رقم الإيداع لدى مديرية المكتبات والوثائق الوطنية

(1986/5/201)

رقم الترخيص لدى دائرة المطبوعات والنشر

(3353/15/6)

تاريخ 2003/10/22

الفهرس:

* ما ورد في هذا العدد يعبر عن آراء الكتاب أنفسهم ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة مؤتة.

هيئة التحرير

رئيس التحرير
عميد البحث العلمي
الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش

الأعضاء

الأستاذ الدكتور حســـن الطويـل — الأستاذ الدكتور طالب الصـرايرة
الأستاذ الدكتور محمود الرويضـي — الأستاذ الدكتور باسم الحوامـدة
الأستاذ الدكتور فيصل الشـواورة — الأستاذ الدكتور محمد الخوالـدة

أمين السر
رزان المبيضين

التدقيق اللغوي
الأستاذ الدكتور خليل الرفوع (اللغة العربية)
الدكتور عاطف الصرايرة (اللغة الإنجليزية)

مدير دائرة المجلات العلمية
د. خالد أحمد الصرايرة

مديرة دائرة المطبوعات
سهام الطراونة

الإشراف والتحرير
د. محمود نايف قزق

الإخراج والطباعة
عروبة الصرايرة

المتابعة
سلامة الخرشة

الهيئة الاستشارية الدولية

- الأستاذ الدكتور عادل الطويسي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن (سابقاً).
- الأستاذ الدكتور ظافر الصرايرة، رئيس جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور نضال الحوامدة، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور يافي لي، جامعة ويسكانسون–ماديسون، أمريكيا
- الأستاذة الدكتورة تيريزا فرانكلين، جامعة أوهايو، أمريكيا
- الأستاذة الدكتورة أنعام الور، جامعة ايسيكس، بريطانيا
- الأستاذ الدكتور جورج قريقوري، جامعة بوخارست، رومانيا
- الأستاذ الدكتور محمد مجتبى خان، جامعة ميليا الإسلامية، الهند
- الأستاذة الدكتورة روزني باكير، جامعة ماليزيا بيرليس، ماليزيا
- الأستاذ الدكتور خالد دهاوي، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، مصر
- الأستاذ الدكتور طلال الأمين، جامعة الأمير محمد بن فهد، السعودية
- الأستاذ الدكتور أحمد العموش، جامعة الشارقة، الأمارات العربية المتحدة
- الأستاذ الدكتور محي الناجي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

مؤتة للبحوث والدراسات

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة

كلمة المحرر

تصدر مجلة مؤتة للبحوث والدراسات في سلسلتها الإنسانية والاجتماعية منذ عام 1986، وهي مجلة علمية محكمة ومفهرسة، وتصدر بشكل منتظم وبواقع مجلد واحد في كل عام منذ تأسيسها، يحتوي المجلد على ستة أعداد ويضم العدد الواحد عشرة أبحاث، ويشرف على تحريرها هيئة من الأساتذة المتخصصين والأكاديميين في مختلف الدراسات الإنسانية والاجتماعية، ورقم تصنيفها الدولي (ISSN 1021-6804) . تقوم المجلة بنشر الأبحاث الأصيلة التي تسهم بنشر العلم والمعرفة في كافة التخصصات الإنسانية والاجتماعية. وتخضع الأبحاث المقدمة للنشر إلى معايير دقيقة تشمل التدقيق الفني والتحكيم العلمي من قبل محكمين إثنين للتحقق من صلاحية البحث للنشر.

وقد حظيت المجلة بسمعة رائدة محلياً وإقليمياً على مدار الثلاث عقود الماضية، فأصبحت مجلة معتمدة لغايات النقل والترقية للباحثين في كافة الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، بشكل خاص، والعالم العربي، بشكل عام، وهذا يبرر العدد الكبير والمتزايد من الأبحاث الذي يرد إلى المجلة من جامعات ومؤسسات ومراكز بحثية محلية وإقليمية ودولية، ولضمان جودة الأبحاث المنشورة في المجلة، فإنها تتبع معايير وضوابط وإجراءات تضمن جودة المنتج البحثي وتتضمن:

1. قواعد النشر
2. المواصفات الفنية
3. إجراءات النشر
4. أخلاقيات النشر

عميد البحث العلمي

رئيس التحرير

أ. د أسامه عيسى مهاوش

1. قواعد النشر.

انسجاماً مع الخطة الاستراتيجية لجامعة مؤتة ورؤيتها للوصول إلى تحقيق معايير التصنيفات العالمية للجامعات، وانطلاقاً من الخطة الاستراتيجية لعمادة البحث العلمي ورؤيتها التي تنص على: **(نحو عمادة حاضنة لبحث علمي متميز يرتقي بتصنيف الجامعة محلياً وإقليمياً وعالمياً)** ورسالتها التي تتضمن: **(تأمين بيئة قادرة على إنتاج بحوث علمية تسهم في تعزيز دور الجامعة في البحث والابتكار محلياً وإقليمياً وعالمياً)**

فقد ارتأت عمادة البحث العلمي تطوير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات للوصول إلى قواعد البيانات العالمية، مثل: SCOPUS, ISI, PubMed والارتقاء بعامل التأثير (Impact Factor) للمجلة، لوصول الانتاج البحثي للمؤلفين إلى العالمية.

وبناء عليه، وعند تقديم أبحاثكم للنشر في المجلة، يراعى الآتي:

1. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية (APA)، للاطلاع على الدليل المختصر لطريقة التوثيق، ولمزيد من الأمثلة، يرجي زيارة الموقع التالي: http://www.apastyle.org/ وموقع المجلة على الرابط: https://ejournal.mutah.edu.jo
2. تكتب جميع المراجع العربية باللغة الإنجليزية في المتن وفي قائمة المراجع.
3. ترجمة كافة المراجع غير الإنجليزية (بما في ذلك المراجع العربية) إلى اللغة الإنجليزية، مع ضرورة ابقاء القائمة العربية موجودة.
4. اذا كان للمراجع العربية ترجمة إنجليزية معتمدة فيجب اعتماد ذلك، أما المراجع التي ليس لها ترجمة إنجليزية معتمدة (مثل: فقه السنه) فيتم عمل Transliteration أي كتابة المرجع بالأحرف الإنجليزية كتابة حرفية، (Fiqih Alsunah) .
5. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية (Alphabets) بما يتناسب مع نظام APA.
6. يجب الالتزام بالمواصفات الفنية لتحرير المخطوط المبينة على موقع المجلة، علماً بأن البحث يخضع للتدقيق الفني عند استلامه. وفي حال عدم الالتزام بهذه المواصفات الفنية يُعاد البحث.
7. يتم تسـليم البحث والملفات المطلوبة والنماذج الخاصة بهـا الكترونيـاً على الموقع https://ejournal.mutah.edu.jo/ والمبينة في الجدول التالي.
8. عدم الالتزام بأي من النقاط السابقة يعفي المجلة من السير في إجراءات التحكيم

الرقم	اسم الملف	ملاحظات
.1	رسالة تغطية **Cover Letter**	توجه الى رئيس التحرير
.2	صفحة الغلاف **Title Page**	يكتب التالي باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة الغلاف وحسب الترتيب التالي: 1. عنوان البحث 2. اسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع. 3. العنوان البريدي 4. الرتبة العلمية 5. البريد الإلكتروني 6. رقم الهاتف
.3	ملخص البحث **Abstract**	يكتب الملخص باللغتين العربية والإنجليزية بحيث لا يزيد الملخص عن (150) كلمة والكلمات المفتاحية **(keywords)** عن خمس كلمات.
.4	البحث **Research Document**	يجب أن تلتزم وثيقة البحث بالمتطلبات التالية: 1. عدم وجود اسم الباحث (الباحثين). 2. أن لا يحتوي البحث على أي معلومات تشير إلى الباحث (الباحثين). 3. أن يكون التوثيق للمراجع في المتن **(In-text Citation)** باللغة الإنجليزية. 4. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية **(APA)**. 5. الالتزام بالمواصفات الفنية لطباعة البحث. 6. تخضع البحوث للتدقيق الفني قبل السير في إجراءات التحكيم.
.5	قائمة المراجع **References**	يجب أن تلتزم قائمة المراجع بالمتطلبات التالية وترسل في نفس الملف: 1. تكتب المراجع (الواردة في البحث باللغة الإنجليزية) في القائمة النهائية مرتبة حسب الحروف الهجائية **(Alphabets)**. 2. إذا كان للمراجع العربية ترجمة إنجليزية معتمدة فيجب اعتماد ذلك، أما المراجع التي ليس لها ترجمة إنجليزية معتمدة (مثل: فقه السنة) فيتم عمل **Transliteration** أي كتابة المرجع بالأحرف الإنجليزية كتابة حرفية (**Fiqih Alsunah**). 3. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية **(Alphabets)** بما يتناسب مع نظام **APA**. 4. الإبقاء على قائمة المراجع العربية وادراجها في نهاية الملف بعد المراجع المترجمة.
.6	التعهد Pledge	يلتزم الباحث بتعبئة التعهد

2. **المواصفات الفنية.**

يجب الالـــتزام بالمواصفات الفنيـــة لتحريـــر المخطوط والموجـــودة على الرابـــط: https://ejournal.mutah.edu.jo ، حيث يخضع البحث للتدقيق الفني عند استلامه، وفي حال عدم الالتزام بهذه المواصفات الفنية يُعاد البحث.

3. **إجراءات النشر.**

1. يُقدم البحث للنشر إلى عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة الكترونياً على موقع المجلة https://ejournal.mutah.edu.jo.
2. يوقع الباحث على تعهد النشر وفق نموذج خاص تعتمده المجلة.
3. يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة، ويسجل في السجلات المعتمدة.
4. يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى التدقيق الفني والتحكيم الأولي من هيئة التحرير؛ لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في إجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.
5. يرسل البحث إلى محكمين اثنين على أن يقوم كلاً منهما بالرد في مدة أقصاها شهر، وفي حال عدم الرد ضمن الموعد المحدد يتم ارسال البحث إلى محكم آخر، وبناء عليه يكون قرار هيئة التحرير على النحو الآتي:

أ. يُقبل البحث للنشر في حالة ورود تقارير إيجابية من المحكمين الإثنين، وبعد أن يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، إن وجدت.

ب. في حال ورود تقارير سلبية من كلا المحكمين يرفض البحث.

ج. في حالة ورود رد سلبي من أحد المحكمين ورد إيجابي من المحكم الثاني يرسل البحث إلى محكم ثالث للبت في أمر صلاحيته للنشر.

6. إذا كان الباحث من جامعة ما فلا يجوز أن يُحكَّم البحث من قبل زميل يعمل في الجامعة نفسها.
7. يجب على الباحث بعد إبلاغه بإجراء التعديلات أن يقوم بذلك وفق ملاحظات المحكمين في مدة أقصاها أسبوعين من تاريخه، وفي حال عدم استجابة الباحث ضمن المدة المحددة يتم وقف إجراءات السير في نشر البحث.
8. إذا أفاد المحكم (مراجع التعديلات) أن الباحث لم يقم بالالتزام بإجراء التعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة ثانية وأخيرة مدتها أسبوعين للقيام بالتعديلات المطلوبة، وإلاّ يرفض البحث ولا ينشر في المجلة.
9. تمنح رسالة القبول بعد إجراء التدقيق الفني المترتب على البحث بعد التعديل.
10. ترتب البحوث المقبولة في المجلة وفقا لسياسة المجلة.
11. ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة نظر الباحث ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة، أو هيئة التحرير، أو القائمين عليها.

4. أخلاقيات النشر.

تلتزم هيئة التحرير والمحكمون والباحثون بأخلاقيات النشر التالية:

أولاً: واجبات هيئة التحرير

1. العدالة والاستقلالية: يقوم المحررون بتقييم المخطوطات المقدمة للنَّشر على أساس الأهمية والأصالة وصحة الدراسة ووضوحها وأهميتها لنطاق المجلة، بغض النظر عن جنس المؤلفين أو جنسيتهم أو معتقدهم الديني بحيث يتمتع رئيس التحرير بسلطة كاملة على كامل المحتوى التحريري للمجلة وتوقيت نشره.
2. السرية: هيئة التحرير وموظفوا التحرير مسؤولون عن سرية أية معلومات حول البحث المقدم وعدم إفشاء هذه المعلومات إلى أي شخص آخر غير المؤلف والمحكمين والهيئة الاستشارية كلٌ وفقاً لاختصاصه.
3. الإفصاح وتضارب المصالح: هيئة التحرير مسؤولة عن عدم استخدام معلومات غير منشورة موجودة في البحث المقدم لأغراض النشر دون موافقة خطية صريحة من المؤلفين، ويجب على عضو هيئة التحرير الإفصاح عن وجود أي تضارب في المصالح مع أي من المؤلفين. مثل علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين؛ بدلاً من ذلك، سوف يطلبون عضو خارجي للتعامل مع المخطوطة.
4. قرارات النشر: تحرص هيئة التحرير على أن تخضع جميع الابحاث المقدمة للتحكيم من قبل اثنين على الأقل من المحكمين الذين هم خبراء في مجال البحث. وتعتبر الهيئة مسؤولة عن تحديد أي من الابحاث المقدمة إلى المجلة التي سيتم نشرها، بعد التحقق من أهميتها للباحثين والقراء.

ثانياً: واجبات المحكمين.

1. المساهمة في صنع قرارات هيئة التحرير.
2. السرعة والدقة في الوقت: أي محكم يشعر بعدم قدرته على مراجعة البحث لأي سبب كان يجب عليه إخطار هيئة التحرير على الفور ورفض الدعوة للتحكيم بحيث يمكن الاتصال بالمحكمين البدلاء.
3. السرية: أي أبحاث وردت للمجلة للتحكيم والنشر هي وثائق سرية؛ لذا يجب ألا تظهر أو تناقش مع الآخرين إلا إذا أذن بها رئيس التحرير وينطبق هذا أيضا على المحكمين المدعوين الذين رفضوا الدعوة للتحكيم.

4. معايير الموضوعية: يجب مراجعة وتحكيم الأبحاث بموضوعية وأن تُصاغ الملاحظات بوضوح مع الحجج الداعمة، بحيث يمكن للمؤلفين استخدامها لتحسين أبحاثهم بعيداً عن النقد الشخصي للمؤلفين.
5. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على أي محكم مدعو للتحكيم أن يُخطِّرْ هيئة التحرير على الفور بأن لديه تضارب في المصالح ناجم عن علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين بحيث يمكن الاتصال بالمحكمين البدلاء.
6. المحافظة على سرية المعلومات أو الأفكار المتميزة غير المنشورة والتي تم الكشف عنها في الأبحاث المقدمة للتحكيم وعدم استخدامها دون موافقة كتابية صريحة من المؤلفين وينطبق هذا أيضاً على المحكمين المدعوين الذين يرفضون دعوة التحكيم.

ثالثا: واجبات المؤلفين.

1. معايير إعداد البحث: يجب على المؤلفين الالتزام بالقواعد والإجراءات والمواصفات الفنية وأخلاقيات النشر الموجودة على موقع المجلة.
2. السرقة الأدبية: لا يجوز بأي حال من الأحوال الاعتداء على حق أي مؤلف آخر بأي صورة من الصور فالقيام بهذا العمل يعتبر سرقة أدبية ويتحمل من قام بهذا العمل كامل المسؤولية القانونية والأدبية عن ذلك.
3. الأصالة: يجب على المؤلفين التأكد من تقديم أعمال أصيلة تماما، وتوثيق أعمال أو كلمات الباحثين الآخرين التي تم الرجوع اليها في بحثهم. وينبغي أيضا الاستشهاد بالمنشورات المؤثرة في مجال البحث المقدم. فأخذ المعلومة دون توثيق المصدر بجميع أشكاله يُشكل سلوكاً غير أخلاقي للنشر ويأخذ أشكالاً عديدة، مثل اعتماد بحث على أنه للمؤلف نفسه، نسخ أو إعادة صياغة أجزاء كبيرة من بحث أخر (دون الإسناد) .... الخ.
4. عدم إرسال البحث إلى مجلات مختلفة وبشكل مُتزامِن: يجب على المؤلف عدم إرسال أو نشر نفس البحث في أكثر من مجلة واحدة. وبالتالي، لا ينبغي للمؤلفين أن يُقدِموا مخطوطة سبق نشرها في مجلة أُخرى وذلك لأن تقديم بحث بالتزامُن مع أكثر من مجلة واحدة هو سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.
5. تأليف المخطوطة: يجب أن يتم إدراج الأشخاص الذين يستوفون معايير التأليف التالية كمؤلفين في البحث بحيث يكونوا قادرين على تحمل المسؤولية العامة عن المحتوى: (1) تقديم مساهمات كبيرة في تصميم أو تنفيذ أو الحصول على البيانات أو تحليل أو تفسير الدراسة؛ (2) المساهمة في صياغة وكتابة محتوى البحث أو مراجعته. (3) مراجعة النسخة النهائية من البحث والموافقة عليها وعلى تقديمها للنشر. إضافة إلى ذلك هناك أشخاص لا يستوفون معايير التأليف فيجب ألا يُدْرَجوا كمؤلفين، ولكن يجب ذكرهم في قسم "شكر وتقدير" بعد الحصول على إذن كتابي منهم.
6. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي تضارُب في المصالح مع جهات لا تعلمها هيئة التحرير يمكن أن يكون له تأثير على البحث. ومن أمثلة التضارب المحتمل في المصالح التي ينبغي الإفصاح عنها مثل العلاقات الشخصية أو المهنية، والانتماءات، والمعرفة في الموضوع أو المواد التي نوقِشَتْ في البحث.
7. المخاطر والمواد البشرية أو الحيوانية: إذا كان العمل ينطوي على استخدام مواد كيميائية أو إجراءات أو معدات لها أي مخاطر غير عادية، فيجب على المؤلفين تحديدها بوضوح في البحث. وكذلك إذا كان العمل ينطوي على استخدام أو إجراء تجارب على البشر أو الحيوانات في بحثهم، فيجب على المؤلفين التأكد من أن جميع الإجراءات تم تنفيذها وفقاً للقوانين والتعليمات ذات الصلة وأن المؤلفين قد حصلوا على موافقة مسبقة بهذا الخصوص. وكذلك ويجب مراعاة حقوق الخصوصية الخاصة بالمشاركين من البشر.
8. التعاون: يجب على المؤلفين التعاون بشكل كامل والاستجابة الفورية لطلبات المُحررين بشأن البيانات الأولية والتوضيحات وإثبات الموافقات الأخلاقية وموافقات المرضى وأذونات حقوق الطبع والنشر. وفي حالة اتخاذ قرار أولي بشأن إجراء التعديلات الضرورية على البحث، يجب على المؤلفين الاستجابة لملاحظات المحكمين بشكل منهجي ويقوموا بإجراء التعديلات المطلوبة وإعادة تقديمها إلى المجلة بحلول الموعد النهائي المحدد.
9. الأخطاء الأساسية في الأعمال المنشورة: عندما يكتشف المؤلفون أخطاء كبيرة أو عدم دقة في أعمالهم المنشورة، فإن عليهم الالتزام بإخطار محرري المجلة أو الناشر فوراً والتعاون معهم إما لتصحيح البحث أو سحبه.

الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش
رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
عميد البحث العلمي
جامعة مؤتة
الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن
Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)
Fax. +962-3-2370706
Email: darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/dar

مؤتة للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكّمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي – جامعة مؤتة

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

☐ سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ☐ سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

للمجلد رقم ( ) الاسم :..... العنوان : .....

التاريخ : / / التوقيع :..... .....

طريقة الدفع : ☐ شيك ☐ حوّالة بنكية ☐ حوّالة بريدية

أ – داخل الأردن: للأفراد (9) دنانير أردنية.

للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

ب– خارج الأردن (للأفراد والمؤسسات): (30) دولاراً أمريكياً.

ج– (1,5) دينار ونصف للعدد الواحد.

د– تُضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

تُملأ هذه القسيمة، وترسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان التالي:

الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش
رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
عميد البحث العلمي
جامعة مؤتة
الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن
Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)
Fax. +962-3-2370706
Email: darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/dar

المحتويات

* عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة2016 58-13

وجدان خليل الكركي، شذى سلامة العواودة

* تأثير الذكاء الانفعالي على التردد النفسي لدى ناشئي المنتخب الأردني للسباحة 84-59
محمد حسن أبو الطيب

* الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس عجلون (مشكلاتها، حلولها) 122-85
محمد حسن حمادات، عمر عبدالرحيم ربابعة

* محددات توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية 148-123
موسى فلاح المناصير

* مستوى الصحة المنظمية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية 178-149

أحمد محمد بطاح، آلاء طارق الضمرات

* معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها في تدريس اللغة العربية 218-179
خضراء ارشود الجعافرة

* دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيّم الإيجابيّة في المجتمع من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين 250-219
عبدالكريم علي الدبيسي

* درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في ضوء منهج الكفايات بدولة الكويت 294-251
محمد دهيم الظفيري

* دراسة تقييمية لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مساق اللغة الإنجليزية للأطفال 48-13
محمد عبدالحكيم فراح

* التحليل التلوي لتأثير تدريبات المقاومة لدى المرحلة العمرية للمراهقين والأطفال غير المدربين على القوة العضلة للأطراف العلوية "التحليل التلوي" 64-49
مريم أحمد أبو عليم

عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة 2016

وجدان خليل الكركي *

شذى سلامة العواودة

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي. طبقت الدراسة على عينة بلغت (994) طالباً وطالبة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس عادات العقل ومقياس اتخاذ القرار، ومقياس الاتزان الانفعالي بعد التحقق من صدقها وثباتها، وأشارت نتائج الدراسة أن أكثر العادات العقلية شيوعاً عادة المثابرة وجاءت بمستوى متوسط وتليها عادة الخلق، التصور، الابتكار وجاءت جميع عادات العقل بمستوى متوسط، كما أن عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف جاءت أقل شيوعاً، كما أشارت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين عادات العقل والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في عادتي التحكم بالتهور والتساؤل وطرح المشكلات تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث في عادة التحكم بالتهور ولصالح الذكور في عادة التساؤل وطرح المشكلات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في بقية العادات تعزى للجنس، وأظهرت وجود فروق في جميع العادات العقلية تعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية، وفيما يتعلق بالتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص تبين وجود فروق فقط في عادتي التحكم بالتهور والإصغاء بتفهم وتعاطف حيث أن إناث التخصصين العلمي والإنساني أعلى من الذكور في التخصصات الإنسانية والعلمية في عادة التحكم بالتهور وأن ذكور التخصص العلمي أعلى من ذكور التخصصات الإنسانية في عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف وكذلك إناث التخصصات العلمية أعلى من إناث التخصصات الإنسانية.

الكلمات الدالة: عادات العقل، اتخاذ القرار، الاتزان الانفعاليز

---

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 12/ 10/ 2016 م. تاريخ قبول البحث: 3/6 / 2017م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

Habits of Mind and their Relationship with Decision Making and Emotional Stability among Mu'tah University Students

Wejdan Khaleel Al-Karaki
Shatha Salman Al-Awawdeh

Abstract

The study aimed to identify Habits of mind among Mu'tah University students and their Relationship with Decision Making and Emotional Stability. The study was applied on a sample of (994) male and female students whom were selected by using the random cluster approach from the study population. To achieve the aims of the study, Gradien habits of mind scale Decision Making scale (were used in addition to the Emotional Stability scale for after checking for their reliability and validity. Results indicated that the most common mind habit was persistence which came with a medium level , followed by creating , imagining and innovating at a medium level in a descending order based on commonness and the habit of Listening with understanding and empathy was less common. Results also indicated a significant statistical positive relationship at ($\alpha \leq 0.05$) between habits of mind and Decision Making among participants. In addition, results indicated a significant statistical positive relationship at ($\alpha \leq 0.05$) between habits of mind and Emotional Stability among participants and also indicated a significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) in managing impulsivity and Questioning and posing habits and these differences are attributed to gender in favor of female participants in the habit of managing impulsivity and in favor of male participants in the habit of Questioning and posing . Results indicated no differences in the rest of habits that are attributed to gender but there were differences in all mind habits that are attributed to specialty and these differences were in favor of scientific specialties. For the interaction between gender and specialty, there were differences only between, managing impulsivity, listening with understanding and empathy habits female participants in both humanistic and scientific specialties were higher than male participants in both specialties in managing impulsivity and male participants in scientific specialties were higher than male participants in humanistic specialties in the habit of listening with understanding and empathy, furthermore, female participants in scientific specialties were higher than female participants in humanistic specialties in listening with understanding and empathy.

Keywords: Habits of Mind, Decision Making, Emotional Stability.

مقدمة:

تمثل عادات العقل السلوكات الفكرية المتعلمة التي يتم اختيارها في أوقات معينة لممارسة التفكير الماهر، بحيث تقود إلى فعل إنتاجي وتصبح طريقة اعتيادية من العمل نحو أفعال أكثر ذكاء، وتشير عادة العقل إلى الطريقة أو السلوك المتبع الذي يستخدم فيه المرء أو يطبق تفكيره. فعادات العقل هي ميول لأداء سلوكات يبديها أناس أذكياء استجابة لمشكلات ومعضلات وألغاز لا تبدو الحلول لها ظاهرة بشكل فوري، ويمكن أن تجعل العقل ناقداً وحراً ووصياً على نفسه وقادراً على المشاركة.

أما (Horesman) المشار إليه في (Costa & Kallick, 2004) يرى أن عادات العقل عملية تطورية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، حيث أنه يشبه عادات العقل بالحبل الذي تُنسج خيوطه في كل يوم حتى يصبح سميكاً ويصعب قطعه، ويضيف أن عادات العقل تتضمن ميول واتجاهات و قيم، وبالتالي فهي تقود الفرد إلى أنماط من تفضيلات مختلفة، في حين يعرفها (Costa & Kallick, 2004) بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، أو عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية؛ إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محيّر، أو لُغز، أو موقف غامض. وإنّ عادات العقل تشير ضمناً إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب.

عادات العقل هي عادات يكتسبها الفرد، وتظل قابلة للتطبيق باستمرار، ويستند مفهوم عادات العقل إلى النظرية المعرفية، حيث تركز على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط، والتنفيذ واتخاذ القرار، كما يستند إلى النظرية السلوكية، فالعادة سلوكياً يعرفها علماء النفس على أنها استعداد يكتسب دائماً للقيام بنفس الأعمال، والعادة حالة راسخة دائمة لا تتغير بسهولة، وهي فردية مكتسبة، توفر جهداً كبيراً في تكرار الفعل سواء كان ذلك الفعل تكيفاً حيوياً أو عادة حركية أو نفسية، وتتيح عادات العقل الفرص أمام الفرد لتنظيم العمليات العقلية وترتيبها، ووضع نظام الأولويات السليمة في خياراته مما يساعده في النجاح الأكاديمي والحياة العملية، فعادات العقل نظام يرتب شؤون العمل وأولوياته، ويضع الفرد ضمن سياق يجب أن يكون عليه (Costa & Kallick, 2000).

وتهدف عادات العقل إلى مساعدة المربين على تطوير طـلاب وأفراد ذوي انتباه، ومتعاطفين ومتعاونين قادرين على الإنتاج في عالـم غني بالمعلومات، وأن يصبح هـؤلاء الطلـبة والأفـراد أكثر استعداداً لاستخدام عادات العقل عندمـا تواجههم مواقف ينقصهـا اليقين أو يسـودها التحـدي (Unmcollege of Nursing, 2005).

ومن المفيد تعليم عادات العقل في المدارس والجامعات، إذ لابد من التأكيد على المهارات والقدرات التي ترتكز على الشخص نفسه بدلاً من حشو أدمغة الطلاب بالحقائق والمعلومات، وذلك ليتمكنوا من صنع قراراتهم بأنفسهم ليكون لديهم القدرة على التصرف المنطقي والتفكير الناقد الذي يمكن من خلال اكتسابه وممارسته ممـا يسـهم في نجاحه في الدراسة، والعمـل والحياة (Costa & Kallick ,2000).

ولابد من التدريب على عادات العقل في المراحل التعليمية المتقدمة (Farley, 2005)، فقد أوصت دراسة (Marklein, 2005) بتطور عادات العقل في المرحلة الجامعية لأنها مفتاح النجاح بعد الجامعة، والمرحلة الجامعية مهمة جداً لأن الدرجة الجامعية توفر بداية قوية للمناصب القيادية، وتحمل مستويات أعلى من المسؤولية، لهذا فإن التدريب على عادات عقلية كمرونة التفكير ومشاركة الفرد في المشاريع الصفية الجماعية، ومشاريع التصميم التي يتم استخدامها في العمل الجماعي، ويساعد في المرونة في مكان العمل مما يسهم في حل المشكلات المعقدة (Gomboa, 2005) .

ويؤكد (Gober, 2000) على أهمية إعادة بناء طرائق تعليم الخريجين لتطوير تفكيرهم واتصالاتهم، وثقافاتهم، وقيمهم باستخدام عادات العقل للنهضة بأمتهم، وذلك ليتمكن هؤلاء الخريجون من اتخاذ قرارات أفضل مرتبطة بالبيئة، ثقافياً واجتماعياً، واقتصادياً، وسياسياً، وكيميائياً، وجيولوجياً، وجغرافياً، مؤكداً على أهمية تطوير عادات جديدة للعقل والتدريب على طرق جديدة للتفكير وتنمية شبكة اتصالات جديدة لتشجيع التغيير الثقافي في طرق البحث وتدريب الطلبة.

يعتبر اتخاذ القرار نوع من أنواع حل المشكلات التي تعتمد على البنية المعرفية والخبرات والعادات التي اكتسبها الفرد في حياته، إذْ يستطيع الإنسان اختيار العديد من البدائل، وعليه أن يختار البديل الأنسب والأفضل له من بين هذه البدائل، وبذلك يحقق الهدف المنشود الذي يسعى إلى تحقيقه (Homsi, 1992)، وتكون هذه العملية في قمّة النشاط والحيوية، عندما يواجه الإنسان أي مشكلة حقيقية في حياته (Anderson, 2007).

كما تعتبر الانفعالات ركناً هاماً في حياة كل فرد فهي تتدخل في جميع جوانب حياته اليومية، والمعرفية والسلوكية، وبدونها تصبح الحياة بلا معنى ولا قيمة لها، وهي جزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة، لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية (Al-Saed, 1990) .

فالانفعال هو "حالة وجدانية عنيفة تصاحبها اضطرابات فسيولوجية وحشويه وتعبيرات حركية مختلفة، تبدو للفرد بصورة مفاجئة، وتتخذ صورة أزة عابرة طارئة لا تدوم وقتاً طويلاً (Abdul-Khaliq, 1984)".

والاتزان هو قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته كالغضب والسخط والنقم والتهور والتسرع والاندفاعات المتصارعة غير المبررة، ويظهر بدلاً عنها الحلم، وكظم الغيظ، وعدم الاهتمام بصغائر الأمور والتسامح، بينما الانفعال والاضطراب تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو بالنقصان، ويؤدي الانفعال والاضطراب لدى الفرد إلى شلل التفكير وخلل في العمليات العقلية، وتجعل الفرد في حالة عدم سيطرة على انفعالاته مما ينتج عنه سلوكات وأفعال تقلل من كفاءته في العمل، كما أن فقدان الاتزان يجعل الفرد سهل الاستثارة، وغير قادر على ضبط النفس، لذلك يجب على الشخص المحافظة على اتزانه الانفعالي، ليترك مجالاً للنشاط الذهني لتأدية دوره الاجتماعي والتعليمي، حتى في المراحل العمرية التي تتميز بعدم الاستقرار والثبات الانفعالي (Abu Ghazaleh et al., 2012). فالانفعالات هامة من أجل التنميط فلا يمكن فصل التفكير عن الانفعالات، ويعتبر الاتزان الانفعالي من الجوانب النفسية والأساسية والهامة في حياة الفرد، والتي من غير الممكن تجاهلها لما للانفعالات من أهمية ودور بارز في حياته، حيث ترتبط بدوافعه وحاجاته وبما يمارسه من أنشطة، فالاتزان الانفعالي على درجة بالغة من الأهمية للصحة النفسية والبدنية والمهارية للفرد (Hassan, 2011).

ويرى (Rokeach,1960) أن هنالك ثلاثة جوانب هامه ينبغي وضعها في الحسبان أثناء تناول انساق المعتقدات وهي المعرفية والأيديولوجية والانفعالية، وهذه الجوانب لها علاقة مع بعضها البعض، وتستخدم بالتبادل على أساس افتراض أن أية انفعال له مظهر معرفي متطابق معه وأن أية معرفة لها مظهر انفعالي متطابق معها وبمعنى آخر يمكن القول إن أنساق المعتقدات لها ثلاثة أنماط أساسية من القبول والرفض هي قبول ورفض الأفكار والأشخاص والسلطة. النمط الأول معرفي والثاني يمثل التعصب والنفور والثالث هو السلطة.

ويشير الاتزان الانفعالي إلى السيطرة على الذات وتحكم الفرد في انفعالاته وسيطرته عليها في قيادة الموقف ومع الآخرين، وكلما كان الفرد مسيطراً على انفعالاته في مواقفه ومتحكم بها كلما أصبح قادراً على قيادة المواقف وناجحاً في عمله وحياته العامة والخاصة مع الآخرين، فالاتزان الانفعالي حد فاصل على متصل قطبية الترددية والاندفاعية، مما يتيح للفرد أن يحتل قطعة ما من وسط المتصل (Aleadl, 1995).

وتشير النظرية المعرفية إلى أن الانفعالات تحدث نتيجة التقويم المعرفي لموقف مثير، ويتضمن الصحة النفسية في القدرة على تفسير الخبرات بطريقة منطقية تمكن الفرد من المحافظة على التفاؤل والأمل، واستخدام مهارات معرفية مناسبة لمواجهة الأزمات، وحل المشكلات، فالإنسان الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة قادر على استخدام استراتيجيات معرفية مناسبة للتغلب على الأحداث الضاغطة التي تواجهه ويعيش في طمأنينة(Al-Qatami, 2013).

فانفتاح العقل (Open-Minded) ، والعدالة العقلية (Fair-Minded) والاستقلال العقلي (Independent Minded)، والميل إلى الاستقصاء أو الاتجاه النقدي (Inquiring or Critical Attitude) تعتبر من عادات العقل المعرفية المساعدة لمواجهة الأزمات (Harthy, 2002). فالانفعالات تتحقق في جميع الظروف التي تؤدي إلى خلق السلوك غير المتوازن تبعاً للنظرية السلوكية (Behavioral Theory)، فيتم العمل على معالجة السلوك والظروف ذات العلاقة وتسجيلها، من أجل تعزيز البديل المهم (Mubarak, 2008).

ومن العادات العقلية التي يستدل عليها من السلوكيات:

اولاً: خرائط عمليات التفكير (Thinking Processes Maps): يتفرع منها المهارات التالية: مهارة طرح الأسئلة، ومهارة ما وراء المعرفة، ومهارات الحواس المتعددة، والمهارات العاطفية.

ثانياً: العصف الذهني (Brain Storming) ويتفرع منه عادات: الإبداع، المرونة، حب الاستطلاع، وتوسيع الخبرة.

ثالثاً: منظّمات الرسوم: (Graphic Organizers) ويتفرع منها العادات التالية: المثابرة، التنظيم، والضبط، والدقة.

ويرى (Qatami & Amor, 2005a) أن عادات العقل مهارة يمكن التدرب على أدائها وممارستها إلى أن تصل إلى مرحلة العادة، ونحن نستخدم العادة لتحقيق الراحة والروتين والسهولة في أدائها، وهي تتضمن آليات واستراتيجيات مرتبطة بهدف تم التخطيط لتحقيقه بشكل واع، وتعمل على تنمية الذكاء باتجاه معين واستخدام إمكاناته وقدراته وبرمجياته للوصول إلى هدف ما، ويضاف إلى ذلك أن عادات العقل تؤثر في انفعالات الفرد وتساعده على تأدية وظائفه العقلية بأسلوب منظم ومنسّق، وتمهد لتغلب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها، وهذا ما يساعده على أن يكون أكثر قدرة على العمل، وينشّط التفكير، ويزيد من كفايته، ويصبح أكثر قبولاً من قبل جماعته، وناجحاً في التأثير على الآخرين، ويساعد على تركيز الانتباه ودقة الإدراك والإحساس وينمي الخيال الإبداعي والتصوري لديهم (Al- Meligy, 1972).

وللتدريب على عادات العقل أهمية بالغة في جميع المراحل العمرية، كما أن اتخاذ القرارات ضروري في حياة الفرد ليتمكن من تحقيق أهدافه وطموحاته بشكل صحيح وسليم وناجح وعلى نحو خاصاً للمرحلة الجامعية، ولا سيما إذا ارتبطت بالاتزان الانفعالي وما له من أهمية كبيره للفرد في ضبطها والتحكم بها وتوظيفها في مواقف حياته، وتأتي الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين عادات العقل واتخاذ القرار والاتزان الانفعالي.

مشكلة الدراسة:

يعتبر طلبة الجامعة قيادات المستقبل الذين سيتخذون القرارات الهامة خلال مواقع أعمالهم المختلفة، وترتبط القدرة على اتخاذ القرارات كعملية معرفية بالجانب الانفعالي حيث يؤدي الوعي بالانفعالات والقدرة على ضبطها باتخاذ قرارات سليمة تساعد في تخطي المواقف السلبية والخروج من الأزمات بسلام، وتعد عادات العقل أداة مهمة في تشكيل التفكير ومهاراته وفي توجيه الجانب الانفعالي مما قد يؤثر في القدرة على اتخاذ القرارات السليمة لدى الأفراد، ومن هنا تأتي هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما عادات العقل الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة مؤتة؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة؟

3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين عادات العقل والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة، تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما ؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية دور عادات العقل في توجيه التفكير السليم وضبط الانفعالات المرتبط بالقدرة على اتخاذ القرارات السليمة وخاصة لدى طلبة الجامعات الذين يمثلون القيادات المستقبلية ويتضح ذلك من خلال الجانبين النظري والتطبيقي:

الأهمية النظرية:

تلقي هذه الدراسة الضوء على العلاقة بين عادات العقل والاتزان الانفعالي، واتخاذ القرارات، وفي حدود علم الباحثين لا يوجد دراسات سابقة بحثت في العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة، مما قد يضيف إلى الجانب النظري نتائج جديدة وهامة تسهم في إثراء المكتبات العلمية.

الأهمية التطبيقية:

تنبع أهمية الدراسة من كون طلبة الجامعة شريحة هامة في المجتمع وستشكل القيادات المستقبلية وتشكل معرفة علاقة عادات العقل لديهم بالاتزان الانفعالي، والقدرة على اتخاذ القرار وسيلة هامه لتوجيه هذه الفئة الهامة لتمتلك العادات المعرفية الملائمة لصنع القرار والمرتبطة بالاتزان الانفعالي حيث أنهم سيكونون القيادات المستقبلية. حيث تسهم هذه الدراسة في الكشف عن عادات العقل الموجودة لدى طلبة الجامعة، مما يساعد المسؤولين لإعادة النظر في وضع خطط وأساليب وطرائق لتنمية عادات العقل المناسبة لدعم الطلبة، ومساعدتهم في القدرة على اتخاذ قرارات مناسبة وواضحة، وتوجيه نظر القائمين على التعليم الجامعي على الاهتمام بالأنشطة الجامعية التي تساعدهم في تنمية عادات العقل لدى الطلبة.

أهداف الدراسة:

1- تسعى الدراسة إلى التعرف على عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة.

2- الكشف عن العلاقة بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة.

3- الكشف عن العلاقة بين عادات العقل والاتزان الانفعالي لدى طلبه جامعة مؤتة.

4- التعرف على وجود فروق في مستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة، تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

عادات العقل (Habits of maind):

هي مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكّن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات والسلوكات الذكية، بناءً على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها وهي ست عشرة عادة عقلية أوردها (Costa & Kallik ,2000) وهي: (المثابرة، التحكم بالتهور، التفكير حول التفكير، الإصغاء بتفهم وتعاطف، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتوصيل بوضوح ودقة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطر مسؤولية القدرة، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير بمرونة، التفكير الإبداعي التصور، إيجاد الدعابة (Qatami & Amor, 2005a).

أما إجرائياً فيعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس عادات العقل للمرحلة الجامعية في جامعة مؤتة، المعد من قبل (Jaraden, 2007).

اتخاذ القرار (Decision Making):

عرفه (Abdoun, 2002) بقدرة الفرد على التوصل إلى حل مشكلة اعتراضية أو موقف محير وذلك باختيار حل من بدائل الحل الموجودة أو المبتكرة وهذا الاختيار يعتمد على المعلومات التي جمعها الفرد حول المشكلة، وعلى القيم والعادات والخبرة والتعليم والمهارات الفردية.

أما إجرائياً فيعبّر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اتخاذ القرار للمرحلة الجامعية في جامعة مؤتة، والمعد من قبل عبدون والمعدل من قبل (Al-Hawari, 2011).

الاتزان الانفعالي (Emotional stability):

هو قدرة الشخص على الحفاظ على الثبات الانفعالي إزاء أي نوع من المعارضة والغضب بحيث يكون الشخص واقعياً، منضبطاً، ذاتياً، ومثابراً (Eysenck,1962).

