significant impact on improving reflective essay scores among females compared to males. This outcome may be attributed to the larger number of females in the study, as well as factors such as motivation, seriousness in study, and potentially more free time among females. This finding aligns with studies that have highlighted the academic superiority of females, as demonstrated in the study by Jarrah & Abu Ashour.(2021)

Conclusions and Recommendations

The results of this study lead us to the following conclusions:

Enhancing the use of student evaluation through reflective essays improves their skills in writing such essays. Given that the Higher Diploma Program is based on this type of evaluation, enrolling student-teachers in this program enhances their writing skills for reflective essays. This improvement positively impacts their educational experiences when they enter the education service.

Reflective writing skills are not solely dependent on literary or theoretical specializations, but rather reflect the ability to think critically within the student's field of study. The study demonstrates that the improvement among students majoring in science was greater than that of their peers in other majors, such as the Arabic language.

Improving reflective writing skills requires the motivation of student-teachers, diligence, perseverance, and a genuine desire to join the Higher Diploma Program. This is evident in the significant improvement observed among female students in their writing skills and their dedication to applying the practices and concepts learned in the Higher Diploma Program.

As shown in Figure 1, the means of students' scores in treatments were very close to each other, nearly forming a single line. However, the difference was evident among their scores before and after treatments. The results of the study indicated that 81% of the variance in scores before and after can be attributed to these treatments. This highlights the significant role that the diploma program plays in enhancing student-teachers' reflective essays. The program's emphasis on intensive reading and writing sessions, along with workshops like Gibbs, likely contributed to this improvement in students' reflective writing skills.

Several studies, including Sake (2021), have suggested the importance of developing training methods to improve critical reflective thinking in work (Liuo, 2001). Given that student-teachers' scores in the Higher Diploma are heavily influenced by their performance in reflective essays, this finding offers valuable insights to support such programs. It aligns with previous research highlighting the role of courses and training programs in enhancing the performance of new teachers (Daradkah, 2011; Ahmad, 2015; Qazaz, 2019).

Regarding the first question of the study, the results indicated no statistically significant differences in treatments. This could be attributed to the consistency and integration between these units (treatments). All students, regardless of their specializations, participate in academic reading and writing sessions, including reflective, analytical, or critical sessions, in the two main units. These sessions are then applied in the third unit.

Regarding the various roles of the main units in the Higher Diploma (focused on enhancing students' scores in academic articles based on their specialization) in relation to the second question of the study, the study included a specialization variable in the analysis of variance using a Repeated Measures Design. Table 7 provides a summary of the means and standard deviations of students' scores before and during the treatments, categorized by specialization.

Table 7: Means and Standard Deviations of Higher Diploma Students' Scores in Reflective Essays Before and During Treatments, Distributed According to Specialization.

	Specialization	Mean	Standard Deviation
Before Treatments	Mathematics	20.054	5.3849
	Science	21.214	1.5953
	Arabic Language	21.600	3.7753
	English Language	20.889	1.6410
	All	20.816	3.7930
Pedagogy	Mathematics	29.108	3.5729
	Science	31.964	1.9338
	Arabic Language	30.150	2.7961
	English Language	30.667	2.4010
	All	30.359	3.0353
Subject Teaching Methods	Mathematics	29.027	3.6779
	Science	32.036	1.9338
	Arabic Language	30.300	2.6378
	English Language	30.611	2.3298
	All	30.369	3.0646
Field Training	Mathematics	29.027	3.4115
	Science	32.036	1.6212
	Arabic Language	29.700	2.7549
	English Language	30.111	2.5179
	All	30.165	2.9575

The adjusted F-value (with 1.545 degrees of freedom) in variance analysis using a Repeated Measures Design indicated a statistically significant effect of this specialization variable. The F-value was 395.118, which is highly significant ($p < 0.001$), indicating a statistical significance close to 0, with a practical significance of 80%. However, there was no statistically significant interaction between the specialization variable and the type of treatment, as the adjusted F-value (with 4.636 degrees of freedom) was 1.315, with a p-value of 0.263. Pairwise comparisons within the specialization showed a statistically significant difference in the effect of improvement between science and mathematics (favoring science). No other pairwise comparisons were statistically significant, indicating that the treatments had a pronounced effect in science compared to mathematics and Arabic language.

The treatments (main units of the higher diploma) had a more pronounced impact on science students compared to those in mathematics and Arabic language. While one might expect students majoring in Arabic language to show greater improvement in reflective essay writing, it was the science students who showed the most significant

after treatments. Statistically significant differences were observed among the means of students' scores before and after treatments, indicating a significant effect for each treatment in the study. These treatments correspond to the main units presented to students in the Higher Diploma Program. Table 5 displays the means of the sample before treatments and for each treatment, while Table 6 shows the test of statistical differences among them.

Table 5: Means and Standard Deviations of Students' Scores Before and During Treatments.

	Number	Mean	Standard Deviation
Score Before Treatments	103	20.816	3.7930
Score After Pedagogy	103	30.359	3.0353
Score After Teaching Methods	103	30.369	3.0646
Score After Field Training	103	30.165	2.9575

The difference among students' scores before and during treatments is evident in Table 5. The means of their scores during treatment were close, indicating little variation. However, the difference in the means of their scores was more pronounced before treatments than during treatments.

Table 6: Statistical Significance Test of Mean Scores Before and During Treatments.

		Mean Difference	Standard Error	Significance
fore	**Pedagogy**	-9.544-*	.416	.000
	Subject Teaching Methods	-9.553-*	.417	.000
	Field training	-9.350-*	.429	.000
Pedagogy	**Before**	9.544*	.416	.000
	Subject Teaching Methods	-.010-	.091	.915
	Field Training	.194	.229	.398
Subject teaching methods	**Before**	9.553*	.417	.000
	Pedagogy	.010	.091	.915
	Field training	.204	.203	.319
Field training	**Before**	9.350*	.429	.000
	Pedagogy	-.194-	.229	.398
	Subject teaching methods	-.204-	.203	.319

(*)significance at 0.05

When examining the statistical significance in Table 6, it is apparent that all values comparing students' scores in each treatment are statistically significant, highlighting the differences among students' scores during the treatments. Figure 1 provides a clear explanation of these differences.

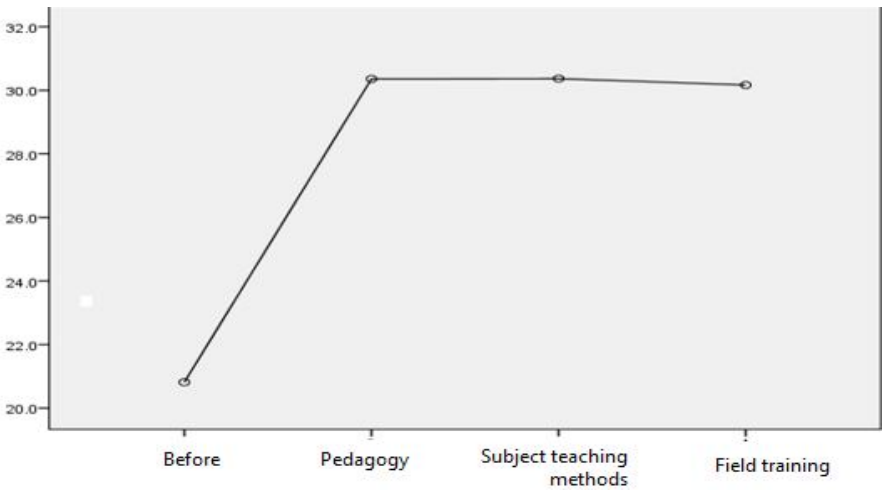


Figure 1: Means of Student' Scores Before and During Treatments.

essays written by pre-service teachers before and after participating in the program. While, the quasi-experimental method focused on measuring the impact of the program's three modules (Pedagogy of Learning and Teaching, Subject-Specific Teaching Methods, and Field Training) on enhancing reflective writing skills. This was achieved by comparing students 'performance in the pre-test and post-test and analyzing the differences based on their specialization.

Procedures and Statistical Analysis

The data for this study consist of student-teachers' scores on reflective essays. These scores were obtained from the records of faculty members in the Higher Diploma program for student-teachers, with data available for each specialization. The records included student-teachers' results from the post-test, which followed the same assessment criteria as the admission test. The data were organized in an Excel file and analyzed using SPSS. Descriptive statistical information, including numbers, means, and standard deviations, was extracted from the sample as a whole, as well as for each specialization and gender. The study utilized a Repeated Measures Design since the sample was exposed to several treatments (pre-treatment, post-pedagogy, post-subject teaching methods, and post-field training) to evaluate their reflective essay writing skills.

Validity and Reliability of Data

The data in this study consisted of student teachers' scores on reflective essays. The evaluation process involved multiple evaluators, adhering to the principle of triangulation in the evaluation process. This approach enhances the reliability and validity of the evaluation.

Results and Discussion

To address the study's first question regarding the impact of treatments (main units in the program) on enhancing students' scores in reflective essays, researchers employed a Repeated Measures Design. The statistical analysis, specifically the adjusted F value of Greenhouse-Geisser, demonstrated a statistically significant effect of the treatments and their variances among individuals, as indicated in Table 3.

Table 3: Statistical Significant Test of the Treatments Effects and Variances among Study Sample Individuals.

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Sphericity Assumed	6948.437	3	2316.146	426.422	.000	**.807**
Greenhouse-Geisser	6948.437	1.530	4541.795	426.422	.000	**.807**
Huynh-Feldt	6948.437	1.549	4487.191	426.422	.000	**.807**
Lower-bound	6948.437	1.000	6948.437	426.422	.000	**.807**

Since the required assumption for conducting the analysis using a Repeated Measures Design was not met, as shown in Table 4, specifically the assumption of sphericity, which refers to the homogeneity of variance among individuals across different measures, we relied on the F value to determine the statistical significance of the effect of treatments on individuals. According to Girden (1992), when the sphericity of the data (homogeneity of variance across treatments) is not met, we should refer to the adjusted values provided in the analysis results of SPSS. One such adjusted value is based on Epsilon, as shown in Table 4.

Table 4: Sphericity Test in the Study's Sample Data.

Mauchly's Test of Sphericity							
Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Greenhouse-Geisser	Epsilon Huynh-Feldt	Lower-Bound
Score	0.096	236.298	5	0	0.1	0.16	0.333

If the Epsilon value is greater than > 1, the Huynh-Feldt correction is used. Conversely, if the Epsilon value is less than < 1, the Greenhouse-Geisser correction is used. In this case, upon examining Table 4, we find that the Epsilon value is less than 1, indicating that we use the adjusted value of Greenhouse-Geisser.

In all cases, upon checking all the adjusted values in Table 3, it was found that all of them are statistically significant. The Greenhouse-Geisser correction indicates a substantial effect of treatments, namely pedagogy, topic teaching methods, and field training. The practical significance is reflected in the variance among individuals, represented by Eta squared, which reached nearly 81%, as shown in Table 3. This implies that 81% of the variance among individuals' scores before and after treatments can be attributed to these treatments. This result confirms the role of the Higher Diploma Program and its units in enhancing educational practices for student teachers, including the writing of reflective essays, thereby improving the basic professional skills of student teachers.

Post-comparisons were conducted to identify the sources of difference in individuals' scores before and

They serve as essential tools for the continuous professional development of student-teachers. Through reading academic research, essays, and books, student-teachers can keep up with the latest advancements in the educational field and enhance their knowledge; therefore, they can improve their teaching practices and reinforce their ability for self-education and continuous development. Additionally, reading and writing contribute to the development of critical and reflective thinking, which is vital for student-teachers' professional practices during their field training. This, in turn, contributes to developing their effective teaching skills, achieving their professional success, and positively impacting their students.

Academic reading and writing are instrumental in helping student-teachers become acquainted with developed research in the educational field. They also enhance their ability to express and convey thoughts using suitable academic language. Furthermore, these skills assist student-teachers in writing academic essays in an analytical and critical manner, as well as in learning how to assess sources, verify credibility, and formulate informed perspectives.