أما إجرائياً فيعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتزان الانفعالي للمرحلة الجامعية في جامعة مؤتة، المعد من قبل أيزنك (Eysenck, 1962) و(Aleadl, 1995) والمعدل.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

- الحدود البشرية: تتمثل بجميع طلبة البكالوريوس في جامعة مؤتة الجناح المدني.
- الحدود المكانية: جامعة مؤتة في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2016/2015.
- الحدود الموضوعية: تعمم نتائج الدراسة في ضوء الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

دراسات سابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة وحسب التاريخ:

1- الدراسات المتعلقة بعادات العقل:

دراسة (Amor, 2005) هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في المواقف الحياتية واستقصاء أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، تكونت عينة الدراسة من (820) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث وتم اختيار شعبة واحدة عشوائياً من كل مدرسة لتكون المجموعة التجريبية، والتي بلغ عدد أفرادها (45) طالباً و (35) طالبة، والشعبة الأخرى لتكون المجموعة الضابطة وقد بلغ عددها (45) طالبا و(35) طالبة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية لمدة (13) أسبوعاً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي بين متوسط أداء طلبة الصف السادس الأساسي الذين دربوا باستخدام البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل ومتوسط أداء زملائهم من نفس المستوى الذين لم يتلقوا أي تدريب لصالح المجموعة التجريبية،

وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً يبين متوسط أداء الذكور، ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف السادس الأساسي (المجموعة التجريبية) في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

دراسة (Jaraden, 200) هدفت إلى الكشف عن أثر الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعي في عادات العقل لدى طلبة الجامعة، تألفت العينة من (947) طالب وطالبة من طلبة جامعة مؤتة، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية على مستوى الكلية وطبقية عنقودية على مستوى الشعبة واستخدمت الاستبانة كأداة دراسة معده من قبل الباحثة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك فرق ذو دلالة إحصائية في عادات العقل تعزى إلى الخبرة الجامعية، وهناك فرق ذو دلالة إحصائية في عادات العقل تعزى إلى نوع الكلية، وهناك فرق ذو دلالة إحصائية تعزى إلى النوع الاجتماعي، وهناك فرق ذو دلالة إحصائية في عادات العقل تعزى للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الدراسة.

دراسة (Al-Karaki, 2007) هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، تألفت العينة من (30) طالباً وطالبة من السنة الأولى في جامعة مؤتة، ممن رغبوا في المشاركة بالبرنامج التدريبي القائم على عادات العقل لتنمية التفكير الناقد، وقسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل التالية: (المثابرة، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير في التفكير، الكفاح من أجل الدقة، الأقدام على المجازفة المحوسبة) لتنمية التفكير الناقد ومهاراته: التحليل، والتقييم، والاستنتاج، والاستدلال، والاستقراء. من خلال مواقف ومشكلات حياتية وطبقت على أفراد المجموعة التجريبية على شكل لقاءات بواقع ثلاثين ساعة تدريبية، كما طبق على كل المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (2000) المعدل للبيئة الأردنية كاختبار قبلي وبعدي. وأظهرت النتائج تحيل التباين المشترك (Ancova) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للبرنامج التدريبي المستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد ككل، كما أظهرت النتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (Mancova) وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارتي الاستدلال والاستقراء من مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للبرنامج

التدريبي في تنمية مهارة الاستقراء تبعاً للتفاعل بين المجموعة والجنس وذلك لصالح إناث المجموعة التجريبية.

دراسة (Arabyat, 2009) هدفت إلى استقصاء عادات العقل المستخدمة بكثرة لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (994) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية من مستوى السنة الثانية والسنة الرابعة من الكليات العلمية والطبية والإنسانية، وتم تطبيق مقياس عادات العقل الذي تم تعريبه وتطويره للبيئة الأردنية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن عادات العقل الأكثر استخدامًا لدى طلبة الجامعة الأردنية هي على الترتيب: التمحور حول الذات، استخدام كافة الحواس، أبداء المثابرة، أبداء القيادة، الإصغاء بفهم وتعاطف، أبداء الإصغاء النشط، استخدام حس الفكاهة، التفكير بمرونة، التحكم بالاندفاعية، الأسئلة، البناء على المعرفة والخبرة السابقة، خبرات الدهشة، الإبداع، امتلاك الحيوية والتعبير عنها، تحري الدقة، التفكير بالتفكير، تحليل التفكير، استخدام لغة وفكر دقيقين.

وأجرى (Abdul Hamid, 2012) دراسة هدفت إلى فعالية برنامج مقترح قائم على عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتتمثل عينة البحث من طلاب الصف الخامس الابتدائي البالغ عددهم (70) طالباً وطالبة في مدرسة محمد فريد الابتدائية بمحافظة القاهرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وتألفت من (35) طالباً وطالبة تدرس وحدات (الأعداد، الطبيعة، القياس، المعادلات) في مادة الرياضيات باستخدام برنامج قائم على بعض عادات العقل المنتجة، وتألفت المجموعة الضابطة من (35) طالباً وطالبة تدرس نفس الوحدات بالطريقة المعتادة، واقتصرت الدراسة على تدريس ثلاث وحدات من كتاب الرياضيات المدرسي المقرر لطلاب الصف الخامس من الفصل الدراسي الثاني عام (2012)، وقد استخدم الباحث مقياس اتخاذ القرار الذي أعده بنفسه، وأظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في الرياضيات، مما يدل على أن هناك تكافؤاً بين المجموعتين، وفي التطبيق البعدي يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس برنامج قائم على بعض عادات العقل

المنتجة والضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في الرياضيات ككل وكل مهارة من مهاراته كل على حده لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة (Al-Barsan & Abd, 2013) هدفت إلى إستقصاء عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقتها بحل المشكلة الرياضية، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (922) طالب وطالبة اختيروا من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمّان ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياسين أحدهم في حل المشكلة الرياضية والآخر في عادات العقل شمل أربع عادات عقلية، وتم التحقق من صدق المقياسين وثباتهما بالطرق المناسبة، كشفت نتائج الدراسة عن تدني نتائج عادات العقل الأربعة لدى الطلبة وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الذكور والإناث باستثناء عادة التفكير فوق المعرفي حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذكور وقد تبين أن نموذج المعادلة البنائية الذي يضم كلاً من عادات العقل الأربعة وحل المشكلة الرياضية مطابق لبيانات الدراسة.

دراسة (Daoudia, 214) هدفت إلى مقياس لعادات العقل وفق نظرية (Costa & Kalik, 2003) لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن باستخدام تدريج جتمان التراكمي، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت (900) معلم ومعلمة أي بنسبة 5% من معلمي المرحلة الثانوية في وزارة التربية والتعليم موزعين على ثلاثة أقاليم وهي: الشمال، والوسط، والجنوب وتم اختيار العينة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية في ضوء متغير الجنس والإقليم، وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لعادات عقل بلغ مستواها0.87) وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في امتلاكهم لعادات العقل لصالح الإناث، كما أظهرت فروق ذو دلاله إحصائية لصالح المعلمين من ذوي الخبرة التعليمية فوق العشر سنوات.

2-الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار:

دراسة (Dalton, 2000) هدفت إلى تحديد ومقارنة إدراك مديري ومعلمي المدارس المتوسطة لدرجة المشاركة في صنع القرار في ولاية تكساس (Texas) الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المديرين والمعلمين، مجموعة كانت مشاركة في صنع القرار، ومجموعة أخرى غير مشاركة، ثم عقد مشاركة لتحديد الإدراك من خلال تحليل الأداة ذات الأبعاد الخمسة ووضع الباحث أداة تضمنت خمسة أبعاد هي: التخطيط، المناهج، الميزانية، التوظيف، تنمية المعلمين

وكونت هذه الأبعاد محور المشاركة في صنع القرار، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المديرين يدركون أن المعلمين يشاركون بدرجة عالية في الأبعاد الخمسة أكثر مما يدركه المعلمون لمشاركتهم، أي أن هناك فروقاً بين إدراكات المديرين والمعلمين في درجة المشاركة، وأن المديرين يدركون أن المعلمين يشاركون بدرجة عالية في مجالي الموازنة والتوظيف أكثر من بقية المجالات الأخرى (التخطيط، المناهج، تنمية المعلمون) وأكثر من إدراك المعلمين أنفسهم، أي أن هناك فروقاً بين إدراكات المديرين والمعلمين في درجة مشاركة المعلمين. وأتفق إدراك المديرين والمعلمين في مشاركة؟ في صنع القرار في أبعاد: المناهج، وتنمية المعلمون، وكانت هناك فروق في الإدراك بين المديرين والمعلمين في درجة مشاركة المعلمون في أبعاد: الموازنة، والتوظيف، والتخطيط.

دراسة (Al-Tarawneh, 2003) هدفت إلى استقصاء العلاقة بين حالات الهوية النفسية وأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة، بلغت عينة الدراسة (542) طالباً وطالبة من طلبة كليات الجامعة تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية بالنسبة للكليات والطريقة العشوائية العنقودية بالنسبة للشعب، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التروي تعزى لحالة تحقيق الهوية مقابل حالة كل من تعليق القرار وانغلاق الهوية واضطرابها، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التردد تعزى لحالة تعليق القرار مقابل حالة كل من تحقيق الهوية وانغلاقها واضطرابها، ثم لصالح حالة اضطراب الهوية مقابل تحقيق الهوية وانغلاقها. كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التسرع تعزى لحالة انغلاق الهوية مقابل كل من حالة تحقيق الهوية وتعليق القرار لصالح حالة اضطراب الهوية مقابل حالة تحقيق الهوية وانغلاقها

دراسة (Chi Keung, 2008) هدفت إلى التعرف على المجالات التي من شأنها أن تساعد مديري المدارس على إشراك المعلمين في اتخاذ القرار، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق إجراءات الدراسة في مدينة هونج كونج على (20) مدرسة ثانوية، وشملت العينة (335) معلماً، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أنه يفضل المعلمون إشراكهم في القرارات بمجال النموذج التعليمي، ومجال المناهج الدراسية، ومجال الإدارة، وأن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات له نتائج إيجابية مؤثرة في الرضا الوظيفي، والالتزام، وإدراك عبء العمل.

دراسة (Al-Aidi, 2010) هدفت الدراسة إلى بيان أثر ممارسة الإدارة بالتجوال على فاعلية عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية، تم بناء وتطوير استبانة وتكونت عينة الدراسة من (361) مفردة، وأظهرت النتائج أن تصورات المديرين في الجامعات الأردنية الرسمية لممارسة الإدارة بالتجوال، وفاعلية عملية اتخاذ القرارات قد جاءت بدرجة عالية، كما أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة الإدارة بالتجوال بأبعادها (اكتشاف الحقائق، تحسين الاتصال، التحفيز، التطوير والإبداع، التغذية الراجعة) على فاعلية عملية اتخاذ القرارات.

دراسة (Al-Hawari, 2011) هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي باتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة، تكونت العينة من (897) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية الأولى في الجامعة من مختلف التخصصات والسنوات الدراسية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق أثر لأبعاد الذكاء الانفعالي مجتمعه في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، كما تبين عدم وجود فروق بين الذكاء الانفعالي واتخاذ القرار تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص، ووجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى للمستوى الدراسي، وكانت فروق بين طلبة السنة الأولى من جهة وطلبة السنة الثانية من جهة والثالثة من جهة ولصالح طلبة السنة الأولى من جهة وأيضاً وجود فروق بين طلبة السنة الرابعة من جهة وطلبة السنة الثانية والثالثة من جهة أخرى ولصالح السنة الرابعة، وبالنسبة لمتغير اتخاذ القرار فكانت الفروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية ولصالح طلبة السنة الأولى وبين طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح السنة الرابعة.

3-الدراسات المتعلقة بالاتزان الانفعالي:

دراسة (Ghaleb, 2012) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، والكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة. واشتملت عينة الدراسة على (2400) طالباً وطالبة بواقع (1200) طالب من مدينة دمشق و(1200) طالب من مدينة تعز، واستخدمت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس النضج الاجتماعي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة،

وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة (Attia, 2014) هدفت إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك وتكونت عينة الدراسة من (749) طالب وطالبة من طلبة جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين الأولى مقياس الاتزان الانفعالي والمكون من (54) فقرة موزعة على مجالين، والثانية مقياس ضبط الذات والمكون من (35) فقرة وتم التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة وجاء مجال التحكم والسيطرة على الانفعالات في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل وفي مجال المرونة بالتعامل مع المواقف والأحداث وتعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل وفي المجالات تعزى لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط بين مجالات الاتزان الانفعالي، والاتزان الانفعالي ككل ومستوى ضبط الذات داله إحصائياً.

دراسة (Alrawasdeh, 2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى الاتزان الانفعالي بين الطلبة المنذرين وغير المنذرين في جامعة مؤتة، تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة منهم (150) طالباً وطالبة منذرين و(150) طالباً وطالبة غير منذرين، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي بين المنذرين وغير المنذرين وأبعاده (تقدير الذات، السعادة، الاستقلالية)، لصالح الطلبة المنذرين وفي بعدي (القلق، الشعور، بالذنب) لصالح الطلبة المنذرين، ولم تظهر النتائج فروق في بعد (الوسواس)، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة الطلبة المنذرين وغير المنذرين تعزى للنوع الاجتماعي، وفيما يتعلق بالتخصص فأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الاتزان الانفعالي فقط لدى الطلبة المنذرين تعزى للتخصص ولصالح التخصصات الإنسانية، كما تبين الفروق في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة المنذرين وغير المنذرين بين طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة

ولصالح السنة الرابعة وكما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاتزان الانفعالي والمعدل التراكمي لدى الطلبة المنذرين والطلبة الغير منذرين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات التي تناولت عادات العقل واتخاذ القرار يتضح لنا أن دراسة (Abdul Hamid, 2012) درست "فعالية برنامج مقترح قائم على عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" واستخدمت بعض عادات العقل الملائمة لطلبة الخامس الابتدائي، أما في هذه الدراسة فقد درست" عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة" وطبقت تسع عادات وهي: (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء والتواصل بتفاهم وتعاطف، الإبداع، التفكير في التفكير، حب الاستطلاع، تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة، التفكير الدعابة، التفكير التبادلي)، واستخدم مقياس(Jaraden, 2007) استناداً إلى نظرية (Costa & Kalik, 2003) الذي يناسب المرحلة الجامعية، واستخدم مقياس اتخاذ القرار الذي أعده (عبدون) في عام 1979 على المرحلة الجامعية لجميع التخصصات، أما في دراسة (Abdul Hamid, 2012) استخدم برنامج لعادات العقل، واستخدم مقياس اتخاذ القرار في الرياضيات الذي أعده بنفسه.

كما تختلف البيئة التي طبقت بها دراسة (Abdul Hamid, 2012) حيث طبقت على البيئة الابتدائية المصرية، كما أن هذه الدراسة أضيف لها متغير (الاتزان الانفعالي) واستخدم المنهج الوصفي بشقيه الأرتباطي والتحليلي، ودراسة (Abdul Hamid, 2012) كانت دراسته تجريبية. كما استخدمت هذه الدراسة بعض الدراسات حول عادات العقل لجمع البيانات مثل دراسة (Amour, 2005) ودراسة (Al-Karaki, 2007)، ودراسة (Arabyat, 2009)، ودراسة (Al-Barsan & Abd, 2013)، ودراسة (Daoudia, 2014) ودراسة (Jaraden, 2007)، وبعض الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار مثل دراسة (Dalton, 2000)، ودراسة (Chi keung, 2008)، ودراسة (Al-Hawari, 2011)، وبعض الدراسات التي تناولت الاتزان الانفعالي مثل دراسة (Ghaleb, 2012) ودراسة (Attia, 2014) ودراسة (Alrawasdeh, 2015) .

كما تميزت هذه الدراسة بأنها تناولت العلاقة بين عادات العقل واتخاذ القرار وبين عادات العقل والاتزان الانفعالي، كما تميزت بأنها تناولت مدى الارتباط بين المتغيرات المذكورة (عادات العقل واتخاذ القرار والاتزان الانفعالي) والتي لم تدرس معا من قبل حسب علم الباحثتان، بالإضافة إلى أنها تناولت مدى تأثير المتغيرات على بعضها كل على حده، إضافة لكمن هذه الدراسة تم تطبيقها على البيئة الأردنية الجامعية (جامعة مؤتة).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والأرتباطي لملائمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة مؤتة والبالغ عددهم (17284) طالب وطالبة منهم(8672) طالباً و(8612) طالبة، حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل بالجامعة للعام الدراسي 2016/2015، والجدول(1) يبن توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص.

جدول(1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص

النوع الاجتماعي	التخصص	العدد
ذكور	علمية	3629
	إنسانية	5043
مجموع الذكور		8672
إناث	علمية	3399
	إنسانية	5213
مجموع الإناث		8612
المجموع العام		17284

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، ووحدة الاختيار الشعبة من مجتمع الدراسة حسب التخصص، حيث تم توزيع (1000) نسخة من المقياس بنسبة (5.8%) تقريباً من مجتمع الدراسة, وتبين فقدان (3) نسخ لم يتم استرجاعها و(3) نسخ غير صالحة للتحليل لعدم اكتمال البيانات، وبهذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (994) طالباً طالبة شكلوا ما نسبته (5.7%) من مجتمع الدراسة، والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص:

جدول(2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص

	علمية	إنسانية	المجموع	النسبة المئوية من العينة	النسبة المئوية من المجتمع
ذكور	206	156	362	%36.4	%2.0
إناث	258	374	632	%63.6	%3.7
المجموع	464	530	994	–	%5.7
النسبة المئوية من العينة	%46.7	%53.3	–	%100	–
النسبة المئوية من المجتمع	%2.7	%3.00	%5.7	–	–

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام الأدوات التالية:

أولا: مقياس عادات العقل:

نقول تم بناء الأداة من خلال الاستعانة والإطلاع على الدراسات التالية (Jaraden, 2007) والدراسات السابقة ذات الصلة مثل (Costa & Kalik, 2003) (Amor, 2005)

و (Qatami, & Amor, 2005b) و(Harthy, 2002) وبالإضافة لبعض الاختبارات والمقاييس، حيث تكوّن بصورته الأولية من(83) فقرة، وبصورته النهائية أصبح مكوناً من (74) فقرة، ويتضمن المقياس تسعة عادات هي:

المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، الخلق والتصور والابتكار، التفكير في التفكير، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعرفة السابقة على معرفة جديدة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي.

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين هما:

الصدق الظاهري لمقياس عادات العقل:

باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على(11) محكماً من أساتذة جامعة مؤتة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والمناهج والتربية الخاصة كما في الملحق (ج)، وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تم حذف (7) فقرات بنسبة اتفاق (80%) للإبقاء على الفقرة، وتم إعادة صياغة (10) فقرات.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(50) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(3) يبين معاملات الارتباط:

جدول(3) صدق البناء الداخي لمقياس عادات العقل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	المثابرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	التحكم بالشعور	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الإصغاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الإبداع	رقم الفقرة	معامل الارتباط	التفكير	رقم الفقرة	معامل الارتباط	حب الاستطلاع	رقم الفقرة	معامل الارتباط	تطبيق المعرفة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدعابة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	التبادلي
1	.771**		9	.579**		16	.665**		25	.308*		37	.689**		42	.400**		52	.476**		60	.599**		67	.673**
2	.571**		10	.637**		17	.453**		26	.525**		38	.774**		43	.681**		53	.464**		61	.601**		68	.518**
3	.729**		11	.746**		18	.716**		27	.373**		39	.758**		44	.559**		54	.613**		62	.677**		69	.527**
4	.825**		12	.595**		19	.457**		28	.618**		40	.734**		45	.522**		55	.531**		63	.609**		70	.647**
5	.778**		13	.687**		20	.392**		29	.653**		41	.612**		46	.449**		56	.484**		64	.706**		71	.726**
6	.687**		14	.682**		21	.669**		30	.670**					47	.457**		57	.652**		65	.509**		72	.659**
7	.675**		15	.746**		22	.698**		31	.675**					48	.597**		58	.778**		66	.505**		73	.610**
8	.804**					23	.447**		32	.645**					49	.546**		59	.743**					74	.409**
						24	.602**		33	.688**					50	.744**										
									34	.519**					51	.623**										
									35	.684**																
									36	.539**																

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha <= 0.05$)

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha <= 0.01$)

يتبين من الجدول(3) بأنه تحقق للمقياس مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.308–0.804) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ 0.05).

ثبات مقياس عادات العقل:

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (50) طالباً وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، والجدول(4) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(4) معاملات ثبات مقياس عادات العقل

العادة	الإعادة	كرونباخ ألفا
المثابرة	0.79	0.87
التحكم بالتهور	0.77	0.84
الإصغاء بتفهم وتعاطف	0.76	0.72
الخلق، التصور، الابتكار	0.87	0.81
التفكير في التفكير	0.77	0.76
التساؤل وطرح المشكلات	0.73	0.75
تطبيق المعرفة السابقة على معرفة جديدة	0.76	0.74
إيجاد الدعابة	0.70	0.70
التفكير التبادلي	0.72	0.76

يتبين من الجدول(4) أن معامل ثبات الإعادة لمقياس عادات العقل تراوحت بين (0.87–0.70)، وتراوحت معاملات ثبات كرونباخ ألفا بين (0.87–0.70) وتعد هذه القيم مناسبة لمثل هذا النوع من المقاييس.

تصحيح مقياس عادات العقل:

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (370) وأدنى درجة (74)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68فما فوق	مرتفع

ثانياً: مقياس اتخاذ القرار:

تم استخدام مقياس (Al-Hawari, 2011) الذي أعده (عبدون) عام 1979، بحيث تكون بصورته الأولية من(33) فقرة، حيث تم أعادة صياغة (33) فقرة ولم يحذف فقرات، وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام إعادة الاختبار(Retest) حيث طبقت (Al-Hawari, 2011) المقياس على عينة استطلاعية بلغت (54) طالباً ومن ثم طبقت على نفس العينة بعد (15) يوماً وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مرتي التطبيق بلغ معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة (0.77).

وتم التحقق من الاتساق الداخلي: حيث تم استخراج الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.77).

الصدق الظاهري لمقياس اتخاذ القرار:

باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على(11) محكماً من أساتذة جامعة مؤتة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والمناهج والتربية الخاصة وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تم حذف (6) فقرات حيث أصبح بصورته النهائية مكون من (27) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة الفقرة على عينة استطلاعية بلغت(50) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(5) يبين معاملات الارتباط:

جدول (5) صدق البناء الداخلي لمقياس اتخاذ القرار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.310*	15	.394**
2	.432**	16	.627**
3	.577**	17	.538**
4	.419**	18	.609**
5	.519**	19	.617**
6	.515**	20	.651**
7	.587**	21	.542**
8	.601**	22	.578**
9	.672**	23	.686**
10	.602**	24	.350*
11	.525**	25	.627**
12	.344*	26	.410**
13	.325*	27	.572**
14	.584**		

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

يتبين من الجدول(5) بأنه تحقق لمقياس اتخاذ القرار مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (**310._686.**) ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات مقياس اتخاذ القرار:

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (50) طالباً وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وبلغ (0.86)، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، وبلغ (0.90).

تصحيح مقياس اتخاذ القرار:

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتعكس هذه الدرجات في حالة العبارات السلبية وهي ذات الأرقام (24، 25، 27، 28، 30،31، 32، 33)، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (135) وأدنى درجة (27)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

ثالثاً: مقياس الاتزان الانفعالي:

تم استخدام مقياس (Alrawasdeh, 2015) الذي طورته بالاعتماد على مقياس (Eysenck, 1962) ومقياس (Aleadl, 1995) بحيث تكون بصورته الأولية من(58) فقرة، وبصورته النهائية أصبح مكوناً من (58) فقرة، وتم التحقق من ثبات المقياس بتوزيع المقياس بصورته الأولية على (10) من أساتذة الجامعات الأردنية، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها عشوائياً من مجتمع الدراسة وخارجها، وعينتها بلغت (30) طالباً وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ويتبين بأن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.365_0.696)

الصدق الظاهري لمقياس الاتزان الانفعالي:

باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على (11) محكماً من أساتذة جامعة مؤتة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والمناهج والتربية الخاصة كما في الملحق (ج)، وتم التعديل على المقياس في ضـــوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث لم يتم حذف أي فقرة بنسبة اتفاق(80%) للإبقاء على الفقرة، كما لم يتم إعادة صياغة أي فقرة.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتزان الانفعالي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة، وبلغت العينة الاستطلاعية (50) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(6) يبين معاملات الارتباط:

جدول(6) صدق البناء الداخلي لمقياس الاتزان الانفعالي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.622**	21	.339*	41	.598**
2	.413**	22	.334*	42	.473**
3	.415**	23	.458**	43	.303*
4	.485**	24	.392**	44	.538**
5	.659**	25	.433**	45	.462**
6	.707**	26	.407**	46	.635**
7	.400**	27	.501**	47	.700**
8	.692**	28	.342*	48	.538**
9	.468**	29	.306*	49	.588**
10	.447**	30	.333*	50	.539**
11	.301*	31	.490**	51	.518**
12	.447**	32	.618**	52	.694**
13	.323*	33	.548**	53	.484**
14	.600**	34	.490**	54	.487**
15	.415**	35	.350	55	.436**
16	.312*	36	.672**	56	.510**
17	.456**	37	.396**	57	.463**
18	.465**	38	.578**	58	.385**
19	.305	39	.563**		
20	.432**	40	.486**		

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

تبين من الجدول (6) أنه تحقق بمقياس الاتزان الانفعالي مؤشرات صدق الاتساق الداخلي وهي مناسبة إذ تراوحت بين (.707**_.301*)

ثبات مقياس الاتزان الانفعالي:

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة(Retest-Test)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (50) طالباً وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وبلغ (0.87)، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، وبلغ (0.87).

تصحيح مقياس الاتزان الانفعالي:

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتعكس هذه الدرجات في حالة العبارات السلبية وهي ذات الأرقام (2، 3، 4، 7)، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (290) وأدنى درجة (58)، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

إجراءات تطبيق الدراسة:

1. بعد أن تم تحديد عنوان الدراسة ومتغيراتها
2. تم الحصول على مقاييس الدراسة وتعديلها، وتم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، ثم تم بناء فقرات المقياس وتحكيمها.
3. تم الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من الجامعة.
4. تم تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينة الدراسة على شكل شعب، وتم توضيح الهدف من الدراسة وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وبحضور الباحثتان تم توزيع المقاييس، وقراءة التعليمات وتوضيحها، وللإجابة عن استفسارات الطلبة في ما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
5. جمع البيانات وتفريغها على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (spss) واستخراج النتائج وعرضها ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل ارتباط بيرسون.
3. اختبار (F) الأحادي (One Way ANOVA)

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

السؤال الأول: ما هي عادات العقل الأكثر شيوعاً لدى طلبة جامعة مؤتة ؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة

العادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
المثابرة	3.67	1.01	1	متوسط
التحكم بالتهور	3.21	1.14	5	متوسط
الإصغاء بتفهم وتعاطف	2.90	.71	9	متوسط
الخلق، التصور، الابتكار	3.65	.67	2	متوسط
التفكير في التفكير	3.36	.73	3	متوسط
التساؤل وطرح المشكلات	3.10	.59	7	متوسط
تطبيق المعرفة السابقة على معرفة جديدة	3.20	.78	6	متوسط
إيجاد الدعابة	3.04	.77	8	متوسط
التفكير التبادلي	3.28	.79	4	متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أن أكثر العادات العقلية شيوعا لدى طلبة جامعة مؤتة هي عادة (المثابرة) والتي جاءت بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.01) وتليها عادة الخلق، التصور، الابتكار حيث جاءت بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.67)، بينما جاءت بقية العادات العقلية بمستوى متوسط حيث جاءت عادة والإصغاء بتفهم وتعاطف في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.71). ويمكن تفسير هذا الارتفاع في عادتي المثابرة والخلق، التصور، الابتكار إلى أن الاستجابات قد أخذت من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وكل طالب يرى بأنه مثابر ومبدع، كما أن الطالب الجامعي يكون لديه إصرار ومثابرة على إكمال دراسته الجامعية للخروج إلى حياة جديدة وعالم آخر هو عالم العمل، ولذا تكون لديه المثابرة عالية، فالطالب الجامعي يجب أن يتوفر لديه الإصرار لإكمال المهمة حتى نهايتها، وقد يعزى السبب في أن مستوى العادات العقلية جاء متوسطاً إلى أن الأنشطة التي يستخدمها المعلمون والمناهج في المراحل الدراسية السابقة لا تولي عادات العقل أهمية، حيث أنه من المهم تعليم عادات العقل في مراحل عمرية مبكرة، وذلك باستخدام طرق

وأساليب تدريس ذات فائدة وتؤدي إلى زيادة الوعي بها.

وتتفق هذه الدراسة نسبياً مع ما توصل إليه (Arabyat, 2009) من حيث أن عادة المثابرة قد جاءت في المراكز المتقدمة ولكنها تختلف معها فيما يتعلق بعادة الإصغاء بتفهم وتعاطف حيث أنها جاءت بالمرتبة الأخيرة وذلك لأن معظم طلبة الجامعة لا يمتلكون ذكاء انفعالياً.

السؤال الثاني: هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول(8):

جدول (8) معاملات ارتباط بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة

العادة	اتخاذ القرار	
مثابرة	معامل الارتباط	.165**
	الدلالة	.000
التحكم بالتهور	معامل الارتباط	.205**
	الدلالة	.000
الإصغاء بتفهم وتعاطف	معامل الارتباط	.423**
	الدلالة	.000
الخلق، التصور، الابتكار	معامل الارتباط	.391**
	الدلالة	.000
التفكير حول التفكير	معامل الارتباط	.370**
	الدلالة	.000
التساؤل وطرح المشكلات	معامل الارتباط	.264**
	الدلالة	.000
تطبيق معرفة السابقة على معرفة جديدة	معامل الارتباط	.444**
	الدلالة	.000
إيجاد الدعابة	معامل الارتباط	.265**
	الدلالة	.000
التفكير التبادلي	معامل الارتباط	.238**
	الدلالة	.000

*دالة عند مستوى الدلالة (α =< 0.05)

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة، بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.165-0.423).

وقد يعزى ذلك الى أنه يلاحظ في العادات الثلاث (التفكير حول التفكير، الخلق، التصور، الابتكار، والمثابرة) أنها تتفق في وضع خطة واستراتيجية والعمل على تنفيذها وتفحص البدائل المتاحة وتخيل ما قد يحدث في حال عدم النجاح والسعي لتحقيق اكبر قدر من النجاح لذا كان هناك علاقة إيجابية بين هذه العادات الثلاث واتخاذ القرار لدى الطلبة.

وفيما يتعلق بعادة تطبيق المعرفة السابقة على معرفة جديدة فقد يعزى ذلك إلى أن توظيف الطالب لخبراته في الماضي ومقارنة المواقف الحالية بالماضي، وربط تلك الخبرات السابقة بعلاقات ذهنية، علاوة على ترتيب المعلومات ذهنياً يسهم بشكل إيجابي في اتخاذ القرار.

كما تبين وجود علاقة إيجابية بين التفكير التبادلي واتخاذ القرار ويمكن عزو ذلك إلى أن الطالب ومن خلال تبادل وجهات النظر مع الآخرين ومشاركتهم بالأفكار، والأخذ بآرائهم وبوجهات نظرهم، بالإضافة إلى تطويره صورة عن تفكيره الاجتماعي لذاته وتطويع تفكيره بما يتوافق مع أقرانه فإن ذلك يساعده على أن يتخذ القرار مناسباً لما قد يطرح من أفكار تتضمن بدائل لحل المشكلة.

أما بالنسبة لعادة التحكم بالتهور والتي هي تتعلق بتأخير الاندفاع، فالطالب عندما يؤخر اندفاعه فإنه يأخذ الوقت الكافي للتفكير وبذلك يمكنه اختيار الوقت الملائم لاتخاذ قراره، ومراجعته عدة مرات وبناء هذا القرار على الحقائق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Amor, 2005) والتي أشارت إلى وجود أثر لبرنامج تدريبي قائم على عادات العقل في المواقف الحياتية، كما أنها تتفق مع دراسة دراسة (Al-Barsan & Abd, 2013) والتي أظهرت أن عادات العقل تسهم في حل المشكلة الرياضية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Abdul Hamid, 2012) حيث أظهرت فعالية برنامج مقترح قائم على عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

السؤال الثالث: هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين عادات العقل والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة ؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول(9):

جدول (9) معاملات ارتباط بين عادات العقل والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة

العادة		الاتزان الانفعالي
المثابرة	معامل الارتباط	.160**
	الدلالة	.000
التحكم بالتهور	معامل الارتباط	.235**
	الدلالة	.000
الإصغاء بتفهم وتعاطف	معامل الارتباط	.176**
	الدلالة	.000
الخلق، التصور، الابتكار	معامل الارتباط	.165**
	الدلالة	.000
التفكير حول التفكير	معامل الارتباط	.352**
	الدلالة	.000
التساؤل وطرح المشكلات	معامل الارتباط	.032
	الدلالة	.479
تطبيق المعرفة السابقة على معرفة جديدة	معامل الارتباط	.277**
	الدلالة	.000
إيجاد الدعابة	معامل الارتباط	.223**
	الدلالة	.000
التفكير التبادلي	معامل الارتباط	.422**
	الدلالة	.000

* دالة عند مستوى الدلالة (α ≤= 0.05)

** دالة عند مستوى الدلالة (α ≤= 0.01)

يتبين من الجدول (9) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين عادات العقل والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة، بمعاملات ارتباط تتراوح بين ($.422^{**}$_$.160^{**}$).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن قدرة الفرد على أن يلتزم بأداء عمله حتى النهاية ومواجهة التحديات وعدم الاستسلام وتحليل المشكلة وتطوير استراتيجيات مواجهتها يؤدي به إلى الراحة والثقة بالنفس وبالتالي يشعر بحالة من الاستقرار النفسي وبالتالي الاتزان الانفعالي.

كما أن التأني ودراسة الأمور أكثر من مرة قبل القيام بأي عمل، ووضع خطة وتوقع النتيجة يقلل من فرص وقوع الفرد في الأخطاء والذي من الممكن أن يؤثر على استقراره النفسي، لذا فإن قدرة الفرد على عدم التهور والتسرع يعطيه الفرصة الكافية لاتخاذ القرار المناسب مما يؤدي به إلى الاتزان الانفعالي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha\leq 0.05$) في عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة، تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص كما في الجدول(10):

جدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص

العادة	النوع الاجتماعي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المثابرة	ذكر	علمي	3.8022	.97950	206
		إنساني	3.6008	.93477	258
		المجموع	3.6902	.95806	464
	اناث	علمي	3.8253	.94649	156
		إنساني	3.5856	1.10657	374
		المجموع	3.6561	1.06582	530

العادة	النوع الاجتماعي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التحكم بالتهور	ذكر	علمي	3.2053	1.06748	206
		إنساني	2.9601	1.09876	258
		المجموع	3.0690	1.08951	464
	انثى	علمي	3.7125	1.30271	156
		إنساني	3.1727	1.07472	374
		المجموع	3.3315	1.17025	530
الإصغاء بتفهم وتعاطف	ذكر	علمي	3.0690	.79792	206
		إنساني	2.6960	.76811	258
		المجموع	2.8616	.80160	464
	انثى	علمي	3.0071	.66192	156
		إنساني	2.8996	.59603	374
		المجموع	2.9312	.61684	530
الخلق، التصور، الابتكار	ذكر	علمي	3.7152	.64460	206
		إنساني	3.5730	.60435	258
		المجموع	3.6361	.62519	464
	أنثى	علمي	3.7703	.76967	156
		إنساني	3.6288	.68152	374
		المجموع	3.6704	.71007	530
التفكير حول التفكير	ذكر	علمي	3.5146	.64995	206
		إنساني	3.2682	.65550	258
		المجموع	3.3776	.66308	464
	أنثى	علمي	3.4179	.72232	156
		إنساني	3.3102	.81495	374
		المجموع	3.3419	.78900	530
التساؤل	ذكر	علمي	3.3029	.62441	206

العادة	النوع الاجتماعي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
وطرح المشكلات		إنساني	3.0899	.59567	258
		المجموع	3.1845	.61646	464
	أنثى	علمي	3.0987	.62158	156
		إنساني	3.0000	.55017	374
		المجموع	3.0291	.57269	530
تطبيق المعرفة السابقة على معرفة جديدة	ذكر	علمي	3.3981	.71951	206
		إنساني	3.1657	.72335	258
		المجموع	3.2689	.72932	464
	أنثى	علمي	3.3750	.76580	156
		إنساني	3.0455	.82149	374
		المجموع	3.1425	.81801	530
إيجاد الدعابة	ذكر	علمي	3.2386	.77175	206
		إنساني	2.9324	.74597	258
		المجموع	3.0683	.77108	464
	أنثى	علمي	3.1484	.79571	156
		إنساني	2.9496	.74913	374
		المجموع	3.0081	.76700	530
التفكير التبادلي	ذكر	علمي	3.4575	.83258	206
		إنساني	3.1289	.74032	258
		المجموع	3.2748	.79785	464
	أنثى	علمي	3.4952	.76565	156
		إنساني	3.1932	.78011	374
		المجموع	3.2821	.78661	530

يتبين من الجدول(10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى عادات العقل لدى الطلبة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) كما في الجدول(11):

جدول(11) تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) لدلالة الفروق في عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا للنوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما

البعد	Levene's Test of Equality of Error Variances[a]				مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	F	df1	df2	Sig.						
المثابرة	2.003	3	990	.052	النوع	.004	1	.004	.003	.953
					التخصص	10.925	1	10.925	10.679**	.001
					النوع* التخصص	.083	1	.083	.081	.776
					الخطأ	1012.883	990	1.023		
					الكلي المصحح	1024.145	993			
التحكم بالتهور	1.823	3	990	.141	النوع	29.076	1	29.076	23.354**	.000
					التخصص	34.586	1	34.586	27.780	.000
					النوع*التخصص	4.874	1	4.874	3.915*	.048
					الخطأ	1232.537	990	1.245		
					الكلي المصحح	1288.554	993			
الإصغاء بتفهم وتعاطف	1.295	3	990	.318	النوع	1.127	1	1.127	2.323	.128
					التخصص	12.967	1	12.967	26.714**	.000
					النوع*التخصص	3.958	1	3.958	8.155**	.004
					الخطأ	480.549	990	.485		
					الكلي المصحح	498.966	993			
الخلق، التصور،	1.357	3	990	.223	النوع	.690	1	.690	1.545	.214
					التخصص	4.519	1	4.519	10.115**	.002

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	Levene's Test of Equality of Error Variances[a]			
الابتكار	النوع*التخصص	2.764E-5	1	2.764E-5	.000	.994				
	الخطأ	442.275	990	.447						
	الكلي المصحح	447.087	993							
التفكير حول التفكير	النوع	.168	1	.168	.317	.573	.220	990	3	1.466
	التخصص	7.040	1	7.040	13.311**	.000				
	النوع*التخصص	1.078	1	1.078	2.038	.154				
	الخطأ	523.587	990	.529						
	الكلي المصحح	532.132	993							
التساؤل وطرح المشكلات	النوع	4.856	1	4.856*	14.037	.000	.219	990	3	1.478
	التخصص	5.454	1	5.454	15.767**	.000				
	النوع*التخصص	.733	1	.733	2.119	.146				
	الخطأ	342.472	990	.346						
	الكلي المصحح	354.717	993							
تطبيق المعرفة السابقة على معرفة جديدة	النوع	1.153	1	1.153	1.965	.161	.189	990	3	1.596
	التخصص	17.724	1	17.724	30.205**	.000				
	النوع*التخصص	.530	1	.530	.904	.342				
	الخطأ	580.909	990	.587						
	الكلي المصحح	603.002	993							
إيجاد الدعابة	النوع	.300	1	.300	.520	.471	.799	990	3	.336
	التخصص	14.309	1	14.309	24.843**	.000				
	النوع*التخصص	.647	1	.647	1.123	.290				
	الخطأ	570.225	990	.576						
	الكلي المصحح	586.206	993							

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]				البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
1.259	3	990	.287	التفكير التبادلي	النوع	.584	1	.584	.966	.326
					التخصص	22.326	1	22.326	36.938**	.000
					النوع*التخصص	.040	1	.040	.066	.797
					الخطأ	598.382	990	.604		
					الكلي المصحح	620.808	993			

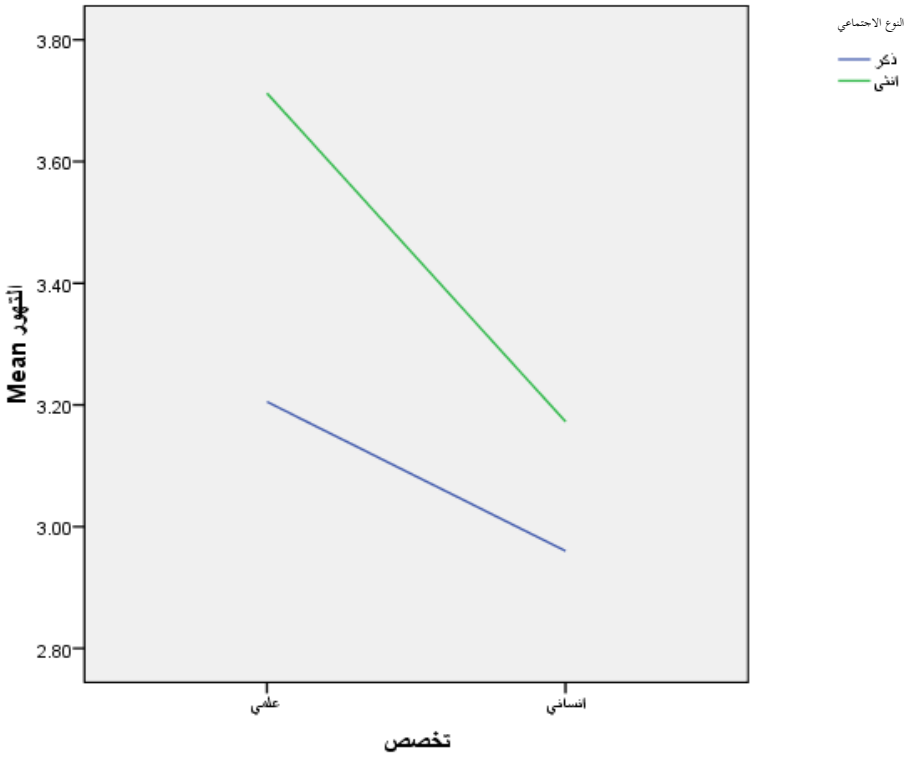
*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

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

يظهر من الجدول(12) أن قيم (F) لتجانس تباين الخطـــأ لاختبار ليفين تراوحت بين (0.336−2003)، وهذه القيم ليست دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على تجانس تباين الخطأ وعليه تم استخدام تحليل التباين.