Given the proliferation of teacher preparation programs in universities and educational institutions, coupled with the significance of reflective academic essays in enhancing teachers' performance, the findings of this study offer valuable feedback to academics and decision-makers. This feedback can be used to improve these programs effectively.

Study Limitations

This study was restricted to student teachers enrolled in the Higher Diploma Program for the academic year 2022-2023.

Procedural Definitions

Higher Diploma Program: This program is designed for teachers of grades four to ten, offering a curriculum that combines theoretical knowledge with practical experience. This full-time program consists of 27 credit hours and includes direct teaching at an accredited university that offers teacher preparation courses. It also incorporates professional practice through a scholarly experience practicum. The program is taught and evaluated in both Arabic and English. Assessment for student-teachers specializing in English is conducted in English, while assessment for student-teachers in other specializations is conducted in Arabic (Higher Diploma Handbook for Teachers' Preparation, 2022).

Pre-service Teacher: These are student-teachers who hold a bachelor's degree in one of the four specializations: Arabic language, English language, science, and mathematics, and who have not yet had teaching experience.

Writing Reflective Academic Essays: This is one of the forms of academic scientific writing that involves describing what the student-teacher wishes to reflect on, engaging in processes of reflection, critical thinking, and analysis of various opinions and ideas regarding educational practices, all aimed at enhancing their performance.

Method and Procedure:

Study Population and Sample

The study population comprised all students enrolled in the Higher Diploma Program for Teachers' Preparation at Yarmouk University. To fulfill the study's objectives, a purposive sample was selected, consisting of all students from the Higher Diploma Program who successfully completed the admission test, which involved writing an academic article during the first semester of the academic year 2022/2023. The sample included 103 students (33 males and 70 females), distributed according to specializations as detailed in Table 2.

Table 2: Distribution of the Sample Members According to Specialization Variable.

Specialization	Number	Percentage
Mathematics	37	35.9
Science	28	27.2
Arabic Language	20	19.4
English Language	18	17.5
Total	103	100.0

Specialization Number Percentage
Mathematics 37 35.9
Science 28 27.2
Arabic Language 20 19.4
English Language 18 17.5
Total 103 100.0

Methodology

The study employed two complementary methodologies: the descriptive method and the quasi-experimental method. The descriptive approach was used to analyze the statistical characteristics of the reflective

the provision of training courses for new teachers to enhance their performance.

Saka (2021) explored the impact of micro-reflective teaching practices on the development of professional skills among pre-service physics teachers in Turkey. The study utilized an experimental method with a single group for pre-post assessment, supported by a case study approach. Data were collected using the Professional Skills Scale, an observation model, and daily reflections. The study included a sample of 13 pre-service teachers (6 females and 7 males) enrolled in a physics teaching methods educational program at a faculty of education in northeast Turkey. Each student-teacher conducted five teaching practices, which were recorded by a camera. After each practice, the teachers watched their recordings and wrote their reflective notes. The data from the scales and observation model were analyzed using the Wilcoxon Rank-Sum Test, while the data from the daily reflective writings were analyzed using interpretative analysis. The results, based on the Professional Skills Scale, the observation model, and daily reflective notes, indicated that micro-reflective teaching practices significantly enhanced the main professional skills of pre-service physics teachers, particularly in the areas of planning, teaching strategies, communication, classroom management, and assessment.

Monthrieha & Al-Rashediah (2022) investigated the degree of applying skills gained from the training program from the teachers' perspective, new teachers enroll in the program for one year after their employment as teachers. The random sample of the study consisted of 501 teachers: 94 male teachers and 407 female teachers. The researchers designed a questionnaire that consisted of four factors: teaching & learning strategies, classroom management, students' assessment, and the teacher's role in the school. The results showed that the degree of implementing the skills gained from training was very good, with classroom management being the highest and the teacher's role in the school being the lowest. There were statistically significant differences between teachers who graduated from Omani universities and those who graduated from outside Oman, in favor of teachers who graduated from outside Oman. There were no statistically significant differences between male and female teachers .

By reviewing a group of previous studies, the significance of diploma programs in preparing teachers and enhancing their performance becomes evident. These programs emphasize the use of unique evaluation methods for students, such as reflective writings, which have a positive impact on student-teachers' performance. With the increasing popularity of higher diploma programs in universities, this study aims to explore the role of such programs in improving the performance of student-teachers in academic written assignments .

What sets this study apart from previous studies is its focus on the specificity of higher diploma programs for teacher preparation. These programs primarily rely on the performance assessment of student-teachers, particularly in academic written assignments.

Study Problem

The Higher Diploma for Teachers' Preparation program mandates the completion of tests and various assessment procedures, which may include essay writing, to evaluate student-teachers' written expression and critical thinking skills. Typically, essay topics relate to the field of education or personal experiences linked to the educational field. Essays are evaluated based on specific assessment criteria, and student-teachers are accepted or rejected from the program based on their ability to meet these criteria (Higher Diploma Handbook for Teachers' Preparation, 2022).

It was observed through student scores that there is a weakness in the results of the written admission test, which may indicate a lack of knowledge among student-teachers regarding writing principles and assessment criteria .

Due to the novelty of the Higher Diploma Program on the one hand, along with the evaluation of student-teachers through reflective essays and recognizing the positive impact of such essays on student performance, this study aims to investigate the role of key units in higher education (such as pedagogy, subject teaching methods, and field training) in enhancing the assessment of students' scores in reflective essays. Specifically, this study seeks to answer the following questions:

1. What role do the main units in the Higher Diploma (pedagogy, teaching methods, field training) play in enhancing the assessment of students' scores in academic essays ?
2. Does the impact of the main units in the Higher Diploma (pedagogy, topic teaching methods, field training) on improving the assessment of students' scores in academic essays vary by specialization?
3. Does the influence of the main units in the Higher Diploma program (pedagogy, teaching methods, field training) on enhancing the assessment of students' scores in academic essays differ based on gender?

Study Significance

Reflective practice has become a prominent model in educational programs worldwide for preparing pre-service teachers. This approach enhances teachers' critical thinking, raises their awareness of teaching-related changes, and ultimately fosters positive changes in their related conduct (Liou, 2001).

Reading and writing are crucial components of the Higher Diploma for Teachers' Preparation program.

recommendation, the researcher suggested a focus on the practical aspects of teacher qualification programs.

Qazaz (2019) investigated the impact of school teachers' enrollment in Sakhnin College for Teacher Training in East Jerusalem on their job performance. The study also examined the perceptions of teachers and principals regarding this impact, as well as the influence of several variables, such as gender, qualifications, years of experience, specialization, and employment classification. The researcher utilized an analytical descriptive method for this study. The sample consisted of 200 male and female teachers selected randomly. The study found statistically significant differences at ($\alpha<0.05$) in the average responses of the study sample regarding the impact of school teachers' enrollment in Sakhnin College for Teacher Training in East Jerusalem on their job performance, as perceived by both teachers and principals. These differences were attributed to the variables of specialization and job title. However, no statistically significant differences were found based on gender, years of experience, and qualifications. Based on these findings, the study recommended several measures to enhance teacher motivation and job performance. These include promptly confirming teachers with educational qualification certificates in their positions, increasing their financial compensation, and improving the technological resources available to them. These improvements are believed to positively impact classroom implementation and ultimately enhance students' learning outcomes.

Bayer (2014) identified the necessary activities for teachers' professional development. The study involved interviews with teachers from 16 primary schools in Turkey (8 males and 8 females) to assess the impact of their ongoing training over a 12-month period. The results highlighted the importance of professional development through collaboration between teachers and schools, as well as teachers' involvement in the planning process of professional activities. The researcher recommended that the Ministry of Education increase the availability of professional development activities for teachers and work to strengthen their participation. This, in turn, would positively impact students' performance, leading to the enhancement of their skills and professional practices.

Dervent (2015) explored the impact of reflective thinking on the professional teaching practices of pre-service Physical Education teachers. The qualitative research employed field experiments involving pre-service Physical Education teachers to gain a deeper understanding of their experiences. Data were obtained through reflective journals, interviews, and video recordings of the micro-teaching sessions. The analysis utilized a content analysis method, revealing that pre-service Physical Education teachers demonstrated professional development in areas such as lesson planning, time management, and effective teaching practices. Additionally, they exhibited an understanding of how to address different student levels and teaching methods, as evidenced by their experiments and critical reflections on these experiences.

Hooks (2015) investigated the barriers that hinder effective professional development for teachers and proposed more impactful activities based on a social structure to enhance their development. Adopting an analytical descriptive method, the researcher conducted interviews with nine participants to gather data. The results indicated that prioritizing effective professional preparation and qualifications for teachers is crucial, as it significantly contributes to the progress of the educational process.

A study by Slade et al. (2019) assessed the impact of the Kolb Model of reflective practice on the self-assessment of student-teachers enrolled in a program comprising eight field courses for teacher preparation and development in educational sciences. The results highlighted the significance of the model in enabling student-teachers to analyze their practices objectively, critically, and analytically, thereby helping them identify their strengths and weaknesses. The researchers assessed the reflective written assignments of student-teachers using an assessment scale consisting of four categories, which demonstrated a high degree of reliability and is widely used to assist teachers. The results also showed a need for a level of reliability among the three assessors (90%). The study underscored the importance of developing a level of thinking among student-teachers that enables them to make educational decisions suitable for their specific educational environments.

Jarrah & Abu Ashour (2021) examined the effectiveness of training programs for new teachers and their impact on performance improvement, as perceived by supervisors, principals, and teachers in schools within the Irbid governorate. The study sample consisted of 500 individuals from these roles, selected using simple random sampling. The study employed a descriptive method utilizing a survey instrument with two parts. The first part assessed the effectiveness of training courses with 34 items across four domains, while the second part evaluated the performance of new teachers with 36 items across four domains. The results indicated a high perceived effectiveness of training courses for new teachers among supervisors, principals, and teachers in Irbid governorate schools. Differences were observed based on gender, with females rating the effectiveness of training programs higher than males. However, no differences were found based on qualification or job title. Furthermore, a positive and statistically significant relationship was identified between the perceived effectiveness of training courses and the performance of new teachers, as assessed by supervisors, principals, and teachers. Based on these findings, the study recommended that the Ministry of Education prioritize

Student-teachers are assessed by teachers who have completed a 63-hour training course supervised by the Queen Rania Academy for Teacher Training, which is supported by the U.S. Agency for International Development (USAID) (Higher Diploma Handbook for Teachers' Preparation, 2022).

The topic of preparing and qualifying teachers has garnered significant interest among researchers. Previous studies have focused on the importance of teacher preparation and qualification, as well as the analysis of best practices and strategies in this area. In this regard, we present some studies that have addressed the importance of preparing and qualifying teachers through these programs, highlighting their results in improving student-teachers' performance in educational practices and increasing their specialized and professional knowledge.

On the subject of reflection, a qualitative study conducted by AL-Rwahia et al. (2024) aimed to identify the concept of reflection among pre-service science teachers at Sultan Qaboos University in light of InTASC and NSTA standards and to determine how field training trainers and their supervisors might help students learn and grow in the area of reflection. A case study was designed, where seven faculty members and supervisors were interviewed individually using a semi-structured format. Focus group interviews were also conducted with 15 pre-service teachers, along with document analysis. The results showed that the two standard documents dealt with the concept of reflection in detail, especially InTASC. In addition, there was a lack of clarity in the true meaning of reflection among participants, including students, teachers, and supervisors. The study recommended the need to include concepts related to reflection in professional development and awareness programs for teachers' in-service, pre-service, and in development programs for academics, and to conduct comparative studies between teacher preparation programs on the concept of reflection.

A study by Liuo (2001) aimed to enhance the reflective practice of pre-service teachers by analyzing 20 written reflections by student-teachers in a pre-service teacher education program for English language teachers at a high school in Taiwan. The results indicated that student-teachers primarily discussed topics related to practical teaching issues and the assessment of other teachers as well as their own teaching practices, categorized into seven main educational subjects. However, over a six-week period, they did not demonstrate significant development in critical thinking. This was attributed to insufficient emphasis in the curriculum on fostering analytical reflective thinking for teaching development. The study recommended enhancing training curricula to promote critical reflective thinking in practice.