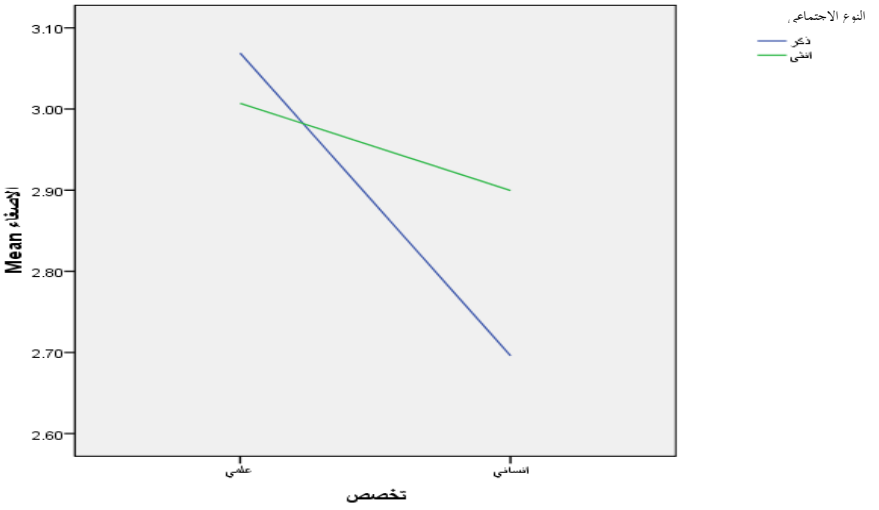
ويلاحظ من الجدول(11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في عادتي التحكم بالتهور والتساؤل وطرح المشكلات تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ف)=(23.354، 14.037) على التوالي كما في الجدول (11)، وكانت الفروق لصالح الإناث في عادة التحكم بالتهور ويمكن أن يعزى ذلك إلى المكانة الاجتماعية للإناث والتي تفرض عليها عدم التسرع في اتخاذ القرار، كما أن الإناث أكثر التزام بالأنظمة وتطبيق ما يتعلمنه وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ولسون (Willson) كما ورد في (Al-Rimawi, 2004: 206) مؤسس علم الاجتماع البيولوجي أن الإناث يملن إلى التفوق في المهارات اللفظية والاجتماعية والبحث عن الاستقرار والأمان، ولصالح الذكور في عادة والتساؤل وطرح المشكلات وذلك يعزى للمكانة الاجتماعية التي يتمتع بها الذكور والتي تتيح لهم الانفتاح والتي تجعلهم أكثر قدرة على التساؤل وطرح المشكلات والمثابرة وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تغرس الاستقلال والاعتماد على النفس وتأكيد الذات، وعدم وجود فروق في بقية العادات تعزى للنوع الاجتماعي، وتظهر النتائج وجود فروق في جميع العادات العقلية تعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية كما في الجدول (11)، وفيما يتعلق بالتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص فيلاحظ وجود فروق فقط في عادتي التحكم بالتهور والإصغاء بتفهم وتعاطف حيث كانت قيمة (ف)=(3.915، 8.155). والشكلي (1) و(2) يبينان

رسما للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص على عادتي التحكم بالتهور والإصغاء بتفهم وتعاطف:



الشكل(1) رسم للتفاعل الثنائي بين النوع الاجتماعي والتخصص على عادة التحكم بالتهور

يلاحظ من الشكل (1) أن إناث التخصصين العلمي والإنساني أعلى من أقرانهن الذكور في التخصصات الإنسانية والعلمية في عادة التحكم بالتهور.



الشكل(2) رسم للتفاعل الثنائي بين النوع الاجتماعي والتخصص على عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف

يلاحظ من الشكل (2) أن ذكور التخصص العلمي أعلى من ذكور التخصصات الأنسانية في عادة الإصغاء، وكذلك الحال فإناث التخصصات العلمية أعلى من إناث التخصصات الأنسانية.

ويمكن تفسير السبب في أن الفروق لصالح طلبة التخصصات العلمية يعزى إلى ما تتميز به هذه العادات، حيث تتطلب موادها القدرة على التفحص الدقيق والتعمق والتحليل كما في عادتي المثابرة والتحكم بالتهور، كما أن المواد العلمية تتطلب التفكير بعمق وطرائق مختلفة للتعامل مع المسائل لذا جاءت عادة الإصغاء لصالح طلبة التخصصات العلمية، وفيما يتعلق بالفروق في عادات الخلق، التصور، الابتكار والتفكير حول التفكير، والتساؤل وطرح المشكلات إلى ما يميز هذه التخصصات من جانب عملي والتجارب العملية والتي تحفز الطالب على الأبداع وفي حالة مستمرة لتقويم عمله، بالأضافة إلى أن هذه التخصصات يحدث بها تغيرات سريعة نتيجة للتقدم العلمي المستمر لذا فالطلبة يبقون في حالة مستمرة لرغبة التعلم وحب الأستطلاع.

ويمكن عزو السبب في أن الفروق في التساؤل وطرح المشكلات كانت لصالح الذكور إلى التبيان بين الجنسين في المكانة الاجتماعية، حيث يتمتع الذكور بمكانة أفضل نسبياً من الإناث

والتي تتيح لهم الأنفتاح وأن يكونوا أكثر قدرة على التساؤل وطرح المشكلات والمثابرة، كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية غالباً ما تغرس في الذكور الأستقلالية والأعتماد على الذات وتوكيد الذات.

وفيما يتعلق بوجود فروق ولصالح الإناث بعادة التحكم بالتهور فيمكن أن يعود السبب إلى أن الوضع الاجتماعي للأنثى الذي يفرض عليها التأني وعدم التسرع في اتخاذ القرار،إضافة لدور التنشئة الاجتماعية حيثلا يرحم المعيار الاجتماعي الإناث في تسرعهن وقرارهن الخاطئ، كما أنهن أكثر التزاماً بالأنظمة والتعليمات وتطبيق ما يتعلمنه، كما قال علي بن أبي طالب: (خيار خصال النساء شرار خصال الرجال البخل والجبن والزهو).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق في بقية العادات العقلية فقد يعزى إلى التشابه في المواد الدراسية، حيث يدرس كلا الجنسين سواء في الجامعة أم في المراحل الدراسية المختلفة المساقات والمواد الدراسية ذاتها وبنفس الطرق والأساليب واستراتيجيات التدريس.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Al-Barsan & Abd, 2013) والتي أشارت إلى وجود فروق في عادة التفكير حول التفكير لصالح الطلبة الذكور ولكنها تتفق معها في بعض العادات الأخرى من حيث عدم وجود فروق. كما تختلف مع دراسة (Daoudia, 2014) التي أظهرت وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في امتلاكهم لعادات العقل لصالح الإناث.

التوصيات

1. تدريب المدرسين الجامعيين على أتباع الأساليب والأنشطة التي تساعد على تنمية عادات العقل لدى الطلبة، ودمجها في الأنشطة الطلابية.
2. أن يتم تضمين أنشطة وموضوعات تستند إلى عادات العقل في المراحل الدراسية ما قبل الجامعة مما يسهم في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة.
3. تعزيز دور الطالب في العملية التعليمية من خلال التشجيع وتقديم الحافز لتنمية المهارات الداخلية مثل عادات العقل والاتزان الانفعالي واتخاذ القرار.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول عادات العقل وذلك باستخدام عينات اوسع وفئات عمرية متباينة والبحث في علاقتها بمتغيرات نفسية أخرى كمفهوم الذات والكفاءة الذاتية المدركة.

Reference:

Abdoun, S. (2002). Decision-making scale: Instructions booklet. Cairo: Alfikr Alearabi.

Abdul Hamid, (2012). The effectiveness of a proposed program based on some of the habits of the mind produced in the development of decision-making skills among students in the fifth grade primary, research derived from a PhD thesis, Department of Curriculum and Teaching Methods Department of Curriculum and Teaching Methods. Cairo University..

Abdul-Khaliq, (1984). Lectures in general psychology. Dar Almaerifat Aljamieiat

Abu Ghazaleh, S., Al-Alfi, A. & Banna, (2012). Program for the development of some skills of emotional intelligence and its relationship to emotional balance in a sample of adolescents. Scientific research in literature, No (13). 577-579.

Al- Meligy, H. (1972). Modern psychology. Second Edition. Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabia.

Al-Aidi, A. (2010). The Effect of the Practice of Management on Roaming on the Effectiveness of the Decision Making Process: An Applied Study on the Official Jordanian Universities, Unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Jordan.

Al-Barsan, I. & Abd, I. (2013). Habits of Mind for Tenth Grade Students and Their Participation in Mathematical Problem Solving Ability. Journal of the Arabian Gulf message 34(127), 161-192.

Aleadl, A. (1995). Emotional balance and its relation to both cognitive speed and creative thinking, Journal of Educational Studies, Egypt 15 (77): 125-161.

Al-Hawari, M. (2011). The relationship of emotional intelligence to decision-making among the students of Mu'tah University. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education. Mutah University. Jordan.

Al-Karaki, W. (2007). The effectiveness of a training program based on the habits of the mind in the development of critical thinking among

university students, unpublished doctoral thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.

Al-Qatami, Y. (2013). Cognitive Theory in Learning, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman.

Alrawasdeh, E. (2015). The Emotional Balance among Warned and Unwarned Students at Mutah University: A comparative study. Unpublished master thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Rimawi, M. (2004). General Psychology. First Edition. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Saed, A. (1990). General Psychology. second edition. Egypt: Al-Gharib library.

Al-Tarawneh, M. (2003). The psychological identity and its relation to decision-making among the students of Mu'tah University. Unpublished master thesis, Mutah University, Jordan.

Amor, O. (2005). "Building a training program based on the habits of the mind in life situations and investigating its impact on the development of creative thinking skills among students of the basic stage", unpublished master thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.

Anderson, J. (2007). Cognitive Psychology and its implications. Translation: Mohmand Sabri Salit and Rida Mesad Al-Jmal. (Original Publishing Year, 2005). Amman: Dar Al-Fiker.

Arabyat, R. (2009). The Common habits of mind Among Jordan University students and its relation to certain Variables. Master Thesis, University of Jordan, Amman.

Attia, R. (2014). The Relationship of Emotional Stability with Self-Control among Yarmouk University Students

Chi Keung, C. (2008) The Effect of Shared Decision-Making on the Improvement in Teachers' Job Development , Access date.

Costa, A & Kallick, B. (2000). Habits of mind. Highlands Ranch, CO: Search Models Unlimited.

Costa, A. & Kalik, (2003). The second book: activation and occupation of the habits of the mind, the translation of schools Dhahran Ahlia, review and presentation Ali Askar, Dammam, Saudi Arabia: Dar Al-Kitab Al-Tarbawi for publication and distribution.

Costa, A. & Kallick. A. (2004). Assessment Strategies for Self-directed Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press/SAGE Publications.

Dalton, F. (2000). Middle School Teacher Involvement In Site-Based Decision Making, University Of Texas At Austin Proudest Dissertation Abstract.

Daoudia, M. (2014). Building a scale of customs according to the theory of Costa and Kalik in secondary school teachers in Jordan using the cumulative Gitman gradation. Unpublished master thesis, Mutah University, Jordan.

Eysenck, H. (1962). Know Your Own Personality. London, A pelican, penguin book.

Farley, J. (2005). The Habit of Success,Iedership; Mar/Apr2005, 34(4), 24-27. Retrieved Dec,21 2005 from htt://search.epnet. com/ login. Aspx? Direct=true&db=aph& AN=16638883 Issn 1531-3174,EBSCO.

Ghaleb, F. (2012). Growth of ethical judgments and its relation to emotional balance and social maturity A comparative field study on a sample of fourth and sixth grades of basic education in the governorates of Damascus - Syria and Taiz - Yemen. PhD thesis, Faculty of Education, University of Damascus, Syria.

Gober, P. (2000). In Search of synthesis. Annals of Association of American Geographers, 90 (1), 1-11. Retrieved sep. 6. 2006 from:htt//search.ebschost.com/login.asp x? Direct = true &dp = erice& AN =2878957& site = ehost-live. EBSCO, Goldenberg, E, paul.(1996).Habits of Mind as an Organizer for The Curriculum, Journal of Education,178(1),13_34.

Gomboa, A. (2005). The Value of flexible Thinking. Design News;6/6/2005,60(8)22-213.Retrieved Octob er 3,2005 from http:// search.epnet.com/login. Aspx? Direct = true & dp = aph& AN =17245136.EBSCO.

Harthy, I. (2002). Mental habits and development of students. Riyadh.

Hassan, E. (2011). the relationship between attention concentration, emotional balance and level of skills performance for handball players. Comprehensive Education Research Journal. Egypt. 1 44-64.

Homsi, A. (1992). General Psychology. Edition Three. Damascus Publications, Syria, Damascus

Jaraden. T. (2007). The impact of university experience, college and gender in the habits of mind among university students, unpublished master thesis, Faculty of Education. University of Mu'tah.

Marklein, M. (2005). College gender gap widens: 57% are women. USA Today, 19.

Mubarak, S. (2008). The emotional balance and its relation to the concept of self among the outstanding students and their ordinary peers. Journal of Research College of Basic Education. 7 (2).

Qatami, Y. & Amor, O. (2005, a). The habits of reason and thinking: theory and practice, Dar al-Fikr. Amman, Jordan

Qatami, Y.& Amor, O. (2005, b) Educational psychology and thinking. Dar Haneen for Publishing and Distribution.

Rokeach M. (1960). The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems. New York: Basic Books.

Unm College of Nursing (2005). Crit ical Thinking in Nursing: Resources for students and faculty: A Key to critical Thinking: Habits of Mind, University of New Mexico. Retrieved. september21,2005 from: htt//hsc.unm.edu/cansg/critical/spec_habit.shtml .

تأثير الذكاء الانفعالي على التردد النفسي لدى ناشئي المنتخب الأردني للسباحة

محمد حسن أبو الطيب *

ملخص

استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى تأثير الذكاء الانفعالي على التردد النفسي لدى ناشئي المنتخب الأردني للسباحة، حيث تكونت عينة الدراسة من (32) سباحاً من المنتخب الأردني موزعين إلى (13) سباح أمتوسط أعمارهم (14.8سنة) و(19) سباحة متوسط أعمارهن (14.2سنة)، استخدم الباحث المنهج الوصفي ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي للرياضيين لـ محمد (2007)، ومقياس للتردد النفسي، وأشارت نتائج الدراسة بأن هناك أثراً للذكاء الانفعالي وأبعاده التالية: (الاستقلالية، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف) في خفض التردد النفسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني، وأوصى الباحث بتطوير الذكاء الانفعالي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة للتقليل من التردد النفسي لديهم وخاصة للسباحين الذين يظهرون بمستوى عالي أثناء التدريب ولكنهم لا يحققون مستويات عالية أثناء المنافسة.

الكلمات الدالة: الذكاء الانفعالي، التردد النفسي، السباحة.

* قسم الإشراف والتدريس، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

تاريخ تقديم البحث: 22/ 6 / 2017م. تاريخ قبول البحث: 10/5 / 2017م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Impact of Emotional Intelligence on the Psychological Hesitation amongst Youth Jordanian Swimmers Team

Mohammad Abu Al-Taieb

Abstract

This study aimed to identify the impact of emotional intelligence on the psychological hesitant. The sample of the study consisted of (32) swimmers from the Jordanian team distributed to (13) males aged (M=14.8y) and (19) females aged (M=14.2y). The descriptive approach was used and data collected by emotional intelligence scale for athletes (Mohammed, 2007) & psychological hesitation scale. The results showed that there was an impact for the emotional intelligence and its following domains: (independence, social communication & adaptability) in reducing the psychological hesitation for Jordanian team. The researchers recommended to raise psychological preparation in various fields in training programs and work on developing emotional intelligence among swimmers to reduce their psychological hesitation especially in competitions.

Keywords: Emotional Intelligence, Psychological Hesitation, Swimming.

مقدمة الدراسة:

من خلال اهتمام البحث العلمي بعواطف وانفعالات الإنسان، تم تطوير الأساليب والطرق لدراسة هذه العواطف والانفعالات وفهمها والتي كانت مصدر غموض فيما مضى، ويشير خوالدة (Khawaldeh, 2004) بأن العواطف تعتبر جانباً أساسياً من جوانب السلوك الإنساني، وهي ذات صلة وتأثير كبير على حياة الإنسان وشخصيته، وتختلف باختلاف شخصية الفرد وسلوكه والبيئة التي يعيش فيها، فمن الناس من لديه نضج عاطفي وإنفعالي وله القدرة على التكيف مع أفراد المجتمع، ومنهم من ليس لديه نضج وهو غالباً ما يعاني من مشكلات التكيف والتوافق وإدارة العلاقات مع الغير، ومنهم من لديه القدرة على التعامل مع العواطف والانفعالات الإيجابية والسلبية منها، ولديه القدرة على التحكم بها وإدارتها لتكون حافزاً له ودافعاً له ويكون هو متخذ القرار والمتصرف الأول، ومنهم من تحطمه العواطف السلبية وتتحكم بقراراته وتصرفاته، فالذكاء الانفعالي هو المفتاح الجديد للنجاح.

ليس هناك شك في أن الحل لمعظم المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع والأفراد هو أن يمتلك هؤلاء الأفراد بالإضافة إلى القدرات الفكرية المطورة مهارات اجتماعية وعاطفية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات والخروج من الأزمات التي يمر بها الأفراد، ومن هنا يتضح أهمية هذه المهارات لدى الأفراد و القدرة على إدارتها والتعامل معها والانسجام بينها بفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي لتأثيره القوي على ذلك (Pfeiffer, 2001).

ويعتبر أبو رياش وآخرون (Abu Reash, et al., 2006) الذكاء الانفعالي مفهوماً عصرياً حديثاً له تأثير واضح على مجرى سير حياة الإنسان، وتأثير مهم في طريقة تفكيره وعلاقاته وانفعالاته، حيث أن هناك قاسماً مشتركاً بين الانفعالات والتفكير وبين العقل والقلب، وهناك تعاون فيما بينها لإتاحة الفرصة للإنسان لاتخاذ القرارات الصحيحة والتفكير بشكل سليم، فالشخص الذي يعاني من اضطراب عاطفي أو عدم إتزان عاطفي لا يستطيع السيطرة على عواطفه أو التحكم بانفعالاته حتى وأن كان على مستوى عالي من الذكاء.

إن تغير مواقف اللعب في مختلف الألعاب الرياضية والتي تثير انفعالات الشخص وقد تسبب الغضب والسلوك العدواني والتوتر النفسي لديه تظهر أهمية الذكاء الانفعالي في حسن التصرف في المواقف الضاغطة الناجمة عن المنافسة (Cowden, 2016)، وأكد جابر (Jaber, 2013) بأنه

يجب استخدام قدرات اللاعبين في المنافسة دون توتر، فالذكاء الانفعالي هو كيفية إدراك الانفعالات والتعبير عنها بشكل مناسب وترتيبها بشكل فعال من قبل الرياضيين (Botterill & Browen, 2002).

ويمكن تقييم الانفعالات في المجال الرياضي من خلال خمسة محاور (شكل الانفعال ومحتواه وشدته ووقته ومكانه)، فمثلاً يوجد هناك انفعال نافع للرياضي وقد يكون نفس الانفعال ضار بالنسبة لشخص آخر وهذا يعتمد على طبيعة الفرد الانفعالية كما وأن الانفعالات في المجال الرياضي مختلفة عند الرياضيين (Hanin, 2000).

ويعتبر جواد (Jawad, 2008) سمة التردد النفسي واحدة من السمات والحالات النفسية المهمة التي تلعب دوراً أساسياً وفعالاً بالتحكم بالانجاز الرياضي العالي ومن العناصر الأساسية في أداء المهارات الحركية في الجانب الرياضي، لأن الإعداد النفسي الجيد يساهم في التغلب على الكثير من الانفعالات والصراعات والأزمات النفسية التي يمر بها الفرد في ظروف الحياة العامة وخاصة في الجانب الرياضي مثل أجواء المنافسات العالية. ويشير راتب (Ratib, 1997) كلما ارتفع مستوى منافسات السباحة فأن السباح معرض للضغوط والتالي ظهور التردد النفسي وخاصة في الفترات الحاسمة للسباق كمرحلة البدء وخاصة في السباقات القصير أو في المرحلة الختامية في السباقات الطويلة حيث يجب أن يمتلك السباح القدرة على إدارة انفعالاتهم بالشكل الإيجابي للارتقاء بالإنجاز وتحقيق أهداف المنافسة.

مشكلة الدراسة:

يساهم الذكاء الانفعالي في فهم اللاعب لانفعالاته وتفكيره من ناحية وفهم انفعالات وتفكير الآخرين الذين يتعامل معهم في الساحات والميادين الرياضية، وتشكل الألعاب الرياضية مجموعة من التأثيرات المتبادلة بين لاعبيها، من الناحية الاجتماعية والنفسية، والتي تؤثر بدورها في سلوكيات اللاعبين داخل وخارج الملعب، وإن اللاعب الذي يفتقر إلى الذكاء الانفعالي لا يمتلك الوعي بإمكاناته الكامنة الأمر الذي يحدد مستواه الرياضي في اللعبة التي يمارسها، وقد أكد فريدمان وسميث (Freedman & Smith, 2008) أن الوصول للنجاح يبدأ بالقدرة العقلية ولكنه لا يكفي وحده لتحقيق التفوق والتميز، إذ لا بد من وجود الكفاءة الانفعالية أيضاً بضمان الاستفادة من القدرات العقلية والمعرفية والبدنية إلى أقصى درجة ممكنة، ولا بد أن تتكامل مهارات الذكاء الانفعالي

مع مهارات الذكاء المعرفي والقدرات البدنية لتدعيم التفوق في الأداء، وكلما زادت صعوبة الأداء الرياضي زادت أهمية الذكاء الإنفعالي (Cowden, 2016) (Eric, 2009)، حيث أن أي قصور في مهارات الذكاء الانفعالي يمكن أن يعيق التفوق الرياضي، ويستطيع المدرب تنمية مهارات الذكاء الانفعالي من خلال أنشطة التدريب الرياضي والإعداد النفسي الذي له دور في تقليل التردد النفسي الذي يحد من إنجازات اللاعب، ومن الملاحظ أن التردد النفسي لا يصاحب الفرد الرياضي في جميع الأوقات وإنما يظهر مع المواقف المختلفة الصعوبة والتي تتطلب الحسم أو الجزم في تحديد القرار بالأداء المطلوب او بتركه، وهو واحد من الانفعالات النفسية التي لابد من دراستها وتحليلها حتى يتضح واقعها ومفهومها عند الباحثين واختيار السبل الكفيلة بمعالجتها.

وتعد رياضة السباحة من الرياضات التنافسية التي تحتل مكانة خاصة بين الرياضات الأخرى لكونها تتطلب قدرات بدنية وتخصصية عالية، وإن الوصول باللاعب إلى أعلى مستوى إنجاز ممكن في أي مسابقة من مسابقات السباحة يعتمد على مدى تمكن ذلك اللاعب وقدرته على استخدام أقصى طاقاته وقدراته البدنية، والفنية، والعقلية، والنفسية (كالثقة بالنفس، والهادفية، وضبط النفس، والشجاعة، والإرادة) والتعامل مع ظروف المنافسة بذكاء انفعالي، وعلى الرغم من توفر العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت العوامل النفسية المختلفة وتأثيرها على مستوى الأداء الرياضي والإنجاز في مختلف الألعاب الرياضية، ومن خلال عمل الباحث في مجال تدريب السباحة لاحظ أن بعض اللاعبين قادرون على الإنجاز في البطولات والمنافسات بشكل أكبر من غيرهم من اللاعبين والذين يصنفون في نفس المستوى تقريباً أثناء التدريب فهل للنواحي النفسية والانفعالية دور في الحد من أثار ضغوط التي يتعرضون لها واستغلالها بشكل إيجابي في المنافسة مما دعا الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى مدى تأثير الذكاء الانفعالي على التردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

- تقييم أبعاد الذكاء الانفعالي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة والخروج بتوصيات تساعد في زيادة استغلال انفعالاتهم بشكل إيجابي لتطوير مستوى إنجازهم.

- التعرف على أسباب التردد النفسي المصاحبة للتدريب والمنافسة والوصول إلى مقترحات للحد من أثرها على ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة من خلال أبعاد الذكاء الانفعالي.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1- مستوى الذكاء الانفعالي والتردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة.

2- الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي والتردد النفسي بين ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

3- علاقة الذكاء الانفعالي بالتردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة.

4- تأثير الذكاء الانفعالي على التردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة.

تساؤلات الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى الذكاء الانفعالي والتردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الذكاء الانفعالي والتردد النفسي بين ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين الذكاء الانفعالي والتردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة؟

4- هل يوجد تأثير ذات دلالة أحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ للذكاء الانفعالي على التردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة؟

الدراسات السابقة:

قام كازبر وآخرون (Gáspár, Soos & Szabo, 2017) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبين عدد ساعات التدريب الرياضي للاعبين، حيث تكونت عينة الدراسة من (64) رياضياً ذوي مستوى منخفض و(87) رياضياً ذوي مستوى عالٍ، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي لـ (Wong and Law)، وأشارت نتائج الدراسة بوجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي مع عدد ساعات التدريب.

أجرى كاودن (Cowden, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصلابة العقلية والذكاء الانفعالي مع القدرة على فعالية التكيف، وتكونت عينة الدراسة من (151) رياضياً ذوي مستوى عالٍ من مختف الألعاب الرياضية، تم استخدام مقياس للصلابة العقلية، ومقياس للذكاء الانفعالي، ومقياس التكيف، وأشارت نتائج الدراسة بوجود علاقة طردية بين الصلابة العقلية مع الذكاء الانفعالي مع فعالية التكيف.

قام أحمد (Ahmad, 2016) بدراسة هدفت التعرف إلى الاستجابة الانفعالية والتردد النفسي وعلاقتهما بدقة التصويب بالهجمة المباشرة لدى لاعبي ولاعبات المبارزة بسلاح الشيش، حيث تكونت عينة الدراسة من (15) لاعباً و(15) لاعبة، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الاستجابة الانفعالية، ومقياس التردد النفسي المعد من قبل (فراس حسين عبد الحسين) (Abdelhussien, 1999)، واختبار دقة التصويب بالهجمة المستقيمة المباشرة، وأشارت نتائج الدراسة، بان مستوى التردد النفسي لدى لاعبي المبارزة جاء بمستوى متوسط، ولم توجد علاقة بين التردد النفسي ودقة التصويب بالهجمة المباشرة لدى لاعبي ولاعبات المبارزة بسلاح الشيش.

قام روتكاش وبريجر (Rutkowska & Bergier, 2015) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى لاعبات كرة القدم، حيث تكونت عينة الدراسة من (54) لاعبة كرة قدم، وقد تم استخدام مقياس للذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence Questionnaire (INTE) المعد من قبل (Jaworowska and Matczak)، وأشارت نتائج الدراسة بأن لاعبات كرة القدم يتصفن بمستوى عالي من الذكاء الانفعالي مقارنة باللاعبات في الرياضت الأخرى.

قام شيال ومتاني (Shayal & Minati, 2014) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى التردد النفسي وعلاقته بأداء رفعة الخطف، وتكونت عينة الدراسة (80) طالباً من طلاب كلية التربية

الرياضية، تم استخدام مقياس التردد النفسي، وأشارت نتائج الدراسة بوجود علاقة عكسية بين التردد النفسي وأداء رفعة الخطف لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

أجرى عيسى (Issa, 2013) دراسة هدفت التعرف إلى تحديد مستوى الروح الرياضية والذكاء الانفعالي لدى لاعبي الفرق الجماعية للمستويات الرياضية العليا في الضفة الغربية والعلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (220) لاعباً من لاعبي المستويات العليا لكرة القدم والكرة الطائرة وكرة السلة وكرة اليد في الضفة الغربية، ولقياس الروح الرياضية تم استخدام مقياس روبرت وآخرون (Robert et al., 1997)، ومقياس الذكاء الانفعالي، وأشارت نتائج الدراسة بأن المستوى الكلي للروح الرياضية لدى لاعبي الفرق الجماعية للمستويات الرياضية العليا في الضفة الغربية كان عالياً، وأن مستوى الذكاء الانفعالي لدى لاعبي فرق الألعاب الجماعية للمستويات العليا في الضفة الغربية كان عالياً لجميع المجالات بإستثناء مجال التعاطف كان متوسطاً وأن هناك علاقة إيجابية بين الروح الرياضية والذكاء الانفعالي لدى لاعبي فرق الألعاب الجماعية للمستويات الرياضية العليا في الضفة الغربية.

قام ذنون (Thannoon, 2012) بدراسة هدفت التعرف إلى التردد النفسي للاعبي منتخبات كليات جامعة الموصل للألعاب الفردية وعلاقته بمستوى إنجازهم، وتكونت عينة الدراسة من (180) لاعب، تم استخدام مقياس التردد النفسي المعد من قبل (فراس حسين عبد الحسين) (Abdelhussien, 1999)، وأشارت نتائج الدراسة بوجود علاقة عكسية بين مستوى التردد النفسي ومستوى الإنجاز.

وقامت لان وآخرو(Lane, et al., 2010) بدراسة هدفت إلى تحديد الذكاء الانفعالي والانفعالات وارتباطها في أفضل أداء وسوء الأداء لدى الرياضين، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (284) لاعباً من الرياضيين الجامعيين في هنجاريا وإيطاليا وبريطانيا، وطبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الانفعالات إضافة إلى كتابة التقرير الذاتي للاعبين حول الجانب الانفعالي والأداء لديهم، تبين من خلال الدراسة أن اللاعبين الذين لديهم ذكاء انفعالي جيد وانفعالات إيجابية كان الأداء لديهم أفضل بينما الأشخاص الذين يشكون من سوء الأداء كان مستوى الذكاء الانفعالي والانفعالات لديهم أقل ومثل هذه النتيجة تعني وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي وضبط الانفعالات ومستوى الأداء لدى الرياضيين.

وفي دراسة أيريك (Eric, 2009) التي هدفت التعرف على دور الذكاء الانفعالي في العلاقة بين المدرب واللاعب وبيئة الدافعية لدى لاعبي كرة القدم، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (80) لاعب كرة قدم من أندية مختلفة حيث قسمت إلى مجموعتين، بحيث كانت المجموعة الأولى مكونة من (34) لاعب كرة قدم لديهم مستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي بينما كانت المجموعة الثانية مكونة من (46) لاعب كرة قدم لديهم مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي وكان الهدف من الدراسة التعرف إلى الاختلاف في مستوى الذكاء الانفعالي بين المجموعتين وأثره على العلاقة بين المدرب واللاعب وبيئة الدافعية والتواصل الاجتماعي وقدرات المدربين على التحفيز والرضى لدى أندية كرة القدم وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي لديها مستوى متدن من الذكاء الانفعالي لديها لأثر كبير على العلاقة بين اللاعب والمدرب مقارنة بالمجموعة التي لديها مستوىً عالٍ من الذكاء الانفعالي ولا يوجد فروقات دالة احصائياً بالنسبة للمتغيرات الأخرى.

قام الحيالي (Alhiale, 2009) بدراسة هدفت الدراسة التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين مراكز اللعب لدى لاعبي منتخبات المنطقة الشمالية بكرة السلة، استخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس الذكاء الانفعالي، على عينة عمدية قوامها (60) لاعب من منتخبات جامعات المنطقة الشمالية بكرة السلة هي جامعات (الموصل، والأنبار، وتكريت، وصلاح الدين وجيهان) وبواقع (12) لاعباً من كل جامعة، وكانت من نتائج الدراسة أن منتخبات جامعات المنطقة الشمالية بكرة السلة تتمتع بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي.

قامت عبدالرحمن (Abedalrhman, 2005) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الإنجاز، والتعرف إلى العلاقة بين توجه المنافسة ومستوى الإنجاز ومعرفة الفروق بين لاعبي المسابقات المختلفة في محاور مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التوجه للمنافسة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي على عينة من لاعبي ألعاب القوى المسجلين لدى الاتحاد المصري لألعاب القوى الذين سبق لهم الإشتراك في مسابقات رسمية، وبلغ عدد العينة (120) لاعباً، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس التوجه التنافسي، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ومستوى الإنجاز، ووجود ارتباط بين التوجه للمنافسة ومستوى الإنجاز، وأيضا وجود فروق بين لاعبي 100 متر ولاعبي القرص لصالح

لاعبي القرص في تنظيم الإنفعالات، وجود فروق بين لاعبي (200م) ولاعبي الجلة لصالح لاعبي الجلة في تنظيم الإنفعالات.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الانفعالي: من المسميات الذكاء الوجداني، والذكاء العاطفي، وذكاء المشاعر، وهو قدرة الفرد على الانتباه والإدراك والوعي الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية وتنظيمها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه، والقدرة على إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وفهمها، والتأثير الإيجابي في الآخرين وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم للدخول معهم في علاقات انفعاليه اجتماعية إيجابية تساعدهم على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (Landy, 2005).

التردد النفسي: يعرف جواد (Jawad, 2008) التردد النفسي بأنه عدم القدرة على تحمل مسئولية القرار، وبالتالى يتأخر الانسان في اتخاذ القرار اللازم في الوقت المناسب فيظهر متخاذلاً عن اتخاذ القرار المطلوب ويبدو عليه القلق من تحمل مسئولية قراره.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لمناسبته وطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة الأول للموسم (2016)، والبالغ عددهم (36) سباح موزعين إلى (15) سباح, و (21) سباحة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (32) سباح من مجتمع الدراسة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة وبالأسلوب المسحي والمنتظمين في حضور تدريبات المنتخب والتي تشكل ما نسبته (89%)، حيث تكونت من (13) سباحاً، و(19) سباحة، والجدول (1) يبين وصف لأفراد عينة الدراسة:

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعمر والعمر التدريبي لأفراد عينة الدراسة

العينة	العمر		العمر التدريبي	
	المتوسط الحسابي (سنة)	الانحراف المعياري (سنة)	المتوسط الحسابي (سنة)	الانحراف المعياري (سنة)
سباح ن=13	14.8	3.6	6.8	2.6
سباحة ن=19	14.2	4.9	5.6	3.1

يبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعمر والعمر التدريبي لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لعمر السباحين حيث (14.8) سنة بانحراف معياري (3.6) سنة، والمتوسط الحسابي للعمر التدريبي للسباحين بلغ (6.8) سنة بانحراف معياري (2.6) سنة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لعمر السباحات (14.2) سنة بانحراف معياري (4.9)سنة، وبالنسبة للعمر التدريبي (5.6) سنة بانحراف معياري (3.1)سنة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله مستويان (سباح، وسباحة).

المتغيرات التابعة:

- الذكاء الانفعالي.
- التردد النفسي.

إجراءات الدراسة:

- تم التنسيق مع الإداريين المعنيين بالاتحاد الأردني للسباحة والحصول على الموافقة لإجراء الدراسة، ثم مقابلة اللاعبين وتوضيح أهمية إجراء الدراسة وغاياتها وأن الإجابات ستعامل بسرية تامة.

- تم توزيع مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التردد النفسي على (13) سباحاً و (19) سباحة من المنتخب الأردني للسباحة في الموسم (2016) والمنتظمين في حضور التدريب، وتم استرجاع الإجابات وتحليلها جميعها.

أداة جمع البيانات:

1-مقياس الذكاء الانفعالي:

تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي للرياضيين لـ أحمد نبيه محمد (Mohammad, 2007)، والمكون من (57) فقرة موزعة على سبعة أبعاد على النحو التالي:

البُعد الأول: إدارة الانفعالات ويتكون من (9) فقرات، **البُعد الثاني:** التعاطف ويتكون من: (10) فقرات، **البُعد الثالث:** تنظيم الانفعالات ويتكون من (12) فقرة، و**البُعد الرابع:** المعرفة الانفعالية ويتكون من (8) فقرات، و**البُعد الخامس:** التواصل الاجتماعي ويتكون من (7) فقرات، **والبُعد السادس:** الاستقلالية ويتكون من (5) فقرات، و**البُعد السابع:** القدرة على التكيف ويتكون من (6) فقرات، والملحق (1) يبين فقرات المقياس .

2- مقياس التردد النفسي:

تم الرجوع إلى مقياس التردد النفسي في المجال الرياضي المصمم من قبل فراس عبد الحسين (Abdelhussien, 1999) والمكون من (51) فقرة، حيث تم تعديله ليتناسب مع أهداف الدراسة، ثم عرض على (7) محكمين مختصين في مجال علم النفس الرياضي والسباحة للتحقق من ملاءمة الفقرات وصياغتها لإجراء الدراسة والملحق (3) يبين أسمائهم، فأصبح بصورته النهائية مكون من (29) فقرة، والفقرات الإيجابية هي (3، 5، 27،8)، والفقرات السلبية (1، 2، 4، 6، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 28، 29) والملحق (1) يبين فقرات المقياس.

سلم الإستجابة:

تم استخدام سلم ليكرت الخماسي للإستجابة على فقرات المقاييس: (أوافق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، أوافق بدرجة كبيرة (4) درجات، أوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، أوافق بدرجة قليلة (2)

درجة، لاأوافق درجة واحدة)، مع الأخذ بعين الاعتبار الفقرات العكسية، تم تحديد ثلاثة مستويات للحكم على مستوى الذكاء الانفعالي والتردد النفسي: (1– 2.33 : مستوى منخفض، 2.34–3.67: مستوى متوسط، 3.68–5 مستوى عالي).

المعاملات العلمية لأداة جمع البيانات

صدق الأداة:

تم استخدام صدق الظاهري بعرض مقياسي الذكاء الانفعالي والتردد النفسي على (7) محكمين مختصين في مجال علم النفس والسباحة حيث تم اعتماد الفقرت التي وافقوا عليها بنسبة 75%، ثم تم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول (2) يوضح ذلك.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، ثم المقياس ككل باستخدام الاتساق الداخلي لمعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على عينة الدراسة والمكونة من (32) فرداً، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) المعاملات العلمية لأدوات الدراسة

المقياس	البعد	الثبات	الصدق الذاتي
الذكاء الانفعالي	إدارة الانفعالات	0.85	0.92
	التعاطف	0.87	0.93
	تنظيم الانفعالات	0.92	0.93
	المعرفة الانفعالية	0.87	0.93
	التواصل الاجتماعي	0.84	0.92
	الاستقلالية	0.82	0.91
	القدرة على التكيف	0.81	0.9
	المقياس الكلي	0.79	0.89
التردد النفسي	المقياس الكلي	0.84	0.92

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (2) أن مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التردد النفسي تتمتع بقيم ثبات وصدق عالية مناسبة لإجراء الدراسة.

المعالجات الإحصائية: تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لاستخراج:

- المتوسطات الحسابية (Mean)، والانحرافات المعيارية (Standard deviations)، والنسب المئوية (Percentages).
- معامل الإرتباط بيرسون (Pearson) .
- **معامل الثبات** كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).
- **معامل الالتواء** (Skewness) **ومعامل التفلطح** (Kurtosis).
- **اختبار** اختبار كولمجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Samirnov) لدلالة التوزيع الطبيعي.
- اختبار (ت) (Independent t- Test) للعينات المستقلة.
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج (Liner Stepwise Regression).

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً:عرض نتائج الدراسة:

للإجابة على تساؤل الدراسة الأول والذي ينص **(ما مستوى الذكاء الانفعالي والتردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة؟)** تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والجدول(3) يبين ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى الذكاء الانفعالي وأبعادها والتردد النفسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني ن =32

	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب الأهمية	المستوى
مقياس الذكاء الانفعالي	إدارة الانفعالات	4.31	0.08	%86.2	1	عالي
	التعاطف	3.68	0.07	%73.6	6	عالي
	تنظيم الانفعالات	3.66	0.06	%73.2	7	متوسط
	المعرفة الانفعالية	3.73	0.53	%74.6	5	عالي
	التواصل الاجتماعي	4.23	0.26	%84.6	2	عالي
	الاستقلالية	4.22	0.19	%84.4	3	عالي
	القدرة على التكيف	4.21	0.07	%84.2	4	عالي
	المقياس الكلي	4.01	0.1	%80.2		عالي
مقياس التردد النفسي	المقياس الكلي	1.95	0.29	%39		منخفض

يبين الجدول (3) ترتيب أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والتي حصلت على مستوى عالي حيث كان لبُعد **إدارة الانفعالات** أعلى متوسط بمقدار (4.31) وبأهمية نسبية (86.2%) ثم لبُعد **التواصل الاجتماعي** بمتوسط حسابي (4.23) وبأهمية نسبية (84.6%)، ثم لبُعد **الاستقلالية** بمتوسط (4.22) وبأهمية نسبية (84.4%)، ثم لبُعد **القدرة على التكيف** بمتوسط حسابي (4.21) وبأهمية نسبية (84.2%)، ثم لبُعد **المعرفة الانفعالية** بمتوسط حسابي (3.73) وبأهمية نسبية (74.6%)، ثم لبُعد **التعاطف** (3.68) وبأهمية نسبية (73.6%)، وأخيرً لبُعد **تنظيم الانفعالات** (73.2%) الذي حقق مستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لأجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي **للذكاء الانفعالي** (4.01) بأهمية نسبية (80.2%).

ويبين الجدول (3) إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس **التردد النفسي الكلي** حيث بلغ (1.95) وبأهمية نسبية (39%) وبمستوى منخفض.

للأجابة على تساؤل البحث الثاني والذي ينص **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الذكاء الانفعالي والتردد النفسي بين ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)** تم استخدام معامل الالتواء والتفرطح واختبار كولمجروف–سميرنوف للتوزيع الطبيعي والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للعينات المستقلة والجدولين (4) و(5) يبينان ذلك.