Danielle (2011) studied teacher education programs to address the diverse needs of students across different grade levels. The study focused on innovative curricula in preparing pre-service teachers and discussed several models and methods used in educational courses. The study sample consisted of 67 pre-service teachers, whose perceptions of students' needs and desired study outcomes were assessed before and after participating in a 39-hour face-to-face teacher preparation program. The study highlighted political challenges in teacher training, including cultural considerations and inclusive education practices. It emphasized the importance of ongoing professional development for teachers and the need for curricula that cater to all students' needs in schools.

Daradkah (2011) investigated the perceptions of faculty staff regarding teacher preparation programs in Jordanian universities. The study also examined the extent to which these perceptions varied based on gender, specialization, source of obtaining another qualification, type of university, name of university, academic rank, and years of experience. To achieve the study objectives, a questionnaire was developed consisting of 46 items across six domains: program objectives, study plans, study textbooks, books and references, teaching methods, and evaluation methods. The validity and reliability of the questionnaire were verified. The study results indicated that the mean estimation of the study participants regarding the instrument as a whole was 3.56. The "books and references" domain ranked highest, followed by the "program objectives" and "study plans" domains. The "study textbooks" ranked next, followed by the "teaching methods" domain, with the "evaluation methods" domain ranking the lowest.

There are no statistically significant differences at the (α=0.05) level among the sample's estimation of the study domains as a whole based on the variables of gender, name of university, academic rank, and years of experience. However, statistically significant differences were found based on the variables of specialization, source of obtaining another qualification, and type of university. Specifically, differences were noted in scientific faculties, graduates from foreign countries, and public universities, respectively. Based on these results, the researcher put forth several recommendations. Among them is the suggestion to reconsider the philosophical and educational vision of the teacher education process. This includes aligning the methodology with contemporary data and future requirements.

Ahmed (2015) assessed the impact of a qualification program on enhancing the performance of teachers who do not hold an educational qualification. The researcher administered a questionnaire to 412 teachers, with a sample size of 103 representing 25% of the study population. The study revealed that, according to the teachers surveyed, the improvement in performance resulting from the program was of moderate degree. As a

credit hours on a full-time basis. The Diploma includes direct teaching at an accredited university that offers the program, along with professional practice through the Scholar Experience Practicum. The diploma is taught and evaluated in both Arabic and English. Assessment for student-teachers specializing in English will be conducted in English, while assessment for student-teachers in other specializations will be in Arabic.

The program of the Higher Diploma for Teachers' Preparation consists of the following major units:

- The first main unit: Pedagogy of learning and teaching, which focuses on principles and practices of learning and teaching.
- The second main unit: Subject teaching methods, focusing on specific teaching methods including Arabic, English, mathematics, and science.
- The third main unit: Scholar Experience Practicum, including practical training for 20 weeks, 6 hours per semester. During this unit, student-teachers are placed in two or three schools in both the public and private sectors.

The program also consists of criteria for predicting the outcomes of the professional practice component. By the end of the program, student-teachers should be able to meet these criteria. Additionally, students can choose an optional three-hour course from various sections of the Faculty of Education (Higher Diploma Handbook for Teachers' Preparation, 2022).

Assessment in the Higher Diploma for Teachers' Preparation is divided into two sections:

1. Formative assessment: This is conducted repeatedly and continuously throughout the year. It involves evaluating students' performance based on a set of indicators that reflect their progress and direction in acquiring knowledge and skills. This assessment includes providing feedback on students' writing, conducting follow-up sessions, and making formal observations during school visits. These observations are aligned with the academic and professional criteria used in summative assessment.
2. Summative assessment: Every main unit has a summative assessment (achievement), and students must successfully complete the summative assessments of the three courses to pass the diploma.

Reflective essays are considered one of the most useful strategies for thinking and self-learning, training students to reflect on educational content. In these essays, individuals review their educational experiences to gain deeper insights. They serve as a means of building knowledge about oneself and the outside world. Rushton & Duggan (2013) point out that reflective practices should be a vital part of students' learning at universities and an integral aspect of course design.

A written assignment is one of the most crucial assessments in a diploma program. Its purpose is to evaluate students' ability to articulate acquired concepts and knowledge, aiming to assess their capacity to express these concepts effectively. The writing skills assessed include composing critical, analytical, and reflective essays, conducting investigative research, and preparing directed activities that require written expression (Higher Diploma Handbook for Teachers' Preparation, 2022).

Student-teachers present written works for each of the three main units assessed. They are evaluated based on the criteria outlined in the academic and professional guidelines. These criteria are divided into four main categories, each with sub-criteria and indicators for different achievement levels as follows: the first criterion assesses knowledge, understanding, and its application; the second criterion evaluates cognitive skills, including critical thinking and reflection in professional practices; the third criterion measures professional skills and teaching principles demonstrated through initiatives, problem-solving, and teaching arts; and finally, the fourth criterion focuses on presentation and communication (National Framework of Implementation of Higher Diploma Program for Teachers' Preparation, 2021; Higher Diploma Handbook for Teachers' Preparation, 2022).

When assessing the level of student-teachers' work, a comprehensive judgment must be applied, as it reflects the overall achievement of performance based on specific criteria. Table 1 illustrates performance indicators and their corresponding achievement levels, ranging from 4 to 8, for each academic and professional criterion.

Table 1: Performance Indicators and Their Corresponding Achievement Indicators for Assessing Levels of Academic and Professional Criteria of Student-Teachers.

Performance Indicators	Does Not Apply	Applies to a Low Degree	Applies to a Medium Degree	Applies to a High Degree	Applies to a Very High Degree
Their Corresponding Out of 8	4	5	6	7	8

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهجين متكاملين: المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. تناول المنهج الوصفي تحليل الخصائص الإحصائية للمقالات التأملية التي أعدها الطلبة المعلمون قبل المشاركة في البرنامج وبعده. أما المنهج شبه التجريبي، فركّز على قياس أثر وحدات البرنامج الثلاث (بيداغوجيا التعلم والتعليم، أساليب تدريس المبحث، التدريب الميداني) في تحسين مهارات الكتابة التأملية، وذلك من خلال مقارنة نتائج الطلبة في الاختبارين القبلي والبعدي، وتحليل الفروق وفقًا للتخصص.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة ساهم بشكل ملموس في تنمية مهارات الطلبة المعلمين في كتابة المقالات التأملية. كما بيّنت النتائج أن الأثر الإيجابي للبرنامج كان أكثر وضوحًا لدى طلبة تخصص العلوم مقارنةً بزملائهم في تخصصي الرياضيات واللغة العربية، ولفتت النتائج أيضًا إلى تفوق الطالبات على الطلاب الذكور من حيث تحسن مهارات الكتابة التأملية.

الخلاصة: خلصت هذه الدراسة إلى أن تعزيز تقييم الطلبة في كتابة المقالات التأملية يحسن مهاراتهم في الكتابة، خاصةً أولئك في برنامج الدبلوم العالي. مهارات الكتابة التأملية لا تقتصر على المجالات الأدبية أو النظرية، بل تعكس القدرات التفكيرية النقدية. علاوة على ذلك، يتطلب تحسين هذه المهارات الدافع والاجتهاد والرغبة الحقيقية في التعلم، كما هو واضح في التحسن الكبير بين الطالبات.

الكلمات المفتاحية: الدبلوم العالي، المقالات التأملية، البيداغوجيا، الخبرة المدرسية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

Introduction

The higher diploma program for pre-service teacher preparation is considered one of the most important programs in the Faculty of Education at Yarmouk University. It aims to provide student teachers with pedagogical knowledge (the art and foundations of teaching) and teaching methods in specialized subjects, including mathematics, science, English language, and Arabic language. Furthermore, the program includes field training in schools to apply theoretical concepts in practical settings. This is represented by three school experiences spread over a full year, symbolized by the Scholar Experience Practicum (SEP) (The National Framework for Implementing the Higher Diploma Program for Teacher Preparation, 2023).

The program is regarded as a crucial stepping stone for students in the field of education. It offers them hands-on teaching experience in schools through collaboration with the university's educational partners. The program's key opportunities include:

1. Breaking the stagnation and fear barrier in classroom settings. The Higher Diploma in Education enhances self-confidence among student teachers by advancing their knowledge and skills in the educational field and their application to the grades they teach.
2. Promoting professional knowledge. Student teachers in the higher diploma program learn various educational theories, methods, and strategies, which help them expand their professional and academic knowledge and become more effective teachers.
3. Improving professional practices. Student teachers in the higher diploma program are trained in teaching principles, modern teaching methods, and the mastery of skills applicable to their future teaching grades. The program enhances their ability to think analytically, solve problems, and improve their communication skills with both students and parents.
4. Continuous education opportunities. The Higher Diploma in Education offers student teachers opportunities for continuous education and professional development in the field. This helps them continually develop their skills and enhance their performance as teachers.
5. Enhancing moral values. The Higher Diploma in Education fosters moral responsibility among student teachers, helping them understand their role as educators and their impact on students and society. It also promotes open and effective communication channels with stakeholders, enabling them to build strong educational relationships and improve the quality of education (Grant, 2012; Jahangir et al., 2012; Kamzi et al., 2011; Ong, 1993).

The Higher Diploma for Teachers' Preparation is a program that integrates theory and practice for teachers of grades four to ten. It spans nine months, comprising 27

Jordan Journal of Educational Sciences, Vol. 21, No. 1, pp. 133-145

The Role of the Higher Diploma Program for Pre-Service Teacher Preparation in Improving the Skill of Writing Reflective Academic Essays for the Educational Practices of Student Teachers at Yarmouk University for the Year 2022/2023

Reem Mohammad Elyan*, *Deanship of Scientific Research and Postgraduate Studies, Yarmouk University, Jordan*

Majed Mahmoud Aljodeh, *Department of Education and Psychology, Faculty of Education and Arts, University of Tabuk, Saudi Arabia*

Received: 28/1/2024
Accepted: 5/5/2024
Published: 31/3/2025

***Corresponding author:**
Reem.elyan@hotmail.com

How to cite: Elyan., R. M., & Aljodeh., M. M. (2025). The Role of the Higher Diploma Program for Pre-Service Teacher Preparation in Improving the Skill of Writing Reflective Academic Essays for the Educational Practices of Student Teachers at Yarmouk University for the Year 2022/2023. College of Education. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(1), 133–145. https://doi.org/10.47015/21.1.9

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aims to explore the role of the Higher Diploma Program for Teacher Preparation at the Faculty of Education at Yarmouk University in improving the skill of writing reflective academic essays for the educational practices of student teachers during the first semester of the academic year 2022/2023.

Methodology The study employed two complementary methodologies: the descriptive method and the quasi-experimental method. The descriptive approach was used to analyze the statistical characteristics of the reflective essays written by pre-service teachers before and after participating in the program. While, the quasi-experimental method focused on measuring the impact of the program's three modules (Pedagogy of Learning and Teaching, Subject-Specific Teaching Methods, and Field Training) on enhancing reflective writing skills. This was achieved by comparing students 'performance in the pre-test and post-test and analyzing the differences based on their specialization.

Results: The study's findings showed that the Higher Diploma Program for Pre-Service Teacher Preparation significantly contributed to developing student teachers' skills in writing reflective essays. The results also indicated that the positive impact of the program was more evident among science majors compared to their peers in mathematics and Arabic language majors. Additionally, the findings highlighted the superiority of female students over male students in terms of improving reflective writing skills.

Conclusion: This study concludes that enhancing student evaluation through reflective essays improves their writing skills, particularly for those in the Higher Diploma Program. Reflective writing skills are not limited to literary or theoretical fields but rather reflect critical thinking abilities. Moreover, improving these skills requires motivation, diligence, and a genuine desire to learn, as evidenced by the significant improvement among female students.