الجدول (4) قيم معامل الالتواء ونتائج اختبار كولمجروف–سميرنوف لدلالة التوزيع الطبيعي لإجابات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي و مقياس التردد النفسي

	البُعد	الجنس	الالتواء	التفرطح	إحصائية **Kolmogorov-Samirnov**	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مقياس الذكاء الانفعالي	إدارة الانفعالات	السباحين ن=13	1.2	2.5	0.2	13	0.16
		السباحات ن=19	1.5–	3.6	0.08	19	0.2
	التعاطف	السباحين ن=13	2.1	2.25	0.13	13	0.2
		السباحات ن=19	0.8	2.95	0.13	19	0.2
	تنظيم الانفعالات	السباحين ن=13	0.9–	3.05	0.15	13	0.2
		السباحات ن=19	1.1	2.91	0.14	19	0.2
	المعرفة الانفعالية	السباحين ن=13	1.25	2.8	0.2	13	0.16
		السباحات ن=19	1.15	3.11	0.08	19	0.2
	التواصل الاجتماعي	السباحين ن=13	1.3	2.75	0.13	13	0.2
		السباحات ن=19	0.95	3.16	0.13	19	0.2
	الاستقلالية	السباحين ن=13	0.8–	3.2	0.15	13	0.2
		السباحات ن=19	1.2	1.65	0.14	19	0.2
	القدرة على التكيف	السباحين ن=13	1.21	1.98	0.17	13	0.12
		السباحات ن=19	0.98	3.41	0.2	13	0.16
	المقياس الكلي	السباحين ن=13	0.69–	2.59	0.08	19	0.2
		السباحات ن=19	1.4	2.61	0.13	13	0.2
مقياس التردد انفسي	المقياس الكلي	السباحين ن=13	1.3	2.67	0.13	19	0.2
		السباحات ن=19	1.4	2.78	0.15	13	0.2

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (4) أن جميع قيم معامل الالتواء كانت أقل من 3 وأعلى من -3 مما يدل أن التواء البيانات مقبول لإجراء الدراسة وقيم معامل التفرطح قريبة من القيمة 3، ويبين الجدول (4) دلالة التوزيع الطبيعي لإجابات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الصلابة العقلية ومقياس السلوك التنافسي حيث لم تكن ذات دلالة إحصائية مما يعني أن توزيع الطبيعي للإجابات حيث يمكن استخدام اختبار(ت) المعلمي للتعرف إلى الفروق بين إجابات السباحين والسباحات والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق بين سباحي وسباحات المنتخب الأردني في الذكاء الانفعالي والتردد النفسي

	الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المستوى
مقياس الذكاء الانفعالي	إدارة الانفعالات	السباحين ن=13	4.32	0.08	0.34	0.73	غير دال
		السباحات ن=19	4.31	0.09			
	التعاطف	السباحين ن=13	3.75	0.04	2.4-	*0.02	دال
		السباحات ن=19	3.65	0.07			
	تنظيم الانفعالات	السباحين ن=13	3.65	0.05	0.9-	0.34	غير دال
		السباحات ن=19	3.67	0.06			
	المعرفة الانفعالية	السباحين ن=13	3.84	0.83	0.94	0.35	غير دال
		السباحات ن=19	3.66	0.06			
	التواصل الاجتماعي	السباحين ن=13	4.31	0.06	1.46	0.15	غير دال
		السباحات ن=19	4.18	0.33			
	الاستقلالية	السباحين ن=13	4.26	0.11	2.1	0.1	غير دال
		السباحات ن=19	4.19	0.22			
	القدرة على التكيف	السباحين ن=13	4.18	0.06	1.78	0.08	غير دال
		السباحات ن=19	4.23	0.07			
	المقياس الكلي	السباحين ن=13	4.05	0.12	1.58	0.12	غير دال
		السباحات ن=19	3.99	0.07			
مقياس التردد النفسي	المقياس الكلي	السباحين ن=13	1.76	0.28	3.3-	*0.02	دال
		السباحات ن=19	2.08	0.23			

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (5) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين سباحي وسباحات المنتخب الأردني حيث أشارت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في بُعد التعاطف لصالح السباحين، وكذلك يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة في مستوى التردد النفسي عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ حيث كان أعلى لدى السباحات.

للأجابة على تساؤل الدراسة الثالث والذي ينص (**هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين الذكاء الانفعالي والتردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة؟**) تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) قيم معامل الارتباط بين أبعاد الصلابة الذكاء الانفعالي والتردد النفسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني ن=32

أبعاد الذكاء النفسي	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	التواصل الاجتماعي	الاستقلالية	القدرة على التكيف	المقياس الكلي
التردد النفسي	0.18-	0.19-	0.24-	0.21-	*0.64-	*0.72-	*0.61-	*0.66-

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (6) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين المقياس الكلي للذكاء الانفعالي وأبعاده (الاستقلالية، ومقياس الذكاء الانفعالي الكلي، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف) مع التردد النفسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني.

للإجابة على تساؤل البحث الرابع والذي ينص (**هل يوجد تأثير ذات دلالة أحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ للذكاء الانفعالي على التردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة؟**) تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Liner Stepwise Regression) بإدخال جميع أبعاد الذكاء الانفعالي كمتغيرات مستقلة (مؤثرة)، والتردد النفسي كمتغير تابع (متأثر) والجدولين (7) و(8) يوضحان نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد:

الجدول (7) تحليل التباين ANOVA للانحدار الخطي المتعدد لدلالة الأثر

النموذج (1)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F (ف)	الدلالة
الانحدار	0.45	1	0.45	6.14	*0.01
الباقي	2.24	30	0.075		
المجموع	2.7	31			

*دال عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

المتغير المستقل المؤثر في المتغر التابع: الاستقلالية، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف.

المتغير التابع: التردد النفسي

يبين الجدول (7) نتائج تحليل التباين الخطي المتعدد للنموذج ككل من خلال دلالة قيمة (ف) والتي بلغت (6.14) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ مما يدل على معنوية الانحدار ويؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد للتأثير بالمتغير التابع (التردد النفسي) من خلال المتغيرات المستقلة (الاستقلالية، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف).

الجدول (8) نتائج تحليل الانحدار المتعدد ونسب مساهمة المتغيرات التنبؤية في التردد النفسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني

المتغير	المعامل B	المعامل Beta	قيمة (ت) T	معامل الارتباطات التراكمية R	نسبة المساهمة الجزئية R^2	نسبة المساهمة التراكمية R^2	مستوى الدلالة
المعامل الثابت	6.37		6.4-				*0.0
الاستقلالية	0.48-	0.49	6.09	0.72	%51.8	%51.8	*0.0
التواصل الإجتماعي	0.33-	0.37	3.61	0.85	%21.7	%73.5	*0.0
القدرة على التكيف	0.23-	0.27	2.31	0.92	%15.6	%89.1	*0.0

*دال عند $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (8) نتائج تحليل الانحدار المتعدد حيث تبين أن قيم (ت) عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ دالة إحصائياً للمتغيرات المستقلة التالية: (الاستقلالية، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف) وأن نسبة تأثير المتغيرات المستقلة بلغت (89.1%) في تفسير التباين للمتغير التابع (التردد النفسي) ومن خلال ذلك يمكن صياغة المعادلة التنبؤية بالنحو التالي:

والمعادلة أعلاها هي معادلة تنبؤية تم إستنتاجها من خلال تأثير المتغيرات المستقلة (الاستقلالية، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف) في المتغير التابع (التردد النفسي) حيث أن تأثيرها عكسي من خلال الإشارة السالبة من خلال القيمة السالبة للمعامل B.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً – مناقشة نتائج تساؤل الدراسة الأول:

يبين الجدول (3) ترتيب أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والتي حصلت على مستوى عالي حيث كانت بالنحو التالي (إدارة الانفعالات، التواصل الاجتماعي، الاستقلالية، ثم القدرة على التكيف، ثم المعرفة الانفعالية، ثم التعاطف)، ويعزو الباحث ذلك لأن أفراد العينة الذين تم الحصول على استجاباتهم هم على مستوى المنتخب الوطني الأردني وقد خضعوا لبرامج تدريبية تتضمن إعدادات مهارية وبدنية وخططية كذلك اشتراكهم في العديد من المنافسات والمسابقات على المستوى المحلي أو الدولي، مما مكنهم من امتلاك القدرة على التحكم في انفعالاتهم واستغلالها نحو تحقيق أهدافهم، بالإضافة القدرة على إنجاز واجباتهم بدرجة عالية من التميز والتركيز، وكذلك توجيه انفعالاتهم من لحظة لآخرى، وقدرتهم على عدم التوتر في لحظات الضغط، وكذلك يتميز السباحون بعلاقات جيدة فيما بينهم وذلك لأن كل سباح له نوع سباحة مختص به يختلف عن زميله مما يقلل من حدة التنافس خارج المسبح بينهم، ويمتاز السباحون بانهم يمتلوكون الصبر وعدم التعجل وذلك لأن الإنجاز بالسباحة يحتاج إلى المثابرة وإلى تحقيق أهداف بعيدة الأمد لا يمكن تحقيقها خلال فترة قصيرة، ومن الأهداف التي تم تحقيقها لديهم أنهم كانوا سباحين على مستوى الأندية ثم أصبحوا على مستوى المنتخب بالنسبة لبُعد تنظيم الانفعالات جاء بمستوى متوسط، ويعزو الباحث ذلك بسب أن طبيعة رياضة السباحة هي فردية ولا تعتمد على تماسك فريق أو التعاون مع لاعبين آخرين لتحقيق هدف وتنظيم الانفعالات له دور نوعية العلاقات مع الآخرين دخل المنافسة أو خارجها.

وجاءت استجابات السباحين على المقياس الكلي للذكاء الانفعالي بمستوى عالٍ ويعزو الباحث ذلك إلى مستوى السباحين العالي وكفائتهم المهارية والبدنية بالإضافة النفسية نتيجة خبراتهم التدريبية والتنافسية المتقدمة، وهذا إتفق مع ما أشـــار إليه عيسى (Issa, 2013)، و لان وآخـــرون (Lane et al., 2010)، وآيريك (Eric, 2009)، وعبد الرحمن (Abedalrhman, 2005) بأنه يرتفع مستوى الذكاء الانفعالي بارتفاع مستوى اللاعبين.

ويبين الجدول (3) أن إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التردد النفسي الكلي جاءت بمستوى منخفض ويعزو الباحث ذلك إلى أن سباحي المنتخب الأردني لديهم ثقة في أنفسهم وفي مؤهلاتهم ولديهم القدرة على أداء مهام التدريب ويشاركون بإيجابية في مجال الرياضة التنافسية دون وجود التردد والشعور بالتفاؤل والابتعاد عن الإحباط، ولديهم رغبة عالية في تنفيذ الأحمال التدريبية وهذا اتفق مع ما أشار إليه أحمد (Ahmad, 2016)، وجودة (Joada, 2015)، وشيال ومتاني (Shayal & Minati, 2014)، وذنون (Thannoon, 2012) إنخفاض مستوى التردد النفسي في المجال الرياضي كلما ارتفع مستوى الفني للاعب.

ثانياً – مناقشة فرضية الدراسة الثانية:

يبين الجدول (5) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين سباحي وسباحات المنتخب الأردني حيث أشارت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في بُعد التعاطف وفي مستوى التردد النفسي لصالح السباحين الذكور، ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة السباحات كأنثى تتأثر بالنواحي العاطفية أكثر من السباحين الذكور وهذا اتفق مع ما أشار إليه روتكاش وبريجر (Rutkowska & Bergier, 2015)، وأن قدرة الذكور على التحكم في انفعالاتهم أكثر من الأناث ولدى الذكور ثبات انفعالي خلال المنافسات أكثر من الإناث، وقد يعود ذلك بسبب إلى أن متوسط العمر التدريبي لدى الذكور أعلى من الإناث أفراد عينة الدراسة وهذا اتفق مع دراسة كل من لان وآخرون (Lane et al., 2010)، وأن سمة التردد تكون منخفضة أكثر عند الذكور وعدم تأثرهم بالأجواء المحيطة وكذلك الإناث على مستوى المنتخب الوطني للسباحة وبالرغم من ذلك أن مستوى التردد النفسي لدى الذكور والإنـــاث منخفض وهذ اتفق مع دراسة كل من شـــيال ومتاني (Shayal & Minati, 2014).

ثالثاً– مناقشة فرضية الدراسة الثالثة:

يبين الجدول (6) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين المقياس الكلي للذكاء الانفعالي وأبعاده (الاستقلالية، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف) مع التردد النفسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه كلما إرتفع مستوى الذكاء الانفعالي إنخفض التوتر النفسي لدى السباحين، حيث أن السباح الذي يتميز بالحالة الانفعالية الإيجابية والثبات النفسي أثناء المنافسات والتحكم الإيجابي، وهذا اتفق مع ما أشار إليه جواد (Jawad, 2008) بأن الرياضيين المُعدين بشكل جيد لديهم القدرة في التغلب على الكثير من الانفعالات والصراعات النفسية أثناء المنافسات وينخفض لديهم التردد النفسي، ويتفق هذا مع ما أشار إليه أحمد (Ahmad, 2016)، وجودة (Joada, 2015)، وشيال ومتاني (Shayal & Minati, 2014)، وذنون (Thannoon, 2012) بأن التردد النفسي صفة يتم خفضها بالإعداد النفسي الجيد.

رابعاً– مناقشة فرضية الدراسة الرابعة:

يبين الجدول (8) نتائج تحليل الانحدار المتعدد حيث تبين أن قيم (ت) عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) دالة إحصائياً للمتغيرات المستقلة التالية: (الاستقلالية، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف) وأن نسبة تأثير المتغيرات المستقلة بلغت (89.1%) في تفسير التباين للمتغير التابع (التردد النفسي)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه متغيرات نفسية مرتبطة فيما بينها فالتردد النفسي لا يصاحب السباح في جميع الأوقات وإنما يظهر مع المواقف المختلفة الصعوبة والتي تتطلب الحسم أو الجزم في تحديد القرار بالأداء المطلوب أو بتركه وعلى الأغلب يظهر خلال المنافسات فالسباح الذي يتحكم بانفعالاته هو الأكثر قدرةً على التقليل من التردد وعدم التوتر والتميز بالإقدام والمحافظة على إنجازه والظهور بأعلى المستويات، فالسباح الذي يصل إلى مستوى عال من الإنجاز قادر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وما تتطلبه من أعمال مختلفة من قدرات وصفات، لذا لا يكون مستوى طموحه بعيداً كل البعد عن الواقع، أي في حدود قدراته، ويشعر الناشئ بالنجاح وتزداد ثقته بنفسه متى حقق طموحه، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسات كل عيسى (Issa, 2013)، كازبر وآخرون (Gáspár et al., 2017)، ولان وآخرون (Lane et al., 2010)، وآيريك (Eric, 2009)، وعبد الرحمن (Abedalrhman, 2005) حيث أكدت نتائج هذه الدراسات أن

الذكاء الانفعالي له علاقة قوية بالأداء الشخصي حيث ارتفاع مستوى الأداء لدى الأفراد بارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لديهم، كما أشارت هذه الدراسات إلى أنه معرفة نسبة الذكاء الإنفعالي للفرد يمكن التنبؤ بمستوى أداء ذلك الفرد البدني والنفسي والتي ظهر من خلال المعادلة التنبؤية سالفة الذكر.

أولاً: الإستنتاجات

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث مايلي:

1- ظهر مستوى الذكاء الانفعالي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة بشكل مرتفع.

2- ظهر مستوى التردد النفسي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة بشكل متدنٍ.

3- أن ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة الذين ظهروا بمستوى تردد نفسي منخفض كان يمتلكون ذكاء انفعالياً عالياً.

4- كان هناك تأثير للذكاء الانفعالي وأبعاده التالية (الاستقلالية، والتواصل الاجتماعي، والقدرة على التكيف) في خفض التردد النفسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني.

ثانيا: التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من استنتاجات يوصي الباحث بما يلي:

1- العمل على تطوير الذكاء الانفعالي لدى ناشئي وناشئات المنتخب الأردني للسباحة للتقليل من التردد النفسي لديهم وخاصة للسباحين الذين يظهرون بمستوى عالٍ أثناء التدريب ولكنهم لا يحققون مستويات عالية أثناء المنافسة.

2- تقييم التردد النفسي لدى ناشئي المنتخب الأردني للسباحة أثناء المشاركة في المنافسات ووضع برامج تدريبية تختص بالنواحي النفسية لزيادة الذكاء الانفعالي لديهم للحد من التردد النفسي.

3- إجراء المزيد من الدراسات على السباحين تهدف إلى الارتقاء بقدراتهم النفسية والذهنية المؤثرة في الانجاز.

Reference:

Abdelhussien, F. (1999). Building psychological Hesitation measure in the sport field (building and applying), Unpublished MA, University of Basra.

Abedalrhman, G. (2005). Emotional Intelligence and the direction of competition and their relation to the level of achievement of athletics. Journal of Sport (Science and Arts), 41, 67-86.

Abu Reash, H., Abdelhakem, S., Amour, A., & Sharef, S. (2006). Emotional Intelligence. Amman: Dar El Fikr for Publishing.

Ahmad, R. (2016). Emotional response and the frequency of psychological and relationship accurately the incidence of some types of assault with a weapon for players fencing foil, Journal of Sports Science, 8(27), 97-107.

Alhiale, S. (2009). A comparative study of the emotional intelligence between the of play centers among the players of the Northern League basketball teams. Rafidain Journal of Sports Science, 16(10), 104-118

Botterill, C. & Browen, M. (2002). Emotion and perspective in sport, International Journal of Sports Psychology, 33(1), 38-60.

Cowden, R. (2016). Mental Toughness, Emotional Intelligence, and Coping Effectiveness: An Analysis of Construct Interrelatedness among High-Performing Adolescent Male Athletes. Perception Motor Skills, 123(3), 737-753.

Eric, E. (2009), The role of Emotional Intelligence on coach- Athlete Relationships and motivational climate. Unpublished Doctoral Dissertation.

Freedman, J. & Smith, M. (2008). Emotional Intelligence for Athletes Life Success. Six Seconds, Retrieved from http://prodimages.6seconds.org/media/WP-NFL-EQ.pdf

Gáspár, Z. Soos, I., & Szabo, A. (2017). Is there a link between the volume of physical exercise and emotional intelligence (EQ)?. The Journal of Committee for Psychological Sciences of Polish Academy of Sciences, 48(1), 105-110.

Hanin, L. (2000). Emotion in sport. Champaign, IL: Human Kinetics, 65-90.

Issa, E. (2013). The Relationship Between Sportsmanship and Emotional Intelligence among High Level Team Sports Players in West Bank-Palestine, Unpublished MA, An- Najah National University.

Jaber, R. (2013). Sources of psychological tension among basketball players in Palestine. Journal of Educational and Psychological Studies, 7(1), 51-63.

Jawad, J. (2008). Building a Psychological Hesitation scale among swimmers when performing jump to water . Journal of Physical Education Sciences, 1 (9), 107-148.

Joada, H. (2015). The impact of the recreational sports program on the psychological level during the transitional period among footballers. Assiut Journal for Science and Arts of Physical Education, 3(41), 261-306.

Khawaldeh, M. (2004). Emotional intelligence - emotional intelligence, Amman: Dar El Shorouk For Publishing.

Landy, F. (2005). Some Historical and Scientific Issues Related to Research on Emotional Intelligence. Journal of Organizational Behavior, 26, 41-109.

Lane, M. Tracey, J., Devonport, I., Karsai, I., Leibinger, E., & Hamar, P.(2010), Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. Journal of sport Science and Medicine, 9, 388-392.

Mohammad, A. (2007). Building the Emotional Scale for Athletes. Scientific Journal of Physical Education and Sport, 49, 43-74.

Pfeiffer, S. (2001). Emotional intelligence. Popular but elusive contrust. Reaper Review, 23 (3), 138-142.

Ratib, O. (1997). Sport psychology - concepts – applications, Cairo: Dar Elfekar Alarabi.

Rutkowska, K. & Bergier, J. (2015). Psychological Gender and Emotional Intelligence in Youth Female Soccer Players. Journal Human Kinetics,47, 285-291.

Shayal, A. & Minati, S. (2014). Psychological Hesitation and its Relationship to the performance of the snatch by the students of the Faculty of Physical Education, Journal of Physical Education Sciences - Babylon University, 7 (6), 31-43.

Thannoon, T. (2012). Psychological Hesitation of the players of Mosul university colleges teams for individual games and it's relation with player's achievements level. Journal of Basic Education College Research - University of Mosul, 12(1), 569-593.

الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس عجلون (مشكلاتها، حلولها)

محمد حسن حمادات*

عمر عبدالرحيم ربابعة

ملخص

تهدف الدراسة الحالية الكشف عن "واقع الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون" (مشكلاتها، حلولها)، للعام الدراسي 2016/2015م. تكونت عينة الدراسة من (200) معلمًا وولي أمر، وشملت أداة الدراسة (40) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: المشكلات الانفعالية، وشمل(10) فقرات. والمشكلات الصحية، وشمل (10) فقرات، والمشكلات الاجتماعية، وشمل (10) فقرات، والمشكلات الدراسية، وشمل (10) فقرات. أظهرت نتائج الدراسة: أن مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة، جاءت بدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت المشكلات الدراسية في المرتبة الأولى، بدرجة تقدير متوسطة، وجاءت في المرتبة الثانية المشكلات الانفعالية، بدرجة تقدير متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة المشكلات الاجتماعية، وبدرجة تقدير متوسطة، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة المشكلات الصحية، بدرجة تقدير متوسطة. كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) وبين تقديرات أفراد عينة الدراسة (أولياء أمور الطلاب) حول مشكلات طلبة الصفوف الثلاثة الأولى (الصحية، والاجتماعية، والدراسية)، لصالح تقديرات المعلمين. وأوصت الدراسة: تعريف المعلمين وأولياء أمور الطلبة بالمشكلات التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، كالمشكلات الدراسية والانفعالية والاجتماعية، من خلال مجالس الآباء والمعلمين، وعقد الورش التدريبية، أو من خلال النشرات التثقيفية، واستغلال وسائل التواصل الاجتماعي كافة في ذلك.

الكلمات الدالة: الصفوف الثلاثة الأولى، عجلون

* قسم العلوم التربوية، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، عجلون.

تاريخ تقديم البحث: 11/ 4 / 2017م. تاريخ قبول البحث: 5/ 11/ 2017م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The First three Grades at Ajloun Schools (It's Problems and solutions)

Mohammad Hasan Hamadat

Omar Abdul rahim Rababah

Abstract

The current study aims at discovering the nature of the first three grades at Ajloun schools. For the academic year (2015/2016). The sample of the study consists of (200) teachers and parents. The instrument of the study includes (40) items distributed in (4) fields emotional problems (10 item), healthy problems (10 items), social problems (10 items) in stractional problems (10 items). The study revealed that problems of the three grades students are average from parents point of view; the instructional problems comes the first (average), the second one is the emotional problems (average), the third one is the social problems (average), and the last one is the healthy problems (average). There is significant statistical difference at (α=0.05) between the sample of the study(teachers) and parents about the problem of the three grads (health, social, instructional) in favor of teachers. The study recommends teachers and parents to know the problems that the first three grades face like instructional, social, and emotional problems through the teachers and parents councils, conducting workshops, commercials and using social media. Ajloun University Colleg Al Balq'a University for Applied Science.

Keywords: The three first grades, Ajloun

المقدمة:

نتيجة للتحديات التي أفرزتها الثورة المعرفية والمعلوماتية، ومع تزايد الاهتمام بالتعليم بشكل عام والتعليم الأساسي بشكل خاص، ولكون العلم هو السرّ الكامن وراء تقدم الأمم ورقيها، فكان لا بدّ من بذل الجهود الحثيثة والمساعي المستمرة لتقديم المعرفة للمتعلمين بأفضل السبل والوسائل لمساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة وصعوباتها، والتعامل مع ما يواجههم من مشكلات شخصية أو اجتماعية أم تعليمية، مع إيماننا بالدور الأساسي الذي تؤديه كل من الأسرة والمدرسة، من خلال توفير الظروف التي تساعد المتعلمين على التكيف الإيجابي مع ما يواجهونه من صعوبات ومشكلات متنوعة.

وتعد دراسة الطفولة والاهتمام بها، من ابرز المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات وتطورها، لأن الاهتمام بالطفولة في واقع الأمر اهتمام بمستقبل الأمة، كما أن تربية الأطفال ورعايتهم هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور، بحيث أصبح ينظر إلى التربية في العالم المعاصر على أنها استثمار للموارد البشرية، وهي السبيل لتحقيق النمو والتقدم للفرد والمجتمع، وتعد مرحلة الطفولة من ابرز المراحل العمرية في حياة الإنسان وأهمها، بحيث يمكن القول أن الفرد رهين طفولته (Taim, 2011).

كذلك فإن الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، مرحلة ذات أهمية كبيرة في حياة الطلبة عموما، وهي حاسمة علميا وتربويا لما يقدم للطالب فيها من معارف ومهارات، وما يغرس في نفسه من قيم واتجاهات، وما يمارسه من خبرات وتجارب، فهي مرحلة ذات أثر كبير لكونها مرحلة تأسيسية، فإن من أولى الأوليات العناية بها(Bani Ahmad & Farah, 2007) .

وإذا نظرنا إلى مشكلات الطفولة والأطفال نجدها تتباين في درجة صعوبتها واختلافها من طفل لآخر، حيث تتأثر ردود أفعال الطفل تجاه هذه المشكلات، بحسب التنشئة الاجتماعية للطفل، ويعتبر التعرف على هذه المشكلات وطبيعتها، عملاً يساعد على مواجهة هذه المشكلات، أو محاولة للتخلص منها أو التكيف معها، كي يبقى إنساناً سوياً قادراً على مواجهة متطلبات الحياة بشكل فاعل (Taim, 2011).

وعندما ينتقل الطفل من البيت إلى المدرسة، يبدأ ببناء علاقات مع أقرانه ومعلميه، ويتفاعل معهم ليبدأ مواجهة مشكلات مختلفة، (دراسية وانفعالية واجتماعية، وصحية،...) يتعامل معها من خلال إستراتيجية تنبثق من شخصيته الفردية، والتي تشمل جوانب عدة مثل: قدراته ودوافعه، وردود أفعاله، وخبراته السابقة، والقيم والاتجاهات، والميول التي توجه سلوكه في جميع المواقف (Adas & Touq, 1994).

لذلك فقد شغل موضوع المشكلات السلوكية، النفسية والاجتماعية والتعليمية عند الأطفال العديد من الباحثين، وما زال يشغلهم في عصر يتلقى فيه الأطفال قدراً هائلاً من المعلومات والخبرات عبر الوسائط المختلفة، لذا يبذل الباحثون جهدا كبيرا في التعرف على هذه المشكلات، وخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا، والتي تعد من المراحل الهامة، لما يليها من مراحل، حيث تتكون خلالها شخصية الطفل، نتيجة الخبرات التي يكتسبها والمهارات التي يتعلمها في البيت والمدرسة.

كما أن الجانب الانفعالي من السلوك الإنساني أخذ مكاناً بارزاً في علم النفس، ولدى المهتمين به، ومدى تأثير هذا الجانب على شخصية الفرد من خلال خبراته، حيث يتضمن السلوك الانفعالي كل ما ينتاب الفرد من أحاسيس ومشاعر تجمع مظاهر الانفعالات المختلفة، وتتضمن كل التناقضات في هذه المشاعر والأحاسيس، ومرحلة الطفولة كسائر مراحل النمو اللاحقة تعترضها العديد من المشكلات التي تعيق النمو السوي للأطفال، والتي يجد فيها الآباء والمربون أنفسهم عاجزين عن التعامل معها، أو إيجاد حلول منطقية مناسبة لهذه المشكلات (Shever & Haward, 2001) .

ويواجه الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي، وخاصة الصفوف الثلاثة الأولى، مشكلات عديدة ومتنوعة، فإذا ما تم إغفالها وعدم إيجاد الحلول الناجعة لها، فإنها ستؤثر في سلوكه مع الآخرين، وبالتالي في تحصيله الدراسي. ويؤكد الديب (Al Deeb, 1995) في دراسته على وجود أثر للمشكلات السلوكية على تحصيل التلاميذ في المرحلة الابتدائية. وأن هذه المشكلات يمكن أن تسبب للطفل الفشل في مواجهة مشكلات الحياة اليومية، مما يؤدي إلى شعوره بالعجز عن إقامة علاقات اجتماعية متوافقة مع أفراد أسرته وأقرانه ومعلميه وأفراد مجتمعه ككل (Taim, 2011).

ويرى تيم (Taim, 2011) في دراسته أن الطفل الذي لديه مشاكل سلوكية هو الذي يكون لديه انخفاض ملحوظ في الحرية السلوكية التي تؤدي إلى التعرض إلى واحدة أو أكثر من الأنماط السلوكية التالية: عدم القدرة على التعلم والتي لا ترجع إلى أسباب عقلية، أو جسمية، أو فسيولوجية، أو عصبية، أو عوامل الصحة العامة. عدم قدرة الطفل على بناء علاقات شخصية مع الأقران أو المعلمين. أنماط سلوكية غير ناضجة وغير ملائمة، ومشاعر تكيفيه أدنى من الطبيعي. المزاج العام من خوف واكتئاب.الميل إلى تطوير أعراض جسمية مثل: اضطرابات الكلام، والألم والخوف، المرتبطة بالمشكلات الشخصية المدرسية.

وانطلاقا من أهمية المرحلة الأساسية بشكل عام والصفوف الثلاث الأولى من هذه المرحلة بشكل خاص، ولكون هذه المرحلة مكانًا خصبًا لتنامي الكثير من المشكلات، سواء ذات المنشأ الأسري أو ذات المنشأ المدرسي، وذات الأثر السيئ على تحصيل الطلبة وتكيفهم مع البيئة المدرسية، كان ذلك مبررا ومحفزا للباحثين لتفحص المشكلات (الدراسية والاجتماعية والصحية والانفعالية) لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في عجلون، من خلال تتبع مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

إن عملية البحث عن المشكلات التي تواجه سير عملية التعلم والتعليم، وإيجاد الحلول الواقعية لتلك المشكلات، تعد من الأمور الهامة لكل من الطالب وللمعلم وولي الأمر والأسرة التربوية على حد سواء، لما لها من أثر فاعل في مساعدة الطلبة على التكيف مع متطلبات عملية التعلم والتعليم.

فعملية انتقال الطالب من الأسرة التي تمثل مرحلة حياته الأولى والآمنة، إلى مرحلة التعليم في المدرسة، لا بدّ وأن تنطوي على شيء من الخوف والوجل، خاصة إذا ما علمنا أن هذا الانتقال يتطلب من الطالب التكيف مع بيئة جديدة بكل مكوناتها المادية والإنسانية والمعنوية، فقد يتعرض الطفل خلال عملية الانتقال إلى الكثير من المشكلات والصعوبات التي تتجلى في تأخرهم الدراسي، وعدم التكيف مع زملائهم بشكل خاص، ومع المدرسة بشكل عام، هذه العوامل يمكن أن تؤثر في جوانب حياتهم بصورة خاصة، وفي العملية التربوية بصورة عامة.

والعملية التربوية عملية معقدة وحساسة لأن الطالب هو محورها وركيزتها الأساسية، وهي كذلك متمايزة في شدة حساسيتها ودقتها في ضوء الخصائص المتعلقة بالنمو المعرفي، والانفعالي، والاجتماعي، والجسمي، والجنسي. وتتميز بأهمية خاصة، فهي المرحلة التي تتبلور فيها الأسس المتعلقة بشخصية الطفل.

كما أن الفلسفة التي بنيت عليها هذه الحلقة من التعليم، هي أن تدرّس من قبل معلم واحد متخصص في التربية الابتدائية "معلم صف" كي يقدم خبرات متكاملة إلى حد كبير، مما يحسن عمليات الاستيعاب والتعلم والتفكير واكتساب المهارات والمعارف بشكل تراكمي ومتكامل مع خبرات الطلبة، كل ذلك يدفعنا إلى رعاية هذه المرحلة حق رعايتها، والاهتمام بها والعمل على حل مشكلاتها، كي يتمكن الطالب من تحقيق أهدافه وأهداف هذه المرحلة، والانتقال بسلاسة إلى المرحلة اللاحقة، دون وجود أي من المشكلات أو المعيقات.

ومن خلال عمل الباحثين في التدريس والإدارة والإشراف التربوي، فقد لاحظا وجود الكثير من المشكلات التي تواجه الطلبة من خلال تعاملهم مع أقرانهم، والمعلمين، والمنهاج، وطلبة الصفوف الأخرى، وما لهذا المشكلات من أثر على العملية التعليمية التعلمية، لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في مدارس محافظة عجلون.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لمشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في مدارس محافظة عجلون تعزى لمتغير الوظيفة (معلم، ولي أمر)؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

- تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة لأهم المشكلات التي تواجه طلبة الصفوف الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، حيث تساعد القادة التربويين، في معرفة مستويات مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى، والعمل على إيجاد حلول ناجعة لها.
- قد يستفيد من هذه الدراسة، راسمو السياسات التربوية في وزارة التربية والتعليم، وإدارة التعليم في مديريات التربية، ووضع الخطط المناسبة لتخلص أو التخفيف من وطأة هذه المشكلات.
- إبراز أهمية الصفوف الثلاث الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.
- مساعدة كل من الأسرة والمدرسة في إيجاد حلول لمشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- يأمل الباحثان أن تضيف هذه الدراسة شيئا جديدا للأدب النظري، وأن يكون إسهاما مفيدا حول المشكلات التي تواجه طلبة الصفوف الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، كي يبني عليه باحثون آخرون.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في مدارس محافظة عجلون.
- بيان اثر متغيرات الدراسة (الوظيفة، الجنس) على المشكلات التي تواجه طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في مدارس محافظة عجلون.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي وأولياء أمور طلبة الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي 2015/ 2016م.

التعريفات الإجرائية:

لغايات هذه الدراسة تم تحديد التعريفات الإجرائية الآتية:

- المشكلات الدراسية: هي المشكلات التي تؤدي إلى إعاقة التعليم. وفي هذه الدراسة تتحدد بالدرجة التي يقدرها كل من المدرس وولي أمر الطالب، من خلال الإجابة على أداة الدراسة.
- المشكلات الانفعالية: وهي تلك المشكلات التي تتعلق بالحالة النفسية التي يمر بها الطالب من اكتئاب وخوف وفرح وحزن وغيرها. وفي هذه الدراسة تتحدد بالدرجة التي يقدرها كل من المدرس وولي أمر الطالب، من خلال الإجابة على أداة الدراسة.
- المشكلات الاجتماعية: وهي المشكلات التي تتعلق بعلاقة الفرد مع نفسه ومع أسرته وأصدقائه والمجتمع الذي يعيش فيه. وفي هذه الدراسة تتحدد بالدرجة التي يقدرها كل من المدرس وولي أمر الطالب، من خلال الإجابة على أداة الدراسة.
- المشكلات الصحية: وهي المشكلات التي تتعلق بالحالة الصحية للطالب مثل زيادة الوزن وضعف البصر والأمراض المزمنة والنحافة وضعف السمع وغيرها. وفي هذه الدراسة تتحدد بالدرجة التي يقدرها كل من المدرس وولي أمر الطالب، من خلال الإجابة على أداة الدراسة.
- طلبة الصفوف الثلاث الأولى: وهم طلبة الحلقة الثانية بعد رياض الأطفال والملتحقين في التعليم الأساسي، والذين تتراوح أعمارهم ما بين6– 8 سنوات، ويجلسون على مقاعد الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم. والاهتمام بالطفولة هو اهتمام بالأمة ومستقبلها، لذلك أصبح ينظر إلى التربية على أنها استثمار للموارد البشرية، وهي السبيل لتحقيق النمو والتقدم للفرد والمجتمع، فأثناء هذه المرحلة تتكوّن الملامح الرئيسة لشخصية الطفل المستقبلية، ويتحدد إطارها العام، فيكتسب الطفل خلالها القيم، والمبادئ، والاتجاهات وغيرها. وتنمو شخصية الطفل بشكل مضطرد، ويكتسب من خلال عملية النمو خبرات جديدة، وتتوسع مدركاته، وتتطور قدراته في التعامل مع المواقف والأحـــداث المختلفة. (Mahmoud, 2010)

إلا أن هنالك مشكلات سلوكية تظهر لدى أطفال المدارس وفي مختلف المراحل التعليمية، تقلق المربين وتدفعهم لإيجاد الحلول الناجعة لها، علمًا بأن هذه المشكلات قد لا يكون لها أسباب عضوية واضحة المعالم، وإنما تعتبر مظاهر خارجية لحالات التوتر والصراع الذي يعاني منه الأطفال، مما يؤدي إلى اختلال جزئي في شخصيته، لذلك ينبغي الاهتمام بالمرحلة العمرية التي تتزايد فيها هذه المشكلات، قبل أن تتفاقم ويصعب علاجها، بمعنى أننا نتعامل مع مرحلة عمرية خرجت من المنزل إلى مجتمع اكبر. تتأثر وتؤثر فيه بدرجة عالية مؤسسات التنشئة الاجتماعية، كالمدرسة والأندية، ودور العبادة، وجماعة الرفاق، والجامعة، ووسائل التواصل الاجتماعي .(Majeed, 2008)

إن الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية (6 – 8) سنوات، تتميز بأهمية خاصة، ذلك أنها المرحلة التي تتبلور فيها الأسس المتعلقة بشخصية الطفل، لينتقل فيها من البيت إلى المدرسة، ومن غرفته الخاصة إلى غرفة الصف، التي سيتفاعل خلال تواجده فيها مع معلمه وزملائه، في بيئة جديدة يتوقع أن تكون بيئة مؤثرة إلى حدٍ كبير، كما أنها المرحلة التي يخضع الطالب فيها لقواعد لم تكن موجودة في البيت، ومواجهة أنظمة وواجبات معينة يتطلبها المنهاج المدرسي، تحقق شروط التربية المتوازنة، والتنشئة الجيدة التي تضمن النمو المتكامل والمتوازن في شخصية الطفل، العقلية منها والنفسية والاجتماعية والمعرفية، فالطالب يقع تحت تأثير الكثير من العوامل في البيت والمدرسة وخارجها، ويتوقع أن يكون تأثير العوامل التربوية الصفية في الصفوف الأولى حاسمًا في حياة الطالب، وأهم هذه العوامل هو المعلم، الذي يمتلك خصائص أكاديمية،

ومسلكية وشخصية، تنعكس على ممارساته وسلوكاته، وتتفاعل مع الموقف التربوي الصفي بصورة قد يصعب معها معرفة انعكاساتها المباشرة وغير المباشرة على الطالب، إذ يصبح المعلم في المدرسة بديل الوالدين في علاقته مع الطلبة، فهو يرفع من ثقة الطالب الخجول بنفسه، ويقلل من مشاعر العدائية لدى الطفل الذي يبدي هذه المشاعر في سلوكه، ومن الممكن أن ينقل المعلم لهم سلوكاته الخاصة، سواء الايجابية منها أو السلبية (Al- Daydab, 2012).

وقد كشفت دراسة بروفي و روكمر (Brophy & Rohrkemeit, 1981) التي أجريت على طلبة المرحلة الابتدائية، في مقاطعة سانت لويز الأمريكية، أن المعلمين يرون أن هناك مشكلات تظهر أكثر من غيرها عند الطلبة مثل: الفشل في الدراسة، وتدني مستوى التحصيل، وعدم النضج والقلق من ارتكاب الخطأ، والسلوك العدواني، والحركة الزائدة والخجل.

الخصائص النمائية لأطفال الصفوف الثلاث الأولى (6 – 8 سنوات):

يعرف النمو بأنه: مجموعة التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الإنسان الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية، والتي تظهر من خلالها إمكانياته واستعداداته الكامنة، على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص. ودور التربية هو تقديم المساعدة لكل فرد لينمو وفق ما تسمح به قدراته واستعداداته، نموا موجها نحو ما يرجوه المجتمع، وما يسعى إليه، ويهتم المربون بشكل عام، والمخططون بشكل خاص بما توصلت إليه البحوث حول سيكولوجية نمو الفرد، من أجل مراعاة خصائص النمو في المراحل التعليمية المختلفة (Melhem, 2007).

ويرى العلاونه (Alawneh, 1994) أن لتحقيق النمو السوي لطفل الصفوف الثلاث الأولى (المرحلة الأساسية الدنيا)، لا بدّ للمدرسين والإداريين من الوعي بخصائص النمو في المراحل العمرية المختلفة، لتتناسب ردود الفعل وهذه الخصائص، ومستوى نضج الطفل في مختلف الاتجاهات، وعلى وجه التحديد فإن طفل الصفوف الثلاث الأولى يتميز بالخصائص النمائية التالية:

النمو الجسمي: يلاحظ على الطفل في هذه المرحلة، أنه يستمر في النمو الجسمي ولكن ببطء، يقابله نمو سريع للذات. النمو الفسيولوجي: حيث يزداد ضغط الدم لديه، ويتناقص معدل نبض القلب، ويزداد طول الألياف العصبية، ويحتاج إلى مزيد من الغذاء لتلبية نموه. النمو الحركي:

يزداد نشاط الطفل في هذه المرحلة، ويحب العمل اليدوي، ويميل إلى تركيب الأشياء، وامتلاك ما تقع عليه يده، كما يتعلم المهارات الجسمية، والحركية، اللازمة للألعاب مثل: لعب الكرة ، والجري والتسلق، والقفز على الحبل. النمو العقلي (المعرفي): يتطور النمو المعرفي للطفل من التذكر إلى الفهم، ومن التفكير الحسي إلى المجرد، ويصبح لديه القدرة على الإجابة عن الأسئلة المنطقية البسيطة، وينمو لديه التفكير الناقد، مع ازدياد حساسيته لنقد الآخرين له، ويتطور لديه نمو التخيل، من حالة التخيل الإيهامي إلى الواقعية والابتكار، أما انتباهه، فيزداد مدته وحدته، لكنه لا يستطيع تركيز انتباهه على موضوع واحد فترة طويلة من الزمن. النمو الحسي: مع تقدم طفل هذه المرحلة بالعمر، يزداد التوافق البصري لديه، ويستمر نمو حدة السمع، لكنه لا يصل إلى النضج التام. النمو اللغوي: تنمو قدرة الطفل على التعبير الشفوي، بجمل مركبة طويلة، وتنمو قدرته على التعبير اللغوي التحريري مع مرور الزمن، ويهتم بالصور والرسوم، والكتب والمجلات (Alawneh, 1994).