Keywords: higher diploma, reflective essays, pedagogy, scholar experience.

دور برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في تحسين مهارة كتابة المقالات الأكاديمية التأملية للممارسات التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة اليرموك للعام 2023/2022

ريم محمد عليان، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، الأردن
ماجد محمود الجوده، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، السعودية

الملخص

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة اليرموك في تحسين مهارة كتابة المقالات الأكاديمية التأملية للممارسات التعليمية للطلبة المعلمين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022/2023.

Volume 21, No. 1, Shawwal 1446 H, March 2025

TABLE OF CONTENTS

Articles in English

The Role of the Higher Diploma Program for Pre-Service Teacher Preparation in Improving the Skill of Writing Reflective Academic Essays for the Educational Practices of Student Teachers at Yarmouk University for the Year 2022/2023 **133-145**

Reem Mohammad Elyan and Majed Mahmoud Aljodeh

Students' Motivation Towards Learning English as a Foreign Language: Instrumental or Integrative **147-157**

Manal Mohammad Alghazo

Volume 21, No. 1, Shawwal 1446 H, March 2025

TABLE OF CONTENTS

Articles in Arabic

Educational Psychology

The Mediating Role of Study Engagement in the Relationship Between Multidimensional Perfectionism, School Climate, and Emotional Well-Being **1-17**

Hiba Zeitawi and Firas Al-Hamouri

Predictive Ability for Perceived Self-efficacy in Systems Thinking Among School principals in Jordan **19-32**

Amjad Farhan Alrekebat

Curriculum and Instruction

The effectiveness of using infographics in acquiring tenth grade female students Islamic concepts in light of their academic achievement **33-50**

Karima Al-Saadi and Mohammed Al-Ayasra

Content Analysis of the Texts of the Book of '' Loghaty Aljamelah'' for the Sixth Grade Primary in Saudi Arabia in the Light of Text Structuring Standards **51-65**

Fayed Olaiwi Saad Alshammari

A Meta-Analysis of Primary Studies Published in the Period (1974 - 2022) that Examined the Effect of Mathematics Teaching Methods on Some Psychological and Affective Variables **67-82**

Muhannad Farhan Al-Qudah and Ibrahim Ahmad El-Shara'

Educational Administration

The level of change leadership practice among heads of academic departments in some Palestinian universities in light of the Kotter model **83-98**

Shadi Khaled Qashou, Suha Asaad Jallad and Abeer Khaled Qashou

Special Education

Workers' Views on the Degree of Effectiveness of Licensed Early Intervention Programs and Services in Jordan and Their Relationship to Some Variables **99-116**

Majed Salameh AbuMsaimeer and Kholoud Adeeb Al-Dababneh

Sign Language Translation in Kuwait: Challenges and Insights **117-132**

Hashemiah M. Almusawi, Bader J. Alqallaf, Ahmad M. Alenezi and Lulwah N. Hamadah

Aims & Scope

- *JJES* publishes genuine scientific research that received worldwide in the field of Education.
- *Exchange educational knowledge and experts among researchers in the field.*
- *Strengthen the cooperation and coordination between local, regional and international researchers.*
- *Help in solving educational field problems* through *action research.*

The Journal Policy

1- The Journal publishes the scientific accepted research in a range of educational sciences disciplines.
2- The Journal publishes scientific research that meets the criteria of originality, rigorous methodology with significant scientific insights. .
3- The Journal calls for a percentage of similarity of no more than 25%. for the research to be considered for review and possible publication.
4- In the event of a violation of the rules of scientific integrity and research ethics, the Journal shall notify the institution to which the researcher belongs, so that administrative and legal actions may be taken against him or her.
5- The Journal does not consider research papers that violate its publishing guidelines.
6- The Journal does not charge any fees for reviewing papers or publishing them.

Jordan Journal of Educational Sciences is currently indexing in:

- ***Ulrich's Periodical Directory.***

- ***Islamic World Science Citation Center (ISC).***

- ***Arab Online Database (MAREFA), and ranked First in 2018 (ARCIF: 0.7857).***
- ***Arab Online Database (MAREFA),, and ranked Second in 2019 (ARCIF: 0.6761).***
- ***Arab Online Database (MAREFA), and ranked <u>Third</u> in 2020 (ARCIF: <u>0.9559</u>), and ranked <u>First</u> in Education and Teaching Section, It was classified under category (Q1).***
- ***Arab Online Database (MAREFA), and ranked <u>First</u> in 2021 (ARCIF: <u>1.5313</u>), and ranked <u>First</u> in Educational Sciences Section, It was classified under category (Q1).***

Crossref

Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine scientific research that received worldwide and characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be uploaded to://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/index, Manuscripts should be computer-typed and (**1.5 Lines)** spaced, font (**14 Arial** in Arabic) and (**12 Times New Roman** in English). All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed **(30** pages, paper size (A4. Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author's should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field, after receiving the form from the journal secretary.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
   - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
   - Statement of the problem; questions or hypothesis.
   - Significance of the study.
   - Study limitations, if applicable.
   - Operational Definitions.
   - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,…).
   - Findings/results. Discussion.
   - Conclusions and recommendations.
   - References: All research references must be listed (in English) in the text and reference list
7. Manuscripts submitted for publication in JJES are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association guide for scientific research publication. The author(s must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. JJES reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: http://apastyle.apa.org, and the following URL: *http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html*
11. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property, and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
12. *JJES* does not award the author's for its publication of their manuscripts.
13. *JJES* sends a copy of the published manuscript, to the principal author of the published manuscripts.
14. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the authors are informed of accepting their manuscripts to be published.
15. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. thesis or a Ph.D. dissertation. And should be written down in the commitment signed written form.
16. If the researcher/researchers decide for any reason to withdraw the research from publication after receiving it by the journal, the main researcher shall bear the review fees, which amount of (150) Jordanian dinars or its equivalent.

Note:" Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 21, No. 1, Shawwal 1446 H, March 2025

ADVISORY BOARD

Prof. Yousef Mohammad Sawalmeh
Yarmouk University, **JORDAN**
Email: yousefs@yu.edu.jo

Prof. Mohammad Slameh Al-Rsaaie
Al-Hussein Bin Talal University, **JORDAN**
Email: rsaaie@ahu.edu.jo

Prof. Abdulnaser Mosa Al-Qarraleh
Mutah University, **JORDAN**
Email: dr_naser_musa@mutah.edu.jo

Prof. Rateb AL-Soud
University of Jordan, **JORDAN**
Email: rsaud@hotmail.com

Prof. Sohail Mahmoud Al-Aasasfeh
Hashemite University, **JORDAN**
Email: sabash@hu.edu.jo

Prof. Mohammad Abdulrahman Al-Twalbeh
Arab Open University, **JORDAN**
Email: m_tawalbeh@aou.edu.jo

Prof. Ahmad Sulaiman Bni Ahmad
Yarmouk University, **JORDAN**
Email: Audeh@yu.edu.jo

Prof. "Mohammad Amin" Hamed Al-Qudah
Jordan University, **JORDAN**
Email: mo.qudah@ju.edu.jo

Prof. Sulaiman Ahmad Al-Qadere
AL al BayrUniversity, **JORDAN**
Email: alqaderee@yahoo.com

Prof. Omair Safar Alghamdi
Al Baha University, **Saudi Arabia**
Email: oalghamdi@bu.edu.sa

Prof. No'man Al-Mosawi
University of Bahrain, **Pahrain**
Email: nalmosawi@hotmail.com

Prof. Saleh bin Salem Albosaeidi
Sulatan Qaboos Univdersity, **Sultanate of Oman**
Email: asad@squ.edu.om

Prof. Nawaf Mala'ab Al-Dufairy
College of Basic, **KUWAIT**
Email: Nwaf070@hotmail.com

Prof. Majdi Ali Al-Zamel
King Saud University, **Palestine**
Email: mzamel@qou.edu

Prof. Shaikhah Al Taneijy
United Arab Emirates University, **UAE**
Email: shaikaha@uaeu.ac.ae

Prof. Sami Tebbeb
Monastir Univesity, **TUNISIA**
Email: tebbebsami@yahoo.fr

Prof. Ali Watfa
Damascus University, **SYRIA**
Email: watfaali@hotmail.com

Prof. Sa'd Al-Deen Bo-Tbal
Khemis Miliana University, **Al-Jeria**
Email: s.boutebal@univ-dbkm.dc

Prof. Ruba Bataineh
Yarmouk University, **JORDAN**
Email: rubab@yu.edu.jo

Prof. Ali Al-Gamal
Ain Shams University, **EGYPT**
Email: alialgamal1741963@gmail.com

Prof. Soma Boujaoud
American University of Beirut, **Lebanon**
Email: boujaoud@aub.edu.lb

Prof. Anila Kamal
Quaidi-i-Azam University, **Pakistan**
Email: dranilakamal@gmail.com

Prof. Fernando Maestú
Complutense University of Madrid, **Spain**
Email: fmaestuu@psi.ucm.es

Prof. Akila Dbichi
Paris 8 University, **JORDAN**
Email: Dbichi.akila@hotmail.fr

Prof. Tunku Badariah
International Islamic University, **MALAYSIA**
Email: tbadariah@iium.edu.my

Prof. Amany Saleh
Arkansas State University, **USA**
Email: asaleh@astate.edu

Prof. Ali Ayten
Marmara University, **TURKEY**
Email: aliayten@marmara.edu.tr

Prof. Maryam AL-Falasi
Qatar University, **QATAR**
Email: malflassi@qu.edu.qa

Prof. Fadhil Ibrahim
University of Mosul, **IRAQ**
Email: fadhil_online@yahoo.com

Prof. Othman Omayman
Elmergib University, **LIBYA**
Email: omayman.othman @yahoo.com

The Hashemite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research Support Fund, Ministry of Higher Education & Scientific Recearch

Volume 21, No. 1, Shawwal 1446 H, March 2025

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 21, No. 1, Shawwal 1446 H, March 2025

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Ministry of Higher Education & Scientific Recearch, Amman, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research and Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

*** (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.**
*** (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).**
*** (JJES) is indexed in International database (Crossref).**
*** (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked First in 2018 (ARCIF: 0.7857).**
*** (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked Second in 2019 (ARCIF: 0.6761).**
*** (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked Third in 2020 (ARCIF: 0.9559), and ranked First in Education and Teaching Section, It was classified under category (Q1).**
*** (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked First in 2021 (ARCIF: 1.5313), and ranked First in Educational Sciences Section, It was classified under category (Q1).**

EDITOR-IN-CHIEF: **Prof. Fawwaz Ayoub Momani**
Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email: fawwazm@yu.edu.jo

Saed ALZU'BI, **Editorial Secretary**

EDITORIAL BOARD:

Prof. Hussein Salem Al-Sharah
Faculty of Educational Science, University of Jordan, Amman, Jordan.
Email: husseinsharah@gmail.com

Prof. Ali Mohammad Al-Zoubi
Faculty of Educational Sciences, Yarouk University, Irbed, Jordan.
Email: ali.m@yu.edu.jo

Prof. Abdallah Azzam Al-Jaarrah
Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Al-karak, Jordan.
Email: AJARRAH@mutah.edu.jo

Prof. Aieman Ahmad Al-Omari
Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Al-Zarqaa, Jordan.
Email: aieman66@hu.edu.jo

Prof. Moawyah Mahmoud Abu Ghazal
Faculty of Educational Sciences, Yarouk University, Irbed, Jordan.
Email: abughazal@yu.edu.jo

Prof. Al-Mothana MoustafaGasaymeh
Faculty of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University, Ma'an, Jordan.
Email: gasaymeh@gmail.com

Prof. Dina AbdulHameed Al-Jamal, **English Language Editor**

Prof. Raed Mahmoud Khdeer, **Arabic Language Editor**

Saed ALZUBI, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted throgh the journal website at: *https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/index*

Contact: Prof. Fawwaz Ayoub Momani
Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan
Tel. 00 962 2 7211111 **Ext**. 3208
E-mail: *jjes@yu.edu.jo*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*