النمو الانفعالي: أطفال هذه المرحلة يميلون نحو التنافس والعدوانية، والعناد وحب التملك، مع ظهور نوع من الغيرة لدى بعضهم، كما يظهر سلوك الضيق والتبرم من مصدر الغيرة، وتتغير مخاوف الأطفال في هذه المرحلة وتكاد تختفي مخاوفهم من الأصوات والأشياء الغريبة والحيوانات والظلام، ليحل محلها مخاوف من المدرسة والعلاقات الاجتماعية، وعدم الأمن الاجتماعي والاقتصادي، ويلاحظ على الطلبة نوبات غضب شديدة خاصة في مواقف الإحباط التي يتعرضون لها (Al Hindawi & Zughoul, 2002).

النمو الاجتماعي: تكثر صداقات الطفل عن ذي قبل، خاصة مع الأقران الجدد في بيئته المدرسية الجديدة. ومن خلال اللعب يتعلم الطفل الكثير من السلوكات الاجتماعية، وتتاح له فرصة تحقيق مكانة اجتماعية في المدرسة، وفي بيئته المحلية. وتزداد حالات الشجار بين الأطفال من الجنس الواحد، وتقل بين الجنسين، ويميل الذكور نحو العدوان اليدوي، بينما الإناث نحو العدوان اللفظي، هذا ويضطرب سلوكهم إذا ما حدث صـــراع أو معاملة خاطئة من جانب الكبـــار (Fouda, 2008).

وبما أن المدرسة هي بيت الطالب الثاني، فهي المكان الذي سيتصل به اجتماعيا مع كثير من الطلبة، الأمر الذي يجعله يواجه بعض المشكلات التي يمكن تقسيمها إلى: مشكلات سلوكية يمارسها الطلبة داخل غرفة الصف، أو ساحة المدرسة والتي يمكن ملاحظتها من قبل المعلم والتي

تقع ضمن المجالات التالية: المشكلات الانفعالية والاجتماعية والدراسية والصحية، ومن الأمثلة على بعض المشكلات السلوكية: تشتت الانتباه: وهو السلوك المتمثل بعدم قدرة الطالب على الانتباه والتركيز على مثير ما لمدة زمنية مقبولة، وعادة ما يوصف الطفل بأنه غير قادر على إنهاء المهمة المطلوب منه أداؤها في وقت محدد(Abd Al Mu'ti, 2003).

العدوان: وهو السلوك المنطوي على الإيذاء والإكراه، أو إيقاع أذى أو التخريب والتعطيل، ويمكن أن يكون العدوان على عدة أشكال منها الجسمي كما في (الضرب والإيذاء)، والكلامي كما في (ألفاظ الإهانة أو الاحتقار)، والرمزي الذي يمارس فيه سلوك يرمز إلى احتقار الآخر أو يقود إلى توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به. الفوضى: وهو السلوك الذي يعبر عن زيادة النشاط الجسمي والحركي وعدم الترتيب عند الطفل، بحيث لا يستطيع الطفل التحكم بحركات جسمه وتنظيم أشيائه والأشياء المحيطة به (Al Zubi, 2001).

الكذب: وهو السلوك الذي ينطوي على ذكر شيء غير حقيقي مع معرفة بأنه كذب، وبنية غش أو خداع شخص آخر، من أجل الحصول على فائدة ما، أو من أجل التخلص من أشياء غير سارّة (Hawamdeh & Mohammad, 2005).

التأخر الدراسي: وهي حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين سالبين، بهذا المعنى يكون التأخر الدراسي تأخرا في التحصيل عن متوسط الأقران (Al Zubi, 2001)

التمرد المدرسي: هو الثورة على السلطة المدرسية، حيث يشعر الطالب أحيانا بأن الأسرة والمجتمع عاجزين عن فهمه وفهم أحاسيسه، لذلك يسعى إلى تأكيد نفسه بالثورة والتمرد والعناد، ويحدث صراع مع البيئة، ويعتبر سلطة المدرسة امتدادا لسلطة الأسرة (Dweidar, 2004).

التربية والتغذية: تهدف عملية التربية والتغذية إلى مساعدة الطلبة على إكسابهم سلوكات غذائية صحية وسليمة، فالهدف من التربية والتغذية هو التغير الذي يفضي إلى تحسين السلوكات الغذائية لدى الطلبة، وليس فقط المعلومات الخاصة بأهمية الغذاء ومكوناته وطرائق إنتاجه وتصنيعه وإعداده، كما أن الغذاء الجيد يعد من أهم عوامل الصحة على الإطلاق، فهو يؤثر في نموهم

الجسمي والعقلي، ويؤثر في كفاياتهم العملية والذهنية ونشاط أعضائهم جميعا، لذلك فإن نقص الغذاء أو سوء التغذية يتسبب في الكثير من الأمراض مثل: فقدان الشهية، والضعف العام، وعدم القدرة على الأداء السليم للمهام (Labeeb, 2008).

وإذا توفر منهاج فعّال في الصفوف الثلاث الأولى فإنه قادر على إيجاد الحلول للمشكلات الصحية التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاث الأولى، أو التقليل من أثرها. ويكون تعليم الجانب الصحي من خلال ترجمة أهدافه في كتب معينة ككتاب التربية المهنية مثلا، والتي تتضمن المشاركة والمبادرة النشطة في عمليات التعلم والتعليم من قبل الطلبة، وتنمي لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو المفاهيم الصحية، بما يسهم في مساعدتهم على مواجهة القضايا والمشكلات الصحية التي يتعرضون لها في الوقت الحالي، وبما يمكنهم من اتخاذ قرارات صحية سليمة، وعادات واتجاهات تساعدهم على المحافظة على حياتهم، ووقاية أنفسهم من الأمراض. (Onyango, Agaard & Jensen, 2004)

ففي دراسة علي صالح وآخرون (Ali, Reem, Khitam, 2016) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين المفاهيم التغذوية والصحية في كتب التربية المهنية للصفوف الثلاث الأولى في الأردن. اشتملت الدراسة على (37) مفهوما تغذويا وصحيا، موزعة على المجالات التالية: التغذية الصحية، النشاط البدني، الصحة الشخصية والصحة المجتمعية،الأدوية والمنظفات والمواد الكيميائية الأخرى. أشارت نتائج الدراسة إلى أن عدد المفاهيم التغذوية المتضمنة في الكتب المستهدفة بلغت (11) مفهوما من ضمن (14) مفهوما تغذويا وردت في القائمة المقترحة، في حين بلغ عدد المفاهيم الصحية (16) مفهوما من ضمن (23) مفهوما مقترحا.

أما دراسة محمود (Mahmoud, 2014) والتي هدفت إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاث الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، بمحافظة جبل أولياء بالمملكة العربية السعودية. بلغت عينة الدراسة (31) معلمة، و(9) معلمين. وجمعت المعلومات بالاستبانة والمقابلة الشخصية، أشارت نتائج الدراسة إلى: صعوبة السيطرة على تحركات وتصرفات التلاميذ داخل ساحة المدرسة والغرف الصفية في هذه المرحلة، وصعوبة الكتابة لعدم مقدرتهم على مسك القلم جيدا، وصعوبة تطبيق السلوك التربوي المتعلق بالعبادات عمليا.

وفي دراسة تيم (Taim, 2011) والتي هدفت إلى التعرف على مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمات والمرشدات في مدارس مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة عمان. تكونت عينة الدراسة من معلمات ومرشدات الصفوف الثلاث الأولى التابعين لمديرية التعليم الخاص في عمان، والبالغ عددهم (242) معلمة ومرشدة، بواقع(202) معلمة، و(40) مرشدة. أشارت نتائج الدراسة: أن مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمات والمرشدات، كانت متوسطة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين تقديرات عينة الدراسة على مجال المشكلات الانفعالية تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المعلمات.

فقد أجرى بني احمد، وفرح (Bani Ahmad & Farah, 2007) دراسة هدفت الكشف عن مدى إدراك كل من معلم الصف والمرشد المدرسي ومدير المدرسة للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا، المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته، وتقارن هذه الدراسة بين إدراكات الفئات الثلاث مقارنة داخلية، بالإضافة إلى مقارنة مع مجموعة مرجعية، للكشف عن مدى التوافق في هذه الإدراكات. تكونت عينة الدراسة من (108) معلم صف، و(36) مديرا، و(34) مرشدا، من مديرية إربد الأولى والثانية، و(20) عضو هيئة تدريس من كلية التربية بجامعة اليرموك، لتمثل المجموعة المرجعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات التقديرات للفئات الأربع على المقياس تشير إلى أن جميع الفقرات تحمل إساءة انفعالية، كما أشارت النتائج إلى أن جميع الفروق للمتوسطات في الفئات الأربع أعلى إحصائيا من الوسط الافتراضي.

كما أجرى العبد اللات (Al Abdallat, 2001) دراسة هدفت التعرف إلى أهم المشكلات السلوكية، والتعليمية، والصحية ، والاجتماعية، التي يعاني منها طلبة الصف الأول الأساسي، ومدى تباينها مع خصائص أسرهم، وخصائص الطفل نفسه، تكونت عينة الدراسة من (49) مدرسة مختلطة تدرس الصف الأول الأساسي، تكونت أداة الدراسة من (43) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: المشكلات السلوكية، المشكلات التعليمية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الصحية. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع المشكلات السلوكية والاجتماعية والتعليمية لدى أطفال الأمهات الأميات، وارتفاع المشكلات الاجتماعية والتعليمية لدى الأمهات العاملات، ارتفاع المشكلات الاجتماعية لدى أطفال الأسر ذات الدخل المنخفض، وان الأطفال الذكور لديهم مشكلات سلوكية أكثر من الأطفال الإناث.

دراسة والكر وهينينج (Walker & Henning, 2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الآباء في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصفوف الأولى، تكونت عينة الدراسة من(80) عائلة لها أطفال في هذه الصفوف، في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن للإباء دورا مهما في النمو الأخلاقي والحد من المشكلات لدى الأبناء، وأن للمواقف اليومية التي يتعرض لها الطلبة أثراً في النمو الأخلاقي لديهم.

وفي دراسة جودمان (Goodman, 2009) التي هدفت إلى التعرف على الكيفية التي تتعامل فيها المدرسة مع مشكلات الطلبة السلوكية، أجريت الدراسة على عدد من المدارس الأمريكية في ولاية فلوريدا، بلغت عينة الدراسة (25) مدرسة، قام الباحث بحضور الدوام الرسمي ومراقبة المواقف التعليمية والمشكلات التي تحدث والكيفية التي تتعامل معها المدرسة في حلها. أشارت نتائج الدراسة: إلى أن النظام التأديبي غير مجدٍ، كأداة من أجل إيصال اتجاهات غير أخلاقية للطلبة، لأنها لا تقدم التبريرات المقنعة والكافية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ثلاثة أنواع من المخالفات هي: المخالفات الأخلاقية، والمخالفات الثانوية التي تأخذ الصفة الأخلاقية، والمخالفات التي تتعلق بنظام المدرسة.

وفي دراسة أجراها اونيانجو، وزملاؤه، (Onyango, et al., 2004) هدفت إلى البحث في تغيير مفاهيم الأطفال للصحة والمرض بعد التثقيف الصحي في منطقة بوندو في عرب كينيا. شملت عينة الدراسة (40) مدرسة ابتدائية، حيث خضعوا لبرنامج لمدة شهرين من التوعية، ثم دراسة طولية لمدة (12) شهرا، وتم اخذ البيانات قبل وبعد البرنامج، باستخدام المقابلات المعمقة والرسم والكتابة التقنية، وركز البرنامج على مرضين هما: الملاريا والإسهال. أظهرت نتائج الدراسة: أن الأطفال اكتسبوا مفاهيم جديدة للصحة، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن للطلاب تعديل وتوسيع مفاهيمهم عن الصحة والمرض من خلال التثقيف والاهتمام بالوعي الصحي.

وقد هدفت دراسة كل من سبنسر وويلسن (Spencier & Wilson, 2003) الكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية من عنف مزمن وألم نفسي وبين الأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (385) طالب وطالبة من المرحلة الأساسية، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التعرض للعنف والأداء الأكاديمي، بينما توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين

التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي، إضافة إلى هذا تبين وجود علاقة بين الألم النفسي والمثابرة، بينما لا توجد علاقة بين الألم النفسي ومتوسط الدرجات الأكاديمية.

كما هدفت دراسة فينيك (Vinnick, 1992) إلى اختبار العلاقة بين الضغوط الحياتية والمهارات الاجتماعية من جهة، والمشكلات السلوكية من جهة أخرى، عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، في الولايات المتحدة الأمريكية، وبلغ حجم العينة (159) تلميذاً في الصف الثالث، و(138) تلميذاً في الصف السادس، تم اختيارهم من أربع مدارس ابتدائية في ستانفورد، أظهرت النتائج أن تلاميذ الصف الثالث أفضل في المهارات الاجتماعية والأحداث الحياتية، وكانوا أقل ممارسة للمشكلات السلوكية الداخلية والخارجية وأقل كآبة وقلق من نظرائهم في الصف السادس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة يمكننا القول إنّ أهداف الدراسات السابقة قد تعددت تبعا لطبيعة المشكلة التي تناولتها، فنجد أن الطلبة وعلى اختلاف مستوياتهم العمرية، يواجهون مشكلات سلوكية، وتعليمية، وصحية، واجتماعية، وعنف مزمن، وألم نفسي، والأداء الأكاديمي، والضغوط الحياتية، والمهارات الاجتماعية وفي مختلف المجالات. كما ورد في دراسة كل من

(Ali et al., 2016), (Mahmoud, 2014), (Taim, 2011), (Bani Ahmad |& Farah, 2007), (Al Abdallat, 2001) (spencier & Wilson, 2003), (vinnick, 1992), (Goodman, 2009) , (Walker & Henning, 2010)

أما هذه الدراسة فقد هدفت التعرف إلى واقع الصفوف الثلاث الأولى في مدارس محافظة عجلون مشكلاتها وحلولها. حيث تم اختيار المعلمين وأولياء أمور الطلبة، لما لهذه الفئة من أهمية في الميدان التربوي، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بحث المشكلات الانفعالية والصحية والاجتماعية واختلفت عنها في البحث في مجال المشكلات الدراسية، وفي مجال المشكلات الانفعالية، والصحية، والاجتماعية، والدراسية معا، بينما تناولت معظم الدراسات السابقة، مجال أو مجالين من هذه المجالات فقط. واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، في تناول

مشكلات الصفوف الثلاث الأولى معا، بينما تناولت معظم الدراسات السابقة إحدى هذه الصفوف، أو صفوف غيرها.

منهجية الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث رصدت مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى، وذلك من خلال عينة من المعلمين وأولياء أمور الطلبة في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة، من جميع معلمي الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون في الأردن، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015/ 2016. حيث بلغ عددهم (328) معلمًا ومعلمةً، موزعين كما يلي: (51 ذكور، و277 إناث). وأولياء الأمور البالغ عددهم (355) ولي أمر، موزعين كما يلي: (216 إناث، 139 ذكور).

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة (المعلمين، أولياء أمور الطلبة) وفقا لمديرية التربية والتعليم عجلون

المتغير	الجنس	العدد
معلم	ذكر	51
	أنثى	277
المجموع		328
ولي أمر	ذكر	139
	أنثى	216
المجموع		355

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية، مؤلفة من (200) فردا، بواقع (100) معلم، يمثلون نسبة (30%) من مجتمع الدراسة. (16) من الذكور و(84) من الإناث، و(100) فرد من أولياء الأمور بنسبة مئوية قدرها (28%) من مجموع أولياء الأمور، بواقع(61) من الإناث و(39) من الذكور، والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول(2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات

المتغير	المستوى/ الفئة	الجنس	العدد	النسبة المؤوية%
الوظيفة	المعلمون	ذكر	16	%16
		أنثى	84	%84
المجموع			100	%100
الوظيفة	أولياء أمور الطلبة	ذكر	39	%39
		أنثى	61	%61
المجموع			100	%100

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بجمع البيانات من أفراد العينة، وتم بناء أداة الدراسة وتمثلت باستبانة، وذلك استنادًا لمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد تم التحقق من صدقها بعد عرضها على عدد من المختصين، بلغ عددهم (10) محكمين، وتم الأخذ بملاحظاتهم بشأن الفقرات التي يقل نسبة الموافقين عليها عن (75%). وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين الخاصة بتعديل بعض الفقرات، وإضافة أو حذف بعضها الآخر، فقد اشتملت الصورة النهائية للاستبانة، على (40) فقرة، وزعت على أربعة مجالات هي: المجال الأول: المشكلات الانفعالية، وتكونت من (10) فقرات، المجال الثاني: المشكلات الصحية، وتكونت من (10) فقرات.

المجال الثالث: المشكلات الاجتماعية، وتكونت من (10) فقرات. المجال الرابع: المشكلات الدراسية، وتكونت من (10) فقرات، وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (40) فقرة.

كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتين هما: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمة الثبات (0,87) لاستبانة مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة والمعلمين في مدارس محافظة عجلون. ثم بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة بلغت (25) معلما، و (25) ولي أمر، بفارق زمني مدته أسبوعان، وكانت قيمة الثبات للاستبانة (0,91). وقد اعتبر الباحثان ما تحقق للمقياس بصورته النهائية من دلالات صدق وثبات كافيًا لأغراض الدراسة الحالية. ولتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة، تم استخدام المعياري الإحصائي الآتي:

من 1.00 – أقل من 1.34	متدنية
من 1.34 – اقل من 2.67	متوسطة
من 2.67 – 3.00	عالية

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة: اشتملت هذه الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة هي: 1- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى). 2- الوظيفة: ولها مستويان: (معلم، ولي أمر).

ثانيًا: المتغيرات التابعة: وهي الدرجة المعبرة عن مستوى مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في مدارس محافظة عجلون. وفقًا للمجالات الواردة في الدراسة.

إجراءات التطبيق النهائي:

بعد توافر جميع الشروط اللازمة لتنفيذ إجراءات التطبيق النهائي، حيث كان يسبق عملية التوزيع لقاءات مع المعلمين وأولياء الأمور حسب أوقات فراغهم، ويوضح فيه طريقة تعبئة الاستبانة، وأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحثان ستعامل بسرية تامة. وهي لأغراض البحث

العلمي فقط، ولجأ الباحثان إلى استخدام أسلوب الاتصال المباشر بالمستجيبين وتسليمهم نسخة الاستبانة، وبعد أسبوعين من توزيع الأداة ، تم جمعها بالطريقة نفسها.

وبعد ذلك قام الباحثان بحصر العدد النهائي للاستبانات المرتجعة من العينة، بعد استبعاد الاستبانات غير الصالحة للتحليل الإحصائي، حيث لم تسترجع من استبانة المعلمين (17) استبانة، وتم استبعاد(8) استبانات، لعدم اكتمال الاستجابة، و(6) استبانات كانت الإجابة مشوهة. أما استبانة أولياء الأمور، فلم تسترجع منها (22) استبانة، وتم استبعاد (11) استبانة، لعدم اكتمال الاستجابة، و(9) استبانات، كانت الإجابة مشوهة. وبذلك أصبحت العينة الخاضعة للتحليل الإحصائي من عينة المعلمين (69) استبانة، أما عينة أولياء الأمور الخاضعة للتحليل الإحصائي فأصبحت (58) استبانة، تم تحليل البيانات عن طريق استخدام الحاسوب SPSS.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بمشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمين، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير المعلمين لمشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	المشكلات الدراسية	2.90	1.00	متوسط
1	المشكلات الانفعالية	2.83	0.66	متوسط
3	المشكلات الاجتماعية	2.59	0.83	متوسط
2	المشكلات الصحية	2.46	0.80	متوسط
	الكلي	2.69	0.69	متوسط

يتبين من الجدول (3) أن المشكلات الدراسية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.90)، وانحراف معياري (1.00) وبمستوى متوسط، تلاها في المرتبة الثانية المشكلات الانفعالية بمتوسط حسابي (2.83)، وانحراف معياري (0.66) وبمستوى متوسط، وتلاهما في المرتبة الثالثة المشكلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.59) ، وانحراف معياري (0.83) وبمستوى متوسط، وأخيراً المشكلات الصحية، بمتوسط حسابي (2.46) ، وانحراف معياري (0.80) وبمستوى متوسط.

ويعزو الباحثان حصول مجال (المشكلات الدراسية) على المرتبة الأولى ربما لأن المعلمين يركزون على المشكلات والمعيقات التي تعترض دراسة الطالب وتقدمه الأكاديمي، خاصة في الصفوف الأولية التي تركز على تعليم الطالب وإكسابه مبادئ القراءة والكتابة والحساب. وربما يعود إلى أهمية هذا المجال بالنسبة للطالب، وربما لأن ولي الأمر يركز في متابعة ابنه لدى المعلم والمدرسة على المشكلات التي تعترض طريق تقدمه وتفوقه. أما وقوع مجال (المشكلات الانفعالية) في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط، فيعزو الباحثان ذلك ربما لأن المشكلات الانفعالية لها تأثير مباشر على تقدم الطالب في دراسته، فالطالب الذي لا يسيطر على انفعالاته، قد تكون سببا ومعيقا في نجاحه بدراسته، ووقوعه في صراعات مع زملائه. أما وقوع مجال (المشكلات الاجتماعية) في المستوى الثالث، فيعزو الباحثان ذلك ربما لبراءة الطلبة في هذه المرحلة العمرية، حيث تقل فيها المشكلات الاجتماعية، وإن وجدت فهي لا تدوم طويلا، لحاجة الأطفال للتفاعل مع بعضهم البعض. وربما لتواجد معلم الصفوف الثلاث الأولى طيلة اليوم الدراسي بين طلبته مما يمنع وقوع مثل هذه المشكلات. أما وقوع مجال (المشكلات الصحية) في آخر المجالات، فربما لأن المشكلات الصحية تعالج من قبل ولي أمر الطالب، ومن قبل طبيب المدرسة، ودور المعلم فيها قليل، لذلك جاءت في آخر المشكلات. وتقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تيم (Taim, 2011) والتي أظهرت أن مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمات والمرشدات كانت متوسطة.

كما قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من المجالات الأربع والتي تمثل مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمين، وفيما يلي عرض لذلك:

أ- فقرات مجال المشكلات الانفعالية:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال المشكلات الانفعالية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	كثير التشتت أثناء الدرس	3.28	1.35	متوسط
1	يرتبك عندما يطلب منه المعلم الإجابة عن سؤال.	3.16	1.23	متوسط
7	يتردد في انجاز المهمات خوفا من الخطأ.	3.14	1.29	متوسط
3	يتشبث بأقاربه عندما يرى أحدا منهم في المدرسة	3.12	1.32	متوسط
6	يتقلب في مزاجه وفي تعامله مع زملائه	3.09	1.22	متوسط
2	يبكي بشكل متكرر عندما يواجه مشكلة.	2.72	1.32	متوسط
4	يمتنع عن الإجابة مع معرفته بها.	2.49	1.21	متوسط
10	كثير الخجل في تعامله مع الطلبة.	2.48	1.22	متوسط
5	يقضم أظافره بشكل متكرر.	2.42	1.19	متوسط
8	يشعر بعدم الانسجام مع الطلبة.	2.42	1.12	متوسط

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال المشكلات الانفعالية تراوحت مابين (2.42) و (3.28) وبمستوى (متوسط) حيث جاءت الفقرة (9) (كثير التشتت أثناء الدرس) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.28)، وانحراف معياري (1.35) بمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة (8) (يشعر بعدم الانسجام مع الطلبة). في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.42)، وانحراف معياري (1.12) بمستوى متوسط.

ويعزو الباحثان وقوع الفقرة (9) (كثير التشتت أثناء الدرس) في المرتبة الأولى، ربما لضعف الأسلوب أو طريقة العرض التي لا تتناسب مع خصائص هذه المرحلة، وربما لعدم إدراك المعلمين

لخصائص وميزات هذه المرحلة التي يدرسونها، وربما للروتين الممل الذي يتبعه المعلم في كل حصة صفية، مما يجعل الطالب غير منتبه إلى ما يقدم له، لذلك وضعها المعلمون في مقدمة المشكلات الانفعالية التي تؤثر على تقدم الطلبة. أما وقوع الفقرة (8) (يشعر بعدم الانسجام مع الطلبة) في آخر الفقرات ربما إلى الفروق الفردية بين الطلبة، وربما إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي تربى عليه الطالب. وربما لاختلاف المستويات التعليمية والاقتصادية والشخصية، وربما لعدم قدرة الطالب على التكيف مع ظروف المدرسة.

ب- فقرات مجال المشكلات الصحية:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال المشكلات الصحية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
13	يظهر عليه التعب والإرهاق أثناء القيام بالواجبات.	3.13	1.40	متوسط
20	يلاحظ عليه سمات التعب والإرهاق عند انجاز المهمة.	2.94	1.42	متوسط
17	يشكو من الم مستمر بالأسنان.	2.78	1.42	متوسط
14	ضعيف الاهتمام بالنظافة الشخصية.	2.49	1.28	متوسط
18	يشكو من أوجاع مستمرة بالرأس.	2.49	1.35	متوسط
16	لديه ضعف بالشهية.	2.25	1.31	منخفض
19	ينام في أثناء الدرس.	2.25	1.34	منخفض
11	لديه مشكلات في البصر.	2.19	1.24	منخفض
12	لديه مشكلات في سمعه.	2.07	1.23	منخفض
15	تظهر عليه بعض الأمراض الجلدية.	2.00	1.03	منخفض

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال المشكلات الصحية تراوحت مابين (2.00) و (3.13). وبمستوى تراوح بين (منخفض) و(متوسط) حيث جاءت الفقرة (13) (يظهر عليه التعب والإرهاق أثناء القيام بالواجبات). في المرتبة

الأولى بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (1.40)، بمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة (15) (تظهر عليه بعض الأمراض الجلدية). في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.00)، وانحراف معياري (1.03)، بمستوى منخفض.

ويعزو الباحثان وقوع الفقرة (13) (يظهر عليه التعب والإرهاق أثناء القيام بالواجبات) في المرتبة الأولى ربما إلى أن الطالب المريض أو المرهق لا يستطيع القيام بواجباته خير قيام، وربما لكثرة الواجبات التي تعطى له فيظهر عليه الإعياء والتعب، أو لعله من وسائل التكنولوجيا الحديثة أو السهر أو غير ذلك، وربما ليستجر عطف الآخرين ليساعدوه في أدائها. أما وقوع الفقرة (15) (تظهر عليه بعض الأمراض الجلدية) في المرتبة الأخيرة ربما إلى أن من تظهر عليه مثل هذه الأمراض لا يحضر إلى المدرسة خوفا من عدوى الطلبة، وربما لأن تعليمات الإدارة وطبيب المدرسة تمنع حضور مثل هؤلاء الطلبة إلى المدرسة خوفاً من انتشاره بين الأصحاء. لذلك جاءت هذه الفقرة آخر الفقرات.

ج – فقرات مجال المشكلات الاجتماعية:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال المشكلات الاجتماعية مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
30	ينزعج من مشاركة الأطفال الآخرين له بممتلكاته.	3.54	1.33	متوسط
29	يتدخل في شؤون الآخرين.	2.93	1.34	متوسط
21	يستهزئ بأقرانه.	2.91	1.22	متوسط
26	يضرب زملائه ويؤذيهم.	2.64	1.36	متوسط
28	يلفق تهم للأطفال الآخرين.	2.59	1.40	متوسط
22	يظهر عدم الانسجام مع المعلمين.	2.45	1.13	متوسط
25	يعتدي على ممتلكات الأطفال الآخرين ويتلفها.	2.41	1.34	متوسط
27	يوجه ألفاظا بذيئة لزملائه الطلبة.	2.41	1.24	متوسط
24	يتجنب الاختلاط بزملائه.	2.01	1.10	منخفض
23	لا يتفاعل مع الطلبة أثناء اللعب.	2.00	1.15	منخفض

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال المشكلات الاجتماعية تراوحت مابين (2.00) و (3.54). وبمستوى تراوح بين (منخفض) و (متوسط). حيث جاءت الفقرة (30) (ينزعج من مشاركة الأطفال الآخرين له بممتلكاته). في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.33)، بمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة (23) (لا يتفاعل مع الطلبة أثناء اللعب). في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.00)، وانحراف معياري (1.15)، بمستوى منخفض.

ويعزو الباحثان وقوع الفقرة (30) (ينزعج من مشاركة الأطفال الآخرين له بممتلكاته)، في المرتبة الأولى، ربما لحرصه على ممتلكاته خوفا من الضياع، أو الكسر، أو السرقة، وربما هذا مدفوع من قبل الأهالي الذين يشجعون أبناءهم على المحافظة على ممتلكاتهم، وتأنيبهم عليها إذا فقدت. أما وقوع الفقرة (23) (لا يتفاعل مع الطلبة أثناء اللعب) في المرتبة الأخيرة، فربما يعود إلى انهماك الطالب في اللعب وتركيز انتباهه فقط للاحتفاظ باللعبة إلى أقصى ما يمكن، وربما لأنانية الطالب، وربما لوجود ما يشغله، لذلك تنخفض نسبة تفاعلهم فلديهم ما هو أهم.

د- فقرات مجال المشكلات الدراسية:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال المشكلات الدراسية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
31	يتهرب من المذاكرة.	3.14	1.32	متوسط
40	يدعي أنه لم يأخذ واجبات منزلية.	2.99	1.47	متوسط
36	عدم الاستماع لإجابات زملائه	2.97	1.45	متوسط
38	يطلب تكرار السؤال لأكثر من مرة.	2.96	1.34	متوسط
32	يشكو من كثرة الواجبات المنزلية.	2.94	1.29	متوسط
37	اختلاق الأعذار للخروج من الدرس.	2.93	1.47	متوسط
39	يحاول إحداث الفوضى أثناء الدرس.	2.83	1.41	متوسط
34	عدم الانتباه لتعليمات المعلم.	2.81	1.36	متوسط
35	لا يهتم بكتبه وأدواته المدرسية.	2.77	1.37	متوسط
33	عدم الاهتمام بتقديم الامتحانات المدرسية.	2.67	1.23	متوسط

يتبين من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال المشكلات الدراسية تراوحت مابين (2.67) و (3.14) وبمستوى متوسط، حيث جاءت الفقرة (31) (يتهرب من المذاكرة). في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.14)، وانحراف معياري (1.32) بمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة (33) (عدم الاهتمام بتقديم الامتحانات المدرسية). في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري(1.23) بمستوى متوسط.

ويعزو الباحثان وقوع الفقرة(31) (يتهرب من المذاكرة). في المرتبة الأولى، ربما يعود إلى كثرة الواجبات والدروس المطلوبة منه مما يدفعه إلى تركها، وربما يعود إلى صعوبة المواضيع المعطاة للطالب، وربما لكثرة طلب ولي الأمر من الطالب مراجعة الدروس في أوقات يكون الطالب فيها متعبا، أو تتعارض مع برنامج أو لعبة تلفزيونية يحبها، وربما لعدم وجود من يساعده فيها مما يدفعه إلى التهرب من المذاكرة. وأما وقوع الفقرة (33) (عدم الاهتمام بتقديم الامتحانات المدرسية). في المرتبة الأخيرة، فيعزو الباحثان ذلك ربما إلى أن الامتحانات في هذه المرحلة متنوعة ولا تخضع لبرنامج زمني محدد، وإنما حسب وقت وجاهزية الطالب والمعلم، وبأكثر من طريقة وأسلوب، وربما لاطمئنان الطالب على نجاحه، وأن المعلم يضع له العلامة هكذا.

نتائج السؤال الثاني والذي نص على: "ما مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة؟."

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بمشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة، والجدول(8) يبين ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أولياء أمور الطلاب لمشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	المشكلات الانفعالية	2.77	0.87	متوسط
4	المشكلات الدراسية	2.55	0.86	متوسط
3	المشكلات الاجتماعية	2.17	0.68	متوسط
2	المشكلات الصحية	2.05	0.68	متوسط
	الكلي	2.38	0.62	متوسط

يتبين من الجدول (8) أن المشكلات الانفعالية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.77)، وانحراف معياري (0.87) وبمستوى متوسط، تلاها في المرتبة الثانية المشكلات الدراسية بمتوسط حسابي (2.55)، وانحراف معياري (0.86) وبمستوى متوسط، وفي المرتبة الثالثة المشكلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.17)، وانحراف معياري (0.68) وبمستوى متوسط، وأخيراً المشكلات الصحية، بمتوسط حسابي (2.05)، وانحراف معياري (0.68) وبمستوى متوسط.

يعزو الباحثان وقوع مجال المشكلات الانفعالية في المرتبة الأولى: ربما لأن أولياء الأمور يهمهم أن يكون الابن متزن انفعالياً، فالطالب عندما يكون متزنا انفعاليا سيحسن التصرف مع معلمه ومديره وزملائه، ويكون واعيا لدروسه ومتفهما للمشكلات التي تواجهه، ويبذل جهداً لحلها. أما وقوع مجال المشكلات الصحية في المرتبة الأخيرة من بين المجالات، فربما يعود إلى أن المشكلات الصحية محلولة بعناية أولياء أمور الطلبة، فالطفل الذي يعاني من مشكلات صحية لا يتم إرساله إلى المدرسة، وربما يعود السبب إلى المستوى الصحي المرموق الذي يقدمه الأردن إلى الطفولة، حيث العلاج المجاني لمن هم دون السادسة من العمر، وربما لوجود طبيب يقوم بالكشف الطبي المستمر على الطلبة في المدارس.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من المجالات الأربع، التي تمثل مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب، وفيما يلي عرض لذلك:

أ- فقرات مجال المشكلات الانفعالية:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء أمور الطلاب على فقرات مجال المشكلات الانفعالية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	يطلب المساعدة بشكل متكرر من والديه أو أشقائه	3.31	1.40	متوسط
1	يرتبك عندما يطلب منه الإجابة عن سؤال	3.28	1.45	متوسط
9	كثير التشتت أثناء تدريسه	3.28	1.41	متوسط
2	يبكي بشكل متكرر عندما يواجه مشكلة	2.98	1.49	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	يتردد في انجاز المهمات خوفا من الخطأ.	2.97	1.40	متوسط
5	يمتنع عن الإجابة مع معرفته بها.	2.72	1.45	متوسط
3	يتشبث بوالديه أو أقاربه عندما يرى أحد منهم في المدرسة.	2.50	1.37	متوسط
10	كثير الخجل في تعامله مع الطلبة.	2.33	1.44	منخفض
4	يختلق الأعذار بشكل متكرر لكي يغيب عن المدرسة.	2.28	1.36	منخفض
6	يقضم أظافره بشكل متكرر.	2.10	1.25	منخفض

يتبين من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال المشكلات الانفعالية تراوحت مابين (2.10) و(3.31)، بمستوى تراوح بين (منخفض) و(متوسط) حيث جاءت الفقرة (7) (يطلب المساعدة بشكل متكرر من والديه أو أشقائه) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري(1.40) بمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة (6) (يقضم أظافره بشكل متكرر). في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.10)، وانحراف معياري(1.25)، بمستوى منخفض.

ويعزو الباحثان وقوع الفقرة (7) (يطلب المساعدة بشكل متكرر من والديه أو أشقائه) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط، ربما أن الطفل مازال يعتمد على والدية وأشقائه في مساعدته إذا واجهته معضلة، وربما لصغر سنه، فهو مازال دون التاسعة من العمر، وربما لأنه اعتاد منذ الصغر على مساعدة أهله له، وربما يعود إلى عدم تعويد الطفل على مواجهة مشكلاته بنفسه، وربما لاحتوائها على بعض الصعوبة. أما وقوع الفقرة (6) (يقضم أظافره بشكل متكرر)، في المرتبة الأخيرة، وبمستوى منخفض. ربما يعود إلى الجو النفسي المريح والمتوفر في المدرسة والذي يحول دون ظهور مثل هذا السلوك الانفعالي، وربما يعود إلى عناية الوالدين النفسية بأطفالهم، وإدراكهم بأهمية النمو النفسي للطفل. وربما لانشغال الطالب طيلة يومه الدراسي بالأشياء المحببة له والمفيدة.

ب- فقرات مجال المشكلات الصحية:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء أمور الطلاب على فقرات مجال المشكلات الصحية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
14	يظهر عليه التعب والإرهاق أثناء القيام بالواجبات.	2.95	1.46	متوسط
15	لديه ضعف بالشهية.	2.76	1.45	متوسط
16	يشكو من الم مستمر بالأسنان.	2.67	1.46	متوسط
19	يلاحظ عليه سمات التعب والإرهاق عند انجاز المهمة.	2.66	1.32	متوسط
18	ينام في أثناء تدريسه أو حل الواجبات البيتية.	2.38	1.34	متوسط
17	يشكو من أوجاع مستمرة بالرأس.	1.97	1.18	منخفض
11	لديه تبول لاإرادي.	1.40	0.94	منخفض
12	لديه مشكلات في البصر.	1.33	0.80	منخفض
13	لديه مشكلات في سمعه.	1.26	0.71	منخفض
20	يشكو من أمراض مزمنة في القلب.	1.17	0.38	منخفض

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال المشكلات الصحية تراوحت مابين (1.17) و (2.95) بمستوى تراوح بين (منخفض) و(متوسط) حيث جاءت الفقرة رقم (14) (يظهر عليه التعب والإرهاق أثناء القيام بالواجبات). في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.95)، وانحراف معياري(1.46) بمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة رقم (20) (يشكو من أمراض مزمنة في القلب). في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.17)، وانحراف معياري (0.38) بمستوى منخفض.

ويعزو الباحثان سبب وقوع الفقرة (14) (يظهر عليه التعب والإرهاق أثناء القيام بالواجبات). ربما إلى كثرة الواجبات الملقاة على عاتقه، وربما لسوء توزيع أوقات الدراسة وحل الواجبات بحيث تتعارض مع رغبات الطالب، وربما إلى رغبة الوالدين في سرعة حل الواجبات بحيث يبدأ بالحل بعد العودة من المدرسة مباشرة أو بعد تناول وجبة طعامه. وربما لصعوبة هذه الواجبات فيظهر ذلك كوسيلة من وسائل الدفاع الأولية.

أما وقوع الفقرة رقم (20) (يشكو من أمراض مزمنة في القلب) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (1.17)، وانحراف معياري (0.38) وبمستوى منخفض، ربما لانخفاض نسبة هؤلاء الطلبة في المدارس الحكومية، وتوجههم إلى المدارس الخاصة (ذوي الاحتياجات الخاصة)، وربما إلى العناية المقدمة من المعلمين والتلاميذ والإدارة لمثل هؤلاء الطلبة وخوفهم على صحتهم.

ج – فقرات مجال المشكلات الاجتماعية:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور على فقرات مجال المشكلات الاجتماعية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
30	ينزعج من مشاركة الأطفال الآخرين له بممتلكاته.	3.05	1.49	متوسط
28	لا يتكلم بصوت هادئ.	2.98	1.38	متوسط
29	يتدخل في شؤون الآخرين.	2.47	1.31	متوسط
25	يضرب زملائه أو إخوته ويؤذيهم.	2.07	1.14	منخفض
21	يظهر عدم الانسجام مع أشقائه أو ممن حوله.	2.03	1.28	منخفض
22	لا يتفاعل مع الطلبة أثناء اللعب.	1.93	1.24	منخفض
24	يعتدي على ممتلكات إخوته أو الأطفال الآخرين ويتلفها.	1.93	1.20	منخفض
23	يتجنب الاختلاط بزملائه.	1.88	1.13	منخفض
27	يلفق تهم للأطفال الآخرين.	1.74	1.07	منخفض
26	يوجه ألفاظا بذيئة لزملائه الطلبة أو إخوته.	1.57	0.88	منخفض

يتبين من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال المشكلات الاجتماعية تراوحت مابين (1.57) و (3.05) بمستوى تراوح بين (منخفض) و(متوسط). حيث جاءت الفقرة (30) (ينزعج من مشاركة الأطفال الآخرين له بممتلكاته). في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.05)، وانحراف معياري (1.49) بمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة (26) (يوجه ألفاظا بذيئة لزملائه الطلبة أو إخوته). في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.57)، وانحراف معياري (0.88) بمستوى منخفض.

ويعزو الباحثان سبب وقوع الفقرة (30)(ينزعج من مشاركة الأطفال الآخرين له بممتلكاته). ربما إلى خوف الطالب وحرصه على ممتلكاته من الضياع أو التلف، وربما إلى عدم تخلص الطالب من مرحلة الذاتية، وربما تنفيذا لتعليمات الوالدين وخوفا من عقوبتهم، وربما لقناعة الطالب بأن الأطفال الآخرين لن يحافظوا على ألعابه فتكسر أو تتلف. بينما يعزو الباحثان سبب وقوع الفقرة (26) (يوجه ألفاظا بذيئة لزملائه الطلبة أو إخوته). في المرتبة الأخيرة، وبمستوى منخفض ربما إلى التربية الخلقية والتنشئة الاجتماعية المتميزة التي تعرض لها الطالب سواء في البيت أو المدرسة، وربما إلى مستوى الوعي عند الطلبة وتوفر حاجاته، فغالبية مشكلات الطلبة تقع بسبب نقص في حاجات الطالب الأساسية، وربما خوفا من العقوبة سواء من الطالب المساء إليه أو من المعلم.

د- فقرات مجال المشكلات الدراسية:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أولياء الأمور على فقرات مجال المشكلات الدراسية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
32	يشكو من كثرة الواجبات المنزلية.	3.05	1.46	متوسط
38	مدة تركيزه أثناء الدراسة قليلة.	2.86	1.36	متوسط
37	اختلاق الأعذار للخروج من البيت.	2.78	1.44	متوسط
31	يتهرب من المذاكرة.	2.76	1.49	متوسط
36	عدم الاستماع لنصائح والديه.	2.59	1.34	متوسط
39	يحاول إحداث الفوضى أثناء تدريسه.	2.57	1.43	متوسط
35	لا يسترجع المعلومات بسرعة.	2.53	1.26	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
34	لا يهتم بكتبه وأدواته المدرسية.	2.22	1.23	منخفض
33	يطلب من إخوته حل الواجبات المدرسية له.	2.21	1.28	منخفض
40	ينقل تعليمات المعلم للأهل بطريقة مغلوطة أو لا يوصلها.	1.90	1.12	منخفض

يتبين من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال المشكلات الاجتماعية تراوحت مابين (1.90) و (3.05) بمستوى تراوح بين (منخفض) و(متوسط) حيث جاءت الفقرة رقم (32) (يشكو من كثرة الواجبات المنزلية). في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.05)، وانحراف معياري (1.46) بمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة رقم (40) (ينقل تعليمات المعلم للأهل بطريقة مغلوطة أو لا يوصلها). في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.90)، وانحراف معياري (1.12) بمستوى منخفض.

ويعزو الباحثان سبب وقوع الفقرة (32) (يشكو من كثرة الواجبات المنزلية). في المرتبة الأولى بمستوى متوسط، ربما إلى كثرة المواد التي يدرسها الطالب في هذه الصفوف ووجود مواد إضافية أخرى خاصة في المدارس غير الحكومية، مما يزيد من الواجبات المطلوبة يوميا منه، مما يضطره للجوء إلى والديه أو إخوته أو النقل من زملائه، وربما لكثرة الأسئلة المطلوب حلها في كل واجب، وربما لأنها تحد من الوقت اللازم للعب ومشاهدة البرامج المحببة له على وسائل التواصل الاجتماعي. أما سبب وقوع الفقرة (40) (ينقل تعليمات المعلم للأهل بطريقة مغلوطة أو لا يوصلها). في المرتبة الأخيرة، وبمستوى منخفض. ربما إلى الضوضاء التي تحدث نهاية الحصة فلم يستمع إليها بشكل جيد، وربما للتهرب منها، وربما إلى النسيان، أو الخوف أو ربما لأنه تم تدوينها على كراس الواجبات. وربما لتوفرها على الموقع الالكتروني لكل من الطالب والمعلم.

نتائج السؤال الثالث والذي نص على: هل يوجد اختلاف بين تقديرات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) و(أولياء الأمور الطلاب) حول مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة (المعلمين، وأولياء أمور الطلاب) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بمشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى، والجدول(13) يبين ذلك.

الجدول (13) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق (الاختلاف) في تقديرات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) حول مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى عن تقديرات أفراد عينة الدراسة (أولياء الأمور الطلاب)

المجال	المستجيب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المشكلات الانفعالية	معلم	69	2.83	0.66	0.42	125	0.673
	أولياء أمور	58	2.77	0.87			
المشكلات الصحية	معلم	69	2.46	0.80	3.05*	125	0.003
	أولياء أمور	58	2.05	0.68			
المشكلات الاجتماعية	معلم	69	2.59	0.83	3.11*	125	0.002
	أولياء أمور	58	2.17	0.68			
المشكلات الدراسية	معلم	69	2.90	1.00	2.11*	125	0.036
	أولياء أمور	58	2.55	0.86			
الكلي	معلم	69	2.69	0.69	2.66*	125	0.009
	أولياء أمور	58	2.38	0.62			

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

يتبين من الجدول (13) وجود اختلاف دال إحصائياعند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) وبين تقديرات أفراد عينة الدراسة (أولياء الأمور الطلاب) حول مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى ككل، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، ومن المتوسطين الحسابيين يتبين أن الاختلاف الدال إحصائيا لصالح تقديرات المعلمين.

كما يتبين من الجدول (13) وجود اختلاف دال إحصائياعند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) وبين تقديرات أفراد عينة الدراسة (أولياء الأمور الطلاب) حول مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى (الصحية، والاجتماعية، والدراسية)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لها أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، ومن المتوسطات الحسابية يتبين أن الاختلاف الدال إحصائيا لصالح تقديرات المعلمين.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين ونتيجة لخبرتهم العلمية والتعليمية والعملية مع الطلبة فهم أكثر قدرة على معرفة مشكلات الطلبة سواء الصحية، أو الاجتماعية، أو الدراسية. أو ربما نتيجة وجود المعلم بين الطلبة طيلة اليوم الدراسي، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تيم (Taim, 2011) والتي أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين تقديرات عينة الدراسة على مجال المشكلات الانفعالية فقط.

نتائج الدراسة:

1- أن مستوى مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة.

2- أن مستوى مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب كانت متوسطة.

3- وجود اختلاف دال إحصائياعند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) وبين تقديرات أفراد عينة الدراسة (أولياء الأمور الطلاب) حول مشكلات طلبة الصفوف الثلاث الأولى (الصحية، والاجتماعية، والدراسية)، لصالح تقديرات المعلمين.

التوصيات والمقترحات:

1- زيادة الاهتمام بالمشكلات التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاث الأولى سواء المشكلات الانفعالية أم الصحية أم الاجتماعية أم الدراسية، وذلك بمزيد من البحث والدراسة والاهتمام، ووضع الحلول الناجعة لذلك.

2- تعريف المعلمين وأولياء أمور الطلبة بالمشكلات التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاث الأولى، كالمشكلات الدراسية والانفعالية والاجتماعية، من خلال مجالس الآباء والمعلمين، وعقد الورش التدريبية، أو من خلال النشرات التثقيفية، واستغلال كافة وسائل التواصل الاجتماعي.

3- التركيز في الواجبات المنزلية على النوعية وليس على الكم، واعتماد سجل الواجبات المنزلية، ومتابعة المعلم لما يدون في هذا السجل،على أن لا يزيد عدد الأسئلة في كل واجب عن 2-3 أسئلة فقط.

4- إجراء المزيد من الدراسات حول مشكلات طلبة الصفوف الأولى في الأردن، ولكن بمتغيرات مختلفة، لما لهذه الصفوف من أهمية كبرى على مستقبل الطالب التعليمي، وكذلك لما لها من أهمية عند أولياء الأمور.

Reference:

Abd Al Mu'ti, H. (2003). Childhood Psycho- Disorders in Childhood and A Dolesence Reasons, Diagnosis and Treatment. Cairo: Alam Al Kitab.

Adas, A. & Toug, A. (1994). Introduction to Psychology. New York: John Waily.

Al Abdallat, T. (2001). Basic Stage Class Problems from the Perspective of Mothers: A field Study on First Class Mothers in Amman Second Directorate 2000-2001. Un Published Thesis. University of Jordan – Amman.

Al Daydab, S. (2012). The Effect of Teaching Using Electronic Games in Developing Problem – Solving Skill for the tgird Class Students in Saudi Arabia Un published M.A. Thesis. Al Emam University: Riyadh.

Al Deeb, A. (1995). Problem Psychology for the Lower and Upper Basic stages and its relation with Achievements. Psychology Magazine q(36).

Al Hindawi, A. Zughoul, E. (2002). Psychology. Dar Haneen for Publication: Amman.

Al Zubi, A. (2001). Growth Psychology, Childhood and Adolesence, Theoretical Basics for Problems and Treatment Methods. Amman: National Library Directorate.

Alawneh, S. (1994). Psychology of Human and Childhood Growth. Amman: Dar Al Furqan.

Ali, S., Reem, S., Al Rusafi, & Al Hilala'at, (2016). The Degree og Including the Nutritional and Health Concepts in Vocational Education Text books in the First Three Basic Classes in Jordan. Magalat Dirasat Educational Science vl. 43, (3), 1213-1228.

Bani Ahmad, A. &, Farah, A. (2007). Emotional Abuse for the lower Basic Stage as Perceived by the Classroom Teacher, the Principal and the School Supervisor: A Comparative Study. Jordanian Magazine in Educational Science, Yarmouk, vl. (3), n.(4), January.409-434.

Brophy, J. & Rohrkemeit, M. (1981). The Influence of problem Owner ship on teacher perception of and Strategies for Coping with problem student. Journal of Educational psychology, 73(3), 295 – 311.C.V. Mosby Company. Saint Louis.

Dweidar, A. (2004). Adolesence Psycho-Analysis. Beirut: Dar Al Fikr.

Fouda, A. (2008). Problems of Class room Teachers in Public Schools in Gaza Governorate and Ways of Treatment. Un published Thesis. Eslamic University Gaza.

Goodman, F. (2009). School Discipline in Moral Disarray. Journa*9+l of Moral Education. 35(2). PP, 213 – 230.

Hawamdeh, M. & Swalheh, M. (2005). Social Raising Psychology, Theory and Practice University Student Library: Irbid.

http; //www.cde.Ca.gov/be/st/ss/docnments/health stand mar 08. Pdf.

Labeeb, Ferdous (2008). Health Education, Dar Al Ferdous for Pubication: Egypt.

Mahmoud, E. (2010). The Effect of Teaching of Multi-methods in developing Communication Skills in Arabic Course in the Seconnd Basic Class in Jordan. Un published Thesis. Yarmouk University: Jordan.

Mahmoud, Y. (2014). Difficulties Facing the First Three Basic Classes in the Basic Stage in Jerash Governorate. Jerash for Research. Vl. (15), no. (2), pp, 229-239.

Majeed, S. (2008). Children Pscycho- Problems and Supervised Methods for Treatment, Amman: Dar Al Safa, for Publications.

Melhem, S. (2007). Psycho-Problems for Children. V (1). Dar al Fiker: Amman.

Onyango, W. , Agaard. H. & Jensen, B (2004). Changing Concept of Health and Illness among children of primary school Age in Western Kenya. Health education Research. 19,(3), PP, 326 – 339.

Shever Charles, Suleiman, Haward (2001). Childrent and Adolescent Problems and Assistant Methods. Translated by Naseemh Al Dawood and Nazih Hamdi. Publication of University of Jordan. Amman: Jordan.

Spencier, R. Wilson, W. (2003). Impact of exposure to Community Violence and Psychological Ymptaos on College performance among student of color adolescence, 38(150).

Taim, A. (2011). Lower Basic Stage Problems From the Perspective of Teachers and Supervisors in Education Directorate and Special Learning in Amman Governorate. Un published M.A. Thesis,University of Jordan: Amman.

Vinnich, I. (1992). Moderator of Stressful life aren't and behavior problems (third grade). Dissertation Abstracts International 53-07. P.3799.

Walker, L. & Henning, K. (2010). Parenting Style and the Development of Moral Reasoning. Journal of Education. 28(3), 359 – 374.

محددات توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية

موسى فلاح المناصير *

ملخص

أعدت هذه الدراسة بهدف التعرف على محددات توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، باستخدم نموذج "Tobit"، وبيانات تجمع بين القيم المقطعية، وقيم السلاسل الزمنية للشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي خلال الفترة من عام 2010 إلى عام 2014. وقد تم فحص عدد من المتغيرات المستقلة التي تم استخراجها من التقارير المالية للشركات الصناعية المساهمة، بالإضافة إلى بعض المتغيرات على أساس طبيعة الشركات وواقع عملها؛ مثل متغير الشركات ذات المشاركة الحكومية، والشركات ذات الملكية الداخلية؛ حيث تم دراسة هذه المتغيرات لاستكشاف علاقتها بالمتغير التابع، وهو ريع السهم؛ والمستخدم كمقياس لتوزيعات الأرباح النقدية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر موجب ذي دلالة إحصائية لاجمالي الأصول، وقيمة الأرباح بالنسبة إلى السهم الواحد على ريع السهم. العلاقة الإيجابية بين حجم الشركة وتوزيع الأرباح يدل على أن قدرة الشركات الكبيرة على دخول أسواق راس المال، والحصول على التمويل أكبر من الشركات الصغيرة، أما العلاقة الإيجابية بين ربحية الشركة وتوزيعات الأرباح النقدية فإنها تتطابق مع نتائج معظم الدراسات، كما تتفق مع التفسير النظري المعتمد على نظرية عصفور باليد.

بالمقابل وجدت الدراسة تاثيراً سلبياً ذا دلالة إحصائية لكل من عدد حاملي الأسهم، ونسبة حملة الأسهم الداخليين، والشركات ذات المساهمة الحكومية على ريع السهم، وهذا يدعم نظرية الوكالة. وأخيراً أظهرت النتائج عدم وجود تاثير ذي دلالة إحصائية لكل من عمر الشركة، الرافعة المالية، نسبة سعر السوق إلى القيمة الدفترية، ومعدل دوران الأسهم على توزيعات الأرباح النقدية.

الكلمات الدالة: توزيعات الأرباح، الشركات الصناعية، الأردن

---

* قسم العلوم المالية والمصرفية، كلية الأعمال، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 5/11 /2017 م. تاريخ قبول البحث: 27 /2017/12م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

Determinants of Cash Corporate Dividends for Jordanian Industrial Companies

Mousa Falah Almanaseer

Abstract

This study examines the determinants of the cash dividends in industrial corporations in Jordan, using "Tobit" estimation model and cross sectional and time series data for Jordanian industrial companies listed in Amman Stock Exchange for the period 2010 – 2014. A number of independent variables have been used which have been mostly extracted from the financial reports of the corporations, in addition to some other variables which have been chosen on the ownership structure of the firms, such as government and internal ownership. These variables were studied to explore their impact on the dividend yield ratio, as a measure of cash dividend.

The results revealed positive impact for total assets and earning per share on the dividend yield ratio. The positive relation between the size of the corporation and the dividend yield ratio indicates that the ability of large companies to enter the capital markets and obtain financing is more than the ability of small companies. Similarly, the positive relationship between the profitability of the company and the dividend yield ratio is consistent with the results of most studies and supported the bird in hand theory.

On the other hand, the study found negative relationship between the Dividend yield ratio and the number of shareholders, government and internal ownership, which supports the agency theory. Finally, the results revealed that the following variables: age, financial leverage, market to book value and total shares turnover rate have insignificant impact on dividend yield ratio.

Keywords: Corporate Dividends, Industrial Companies, Jordan

المقدمة:

موضوع توزيعات الأربـــاح من الموضوعات الجدلية التي لا تـــزال تلقى اهتماماً واســـعاً في علم التمويل الحديث، ولعل ذلك مرده النظريات المتناقضة المتعلقة بموضوع توزيعات الأربـــاح التي لم تصب مستخلصاتها على نتيجة واحدة؛ فيما يتعلق بتأثير توزيع الأربـاح على قيمة الشركة (Al-Malkawi, 2007)، وهذا ما يؤكده وجود العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي لا تزال تبحث في هذا الموضوع.

أن سياسة توزيع الأرباح تتألف من قراري دفع الأرباح أو احتجازها بهدف الاستثمار، والسياسة المثلى هي التي توائم بين احتجاز الأرباح في حال توفر فرص استثمارية ذات مردود مجدي، وتوزيع هذه الأربـــاح في حـــال عدم توفـــر مثل هذه الفرص؛ مما ينعكس إيجابا على ســـعر ســـهم الشـــركة، وقد اهتمت الدراســـات الحديثة بعرض العوامـــل التي تحدد هذه الســـياسة المثلى كالفرص الاستثمارية، ومصادر الدخـــل، ورغبة المستثمرين في الحصـــول على دخـــل حالـي أو مستقبلـــي، وهيكـــل الملكـــية، والرافعة المالية، وحجم الشـــركة، وغيرهـــا (Yusniliyana & Suhaiza, 2016) (EL Essa et al., 2012).

تكمن مشكلة الدراسة: في حاجة متخذ قرار توزيع الأرباح في الشركات المساهمة العامة الأردنية إلى معرفه العوامل والمحددات التي يستند إليها عند اتخاذه قرار التوزيع، فنظريات وسياسات توزيع الأرباح لا تفيده عمليا في اتخاذ هذا القرار. وتنبع أهمية هذه الدراسة من ارتباطها بسوق عمان المالي، الذي لم تخضع سياسة توزيع الأرباح للشركات الصناعية المسجلة فيه للبحث العميق؛ حيث جاءت هذه الدراسة بهدف اختبار محددات توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، لبيان مدى أهميتها لاتخاذ قرار التوزيع، وماله من انعكاسات على قيمة الشركة. كما تعكس محددات قرار توزيع الأرباح رغبة المستثمر، وتحديد تفضيلاته التي قد تتراوح ما بين استلام الأرباح مقابل مساهمته في الشركة، أو تفضيله لعملية حجز الأرباح من قبل الشركة؛ لتوظيف أرباحها نحو الاستثمارات والتوسع؛ بما ينتج عنه رفع لقيمة الشركة؛ أي ارتفاع قيمة أسهمها وخلق القيمة الاستثمارية لحامل السهم أو المستثمر.

يتكون البحث من خمسة أجزاء: حيث احتوى الجزء الأول: على المقدمة التي استعرضت مشكلة وأهمية وهدف الدراسة. أما الجزء الثاني: فعرض الإطار النظري للدراسة؛ حيث تضمن شرحاً لمحددات توزيع الأرباح، بالإضافة إلى عرض لفرضيات الدراسة، والدراسات السابقة. وتم تخصيص الجزء الثالث لتوضيح منهجية ونموذج ومتغيرات الدراسة؛ بالإضافة إلى البيانات التي تم استخدامها ومصادرها .أما الجزء الرابع؛ فقد تم تخصيصه لعرض الجانب العملي للدراسة، والمتمثل في استعراض نتائج التحليل الإحصائي لعينة من الشركات الصناعية المساهمة العامة المدرجة في سوق عمان المالي للفترة من 2010م إلى 2014م، وأخيراً تضمن الجزء الخامس الخلاصة والتوصيات.

1- الإطار النظري وفرضيات الدراسة والدراسات السابقة

يستعرض هذا الجزء الإطار النظري الذي يبحث في أهم العوامل التي تحدد توزيعات الأرباح النقدية، وكيفية اختبار هذه العوامل. كما يستعرض هذا الجزء نظريات توزيعات الأرباح التي لها ارتباط بالعوامل التي تحدد توزيعات الأرباح النقدية المستخدمة في هذه الدراسة.

نظريات توزيع الأرباح

هنالك عدة نظريات بحثت في توزيعات الأرباح النقدية، والعوامل المؤثرة فيها؛ نستعرض فيما يلي أهمها:

نظريه الوكالة وتوزيعات الأرباح (Agency Theory)

تفترض هذه النظرية أن توزيعات الأرباح تقوم بدور مهم في عملية مراقبة أداء المديرين؛ فعلى سبيل المثال: عند قيام الشركة برفع معدل توزيعات الأرباح؛ فهذا يدل على وجود احتمالية قيام الشركة ببيع الأسهم العادية في أسواق رأس المال الأولية؛ ما سيرفع من إمكانية قيام المستثمرين كالبنوك الاستثمارية، سوق الأسهم، مصدري الأسهم، بمراقبة حسن أو سوء عمل الإدارة بالشركات المساهمة العامة، حيث إن زيادة توزيعات الأرباح النقدية ستقلل من حالات استثمار أموال الشركة في الاستثمارات غير المربحة ماليا، ومن الوقوع في خطأ الاستثمار الزائد (Jensen, 1986) لذا سيتم اختبار أثر تكلفة الوكالة على توزيعات الارباح من خلال دراسة العوامل التاليه:

حجم الشركة وعدد حملة الأسهم

يعتبر كل من حجم الشركة وعدد حملة الأسهم من أهم العوامل التي تؤثر في توزيعات الأرباح، انظر على سبيل المثال دراسات كل من:

(Al-Kuwari, 2009) (Anjana & Balasubramanian, 2017) (Kouki &Guizani, 2009) (Al-Shubiri, 2011) (Subramaniam et al., 2011) (Kim et al., 2013) (Baah et al., 2014) (Movalia&Vekariya, 2014) (Saeed et al., 2014) (Kumar &Whaheed, 2015).

ففي الشركات كبيرة الحجم يكون حجم الاستثمار المتاح لإدارة الشركة كبيراً جداً، والذي بدوره يشكل صعوبة على حملة الأسهم لمراقبة قرارات إدارة الشركة الاستثمارية، لذا يلجأ حملة الأسهم لتخفيف تكلفة الوكالة عن طريق زيادة نسبة التوزيعات النقدية. فمن الناحية العملية وجد كل من (Fama & French, 2001) أن الشركات الكبيرة توزع أرباح أكثر من الشركات ذات الحجم الصغير بثمان أضعاف.

كما بحثت دراسة (Richardson, 2002) هذا الموضوع: ووجدت أن مشكلة الوكالة تظهر مع وجود تدفقات نقدية هائلة غير مستغلة في المشروعات الاستثمارية؛ وإنما مستغلة من قبل المديرين في إيجاد الامتيازات الوظيفية غير الضرورية أو في عمليات التوسع والاستيلاءات غير الضرورية، وهذا ما يطلق عليه مشكلة الاستثمار الزائد، ولحل هذه المشكلة فإنه ينصح بتقليل الأموال الموجودة تحت عهدة المديرين، حيث اقترحت دراسة (Baker, 2004) أن الحل لهذه المشكلة هو زيادة توزيعات الأرباح النقدية. بالإضافة إلى حجم الشركة نجد أن ازدياد عدد حاملي الأسهم العادية يعني تشتت الملكية، وبالتالي عدم قدرة الهيئة العامة على مراقبة مجلس الإدارة؛ مما سيزيد من تكاليف الوكالة، ووفقا لـ (Al-Malkawi, 2007) يمكن أن تكون العلاقة إيجابية، حيث يمكن تخفيف تكاليف الوكالة المرتبطة بالعدد الكبير من المساهمين من خلال دفع مزيد من توزيعات الأرباح.

في هذه الدراسة سيتم استخدام اللوغريتم الطبيعي لاجمالي الموجدات كمقياس للحجم؛ كما ورد في

(Brockman & Unlu, 2009), (Jensen et al., 1992), (Gugler and Yurtoglu, 2003).

وبناء على ما سبق تم صياغة فرضية الدراسة الأولى كالتالي:

هنالك أثر موجب ذو دلالة إحصائية لحجم الشركة (لوغاريثم إجمالي الأصول) على توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

كما سيتم استخدام اللوغاريتم الطبيعي لعدد حاملي الأسهم العادية كمقياس لتشتت الملكية وفقا لما ورد في (Al-Malkawi, 2007:48)، وبناء عليه تم صياغة فرضية الدراسة الثانية كالتالي:

هنالك أثر موجب ذو دلالة إحصائية بين عدد حاملي الأسهم العادية (لوغاريثم عدد حاملي الأسهم) وتوزيعات الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

الداخليون وكبار المساهمين وملكية الحكومة

ازدياد نسبة كبار المالكين والداخليين يساعد على حدوث انسجام بين مصالح الإدارة، ومصالح حملة الأسهم، وبالتالي ارتفاع هذه النسبة يقلل من الحاجة إلى استخدام توزيعات أرباح ثابتة لتخفيف تكاليف الوكالة. (Shleifer & Vishny, 1986) ، وهذا يتوافق مع ما جاء في دراسة كل من (Easterbrook, 1984), و (Jensen & Meckling, 1976) وبناء عليه تم صياغة فرضية الدراسة الثالثة كالتالي:

هنالك أثر سالب ذو دلالة إحصائية لنسبة ما يملكه كبار المساهمين والداخليين على توزيعات الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

وأخيراً تفترض نظرية الوكالة وجود ارتباط موجب بين نسبة ملكية الحكومة وتوزيعات الأرباح النقدية، حيث إن وجود ممثل للحكومة داخل مجلس الإدارة يمكنها من العمل كجهة رقابية، مما سيؤدي إلى انخفاض في تكاليف الوكالة، الأمر الذي يعكس توزيعات أقل.وبناء عليه تم صياغة فرضية الدراسة الرابعة كالتالي:

هنالك أثر سالب ذو دلالة إحصائية لنسبة ما تملكه الحكومة على توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

لفرص الاستثمارية وتوزيعات الأرباح (Growth Opportunities)

تميل الشركات ذات معدل النمو الجيد وذات الفرص الاستثمارية الأكثر إلى حجز الجزء الأكبر من الأرباح بهدف إعادة الاستثمار، وبالتالي سيتم دفع أرباح لأصحاب الأسهم بمعدلات منخفضة. تلجأ الشركات لاحتجاز الأرباح بدلاً من اللجوء إلى مصادر التمويل الخارجية، وذلك لسهولة الحصول عليها وقلة تكاليفها وانخفاض مخاطرها. اعتماد الشـــركات على مصادر التمويل الداخلية عن طريق احتجاز الأرباح سوف يقلل من كمية الأربـــاح الموزعة؛ ممـــا يخفض من معدل توزيعات الأربـــاح. بالمقابـــل نجـد أن الشـــركات التي لا يتوافر لديهـــا فرص استثمارية ذات مردود مجـــدي تلجـأ إلى توزيع الأربـــاح الزائـــدة عن الفرص الاستثمارية المتوفـرة (Rozeff, 1982) (Mayers & Majluf, 1984) .

وقد جاءت نتائج الدراسات العملية التالية:

(Fama & French, 2001) (Ferris et al., 2009) (Fuller and BldBlau, 2010) (Kim et al., 2013) (Movalia & Vekariya, 2014) (Baah et al., 2014).

بدعم ما ذهبنا إليه بوجود علاقة سلبية بين توافر فرص استثمارية وتوزيعات الأرباح النقدية. في هذه الدراسة سيتم استخدام القيمة السوقية إلى القيمة الدفترية كمقياس لتوفر الفرص الاستثمارية، وكما ورد في (Naceur et al., 2006) و (Chay and Suh, 2009)، وبناء على ما سبق تم صياغة فرضية الدراسة الخامسة كالتالي:

هنالك أثر سالب ذو دلالة احصائية لنسبة القيمة السوقية إلى القيمة الدفترية على توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

نظرية عصفور باليد (Bird in Hand Theory)

حسب نظرية عصفور باليد يرى كل من لينتنر وغوردن أن لتوزيعات الأرباح النقدية دوراً مباشراً في رفع أو تخفيض قيمة الشركة، حيث إن توزيعات الأرباح تقلل من درجة عدم التأكد لدى المستثمرين، الأمر الذي سيؤدي إلى مطالبتهم بمعدل أقل لعائد الأرباح، وبالتالي سيرتفع سعر السهم في السوق وستزيد قيمة الشركة، وفي حال قيام الشركة بتخفيض الأرباح أو اتخاذ قرار عدم دفعها؛ ستزيد درجة عدم التأكد، مما يرفع من معدل العائد المطلوب، ومن ثم سينخفض سعر السهم وتنخفض قيمة الشـــركة (Franklin & Muthusamy, 2010) (Jensen et al., 1992)

(Gill et al., 2010) (Shubiri, 2011) (Subramaniamet al., 2011) (Kim et al., 2013) (Salehnezhad, 2013) (Movalia &Vekariya, 2014) (Hamdan, 2014).

نظرا لقياس أرباح الشركات بمؤشر قيمة الإيرادات بالنسبة للسهم الواحد، فإن ارتفاع هذا المؤشر يعطي دلالة على ارتفاع أرباحها. وبالتالي؛ فإن الشركات ذات الربحية العالية؛ ستكون قادرة على توزيع الأرباح النقدية، بالإضافة إلى حجز الأرباح لاستخدامها كمصدر للتمويل الداخلي لمشاريعها الإستثمارية. في هذه الدراسة سيتم استخدام العائد على السهم كمقياس لربحية الشركة، وكما ورد في (Al-Malkawi, 2007) & (Singhania and Gupta, 2012)، وبناء على ما سبق تم صياغة فرضية الدراسة السادسة كالتالي:

هنالك أثر موجب ذو دلالة إحصائية لربحية السهم على توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

نظرية الإشارة واختلاف المحتوى المعلوماتي (Signaling Theory and Information Asymmetry Problem)

تفترض هذه النظرية أن توزيعات الأرباح النقدية تعمل كإشارة لنقل المعلومات للمستثمرين، حيث إن المعلومات التي لدى جميع المتعاملين في سوق رأس المال من مديرين، مصرفيين، حاملي الأسهم، وغيرهم، ستكون متطابقة في حـــال اتصاف أســـواق رأس المال بتماثل المعلومات، ولكن في حال وجود مجموعة تحمل معلومات لا تعكس واقع الشركة، وأدائها المستقبلي؛ كالمعلومات المتعلقة بمنتجات الشركة، واستراتيجيتها وفرصها الاستثمارية، مثل هذه المعلومات التي تكون في العادة متوافرة لدى المديرين؛ فإن هذا سيسهم في ظهور مشكلة الاختلاف المعلوماتي، وهو الفرق في المعلومات المتاحة بين الداخليين والخارجيين في الشـــركة. ومن هنا يستغل المدراء عملـــية التغيير في توزيعات الأرباح تقليلا لهـــذا الاختلاف المعلوماتـــي (Al-Kuwari, 2012: 44). يستخدم معدل دوران السهم كمؤشر لقياس اختلاف المعلومات، فكلما زاد معدل اختلاف المعلومات في الشركة نقص معدل الدوران، وانخفض حجم تداولها فالمستثمرون يفضلون الاستثمار في أوراق مالية معروفة، وفيها اختلاف أقل في المعلومات، وعندما يزداد اختلاف المعلومات لا بد من زيادة التوزيعات لإعطاء إشارة جيدة لمستقبل الشركة؛ لذا جاءت فرضية الدراسة السابعة كالتالي:

هنالك أثر سالب ذو دلالة إحصائية لمعدل دوران السهم على توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

نظرية دورة الحياة للشركة (The Firm Life Cycle Theory)

تفترض هذه النظرية أنه مع ازدياد عمر الشركة، فإن قابليتها لإنتاج الأموال تفوق قابليتها لجذب الفرص الاستثمارية، وبالتالي فالخيار الأفضل لدى الشركة هو استغلال التدفق النقدي الحر بتوزيعها كأرباح على المساهمين، ويتضح إن هذه النظرية ترتبط بالمراحل الزمنية التي تمر بها الشركة، فعند بداية إنشاء الشركة تكون أكثر جذبا للفرص الاستثمارية، ولكن نظرا لقلة مصادر النقد الداخلي، ولصعوبة إيجاد مصادر رأس مال داخلية، تلجأ الشركة إلى حجز الأرباح، وعدم توزيعها على المساهمين. ومن ثم مع ارتفاع عمر الشركة تنخفض كل من الفرص الاستثمارية، ومعدل النمو، والأرباح؛ بالإضافة إلى المخاطر النظامية. وبالتالي تلجأ الشركة إلى دفع الأرباح بما يتناسب مع رغبات كل من الإدارة والمساهمين في الشركة، كما أن الدراسات جاءت لتدعم نتائج نظرية دورة حياة الشركة. حيث إن دراسة (Al-Kuwari, 2012) وجدت أن عمر الشركة من أهم محددات توزيع الأرباح النقدية.

ويلاحظ اختلاف النظرية مع نظرية الإشارة في ارتباط الأولى بعملية توزيع الأرباح عند توقع انخفاض معدل النمو وأرباح الشركة في المستقبل بينما تنص نظرية الإشارة على أن: قيام الشركة بعملية توزيع الأرباح هو مؤشر على ارتفاع معدل النمو وأرباح الشركة، كما أن الدراسات جاءت لتدعم نتائج نظرية دورة حياة الشركة بالمقارنة مع نظرية الإشارة. حيث إن دراسة الباحثين (Benartzi, Michaely, & Thaler, 1997) وضحت عدم ارتباط ارتفاع توزيعات الأرباح مع ارتفاع معدل الأرباح؛ بينما ارتبط انخفاض معدل توزيعات الأرباح مع ارتفاع معدل نمو الشركة. كذلك؛ فإن دراسة (DeAngelo, & Stulz, 2006) أظهرت أن احتمالية دفع التوزيعات من قبل الشركات ترتبط بخليط هيكل رأس المال من (المصادر الداخلية)، ورأس مال مساهم به (المصادر الخارجية)، حيث تزداد التوزيعات إذا كانت نسبة المصادر الداخلية تزيد عن المصادر الخارجية. وفي إطار عرض الدراسات السابقة وجدت دراسة (Singhania & Gupta, 2012) عدم وجود علاقة بين توزيع الأرباح النقدية، وعمر الشركة في الشركات المساهمة العامة في دولة الهند، وفي

المقابل وجدت دراسة (Al-Ajmi & Buhussain, 2011) أن دورة حياة الشركة من أهم محددات توزيعات الأرباح النقدية.

لذا جاءت فرضية الدراسة الثامنة كالتالي:

هنالك أثر موجب ذو دلالة إحصائية لعمر الشركة على توزيعات الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

الرافعة المالية والمخاطرة المالية (Financial Leverage)

يقصد بالمخاطر المالية تلك المخاطر الإضافية التي يتحملها مالكوا المنشأة (أصحاب الأسهم العادية) والناتجة عن اعتماد الإدارة على القروض في هيكل تمويل موجودات المنشأة، فهي مخاطرة مرتبطة بالقروض، والمنطق أنه كلما زاد حجم القرض في هيكل تمويل الموجودات؛ كلما زادت درجة المخاطرة. إن تكاليف إستخدام الرفع المالي في التمويل تتمثل في التالي: أولا: عدم القدرة على خدمة الدين، والتي تتمثل في عدم القدرة على سداد أقساط القروض، والفوائد المستحقة في تاريخ استحقاقها؛ مما يعرض الشركة إلى مخاطر الإفلاس. ثانيا: ارتفاع تكاليف الوكالة المتعلقة بالمقرضين والمتمثلة في زيادة حدة الرقابة، والتحكم ببعض الأمور داخل الشركة، وذلك من خلال القيود التي تفرض ضمن اتفاقيات القروض المبرمة بين الشركة والمقرضين، وهذا يؤدي إلى تقليل توزيعات الأرباح في الشركة على المساهمين؛ لتفضيلها استخدام النقد لسداد القروض وطلبات الدائنين (Cheng et al., 2014) (Movalia & Vekariya, 2014). وبناء عليه تم صياغة فرضية الدراسة التاسعة كالتالي:

هنالك أثر سالب ذو دلالة إحصائية لنسبة الديون على توزيع الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.

3- بيانات، منهجية، نموذج الدراسة ومتغيراتها

بيانات الدراسة

تم الاعتماد على البيانات الثانوية المنشورة من خلال موقع هيئة الأوراق المالية والتقارير المالية لشركات العينة، وهي جميع الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان المالي وعددها 66 شركة خلال الفترة الزمنية من 2010-2014. كما تم استثناء 17 شركة صناعية وذلك لعدم توفر بياناتها

عن كامل المدة، وذلك كون نموذج (توبت) المستخدم في التحليل ضمن برنامج (Eviews) لا يتعامل إلا مع بيانات متوازنة لجميع الشركات لكامل المدة. ومن أجل الحصول على أكبر قدر من المشاهدات تم الاعتماد على بيانات مقطعية ضمت 49 شركة صناعية، وسلاسل زمنية غطت خمس سنوات لكل شركة. كما أن الدراسة تضمنت كل من الشركات التي تقوم بتوزيع أرباح والشركات التي لا توزع أرباح وذلك كون استثناء الشركات التي لا تقوم بتوزيع أرباح يتسبب في مشكلة تحيز في اختيار العينة. (Kim and Maddala, 1992) & (Deshmukh, 2003)

منهجية الدراسة

يعرض هذا الجزء من البحث لمنهجية الدراسة التي تحتوي على تحليل الانحدار الخطي المتعدد للبيانات ذات الطبيعة المزدوجة (مقطعية وسلاسل زمنية). هذا الانحدار يتميز باستخدام البيانات التي تجمع بين الطبيعتين المقطعية، والزمنية (Panel data)، فالبيانات المقطعية تسمح بدراسة الفئات المختلفة كالشركات على سبيل المثال خلال الفترة الزمنية نفسها، كسنة واحدة مثلا، بينما البيانات الزمنية تسمح بدراسة الشركة نفسها خلال فترات زمنية متعددة. أي أن هذا الانحدار يسمح بدراسة البيانات غير المتجانسة، مما سيجعل استخدام البيانات ذات الطبيعة المزدوجة ممكنا؛ حيث تتصف هذه البيانات بأنها ذات محتوى معلوماتي أكثر ومتغيرة أكثر وسيجعلها أكثر كفاءة، مع تقليل حالات نشوء العلاقات الخطية بين المتغيرات المستقلة؛ كما ورد في (Brown and Petersen, 2009). كما وتم استخدم نموذج التوبيت المعد من قبل عالم الاقتصاد جيمس توبين، والذي يطلق عليه النموذج المراقب أو نموذج الانحدار ذو المعامل التابع المحدود، وذلك لأن النموذج يأخذ شكل إحدى المجموعتين فإما أن توجد معلومات لكل من المعاملات المستقلة والمعامل التابع، وإما أن توجد معلومات فقط عن المعاملات المستقلة من دون المعامل التابع. فبحسب المتغيرات في الدراسة الحالية فإن الشركات إما أنها ستوزع الأرباح، وإما أنها لن توزع الأرباح؛ وبالتالي فإن المتغير التابع سيراقب أو يمنع عند القيمة صفر، أي في حالة عدم قيام الشركة بتوزيع الأرباح؛ كما ورد في (Cameron, 2009). يؤيد ذلك ما جاء في دراسة (Al-Malkawi, 2007) أن الشركات المساهمة العامة إما ان تدفع ارباح نقدية؛ وبالتالي ستكون قيمة الأرباح الموزعه موجبة؛ أو لا تدفع فتكون قيمة الأرباح الموزعه صفر، وهذا ما يعزز إستخدام نموذج توبيت في هذه الدراسة، وذلك لوضع خيار المراقبة على قيم المتغير

التابع عندما تكـــون قيمته صـــفر. ويعبر نموذج Tobit عن مبلغ الأربـــاح الموزع وفقا للاتـــي:

$$Y_{it}^{*} = x_{it}'\beta_i + \alpha_i + \varepsilon_{it}$$

عندما Y_{it}^{*} المتغير التابع (ريع السهم DYR ويحسب بقسمة قيمة التوزيعات على السهم على القيمة السوقية للسهم). بعد الاطلاع على نماذج الدراسات السابقة وجد أن سياسة توزيع الأرباح تقاس بإحدى طريقتين هما: ريع السهم (Dividend yield) وتوزيعات الأرباح للسهم الواحد (Dividend per share). وقد تم استخدام ريع السهم كمقياس للمتغير التابع في هذه الدراسة، وذلك اعتمادا على نموذج دراسة (Singhania and Gupta, 2012: 158) الموضوعة على أساس نموذج الانحدار الخطي توبيت الذي يفترض أن الشركة لها خياران إما دفع أرباح الأسهم، وإما الامتناع عن ذلك.وبناءً على ذلك يأخذ المتغير التابع موضع الدراسة قيمتين الأولى $Y_{it} = 0$ في حال عدم توزيع ارباح ($Y_{it}^{*} \leq 0$) أما في حال توزيع الشركة لأرباح يأخذ قيمة، وهي Y_{it}^{*} (عندما $Y_{it}^{*} > 0$).

كما وتعبر α_i عن الأثر العشوائي في النموذج وε_{it} عن الخطأ العشوائي، أما x_{it}' فتمثل مصفوفة المتغيرات المستقلة [LTAS, LNSH, LEH, GOV, ,MBV, EPS, TOR, AGE, DER]، عندماLTAS لوغاريثم لمجموع الأصول، LNSH لوغاريثم عدد حاملي الأسهم العادية، LEH مجموع نسب من يملكون أكثر من 5% من الأسهم، GOV نسبة مساهمة الحكومة في رأس مال الشركة، MBV نسبة سعر السوق إلى القيمة الدفترية للسهم، EPS حاصل قسمة صافي الأرباح على عدد الأسهم القائمة، TOR الأسهم المتداولة خلال السنة؛ مقسومة على الأسهم القائمة في العام نفسه، AGE عمر الشركة عبارة عن: عدد سنوات إدراج الشركة في البورصة، DER تحتسب بقسمة القيمة الكلية للديون على قيمة حقوق الملكية، βi معاملات المتغيرات المستقلة. ولتقدير قيمة بيتا β: يتم استخدام طريقة Maximum LikehoodEstimation (MLE). علما بأن عملية تحليل النتائج التي يتم الحصول عليها من (MLE) ستركز على مدى أهمية كل عامل بناءا على الدلالة الاحصائية، وكذلك على مدى أهمية العوامل مجتمعة؛ بناءا على نتائج اختبار Chi-square (x 2) الاحصائي والماخوذة من الاختبار الإحصائي Wald test وفقا لما ورد في دراسة (Verbeek, 2000)

- **النتائج العملية:**

الإحصاء الوصفي: متمثلاً في الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والحد الأدنى، والحد الأعلى.

جدول (1) الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأعلى	الحد الأدنى
مجموع الأصول مليون	461.52	036.156	2231	5.1
عدد حاملي الأسهم العادية	5173	4063	27909	25
الداخليون	10.60	0.21	00.8	0.08
الشركات التي توجد بها مساهمة حكومية	0.006	0.037	90.26	0.00
القيمة السوقية إلى القيمة الدفترية	3.368	33.288	500.134	6-6.45
ربحية السهم الواحد	0.045	0.379	3.59	-0.642
معدل دوران الأسهم	72.875	249.27	373. 072	0.00
عمر الشركة	725.02	16.022	63	3
نسبة الدين إلى حقوق الملكية	3.815	0.27	745.179	-6.748
ريع السهم	0.018	0.27	0.107	0.00

يشير الجدول (1) إلى أن قيمة اجمالي الأصول للشركات الصناعية الأردنية المساهمة العامة تراوحت مابين مليار و223 مليون دينار و 1.5 مليون، وبوسط حسابي أكثر من 52 مليون دينار، أي أن هنالك تباين كبير في حجم الشركات الصناعية الأردنية. كما وبلغ الوسط الحسابي لعدد حاملي الأسهم العادية (1735)، وهذا يظهر ارتفاع عدد المساهمين في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، وهو الأمر الذي يضعف من قدرة الهيئات العامة على التأثير في مجالس الإدارات؛ مما يهيء فرصة لظهور مشكلة الوكالة. بالإضافة لذلك نجد أن الوسط الحسابي للداخليين

أيضا بلغ (0.601)، وهي قيمة مرتفعة حيث إنه وفقاً لتعريف الداخليين في هذه الدراسة: فهم الجهات أو الأفراد الذين يحملون نسبة 5% من إجمالي الأسهم العادية للشركة، أي كبار المساهمين وأن ارتفاع هذه النسبة يؤدي إلى سيطرة كبار المساهمين على إدارة الشركات الصناعية المساهمة العامة، وهي صفة منتشرة في الشركات المساهمة العامة العربية. كما أنها تتناقض مع فكرة فصل الملكية عن الإدارة. بالمقابل نجد أن نسبة مساهمة الحكومة في الشركات الصناعية المساهمة العامة تتراوح ما بين 26% و0%، حيث بلغ الوسط الحسابي لمساهمة الحكومة 0.6%، وهي نسبة ضئيلة جدا. انحفاض هذه النسبة يعزى إلى عزوف الحكومة الأردنية عن الاستثمار في الشركات الصناعية نتيجة برنامج الخصصة والذي تم بموجبه خصصة معظم الشركات الصناعية، والشركة الصناعية الوحيدة التي ما يزال للحكومة الأردنية نسبة جيدة فيها هي شركة البوتاس العربية؛ حيث إن ملكية الحكومة فيها حوالي 26%.

فيما يتعلق بالفرص الاستثمارية نجد أن الوسط الحسابي لنسبة سعر السوق إلى القيمة الدفترية بلغت حوالي 3.4؛ مما يعني أن متوسط القيمة السوقية أكبر بثلاثة أضعاف القيمة الدفترية؛ كما أن القيمة السوقية لبعض الشركات تجاوزت 33 ضعف القيمة الدفترية، وهذا واضح من القيمة العظمى لهذا المتغير. من الممكن أن يعزى ذلك إلى اعتماد الشركات على أصول استهلكت دفتريا. يؤيد ذلك ارتفاع عمر الشركات الصناعية الأردنية حيث بلغ متوسط عمر الشركات حوالي 25 عاما، وكون الأصول تسجل بقيمتها الدفترية؛ فإن ارتفاع قيمة هذا العامل من الممكن أن يدل على ازدياد الفرص الاستثمارية، ومن ثم قد يزيد من اعتماد الشركات المساهمة العامة على احتجاز الأرباح النقدية كطريقة لتمويل الفرص الاستثمارية. أما فيما يتعلق بربحية السهم نلاحظ انخفاض قيمة الوسط الحسابي لهذا المتغير التي تبلغ 0.045. ، مما يدل على انخفاض قيمة الإيردات بالنسبة إلى السهم الواحد في عينة الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، أي أن الشركات لا تحقق أرباحا صافية عالية. ومن الممكن تفسير ذلك بالظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها الشركات الصناعية الأردنية. يؤيد ذلك قيمة الوسط الحسابي المرتفع لعمر الشركة، مما يدل على ارتفاع عمر الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية نسبيا، وقلة الإقبال على تاسيس شركات صناعية جديدة، ربما يعود ذلك إلى تدني مستوى ارباحها. وأخيراً نجد أن سوق البورصة الأردنية يتمتع بارتفاع في حجم تداول أسهم الشركات الصناعية، ويعتمد على الدين بنسبة كبيرة في تمويل أصوله. وبالتالي فإنه يمكن وصف الشركات الصناعية الأردنية بأنها شركات ذات توزيعات الأرباح

المنخفضة، يمكن أن يعزى ذلك إلى انخفاض ربحية السهم الواحد حيث تلجأ الشركات إلى احتجاز الأرباح لتمويل استثماراتها نظرا لارتفاع مديونيتها.

جدول (2) نتائج اختبار مصفوفة الإرتباط بين متغيرات الدراسة.

	AGE	LTA	MBV	EPS	DER	TOR	DYR	LNSH	LEH	GOV
AGE	1									
LTA	-0342*	1								
MBV	-0.020	-0.0125	1							
EPS	0.264*	0.490*	-0.107	1						
DER	-0.0153	-0.004	0.099*	-0.110	1					
TOR	0.565	-0.135*	-0.0197	-0.123	-0.017	1				
DYR	0.113	0.187*	-0.042	0.281*	-0.038	-0.036	1			
LNSH	0.437*	0.520*	-0.165	0.0472	-0.0054	.0816	0.0017	1		
LEH	-0.083	-0.051	0.035	0.097	0.022	-0.31*	-0.132*	-0.463	1	
GOV	0.283*	0.427*	0.0001	0.793*	-0.0211	-0.034	0.119	0.0795	0.154*	1

*ارتباط دال احصائيا عند مستوى 5 %

تم إختبار الإرتباط الخطي بين متغيرات الدراسة حيث أظهرت مصفوفة الإرتباط المبينة في الجدول أعلاه رقم (2) أن العلاقات الإرتباطية بين المتغيرات المستقلة إلى حد كبير منخفضة، وهذا ما أكده اختبار VIFحيث تراوحت قيمته ما بين 3.32 و 1.04، وهذا يدل على عدم وجود مشكلة الإرتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة حسب ما ورد في (Gujarati, 2004: 363).

الإحصاء الإستدلالي: متمثلا في الانحدار الخطي المتعدد للبيانات ذات الطبيعة المزدوجة (المقطعية، الزمنية) (Panel regression) وباستخدام برنامج (Eviews).

الجدول (3) نتائج الاختبار الإحصائي لمحددات توزيع الأرباح للشركات الصناعية الأردنية للفترة 2010-2014.

المتغيرات المستقلة		
المتغير	**نموذج 1** **عير مقيد**	**نموذج 2** **مقيد**
0.01015*** (0.033)	0.0034*** (0.004)	LTA
-0.0114*** (0.008)	-0.0127*** (0.006)	LNSH
- 0.0734*** (0.003)	-0.074*** (0.004)	LEH
-0.487*** (0.006)	-0.4743*** (0.009)	GOV
-	-0.0026 (0.635)	MBV
0.0825*** (0.000)	0.0801*** (0.000)	EPS
-	-1.21E-05 (0.625)	TOR
-	0.264E-03 (0.243)	AGE
-	4.26E-06 (0.997)	DER
-0.0735 (0.301)	-0.0631 (0.387)	Intercept
7.00 (0.000)	4.31 (0.000)	Wald Test
245	**245**	**عدد المشاهدات**

المتغير التابع ريع السهم. حيث احتوى النموذج 1 على كل متغيرات الدراسة؛ بينما احتوى النموذج 2 على المتغيرات الدالة إحصائياً فقط. الأرقام بين اقواس تحت قيم المعاملات تدل على مستوى الدلالة الاحصائية. حيث تدل ***أن المتغير دال احصائيا عند مستوى دلالة واحد بالمائة.

اختبار نتائج فرضيات الدراسة:

الجدول (3) يوضح نتائج الإختبار الإحصائي للبيانات ذات الطبيعة المزدوجة باستخدام برنامج (eviews) ومن ثم التحليل المرتبط به، وذلك بعد اختبار كل فرضية.

علما بأن التركيز في عملية التحليل سوف تركز على النتائج التي تم الحصول عليها من Maximum likelihood estimation (MLE) على مدى أهمية كل عامل بناءًا على الدلالة الإحصائية وكذلك على مدى أهمية العوامل مجتمعة؛ بناء على نتائج اختبار(2 x) Chi-square الإحصائي، والماخوذه من الاختبار الإحصائي Wald test، وفقاً لما ورد في دراسة (Verbeek, 2000)

تكلفة الوكالة وتوزيعات الأرباح:

كما كان متوقعا؛ وجدت الدراسة: أن حجم الشركة له أثر موجب ذو دلالة إحصائية على ريع السهم، وهذا يؤكد وجود علاقة إيجابية بين حجم الشركة، وتوزيعات الأرباح النقدية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (AL-Ajmi & Abo Buhussain, 2011)، ومع التفسير النظري المذكور في هذه الدراسة الذي ينص على أن: امتلاك الشركات الكبيرة لأصول كبيرة نسبيا يمكنها من دفع معدلات أكبر من الأرباح النقدية للمساهمين. يؤيد ذلك ما جاء في دراسة كل من (AL-Ajmi & Abo Buhussain 2011) و (Abuhommous, 2013:54) وكما جاء في نتائج (Dhrymes & Kurz, 196) أن الشركات الصغيرة تحتفظ بالأرباح بشكل أكبر من الشركات الكبيرة؛ وذلك لعدم قدرتها على دخول أسواق رأس المال بعكس الشركات الكبيرة التي تمتلك مساحة أكبر في أسواق رأس المال، لذلك تلجأ الشركات الصغيرة إلى التمويل الداخلي وذلك باحتجاز الأرباح بدلا من التمويل الخارجي. أما الشركات الكبيرة؛ فانها في الغالب تلجأ إلى التمويل الخارجي، وهذا ما أكدته النتائج العملية لمعظم الدراسات؛ حيث وجدت علاقة إيجابية بين حجم الشركة، ومعدل توزيعات الأرباح.

أما فيما يتعلق بكبار المالكين والداخليين؛ فقد أظهرت نتيجة الانحدار وجود علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين كبار المالكين، والداخليين، وتوزيعات الأرباح النقدية، وعند دلالة إحصائية عالية، وتطابقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Rozzef, 1982) وكما جاء في (Singhania & Gupta, 2012) ومع نتيجة (Al- Malkawi, 2007)، ويمكن تفسير هذه

النتيجة أن الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية تخفض من التوزيعات عندما تكون نسبة الداخليين عالية؛ وذلك لأن زيادة توزيعات الأرباح النقدية كوسيلة لتخفيض تكلفة الوكالة ستقل أهميتها مع ارتفاع نسبة الداخليين في الشركة. وكما كان متوقعا وجدت الدراسة أن لنسبة ما تملكه الحكومة في الشركة أثر سالب على توزيعات الأرباح النقدية؛ حيث أن عمل الحكومية كجهة رقابية يخفف من تكلفة الوكالة بما سيقلل من توزيع الأرباح النقدية. وأخيراً وبعكس ما كان متوقعاً أثبتت نتائج اختبار نموذج توبيت وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين عدد حاملي الأسهم العاديين، وتوزيعات الأرباح النقدية. وهذا يناقض ما تم ذكره في التفسير النظري بوجود علاقة موجبة؛ وذلك لأنه مع ارتفاع عدد حاملي الأسهم؛ فإن هذا سيزيد من تشتت الملكية الذي يتطلب زيادة في توزيعات الأرباح لتقليل تكلفة الوكالة. يمكن تفسير ذلك بأن ازدياد عدد حاملي الأسهم العادية يعني تشتت الملكية، وبالتالي عدم قدرة الهيئة العامة على مراقبة مجلس الإدارة؛ مما سيزيد من تكاليف الوكالة، وهو الذي سيؤثر سلباً في الأرباح وفي توزيعها.

الفرص الاستثمارية وتوزيعات الأرباح:

أظهرت نتائج الاختبار إلى وجود علاقة سلبية بين نسبة سعر السوق إلى القيمة الدفترية، وتوزيع الأرباح النقدية؛ ولكنها غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم اعتماد الشركات الصناعية الأردنية على احتجاز الأرباح لتمويل الفرص الاستثمارية لديها.هذه النتائج تطابقت مع نتائج دراسة (Chay & Suh, 2009)، والتي وجدت أن الفرص الاستثمارية ليس لها أثر ذو دلالة إحصائية على توزيعات الأرباح النقدية للشركات الاسترالية والكندية واليابانية، حيث تم استبعاده في النموذج المقيد رقم 2.

نظرية عصفور باليد وتوزيعات الارباح:

أظهرت نتائج الاختبار وجود علاقة إيجابية بين ربحية الشركة وتوزيعات الأرباح النقدية. وهذه النتيجة تتطابق مع نتائج دراسة (Jensen et al., 1992) وكما تتفق مع التفسير النظري المعتمد على نظرية عصفور باليد لكل من لينتنر وغوردن، والتي ترى أن لتوزيعات الأرباح دوراً مباشراً في رفع أو تخفيض قيمة الشركة، حيث إن توزيعات الأرباح تقلل من درجة عدم التأكد لدى المستثمرين، وبالتالي سيرتفع سعر السهم في السوق وستزيد قيمة الشركة، وفي حال قيام الشركة بتخفيض الأرباح أو اتخاذ قرار عدم دفعها ستزيد درجة عدم التأكد، مما يرفع من معدل العائد المطلوب، في هذه

الدراسة وجد أن الربحية ممثلة بالعائد على السهم الواحد، هو واحد من العوامل المهمة المؤثرة في قرار توزيع الأرباح لدى الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، وعليه؛ فإن الشركة ذات الأرباح العالية ستكون لديها توزيعات أعلى وستكون لديها قدرة أكبر على خلق مصادر داخلية لتمويل استثماراتها، وهي المصادر التي تفضلها الشركات أكثر وفقاً لنظرية عصفور باليد. كما جاء في دراسة (AL-Ajmi & Abo Hussain, 2011: 42) والعديد من الدراسات الأخرى التي وجدت نتائج مماثلة، انظر على سبيل المثال:

(Fama & French, 2001), (DeAngelo, De Angelo & Stulz, 2006), (Eije & Megginson, 2008), (Brash & Badroni , 2013)

نظرية الإشارة واختلاف المحتوى المعلوماتي:

كما كان متوقعا؛ أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين معدل دوران السهم وتوزيعات الأرباح النقدية؛ ولكنها غير دالة إحصائياً، وهذا مؤشر على أن الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية لا تنظر إلى معدل دوران الأسهم كمؤشر لاختلاف المحتوى المعلوماتي؛ والذي يعتمد عليه في عمليات توزيعات الأرباح، وهو الاستنتاج المطابق لما توصل إليه (Al-Malkawi, 2007)، والمتمثل في اعتبار أن معدل دوران الأسهم يعتبر مؤشر ضعيف في دراسة اختلاف محتوى المعلومات. أي أن نتائج هذه الدراسة: لا تدعم نظرية الإشارة التي تفترض أن توزيعات الأرباح تعمل كإشارة لنقل المعلومات للمستثمرين.

نظرية دورة الحياة للشركة:

أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين عمر الشركة، وتوزيعات الأرباح النقدية هي موجبة، كما كان متوقعا ولكنها غير دالة احصائيا، أي أن عمر الشركة لايعتبر من العوامل المهمة في توزيعات الأرباح لدى الشركات الصناعية الأردنية، وخالفت النتيجة المتوقعة في التفسير النظري لنظرية دورة الحياة للشركة؛ والتي تفترض أنه مع ازدياد عمر الشركة، فإن قابليتها لإنتاج الأموال تفوق قابليتها لجذب الفرص الاستثمارية، ولكنها تطابقت مع نتيجة دراسة (Singhania and Gupta, 2012) التي أجريت على الشركات المساهمة في الهند، ووجدت أن عمر الشركة لم يكن من العوامل المؤثرة في توزيعات الأرباح.

الرافعة المالية والمخاطرة المالية:

واخيرا أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر دال احصائياً بين الرافعة المالية للشركة، وتوزيعات الأرباح النقدية، رغم أن التفسير النظري ربط المتغيرين بعلاقة سلبية، وهذا يدل على أن الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية تقوم بتوزيعات الأرباح على الرغم من ارتفاع مديونيتها، لذا تم استبعاده في النموذج المقيد رقم 2.

5- الخلاصة والتوصيات

باستخدام نموذج توبيت الإحصائي تم اختبار العوامل المؤثرة في توزيعات الأرباح النقدية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين توزيعات الأرباح النقدية والمتغيرات المستقلة الأربعة التالية: عمر الشركة، والرافعة المالية ونسبة القيمة السوقية إلى القيمة الدفترية بالإضافة إلى معدل دوران الأسهم. بالمقابل أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين توزيعات الأرباح النقدية، وكل من لوغاريثم عدد حاملي الأسهم، والداخليين، والشركات ذات السيطرة الحكومية، كما وجدت الدراسة أيضا وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من إجمالي الأصول، وقيمة الأرباح بالنسبة للسهم الواحد وتوزيعات الأرباح النقدية.

العلاقة السالبة بين توزيعات الأرباح، وكل من ملكية الداخليين وملكية الحكومة تدعم نظرية الوكالة، أما العلاقة السالبة بين توزيعات الأرباح وعدد حاملي الأسهم فجاءت عكس ما كان متوقعا، ويمكن تفسير ذلك بأن ازدياد عدد حاملي الأسهم العادية يعني تشتت الملكية، وبالتالي عدم قدرة الهيئة العامة على مراقبة مجلس الإدارة مما سيزيد من تكاليف الوكالة وهو الذي سيؤثر سلبا في الأرباح وفي توزيعها. العلاقة الايجابية بين حجم الشركة وتوزيعات الأرباح النقدية يدل على أن امتلاك الشركات الكبيرة لأصول كبيرة نسبياً يمكنها من دفع معدلات أكبر من الأرباح النقدية للمساهمين، وذلك لقدرتها على دخول أسواق رأس المال والحصول على التمويل، بينما نجد أن الشركات الصغيرة ستحتفظ بالأرباح بشكل أكبر من الشركات الكبيرة لتمويل استثماراتها، وأخيراً فإن العلاقة الايجابية بين ربحية الشركة وتوزيعات الأرباح النقدية. تتطابق مع نتائج معظم الدراسات. كما تتفق مع التفسير النظري المعتمد على نظرية عصفور باليد.

نظراً للعلاقة الإيجابية بين حجم الشركة وتوزيعات الأرباح النقدية، يوصي الباحث بزيادة حجم الشركات الصناعية لما له من إثر إيجابي على قدرتها على دخول أسواق رأس المال والحصول على التمويل المناسب، بالإضافه الى تخفيض مديونيتها المرتفعه من اجل تخفيض المخاطر. وأخيراً؛ فان هذه الدراسة اقتصرت على الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، لذا يوصي الباحث بإجراء دراسات على الشركات العاملة في القطاعات الأخرى: مثل القطاع المالي، وقطاع الخدمات، والقطاع التجاري، ومقارنة العوامل المؤثرة في توزيع الأرباح النقدية في هذه القطاعات مع نتائج هذه الدراسة لمعرفة ما إذا كانت هذه العوامل تختلف باختلاف القطاع، كما أن نتائج هذا البحث اعتمدت بشكل رئيس على المعلومات المالية، وأن الاعتماد على المعلومات المالية فقط له الكثير من المحاذير. لذا يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات باستخدام الدراسات المسحية، والمقابلات؛ لإعطاء صورة أوضح عن العوامل المؤثرة في توزيع الأرباح النقدية.

Reference:

Abuhommous, A. (2013). Financial, Capital Structure and Dividend Policy: Evidence from Jordan. Brunel University, PHD thesis.

Al-Ajmi, J. & Buhussain, H. (2011). Corporate dividends decisions: evidence from Saudi Arabia. The Journal of Risk Finance: Vol. 12, No. no.1, pp. 41-56.

Al-Kuwari, D. (2009). Determinants of the Dividend Policy in Emerging Stock Exchanges: The Case of GCC Countries. Global Economy & Finance Journal, 2(2), 38-63.

Al-Kuwari, D. (2012). Dividend Policy and Agency Theory on Emerging Stock Exchange. LAMBERT Academic Publishing, Germany.

Al-Malkawi, H. (2007). Determinants of Corporate Dividend Policy in Jordan. Journal of Economic & Administrative Sciences: Vol. 23, No.2.

Al-Shubiri, F. (2011). Determinants of Changes Dividend Behavior Policy: Evidence from the Amman Stock Exchange. Far East Journal of Psychology and Business, 4(1), 1-15.

Anjana, C. & Balasubramanian, P. (2017).Determinants of Dividend Policy: A Study of Selected Listed Firms in National Stock Exchange. International Journal of Applied Business and Economic Research, Vol 15 no 4.

Baah, B. Tawiah, R., &Opoku, F. (2014). Industry Sector Determinants of Dividend Policy and its Effect on Share Prices in Ghana. International Journal of Economics, Business and Finance, 2(5), 1-19.

Baker, M. & Wurgler, J. (2004). A Catering Theory of Dividends.The Journal ofFinance, 59, (3), 1125-1165.

Benartzi, S. Michaely, R. & Thaler, R. (1997). Do Changes in Dividends Signalthe Future or the Past?, The Journal of Finance, 52, (3), 1007-1034.

Brash, A. & Badroni, E. (2013). Determinants of Dividend Policy in the Algerian Private Organizations, Academy for Social and Human Studies, vol. 10, pp.12-22

Brockman, P. & Unlu, E. (2009). Dividend Policy, Creditor Rights, and TheAgency Costs of Debt", Journal of Financial Economics, vol. 92, no. 2, pp.276-299.

Brown, J. & Petersen, B. (2009). Why has the Investment-Cash FlowSensitivity Declined so sharply? Rising R&D and equity marketdevelopments, Journal of Banking and Finance, vol. 33, no. 5, pp. 971- 984.

Cameron, A. and Trivedi, P.(2009).Microeconometrics Using Stata, 1st edn, AStata Press Publication.

Chay, J. & Suh, J.(2009). Payout Policy and Cash-Flow Uncertainty, Journalof Financial Economics, vol. 93, no. 1, pp. 88-107.

Cheng, Z. Cullinan, C. & Zhang, J. (2014). Free Cash Flow, Growth Opportunities, and Dividends: DoesCross-Listing of Shares Matter? The Journal of Applied Business Research, 30(2), 587-598.

De Angelo, H. DeAngelo, L. & Stulz, R. (2006). Dividend Policy and theEarned/ Contributed Capital Mix: A Test of the Life-Cycle Theory, Journal of Financial Economics, vol. 81, no. 2, pp. 227-254.

Deshmukh, S. (2003). Dividend Initiations and Asymmetric Information: A Hazard Model, Financial Review 38, 351-368.

Dhrymes, D. & Kurz, M. (1964).On the dividend policy of Electric utilities.The Review of economics and statistics. 46, 76-81

Easterbrook, F. (1984). Two Agency-Cost Explanations of Dividends, TheAmerican Economic Review, vol. 74, no. 4, pp. 650-659.

Eije, H. & Megginson, W.L. (2008). Dividends and Share Repurchases In the European Union, Journal of Financial Economics, 89, (2), 347-374.

El-Essa, M. Hammedat, M., Al-Taraireh, J. & Nofal, M. (2012). A Worthy Factors Affecting Dividends Policy Decisions. Interdisplinary Journal of Contempary research in business, vol. 4, NO.1

Fama, E. & French, K. (2001). Disappearing Dividends: Changing FirmCharacteristics or Lower Propensity to Pay?,Journal of FinancialEconomics, vol. 60, no. 1, pp. 3-43.

Ferris, S. Sen, N. & Yui, H. (2006). God Save the Queen and Her Dividends:Corporate Payouts in the United Kingdom, The Journal of Business, vol.79, no. 3, pp. 1149-1173.

Franklin, J. & Muthusamy, K. (2010). Leverage, Growth and Profitability as Determinants of Dividend Payout Ratio-Evidence from Indian Paper Industry. Asian Journal of Business Management Studies, 1(1), 26-30.

Fuller, K. & Blau, B. (2010). Signaling, Free Cash Flow and "Nonmonotonic"Dividends, Financial Review, 45, (1), 21-56.

Gill, A. Nahum, B., & Tibrewala, R. (2010). Determinants of Dividend Payout Ratios: Evidence from United States. The Open Business Journal, 3, 8-14.

Gugler, K. and Yurtoglu, B.B. (2003). Corporate Governance and Dividend Pay-Out Policy in Germany, European Economic Review 47, (4), 731-758.

Gujarati, N. (2004). Basic Econometrics. (Fourth Edition). The McGraw-Hill Companies, USA.

Hamdan, A. (2014). The relationship between corporate governance and dividend policy and how it is affected by external financing, Jordan Journal of Business Administration, vol. 10, no 1, pp.63-81.

Jensen, G. Solberg, D. & Zorn, T. (1992) Simultaneous Determination ofInsider Ownership, Debt, and Dividend Policies, Journal of Financial andQuantitative Analysis, 27, (02), 247.

Jensen, M. & Meckling, W. (1976). Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure", Journal of Financial Economics, 3, no (4), 305-360.

Jensen, M. (1986). Agency Costs of Free Cash Flow, Corporate Finance, andTakeovers, The American Economic Review, 76, (2), 323-329.

Kim Thu, N. Triên, L. Thúy, D. & Nhon, H. (2013). Determinants of Dividend Payments of Non-financial Listed Companies in Ho Chí Minh Stock Exchange. VNU Journal of Economics andBusiness, 29 (5), 16-33.

Kim, B. & Maddala, G. (1992), Estimation and Specification Analysis of Models of Dividend Behavior Based on Censored Panel Data, Empirical Economics 17, 111-124.

Kouki, M. & Guizani, M. (2009). Ownership Structure and Dividend Policy Evidence from the Tunisian Stock Market. European Journal of Scientific Research, 25(1), 42-53.

Kumar, B. & Abdul Waheed, K. (2015). Determinants of Dividend Policy: Evidence from GCC Market. Accounting and Finance Research, 4(1), 17-29.

Miller, M. & Modigliani, F. (1961). Dividend Policy, Growth, and the Valuation of Shares, Journal of Business 34, 411-433.

Movalia, N. & Vekariya, P. (2014). A Study on Determinants of Dividend Policy and Its impact on Dividend of listed Company Under S & P BSE SENEX. Journal of Business Management and Social Science, 3, (12), 70-72.

Myers, S. & Majluf, N. (1984). Corporate Financing and Investment Decisions When Firms Have Information That Investors Do Not Have, Journal of Financial Economics, 13, (2), 187-221.

Naceur, S. Goaied, M. and Belanes, A. (2006). On the Determinants and Dynamicsof Dividend Policy, International Review of Finance, 6, (1), 1-23.

Richardson, S. Tuna, I., & Wu, M. (2002). Predicting earnings management: The case of earnings restatements. Unpublished working paper, October version.

Rozeff, M. (1982). Growth, Beta and Agency Costs as Determinants of Dividend Payout Ratios, Journal of Financial Research, vol. 5, no. 3, pp. 249.

Saeed, R. Riaz, A., Lodhi, R. & Munir, H. (2014). Determinants of Dividend Payouts in Financial Sectorof Pakistan. Journal of Basic and Applied Scientific Research, 33-42.

Salehnezhad, S. (2013). A Study Relationship between Firm Performance and Dividend Policy by Fuzzy Regression: Iranian Scenario. International Journal of Accounting and Financial Reporting, 3(2), 70-75.

Shleifer, A. & Vishny, R. (1986). Large Shareholders and Corporate Control,The Journal of Political Economy, 94, (3), Part 1, 461-488.

Singhania, M. & Gupta, A. (2012). Determinants of Corporate Dividends Policy. SAGE Publications

Subramaniam, R., Devi, S. & Marimuthu, M. (2011). Investment Opportunity Set and Dividend Policy. Malaysia African Journal of Business Management, 5 (24), 10128-10143.

Verbeek, M. (2000). A Guide to Modern Econometrics, (John Wiley & Sons, Ltd, Brisbane).

Yusniliyana, Y. & Suhaiza, I. (2016). Determinants of Dividend Policy of Public Listed Companies in Malaysia.Review of International Business and Strategy, 26 Issue: 1, 88-99,

مستوى الصحة المنظمية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

أحمد محمد بطاح *

آلاء طارق الضمرات

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الصحة المنظمية في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير أداة للدراسة (الاستبانة)، كما تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (264) عضو هيئة تدريس من جامعات إقليم الجنوب.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب جاء بمستوى متوسط، بلغ (3.40) للأداة ككل، وللمجالات تراوح بين (3.52–3.21)، وحل مجال (التكامل المؤسسي) في المرتبة الأولى في حين حل مجال (الروح المعنوية) في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للرتبة الأكاديمية. ووجود فروق في مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مجال التكامل المؤسسي ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق في مستوى الصحة المنظمية تعزى لمتغير الكلية في مجال الجوانب الأكاديمية ولصالح الكليات الإنسانية.

وبناء على النتائج فقد تم تقديم عدد من التوصيات منها: ضرورة سعي إدارات الجامعات لتبني مفهوم الصحة المنظمية من خلال وضع خطط استراتيجية واقعية لتحسين مستوى الصحة المنظمية بأبعادها المختلفة بالجامعات، وذلك كخطوة أولية لنشر ثقافة الصحة المنظمية من تهيئة وتغيير وتدريب وتطوير مستمر.

الكلمات الدالة: الصحة المنظمية، جامعات إقليم الجنوب، اعضاء هيئة التدريس.

---

* قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 3/28 /2017 م. تاريخ قبول البحث: 12/28 /2017 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

The Level of Organizational Health in Jordanian Public Universities from the Point of View of Faculty Members

Ahmad Mohammed Battah

Alaa Tareq Al-Dmrat

Abstract

The study aimed at identifying the level of organizational health in Jordanian public universities from the point of view of faculty members. In order to achieve the study objective, it has been the development of a tool for the study of (questionnaire), it was ascertained validity and reliability, and distributed to a sample study, which consisted of (264) faculty members of southern universities. The study concluded the following : that the Level of Organizational Health in the southern universities as perceived by the faculty came medium where the field (Institutional Integrity) in the first rank and moderately while the field (Morale) ranked last and moderately. The study also showed a lack of statistically significant differences in the Level of Organizational Health in the southern universities as perceived by the academic rank. There were differences in the gender of Level of Organizational Health in the southern universities as perceived by the faculty the variable gender and that the differences in the availability of field (Institutional Integrity) in favor of females. There were differences in the college of Level of Organizational Health in the southern universities as Perceived by the faculty the variable gender and that the differences in the availability in field (academic aspects) of in favor (Humanitarian).

The study recommended. The need for departments of southern universities to adopt the concept of organizational health through the development of strategic plans to improve the various dimensions of organizational health at southern universities, as a preliminary step to spreading the culture of organizational health to create and change and continuous training and development.

Keywords: Organizational Health, South Universities, faculty of school.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعدّ الجامعات من المؤسسات المهمة التي يعتمد عليها المجتمع في تحقيق تطوره وتقدمه، وذلك من منطلق وظائف الجامعة الأساسية، التي ترفد من خلالها مؤسسات المجتمع وقطاعاته بالمختصين والأفراد المدربين في مختلف مجالات التنمية، وهي تمثل المراكز الأساسية للبحوث العلمية والتطبيقية التي يصعب بدونها إحداث أي تقدم معرفي أو اقتصادي أو اجتماعي، هذا عدا عن كون الجامعة تتحمل مسؤولية فريدة تجاه الخدمة العامة والمساهمة في التنمية الشاملة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تؤثر وتتأثر بما يحيط بها من مناخات.

ويعتبر المناخ الجامعي من أهم السمات التي تدل على فاعلية وحيوية الجامعة، ولكن قصور مصطلح المناخ التنظيمي في الدلالة على كافة المؤشرات المعبرة عن كفاءة الجامعة وفاعليتها ومستوى حيويتها استدعى استخدام مصطلح آخـــر هو الصحة المنظمية والذي يتضمن أبعاداً متنوعة وأكثر شمولية مثل وضوح الأهـــداف ومســـتوى التكيف والتماسك المؤسـسي والاستقلالية ودرجة الإبداعية وحل المشـــكلات، أو على بحسب الصرايرة، والطيط (Al-Sarayrah, & Al-AlTit, 2010) إنه لكي يكون الجسد صحيا فإنه لا بد أن ينجز وظائفه بتناسق تام، وفي المقابل فلكي تكون المنظمة صحية فلا بد من إتمام المجموعة المعقدة من الوظائف الإدارية والشخصية بصورة متزامنة ومتناغمة. وتعد الصحة مدخلاً مهماً من مدخلات العملية التربوية في الجامعات الأردنية، ومقياسا مميزا لقدرتها على مواكبة التطور ومستجدات العصر، للقيام بدورها تجاه المجتمع لتتبت جيلاً قادرا على مسايرة ركب الحضارة والتطور والنمو للارتقاء بنمو البلد وتماسكه، وتفاعله مع المجتمع المحلي والعالم الخارجي.

وللصحة المنظمية دور مهم في بوتقة العملية الإدارية التي تنصهر فيها القيم والمبادئ لتشكل ما يعرف بالتأثير على السلوك البشري الذي ينتهجه العاملون في المنظمات وبالتالي تطمح القيادات العليا إلى صبغ الثقافة المنظمية لسلوكيات هؤلاء الأفراد ليتشكل مظهراً من مظاهر الصحة المنظمية النابع من داخل الفرد وحس المسؤولية والإنتماء والولاء لمنظمته التي تحركه تجاه سلوكيات إيجابية بناءة ذاتية غير مجبرين عليها من قبل المنظمة (AlAzam, 2015).

كما تكمن أهمية الصحة المنظمية في مقدرتها العالية على تلبية احتياجات العاملين من الرفاه والإنتاجية والتجارب الذاتية الإيجابية، إذ بالاعتماد على الصحة المنظمية يمكن تحديد المنظمات الصحية من غير الصحية، كما يسهم مفهوم الصحة المنظمية في فهم كيفية تفاعل العوامل الفردية والمنظمية في العاملين ونتائج المنظمة التي من شأنها زيادة أداء العاملين من خلال زيادة الدافعية والروح المعنوية، والتقليل من الغياب، والتقليل من مشكلات العاملين، وزيادة الروح التنافسية بينهم (Al-Faoury, 2005) .

مفهوم الصحة المنظمية

تعددت تعريفات الصحة المنظمية تبعا لتنوع الخلفيات النظرية والإدارية للباحثين، فيعرفها أكبابـــا (Akbaba, 1997) بأنها الحالة التنظيمية التي تجعل المنظمات تحقق أهدافها وغاياتها بشكل كبير وبكفاءة وفاعلية عالية من خلال المحافظة على الكيان الداخلي متماسكا ومتكيفا مع البيئة الداخلية والخارجية مع مراعاة الحقوق والأهداف الخاصة للعاملين في هذه المنظمة .

ويرى كل من هوي وتارتر (Hoy & Tartar, 1997) بأنها مقدرة المنظمة على التكيف مع البيئة المحيطة بها، وخلق الانسجام بين أفرادها، ومقدرتها على تحقيق أهدافها.

أما فان سانت (Vansant, 2000) فيعرف الصحة المنظمية على أنها حالة نشطة مستمرة من الرضا العميق، تساهم فيها الهياكل التنظيمية الرسمية وغير الرسمية إيجابياً في زيادة الفاعلية، وتحسين حياة العمل للأفراد في المنظمة.

كما يعرفها ولف (Wolff, 2003) بأنها: استراتيجية المنظمات في المحافظة على صحة العاملين الفسيولوجية والنفسية وتحسين إنتاجيتهم، وذلك من خلال الاهتمام بتحفيزهم من قبل أصحاب العمل، واستخدام الحلول المتكاملة للتغلب على عدم مقدرتهم في الأداء، والسيطرة على ظاهرة التغيب عن العمل بمعرفة جذورها ومسبباتها ومعالجتها لمساعدة العاملين على البقاء في أعمالهم.

ويعرفها أيضا هوماند وكوسيك (Hommand |& Koscec, 2004) على أنها حالة المنظمة التي يتوفر فيها مكان عمل يستطيع الموظفون فيه أن يعملوا بنجاح في الوصول إلى مستوى أداء يحقق التوقعات على المدى البعيد، وبأقل مشكلات ممكنة.

ويعرفها هونج ولو وتونر (Hong., Law & Toner, 2014) بأنها: مقدرة المنظمة على التكيف مع بيئتها وإيجاد التوازن والإنسجام بين أعضاء المنظمة من أجل تحقيق أهدافها .

ويمكن تعريف الصحة المنظمية على أنها استراتيجية المنظمة على تحقيق أهدافها المرغوبة، بإيجاد بيئة متوازنة، قادرة على التكيف مع البيئة المحيطة، وتحقيق الإنسجام والترابط بين أعضاء المنظمة، والتغلب على المشكلات، مما يوفر مناخا تنظيميا متكاملاً وفعالاً.

مصادر الصحة المنظمية

لتفعيل الصحة المنظمية في المؤسسات، هناك مصدران أساسيان يعتمد عليهما وهما: نمط القيادة، والسلوك الفردي: ويعني ذلك اهتمامها بقيم العدالة والثقة، وتوفر الحوافز وتمكين الأفراد، والإفادة من التغذية الراجعة، وتوجيه الرؤية وتوسيعها، ومقدرة القيادة على دعم المعلمين وتلبية حاجاتهم، وحل الصراعات بعدالة.

كما يمكن تحديد أربعة مصادر وموارد للصحة المنظمية وردت في كيتون (Keton, 2003) هي:

1- الموارد المنظمية: هي تلك الموارد التي تحددها المنظمة لتحقيق أهدافها.
2- الموارد البشرية: وهي من أفضل الموارد لدى المنظمة، وتتضمن إدارة الموارد البشرية: التعيين، وإدارة الأداء، والتدريب والتطوير، والعلاقات الإنسانية وغيرها.
3- الموارد المالية: وتشمل: تخطيط الموازنة، والمحاسبة، والتحكم في الموازنة، والمراجعة الداخلية والخارجية.
4- الموارد المادية: وتشمل: المباني، والتسهيلات المتاحة للمنظمة، والأجهزة والمعدات وغيرها.

أبعاد الصحة المنظمية

تشغل بيئة العمل المنظمات التي تسعى إلى العمل بنجاح، من خلال الوصول إلى الاهداف الموضوعة والمحافظة على بقائها، والحفاظ على الميزة التنافسية التي تطمح لها، لذا فإن مكونات

الصحة المنظمية وعناصرها تشكل أحد المداخل الرئيسة في دراسة بيئة العمل التي لا بد منها، وذلك للوصول إلى الرسالة والرؤية التي وضعتها هذه المنظمات (Salem, 2007).

إن المنظمة التي تتمتع بصحة تنظيمية هي منظمة فعالة، والمنظمة التي تفتقر إلى الصحة المنظمية هي منظمة غير فعالة، وتتحقق فعالية المنظمة من خلال: تحديد الأهداف والغايات، وامتلاك الإداريين لمهارات الاتصال الفعال بما يضمن حسن التخطيط والتنفيذ والتقويم، وإحساس العاملين بمقدرتهم على تحقيق الأهداف، وبذل قصارى الجهود للإنجاز ورفع الروح المعنوية والحضور الإيجابي وتوفير بيئة آمنة تمكن العاملين من الإبداع، والتكيف مع متطلبات العمل، واختيار الحلول المناسبة بأقل جهد ووقت ومعرفة مسبباتها ومعالجتها. (Batah & AlTaany,2016).

وقد قدم سيف (Saif, 1996)، وعبد الباقي (Abdel Al-baqi, 2001) وكيتون (Keeton, 2003)، والحراسيس (Al-harasis, 2004) عرضا تفصيليا لأبعاد الصحة المنظمية كالآتي:

1- وضوح الهدف: وهي النهاية المرغوبة والتي تعمل المنظمة على تحقيقها، وتحديد الغرض الفريد للمنظمة الذي يميزها عن غيرها من المنظمات.
2- ملاءمة الاتصالات: وتعتبر الاتصالات وسيلة بناء علاقات إنسانية داخل المنظمة ومع الأطراف الخارجية، وقد بين القريوتي (Al-Qarauty, 2000) أن ملاءمة الاتصالات تشمل:
   - الاتصالات الهابطة من مديري الإدارة العليا في المنظمة إلى العاملين.
   - الاتصالات الصاعدة من العاملين إلى الإدارة العليا.
   - الاتصالات الأفقية أو الجانبية بين المستويات الإدارية مثل الأقسام والإدارات.
3- توازن السلطة المثالي: ويعني التوزيع العادل بين المصدر الإداري (المتمثل بالسلطة الإدارية المستمدة من القانون) وبين المصدر الفني (المتمثل بالسلطة المهنية التي تقوم على الخبرة الفنية).
4- تسخير الموارد: وهو تقدير وفحص كفاءة وملاءمة خدمات العناية الصحية، والتعبير عن النسبة بين الموارد التي خصصت لإنجاز المهمة أو النشاط الإجمالي المنجز.

5- التماسك: ويتمثل في مقدرة المشاعر الإيجابية التي يكنها أعضاء المنظمة لبعضهم البعض، ومدى حرصهم ورغبتهم في البقاء والاستمرار فيها، وتتوقف درجة التماسك على قوة تجاذب أعضاء المنظمة.

6- المعنوية: وهي شعور يخلق في الفرد الرغبة والاستعداد الذين يدفعانه نحو الاقبال بحماس للقيام بنشاط لزيادة انتاجيته ومن مظاهر ارتفاع الروح المعنوية: عدم وجود صراع بين الأفراد في المنظمة، وتماسك أفرادها وقدرتهم على مواجهة الأزمات والمشكلات بشيء من الحزم وقلة حالات التأخر عن الدوام وانخفاض معدلات الشكاوى والتظلمات.

7- الإبداع: ويعني استخدام المهارات الشخصية لدى الفرد في البحث والتحليل لإيجاد اساليب إدارية جديدة أو التوصل إلى حلول ابتكارية لمشكلة تواجه مصلحة التنظيم ومعالجتها.

8- الاستقلالية: تشمل استقلالية المنظمة واستقلالية العاملين فيها، فالاستقلال الذاتي للفرد يعني ما تقدمه الوظيفة للفرد من الحرية في تقدير توقيت إنجاز الواجبات المرتبطة بعمله وكيفية انجازها.

9- التكيف: يعد التكيف سلوكا فرديا وممارسة تنظيمية تساعد على تنمية الإبداع في اماكن العمل.

10- ملاءمة حل المشكلات: تعتبر استراتيجية تشخيص ومعالجة المشكلات المتمثلة في تحديد المشكلة، وتقييم مدى اتساعها وعمقها في المنظمة لتحديد المسببات ثم اختيار المعالجات الملائمة لإزالة المشكلة، ووضع مقاييس مجردة للتأكد من مستوى صحة المنظمة من خلال فحوصات دورية لها، عملية مستمرة لتحسين الصحة المنظمية.

أساليب تحسين الصحة المنظمية في الجامعات

نظرا للأهمية الكبيرة للصحة المنظمية ودورها في المؤسسات والمنظمات كان لابد من تحسين الصحة المنظمية في الجامعات، وقد حدد الطويل (Altaweel, 2001) مجموعة من أساليب تحسين الصحة المنظمية على النحو الآتــي:

- تدريب الفريق وتدارس المشكلات والصعوبات وسبل التطوير.
- عقد ورش عمل للعاملين لكي تكون فرص للتدريب الميداني على تحسين الصحة المنظمية.
- لقاءات محددة الهدف لبحث المشكلات التي تواجههم.

- لقاءات تشخيصية للمنظمة: لتحديد المشكلات التي تواجه المنظمة والأساليب المؤدية لحدوث المشكلات وأساليب التعامل معها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن المؤسسات التي تتمتع بمستوى جيد من الصحة المنظمية لا تُبدي قدرة على البقاء والاستمرارية فحسب، بل تتمتع بقدرة على التعامل والتفاعل الإيجابي مع مختلف التغيرات الداخلية والخارجية.

وقد أجريت العديد من الدراسات في سياق الصحة المنظمية، والتي عالجت مفهوم الصحة المنظمية وأبعاده في بيئات مختلفة كدراسة سالم (Salem, 2007)، وقد حفز هذا القيام بهذه الدراسة وقياس مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب، ما تعانيه هذه الجامعات من عجز في ميزانياتها ونقص في مصادر التمويل، ومشكلات العنف الجامعي، وتدني مستوى المخرجات في امتحانات الكفاءة الجامعية حيث جاءت معظمها في آخر قائمة الجامعات الأردنية، ولذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب.

وبالتحديد فإن الدراسة تسعى للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أعضاء الهيئة التدريسية لمستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، والنوع الاجتماعي، والكلية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تكشف عن مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتظهر أهمية الدراسة من خلال:

الأهمية العلمية: تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة في مجال الصحة المنظمية لجامعات إقليم الجنوب، وبهذا فهي تثري المكتبة العربية، وتفتح آفاقا جديدة للباحثين لتناول هذا الموضوع

من جوانب مختلفة وذلك بهدف الوصول إلى دراسات أشمل الأمر الذي سيسهم في دعم الأدب النظري بشكل عام.

الأهمية العملية: قد تفيد هذه الدراسة التعرف على إيجابيات الصحة المنظمية للجامعة، ومعرفة مواطن القوة والضعف للجامعات في إقليم الجنوب لتكون تغذية راجعة لمحاولة النهوض بجامعات إقليم الجنوب لمواكبة التطور والارتقاء بسلم العلم والتسلح به.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية: إشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات التي عرفت مفاهيميا وإجرائيا كما يأتي:

الصحة المنظمية:

مظهر تتسم به النظم والمؤسسات التربوية، وتعبر عن وجود حالة من الديناميكية والنمو الداخلي المتوازن، ويمكن تشخيصها عن طريق قياس المجالات التالية: التماسك المؤسسي، والقيادة المتكاملة، والموارد البشرية، واستراتيجيات أعضاء الهيئة التدريسية، والعاملون في الجامعات، والطلبة الوافدون لها، والمناخ التنظيمي داخل الجامعات، والتحصيل الأكاديمي (Alhajar, 2004, 32).

وتعرف إجرائياً بأنها مستوى استجابة أعضاء هيئة التدريس على فقرات الأداة التي تقيس مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب التي قام الباحثان بإعدادها.

جامعات إقليم الجنوب:

وهي الجامعات التي تقع جنوب الأردن وتضم جامعة مؤتة، وجامعة الطفيلة التقنية، وجامعة الحسين بن طلال.

حدود الدراسة:

تناولت هذه الدراسة مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك ضمن الحدود التالية:

1. الحدود الزمنية: تحددت نتائج الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2015).

2. الحدود البشرية: تحددت نتائج هذه الدراسة باستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعات إقليم الجنوب (جامعة مؤتة، وجامعة الطفيلة التقنية، وجامعة الحسين بن طلال) عينة الدراسة على فقرات الأداة التي طورها الباحثان وتم استخدامها في هذه الدراسة، وهي الاستبانة التي تضمنت فقرات عن مستوى الصحة المنظمية.
3. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على حدودها الموضوعية المتعلقة بمتغيرات مستوى الصحة المنظمية في الجامعات الأردنية الحكومية.
4. الحدود المكانية: تقتصب الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم الجنوب.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة سالم (AlSawalah, 2007) إلى بناء أنموذج للصحة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (360) عضو هيئة تدريس في سبع جامعات أردنية رسمية، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: بناء أنموذج للصحة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية تكون من إطارين هما : إطار مفاهيمي يحوي على سبعة أبعاد هي: الثقافة التنظيمية، والسياسات والممارسات الإدارية، والدافعية، وإدارة الجودة الشاملة، والميزة التنافسية، والمنظمة المتعلمة، والحرية الأكاديمية، وتكون الإطار الثاني من سبعة أبعاد وهي: التكامل المؤسسي، وتأثير القيادة، والاعتبارية، والمبادأة بالعمل، والروح المعنوية، والتأكيد الأكاديمي، ودعما لمصادر، كما تبين من نتائج الدراسة أن مستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمستوى متوسط.

وأجرى السوالمة (AlSwalmah, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة والخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمـــين. وتكونت عينة الدراســـة من (1337) معلما ومعلمة منهم (1123) معلما ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية العامة، و (214) معلما ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية الخاصة، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت أداة الاستبانة لقياس مستوى الصحة التنظيمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة والخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين كان

مرتفعا، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة التنظيمية بشكل عام بين المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الخاصة، ولصالح المدارس الخاصة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة التنظيمية بشكل عام في المدارس الثانوية العامة تعزى لكل من متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة التعليمية، والمؤهل العلمي، بينما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة التنظيمية بشكل عام تعزى للمؤهل العلمي، ولصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل البكالوريوس أو الدراسات العليا.

وأجرى دراسة بيورجاب ومهدينزهاد وبجاندي ونارزي (Bijandi, & Nazare, 2011 Pourrajab Mahdinezhad,) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الصحة التنظيمية وأداء الإداريين التربويين من أجل الحفاظ على التنمية المستدامة في المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من(180) معلما في طهران، وتحقيقا لأهداف الدراسة تم توزيع استبانتين على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدارسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الصحة التنظيمية وأداء الإداريين التربويين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين الصحة التنظيمية وأداء الإداريين التربويين في مجالات التعليم والبرامج التعليمية و شؤون الطلبة والموظفين.

وهدفت دراسة الحجايا والكريمين (Alhajaya & AlKremen, 2012) إلى تعرف مستوى تطبيق مديري المدارس ومديراتها في محافظتي الطفيلة ومعان في إقليم جنوب الأردن لمعايير الصحة التنظيمية والمتمثلة في الوظيفة والعمل وحالة المدرسة الداخلية ومقدرتها على النمو والتغيير وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين العاملين لديهم، وقد استخدمت أداتان تم تطويرهما لجمع البيانات من أفراد العينة البالغ عددهم (982) معلما ومعلمة من مديرتي التربية والتعليم لمحافظتي الطفيلة ومعان، وأظهرت النتائج أن مستوى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظتي الطفيلة ومعان كان متوسطا من وجهة نظر المعلمين فيها، وأن مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في محافظتي الطفيلة ومعان كان متوسطاً من وجهة نظرهم فيها، كما أشارت إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين مستوى توافر أبعاد الصحة التنظيمية والأداء الوظيفي.

كما أجرى الشريفي (Alsharefy, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الصحة التنظيمية في مدارس التربية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع المدارس الخاصة في محافظة عمان، وباستخدام المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة التي تم تطويرها لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مستوى الصحة التنظيمية في مدارس التربية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الصحة التنظيمية في مدارس التربية الخاصة في عمان تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.

وقام ريسبوجلو (Recepoglu, 2013) بدراسة هدفت إلى تحليل الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية و الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (305) معلمين يعملون في المدارس الإبتدائية والثانوية، في كارابوك في تركيا، وتحقيقا لأهداف الدراسة تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد اختلافات كبيرة في مفهوم الصحة التنظيمية تعزى لمتغير العمر والمنصب التعليمي، كما أظهرت النتائج وجود اختلافات كبيرة في مفهوم الصحة التنظيمية في المدارس الإبتدائية والثانوية تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي .

وقام نصرالله ومسعوديان (Nasrallah, Masudian, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة الصحة التنظيمية في جامعة آزاد بهبهان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعلاقة بين مفهومهم للصحة التنظيمية ومتغيرات العمر والجنس والتعليم، وسجل للخدمة، والخبرة، ومكان الإقامة، وشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس، وتم اختيار عينة من (178) من أعضاء هيئة التدريس من خلال تطبيق العينة العنقودية .ولجمع البيانات طورت استبانة الصحة التنظيمية من خمسين فقرة، وأظهرت النتائج أن جامعة آزاد بهبهان لديها مستوى متوسط من الصحة التنظيمية .وعد أعضاء هيئة التدريس بعد الروح المعنوية الأكثر رغبة من الأبعاد الأخرى في تلك الجامعة، ولم تكن هناك علاقة معنوية بين متغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية، ومكان الإقامة، والخبرة ومفهومهم الصحة التنظيمية. وكانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقعهم الوظيفي ومفهومهم للصحة التنظيمية.

وهدفت دراسة هونج ولو وتنر (Hong, Law, & Toner, 2014) إلى الكشف عن الصحة التنظيمية الموجودة في مؤسسات التعليم العالي. وتكونت عينة الدراسة من (120) موظفا تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من موظفي مؤسسات التعلم العالي الخاصة ذوات الدوام الكامل في ماليزيا، وباستخدام المنهج الوصفي تم توزيع استبانة مطورة على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الصحة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي الخاصة بشكل عام كانت معتدلة، وأن ترتيب الأبعاد السبعة للصحة التنظيمية كان كالآتي: الهيكل البدائي وسلامة المؤسسة كان أعلى من المتوسط بقليل، وأن الروح المعنوية وتأثير الإدارة ودعم الموارد والتركيز الأكاديمي كانت بشكل متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الصحة التنظيمية وفقا لمتغيرات الجنس والعمر ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية.

وقد أجرت مرمش (Marmash, 2015) دراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في عمان وعلاقتها بالصحة التنظيمية للمدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (341) معلما ومعلمة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة للمدارس الثانوية الخاصة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير أداتين لجمع البيانات الأولى لقياس تطبيق الجودة الشاملة والثانية لقياس الصحة التنظيمية، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق إدارة الجودة والصحة التنظيمية في المدارس الخاصة كان متوسطا، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة والصحة التنظيمية في هذه المدارس. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس والخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقام وشاح (Washah, 2015) بدراسة هدفت التعرف إلى ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات التمريض في الجامعات الأردنية للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (136)عضو هيئة تدريس طبقت عليهم الدراسة اختيرت بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالأداتين الأولى لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية والثانية لقياس مستوى الصحة التنظيمية وأشارت النتائج إلى أن ممارسة رؤساء الاقسام الأكاديمية في كليات التمريض في الجامعات الأردنية للقيادة التحويلية ومستوى الصحة التنظيمية كان متوسطا، ووجود علاقة إيجابية

دالة إحصائياً بين ممارسة القيادة التحويلية ومستوى الصحة التنظيمية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة التنظيمية في كليات التمريض في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات الجنس والسلطة المشرفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة استاذ.

التعقيب على الدراسات السابقة

دللت نتائج الدراسات السابقة أن مستويات الصحة المنظمية تختلف بين مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة كما في نتائج دراسة (Akbaba, 1997) و(Hong, Law, & Toner, 2014) و (Washah, 2015) و (Marmash, 2015) و (Altaya & Ramadan, 201) و(AlSharefy, 2013) و(AlSwalmah, 2011) .

كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين مستوى الصحة المنظمية ,الرضا الوظيفي، ضغوط العمل، والتحصيل الأكاديمي، والأداء الوظيفي، والإدارة التحويلية، كما في دراسة و(BijPourrajab, et al., 2011) و (Washah, 2015).

كما بينت نتائج الدراسات السابقة المستعرضة أن العلاقة بين مستوى الصحة النفسية والمتغيرات الشخصية (الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمر، والخبرة، والرتبة الأكاديمية، والدرجة العلمية) كانت غير ثابتة، وتختلف من دراسة إلى أخرى، فمثلا أظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين مستوى الصحة التنظيمية وكل من العمر والرتبة الأكاديمية والخبرة، مثل دراسة (Alsawalmah, 2011) و(Nasrallah, Masudian, 2013) و(AlSharefy, 2013)، وفي المقابل لم تظهر هذه العلاقة في نتائج دراسة (Hong, Law, & Toner, 2014)، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فيما يلي:

1) في عنوانها الذي تناول مستوى الصحة المنظمية في الجامعات الأردنية الحكومية.
2) في مجتمعها وعينتها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم الجنوب الحكومية.
3) في متغيراتها التي شملت التكامل المؤسسي، تأثير إدارة الجامعة، الاعتبارية، المصادر المساندة، الجوانب الأكاديمية، المبادأة بالعمل، الروح المعنوية، والتي لم تتناولها الدراسات السابقة بشكل جامع.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمته وطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعات إقليم الجنوب الحكومية (مؤتة، والطفيلة التقنية، والحسين بن طلال)، والبالغ عددهم (879) عضو هيئة تدريس (وذلك حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي للعام الدراسي(2016/2015). وتكونت عينة الدراسة من (264) عضو هيئة تدريس أي بما نسبته (30%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، موزعين على الكليات والرتب الأكاديمية والنوع الاجتماعي في الجامعات الثلاث للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي(2016/2015)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي، والكلية، والرتبة الأكاديمية جدول(1)

المتغير	فئة المتغير	العدد	النسبة%
النوع الاجتماعي	ذكور	230	%87
	إناث	34	%13
المجموع		264	%100
الكلية	إنسانية	135	%51
	علمية	129	%49
المجموع		264	%100
الرتبة العلمية	أستاذ	64	%24
	أستاذ مشارك	99	%37.5
	أستاذ مساعد	101	%38.5
المجموع		264	%100

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه لقياس مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال الرجوع للأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة والدراسات السابقة (Salem, 2007)، و(Alsawalmah, 2011)، و(AlKamal, 2011)، و(AlSharefy, 2013)، و(Washah, 2015)، وتكونت من قسمين، القسم الأول: يتعلق بالمتغيرات الشخصية عن المستجيبين (النوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والكلية)، والقسم الثاني: يتعلق بفقرات الاستبانة وقد بلغ عدد فقراتها بصورتها النهائية(48) فقرة.

وتتوزع على سبعة مجالات هي: التكامل المؤسسي، والاعتبارية, والجوانب الأكاديمية, والمصادر المساندة، والمبادأة بالعمل، وتأثير إدارة الجامعة، والروح المعنوية.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام صدق المحتوى من خلال عرضها على (10) محكمين من المختصين بموضوع الدراسة في جامعة مؤتة من أجل إبداء الرأي في كل فقرة من الفقرات التي تم وضعها في الأداة وفي كل مجال تنتمي له الفقرة، وصياغة كل فقرة من حيث اللغة والمجال الذي تنتمي إليه، وتم اعتماد معيار اتفاق نسبة 80% من المحكمين على كل فقرة، حيث تم الإبقاء على الفقرة التي اتفق عليها(80%) من المحكمين. وقد تلخصت آراء المحكمين فيما يلي: دمج بعض الفقرات للترابط بينهما، وصعوبة الفصل بينها مثل الفقرة(11) والفقرة(14) في المجال الثاني لتصبح فقرة واحدة، وإلغاء الفقرات التي تكررت وحذف الفقرات التي لا ترتبط بالموضوع فقد تم، حذف وإلغاء(5) فقرات من الأداة بصورتها الأولية إما لتكرارها أو لعدم مناسبتها للموضوع، وإضافة(3) فقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات الغامضة، لتصبح عدد الفقرات للأداة بصورتها النهائية (48) فقرة بعد إجراء التعديلات.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين:

الأولى: ثبات الإعادة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من(20) فرداً تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وباستخراج معامل الارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق، وبفارق أسبوعين، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.84).

الثانية: ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب (0.86)، والجدول(2) يبين معاملات ثبات الإعادة ومعامل ثبات كرونباخ ألفا للمجالات وتتراوح ما بين (.79– 86.).

معاملات الثبات المحسوبة لأداة الدراسة جدول (2)

المجال	ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
التكامل المؤسسي	0.83	0.86
تأثير إدارة الجامعة	0.87	0.84
الاعتبارية	0.89	0.88
المصادر المساندة	0.77	0.75
الجوانب الأكاديمية	0.84	0.83
المبادأة بالعمل	0.80	0.81
الروح المعنوية	0.76	0.79
الكلي	0.84	

ويلاحظ من خلال الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات تعد مقبولة وأن المقياس صالح للاستخدام.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلة:

أ- النوع الاجتماعي: وله فئتان هما:

1- ذكر 2- أنثى

ب- الرتبة الأكاديمية ولها ثلاثة مستويات هي:

1- أستاذ 2- أستاذ مشارك 3- أستاذ مساعد

ج- الكلية ولها فئتان هما:

1- علمية 2- إنسانية

2- المتغير التابع: مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب.

نتائج الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) في الإجابة على فقرات الدراسة، إذ تضمنت الاستبانة درجة الموافقة على كل فقرة مقسمة إلى (5) فئات هي: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، أوافق إلى حد ما (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1).

وقد تم الحكم على تحديد درجة الموافقة لقيم المتوسط الحسابي لغرض تحديد درجة الموافقة باستعمال الفترة 1.33=3÷(1-5)، حسب ما هو موضح بالجدول (3).

المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة جدول رقم (3)

المتوسط الحسابـي	درجة الموافقـة
1-2.33	منخفض
2.34-3.67	متوسط
3.68-5	مرتفع

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية ولكل مجال من مجالات الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجالات الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية مرتبة تنازليا

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
التكامل المؤسسي	3.52	.60	1	متوسط
الاعتبارية	3.51	.73	2	متوسط
الجوانب الأكاديمية	73.4	.84	3	متوسط
المصادر المساندة	3.38	.75	4	متوسط
المبادأة بالعمل	63.3	.75	5	متوسط
تأثير إدارة الجامعة	3.29	.84	6	متوسط
الروح المعنوية	13.2	.84	7	متوسط
الكلي	3.40	.59	متوسط	

ويلاحظ من خلال الجدول (4) أن مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب جاء بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري(.59)، وقد حل مجال التكامل المؤسسي في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.52) وانحراف معياري (0.60)، تلاه مجال الاعتبارية في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري (0.73)، وأخيراً جاء مجال الروح المعنوية وبمستوى توافر متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (3.21) وانحراف معياري (0.84).

وقد أشارت النتائج الواردة في الجدول (4) أن مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب كان ضمن المستوى المتوسط، وبالتالي هي بحاجة إلى المزيد من العمل من أجل رفع فاعليتها إلى المستوى المرتفع، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك علاقة وثيقة بين المجالات السبعة للصحة المنظمية، وتكامل المهمات مع بعضها البعض. وأنها لم تصل إلى المستوى المنشود أو المطلوب، وبالتالي فهي بحاجة إلى العمل بجدية أكثر لإضفاء بيئة عمل صحية ومناخ إيجابي، وتعكس هذه النتيجة الحاجة لمزيد من الإنفتاح نحو أساليب إدارية معاصرة لتدعيم البيئة الصحة في جامعات إقليم الجنوب، كما قد يعزى ذلك إلى طبيعة الفكر الإداري السائد في الجامعات والذي ما زال يرضخ تحت بيروقراطية العمل مما يساهم في تدني مستوى الصحة المنظمية المنشود والذي ما زال تفعيله يتسم بالحداثة في النظم الإدارية السائدة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سالم (Salem, 2007) التي توصلت أن مستوى الصحة المنظمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة الحجايا والكريمين (Al-Kamali, 2011)

التي بينت نتائجها أن مستوى توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس محافظتي معان والطفيلة في إقليم الجنوب كان متوسطا ودراسة نصرالله ومسعوديان (Nasrallah & Masudian, 2013) التي أظهرت أن مستوى الصحة المنظمية كان متوسطا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشريفي (AlSharefy, 2013) التي جاءت نتائجها تشير إلى أن مستوى الصحة التنظيمية في مدارس التربية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعا.

وقد جاء مجال التكامل المؤسسي في المرتبة الأولى، وحصل على مستوى متوسط وتعني هذه النتيجة أن مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال التكامل المؤسسي كان متوسطا، ويمكن أن يفسر ذلك بأن إدارة الجامعة لا تقوم بحماية أعضاء هيئة التدريس من مطالب المجتمع المحلي غير المرغوبة بشكل كبير وأن بعضاً منهم يتأثر بشكل متوسط بالمحسوبية والواسطة وآراء بعض المتنفذين في الجامعة، وأن إدارة الجامعة تتعرض لضغوطات في بعض القرارات وبالتالي تفرض بعضاً من الضغوط على أعضاء هيئة التدريس، وهذا

ما قد يفسر حصول فقرة " تحمي الجامعة أعضاء هيئة التدريس من الضغوطات" على المرتبة الأخيرة، بينما حلت الفقرة التي تشير إلى مواكبة الجامعة للتغييرات العالمية المتسارعة في المرتبة الأولى ويمكن أن يعزى ذلك الى حرص الجامعات الأردنية على دخول المنافسة العالمية والتميز الأكاديمي وحصولها على الاعتمادية.

وجاء مجال الروح المعنوية في المرتبة الأخيرة، وحصل على مستوى متوسط، وتعني هذه النتيجة أن مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال الروح المعنوية كان متوسطا، ويمكن أن يفسر حصول هذا المجال على المرتبة الأخيرة بين المجالات أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بالاستقلالية في العمل بشكل متوسط، ووقد يعزى ذلك إلى أن الروح المعنوية مرتبطة إرتباطا إيجابياً بالجانب الاقتصادي لدى أعضاء هيئة التدريس وأن مدى رضاهم عن الرواتب التي تقدمها الجامعة أحد جوانب الروح المعنوية الرئيسة، وجاءت الفقرة "يحقق أعضاء هيئة التدريس ذواتهم عبر الأدوار المنوطة بهم" في المرتبة الأولى وقد يفسر ذلك بعدم شعور عضو هيئة التدريس بالمكانة الذاتية بسبب عدم مشاركتهم في رسم السياسات والتأثير على القرارات المهمة وأنهم لا يحققون ذواتهم بشكل دائم من خلال الأدوار التي يقومون بها، وحلت الفقرة " تبذل الجامعة أقصى جهدها لتلبية حاجات أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأخيرة وقد يعزى ذلك الى عدم شعور أعضاء هيئة التدريس بالرضا حول الراتب والمزايا التي يتقاضونها وعدم جدية الجامعة في تحسين أوضاعهم كان متفاوتا.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء الهيئة التدريسية لمستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والرتبة الأكاديمية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والكلية، والرتبة الأكاديمية) والجدول(5) يبين ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والرتبة الأكاديمية

المجال		النوع الاجتماعي		الكلية		الرتبة الأكاديمية		
		ذكر	انثى	انسانية	علمية	استاذ	مشارك	مساعد
التكامل المؤسسي	العدد	230	34	135	129	64	99	101
	المتوسط	3.49	3.75	3.49	3.54	3.64	3.53	3.44
	الانحراف	.59	.62	.60	.60	.56	.67	.54
تأثير إدارة الجامعة	العدد	230	34	135	129	64	99	101
	المتوسط	3.27	3.53	3.27	3.31	3.52	3.39	3.29
	الانحراف	.83	.91	.74	.94	.60	.69	1.04
الاعتبارية	العدد	230	34	135	129	64	99	101
	المتوسط	3.49	3.64	3.53	3.50	3.22	3.29	3.63
	الانحراف	.74	.65	.72	.74	.71	.84	.66
المصادر المساندة	العدد	230	34	135	129	64	99	101
	المتوسط	3.37	3.49	3.39	3.37	3.51	3.44	3.51
	الانحراف	.73	.81	.69	.80	.85	.64	.73
الجوانب الأكاديمية	العدد	230	34	135	129	64	99	101
	المتوسط	3.46	3.52	3.58	3.36	3.51	3.24	3.43
	الانحراف	.85	.77	.69	.95	.60	.85	.70
المبادأة بالعمل	العدد	230	34	135	129	64	99	101
	المتوسط	3.33	3.52	3.36	3.35	3.38	3.52	3.39
	الانحراف	.74	.83	.70	.81	.74	.78	.83
الروح المعنوية	العدد	230	34	135	129	64	99	101
	المتوسط	3.18	3.36	3.22	3.19	3.50	3.47	3.45

المجال		النوع الاجتماعي		الكلية		الرتبة الأكاديمية		
	الانحراف	.82	.97	.81	.88	.87	.84	.67
الكل	العدد	230	34	135	129	64	99	101
	المتوسط	3.37	3.56	3.42	3.38	3.29	3.35	3.36
	الانحراف	.57	.69	.54	.64	.85	.71	.75

يتبين من الجدول(5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والكلية، والرتبة الأكاديمية)، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد والجدول(6) يبين ذلك:

جدول (6) نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والكلية والرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	المربعات متوسط	قيمة F	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي قيمة هوتلنج Hotllings trace .028	التكامل المؤسسي	2.09	1	2.09	55.8	.016*
	تأثير إدارة الجامعة	2.20	1	2.20	3.00	.084
	الاعتبارية	.753	1	.753	1.39	.240
	المصادر المساندة	.591	1	.591	1.05	.306
	الجوانب الاكاديمية	.373	1	.373	.524	.470
	المبادأة بالعمل	31.2	1	1.22	12.1	.148
	الروح المعنوية	11.2	1	11.2	51.6	.200
الكلية قيمة هوتلنج Hotllings trace .039	التكامل المؤسسي	.134	1	.134	.374	.541
	تأثير إدارة الجامعة	.151	1	.151	.206	.650
	الاعتبارية	.046	1	.046	.086	.770

	المصادر المساندة	.021	1	.021	.037	.847
	الجوانب الاكاديمية	3.06	1	3.06	4.30	.039*
	المبادأة بالعمل	.004	1	.004	.006	.937
	الروح المعنوية	.041	1	.041	.056	.813
الرتبة الاكاديمية قيمة ويلكس Wilks' Lambda .927	التكامل المؤسسي	1.94	2	.972	2.71	.068
	تأثير إدارة الجامعة	1.42	2	.712	.972	.380
	الاعتبارية	41.5	2	.769	1.42	.244
	المصادر المساندة	23.2	2	11.6	72.8	.059
	الجوانب الاكاديمية	.641	2	.320	.450	.638
	المبادأة بالعمل	1.22	2	.611	51.0	.352
	الروح المعنوية	.484	2	.242	.331	.719
الخطأ	التكامل المؤسسي	90.916	925	.358		
	تأثير إدارة الجامعة	185.981	925	.732		
	الاعتبارية	137.594	925	.542		
	المصادر المساندة	142.337	925	.560		
	الجوانب الاكاديمية	180.706	925	.711		
	المبادأة بالعمل	148.096	925	.583		
	الروح المعنوية	186.020	925	.732		

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

يتبين من الجدول (6) الآتي:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للرتبة الأكاديمية في جميع المجالات.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للكلية في مجال الجوانب الأكاديمية ولصالح الكليات الإنسانية بعد العودة للمتوسطات الحسابية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية $0.05 \geq (\alpha)$ تعزى للنوع الاجتماعي في مجال التكامل المؤسسي، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية نجدها لصالح الإناث.

هنالك فروق في مستوى الصحة المنظمية في جامعات إقليم الجنوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مجال التكامل المؤسسي ولصالح الإناث، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الذكور يميلون دائما إلى رفض الواقع وما يتخلله من إقصاء لبعضهم من المشاركة واتخاذ القرارات والضغوط التي تمارس عليهم ورفضهم لبعض القرارات لشعورهم بالمحسوبية فيها، بينما الإناث تميل دائما إلى القبول بالقرارات حتى وإن كانت غير سليمة بسبب عدم الرغبة في خوض صراعات مع إدارة الجامعة، وبالتالي شعورهن بالصحة المنظمية داخل الجامعة أكبر من الذكور، كما قد يعزى ذلك إلى رغبة أعضاء هيئة التدريس من الذكور بتفعيل دور الجامعة خارج أسوارها وأن يكون لها دور فاعل في المجتمع المحيط وحتى وإن كان على حساب وقتهم الشخصي وهذا ما لا ترغب به أعضاء هيئة التدريس من الإناث.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريسبوجلو (Recepoglu, 2013) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث فيما يتعلق بالصحة المنظمية. فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عطايا ورمضان (Attaya & Ramadan, 2013) التي توصلت إلى وجـــود فروق ذات دلالة إحصـــائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصـــالح الذكور في مستوى الصحة المنظمية، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مرمـش (Marmash, 2015) ودراسة وشاح (Washah, 2015) ودراسة الشريفي (AlSharefy, 2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مستوى الصحة المنظمية.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الصحة المنظمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وقد يعود السبب في ذلك إلى التقارب في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في موضوع الصحة المنظمية داخل الجامعات فهم يدركون ويلمسون مجالات الصحة المنظمية بمجرد التحاقهم في الجامعة وعلى إطلاع مباشر بمجالات الصحة المنظمية والتي لا تتغير بترقية أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي ما يدركه عضو هيئة التدريس برتبة استاذ هو ما يدركه عضو هيئة التدريس برتبة أستاذ مساعد ولا تختلف النظرة إلى هذه المجالات باختلاف الرتب الاكاديمية لأنها تمارس على جميع الاعضاء دون النظر إلى الرتب الأكاديمية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة وشاح (Washah, 2015) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الاكاديمية لصالح رتبة استاذ في مستوى الصحة المنظمية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الصحة المنظمية تعزى لمتغير الكلية في مجال الجوانب الأكاديمية ولصالح الكليات الإنسانية، ويمكن تفسير ذلك إلى أن حاجات ومتطلبات الكليات الإنسانية أقل من متطلبات الكليات العلمية، فالكليات العلمية على اتصال دائم مع إدارة الجامعة فيما يختص في المخاطبات اللازمة للأبحاث والتطورات العلمية وتوفير الدعم اللازم وندرة بعض التخصصات العلمية، كما قد يعزى ذلك إلى أن تطبيق المنهجية العلمية للاستراتيجيات التعليمية في الجامعة مازالت متواضعة وعدم تحقيق ما يحتاجه عضو هيئة التدريس في الكليات العلمية في مجال السياسات في الجامعة نتيجة وجود العديد من المشاكل التي يعاني منها متخذو القرارات وصانعو الاستراتيجيات التعليمية في الجامعة وبالتالي رضى عضو هيئة التدريس في الكليات العلمية أقل منه في الكليات الانسانية نحو الصحة المنظمية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عطايا ورمضان (Attaya & Ramadan, 2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في مستوى الصحة المنظمية.

التوصيات:

اعتماداً على النتائج السابقة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- ضرورة سعي إدارات الجامعات لتبني مفهوم الصحة المنظمية من خلال وضع خطط استراتيجية واقعية لتحسين مستوى الصحة المنظمية بأبعادها المختلفة بالجامعات، وذلك كخطوة أولية لنشر ثقافة الصحة المنظمية من تهيئة وتغيير وتدريب وتطوير مستمر.

2- توفير المتطلبات المادية والبشرية والمعلوماتية اللازمة لإنجاح الخطط الإستراتيجية لتحسين الصحة المنظمية بالجامعات.

3- العمل على تعزيز المعنويات في الجامعات من خلال تقديم حوافز معنوية ومادية للعاملين، وتنمية العلاقات الاجتماعية بينهم، وتطوير إجراءات العمل، وتحسين الصحة المنظمية.

4- إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بالصحة المنظمية على الجامعات الأخرى، والمؤسسات التعليمية المختلفة، في ظل ندرة الدراسات المحلية في هذا المجال.

References

Abdel Al-Baqi, S. (2001). Organizational Behavior, Alexandria: University House.

Akbaba, S. (1997). Organizational Health of Secondary Schools in Turkey and Changes Needed, Unpublished Doctoral Dissertation, An karak University: Ankara, Turkey, http://aabss .org/perpectives1999/f26a kbaba.html.

Al-Astal, T. (2008). The degree of management's implementation of the objectives in Jordanian private universities in Amman from the point of view of the faculty members, Master Degree, Middle East University, Amman.

Al-Azam, Z. (2015). The Impact of Organizational Culture on the Behavior of Organizational Citizenship in Al-Wasatiyyah Municipality in Irbid Governorate, Jordan, Dirasat Journal, Administrative Sciences, Volume 42, Issue 1.

AlFaoury, R. (2005). Organizational Creativity Management, Cairo: Arab Organization for Administrative Development.

Al-hajar, R. (2004). Organizational health in basic schools in Gaza from the point of view of principals and teachers, Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (7), 203- 222 November. Gaza, Palestine.

Al-hajaya, S. & Alkremen, H. (2012). The level of availability of organizational health standards and their relation to job performance in the schools of Ma'an and Al-Tafila in the Southern Jordan Region, Educational Journal 26, 339-379.

Al-harasis, O. (2004). Creative Behavior among Faculty Members, Determinants and Constraints: A Field Study on Jordanian Private Universities, Unpublished Master Thesis, Al-Bayt University, Mafraq.

Al-Kamali, A. (2011). Organizational Health Level Educational Centers of Al-Seraj Management in Kuwait and its Relation to the Degree of Principals 'Exercise of Administrative Skills from the Teachers' Perspective, Unpublished Master Thesis, Middle East University, Amman.

Al-Qarouty, M. (2000 Organizational Behavior: Studying Individual and Collective Human Behavior in Different Organizations, Amman: Dar Al Shorouk Publishing and Distribution.

Al-Sarayrah, A. & AlTit, A. (2010), Regulatory Health Availability in Jordan Telecom Companies, Jordanian Journal of Business Administration, Volume 6, Issue 1, pp. 97-11.

Al-Sawalmah, G. (2011). The level of organizational health in public and private secondary schools in Jordan from the point of view of teachers, unpublished doctoral thesis, Amman Arab University: Amman, Jordan.

Al-Sharefy, A. (2013). The level of organizational health in private education schools in Amman from the point of view of teachers - Field study, Educational Journal, 28 (109), 160 - 115.

Al-Taweel, H. (2001). Educational Administration: Concepts and Prospects. Amman: Dar Wael Publishing and Distribution.

Attaya, A. & Ramadan, E. (2013). The level of organizational health in secondary schools from the point of view of general secondary education teachers in Egypt, Najah University Journal of Research, 5 (27), 1010-1070.

Batah, A. & Altaany, H. (2016). Educational administration is a contemporary vision, Amman: Dar Al-Fikr.

Hommand, H., Koscec, M. (2004). A proposal to measure the organizational health and emotional wellness, Canada: Entec Corporation, ABS University.

Hong, K., Law, L. &Toner, A. (2014). Organizational health: Astudy of a Malaysian private higher learning institution. International Journal of Business and Society, 15 (2), PP, 277 – 302.

Hoy, W. & Tartar, C. (1997). The road to open and healthy schools: A handbook for change (Middle and secondary school Ed.). Thousand Oaks. A: Corwin Press.

Keton. C. (2003). 'District organization and management'. Clear Creek Independent School District. Texas, USA.

Marmash, B. (2015). The Degree of Application of the Principles of Total Quality Management in the Secondary Schools of Amman Governorate and its Relation to the Level of Organizational Health

from the Teachers' Perspective, Unpublished Master Thesis, Middle East University, Amman.

Nasrallah G. & Masudian P. (2013). Investigating organizational health at behbahan branch of Islamic Azad University with regard to demographic variables in the view of faculty members, J. Life Sci. Biomed. 3(3): 213-220.

Neugebauer, R. (1990). Do you have a healthy organization?, Exchange, 72: 38-41.

Pourrajab, M. & Mahdinezhad, M.& Bijandi, M.& Basri, R.& Nazari, K. (2011). "Educational administrators' performance and organizational health: Key factors for sustainable development in high schools, International Journal of Trade Economics and Finance, 2, (5), 397-401.

Recepoglu, E. (2013). Investigating organizational health of Turkish primary and secondary schools in terms of teacher perceptions. International Journal of Academic Research, 5(4), PP, 29-34.

Saif, A. (1996). The Style of Authority and its Role in Organizational Relationships in Hospitals, Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman.

Salem, M. (2007). A Proposed Model of Regulatory Health in the Official Jordanian Universities in Light of Current Management Trends and Trends, unpublished PhD thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman.

Vansant, D. (2000). Organizational health ventures inc publications Columbia, University, USA.

Washah, M. (2015). The degree of practice of heads of academic departments in nursing colleges in Jordanian universities for transformational leadership and its relation to the level of organizational health from the perspective of faculty members, unpublished master thesis, Middle East University, Amman.

Wolff. S. (2003). Organizational health beyond integrated disability. Management Compensation and Benefits Review, Saranaclakc. USA. 35(4), 7 -13.

معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها في تدريس اللغة العربية

خضراء ارشود الجعافرة *

ملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد، وكذلك مدى ممارستهم لها في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (104) من طلبة دبلوم الإعداد التربوي في جامعة العين، وما إذا كان هناك علاقة بين معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، وممارستهم لها في تدريس اللغة العربية، وهل تختلف المعرفة والممارسة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس أو المعدل التراكمي أو نوع المدرسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تكونت من (30) مهارة تم التحقق من صدقها وثباتها، استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة الطلبة المعلمين لمهارت التفكير الناقد وممارستهم لها عالية، وأن هناك علاقة قوية بين معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، وممارستهم لها في تدريس اللغة العربية، كما بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة المعلمين لمدى معرفتهم وممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزي لمتغيرات: الجنس، والمعدل التراكمي، وفي ضوء نتائج الدراسة اقتُرحت بعض التوصيات، منها أن تخصص مساقات إجبارية في برامج إعداد المعلمين حول مهارات التفكير الناقد.

الكلمات الدالة: التفكير الناقد، الطلبة المعلمون، تدريس اللغة العربية

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2015/4/14 م. تاريخ قبول البحث: 2018/ 7/22 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

Arabic Teacher's Knowledge and of Practice Critical Thin king Skills

Khathra Ershuod Al-Jaafreh

Abstract

The study aimed to examine to what extent the pre-service Arabic teachers know the critical thinking skills and to what degree they practice it in their teaching. The participants of the study were (104) male and female students preparing for their diploma from Al-Ain University. The study aimed to examine to what extent the pre-service Arabic teachers have knowledge in some of the critical thinking skills and the degree of practicing it from their perceptions and if there is a relationship between their knowledge of the critical thinking skills and their practice to these skills. And do the differences of knowledge and practice of the critical thinking skills differ according to gender, grade point average and type of school.

To achieve the aims of the study the researcher designed a questionnaire that consisted of(30) skills and both reliability and validity were checked. And to answer the research questions, the researcher used means , standard deviation along with T-tests, Pearson correlation one Way Anova .

The results of the study showed, the knowledge of the pre-service teachers of the critical thinking skills and their practice of them were high, and that there was a strong relationship between their knowledge and practice in teaching Arabic. The results also showed that there were no significant statistical differences in the estimations of the pre-service teachers in the degree of their knowledge and practice of critical thinking skills due to gender and grade point average .

In light of the results of the study the researcher set some recommendations.one of them was to provide the pre-service teacher's programs at university with critical thinking skills models.

Keywords: Critical thinking, Pre-service teachers, Teaching Arabic

المقدمة:

تكتسب العلاقة بين اللغة والتفكير؛ وأثر مستوى التفكير في الصياغة اللغوية أهميةً قصوى في مجال تدريس اللغة، وجدير بالذِّكر في هذا المقام أن نشير إلى أن ذلك ما أكده بعض علماء التربية مثل: برونر، وتشومسكي، وبياجية في حديثهم عن جدلية هذه العلاقة، فالمرء لا يفكر إلا بلفظ ولا يلفظ إلا بفكر. ولا شك أن مستوى التفكير الناقد ينعكس في الاستخدام اللغوي، وعليه فإن تطوير أساليب التعليم للارتقاء بمستوى التفكير، يعد حاجة من حاجات التدريس للغة في زمن العولمة والاقتصاد المعرفي، وقد أشارت الدراسات التربوية في مجال تدريس اللغة العربية، إلى أهمية توظيف مُعلّم اللغة العربية لأساليب التفكير الناقد في اكتساب الطلبة للمعرفة اللغوية، فقد جاء في دراسة إبراهيم، (Ibrahim, 2010) التي اعتمد الباحث فيها تدريس المحتوى النحوي من خلال توظيف بعض ممارسات التفكير الناقد، أن الطلبة الذين تعلموا بأسلوب التفكير الناقد كانت نتائجهم أفضل من زملائهم الذين درسوا موضوعات النحو بالطريقة التقليدية. وقد أسفرت دراسة الجعافرة والقطاونة، (Al-Jaafreh & Al-Katawneh, 2007) أيضاً عن أن الطلبة الذين زودوا بأهداف الدرس النحوي قد أظهروا تعلما أفضل ومستوى أعلى في التفكير، في وحدة المفاعيل مقارنة بمن لم يتم تزويدهم بها, وفي ذلك حسب ما أورده سعادة، (Saadah, 2001) إشارة الى أن إلمام الطلبة بأهداف الدرس اللغوي يؤدي إلى زيادة في الفهم وتحسن في مهارات التفكير.

ولعل الاهتمامَ بالتفكير وتنميته لدى الطلبة في المراحل المختلفة، يُعدُّ من الأهداف التي تسعى إليها الأنظمةُ التربوية الحديثة، بل إن الأمر يعد فرضَ عينٍ على كل معلّمٍ للُّغة العربية حفاظاً عليها ورفعةً لشأنها، فقد أصبحت اللُّغة في زمن العولمةِ رمزا للوجود والبقاء والهوية، ومما يعزز ما سبق القول إليه– حول تعليم اللغة وفق مهارات التفكير الفاعلة– إن التفكير الناقد ليس فِطرياً عند الإنسان، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مرانٍ وتدريب، وقد حَثَّ القرآن الكريم على التفكير العلمي وممارسته، ومن هنا كانت الآية الأولى في القرآن الكريم (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) [العلق، آية1]، وقد قال تعالى: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلاَ تَتَفَكَّرُونَ) [الأنعام، آية 50]. فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص. قال تعالى: (... وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ...) [آل عمران آية 191] . وفي سياق تعليم التفكير، يتفق مُعظم التربويين على أن التعليمَ بعامة وتعليم اللغة بخاصة يعد مهنةً لها قواعدها، وإن من يمارسها يتوقع أن يكون مُعداً إعدادا كافياً، ومدرباً

تدريباً مناسباً يمكِّنه من القيام بدوره؛ ولهذا حظيت قضية إعداد المعلّم وتدريبه قبلَ الخدمة باهتمام كبير من التربويين وذلك؛ لإيمانهم بدور المعلم في التربية، فدعَوا إلى إقامة مؤسساتٍ متخصصةٍ لإعداد المعلمين وتدريبهم، ويأتـــي في مقدمتها كليات التربية في الجامعات المختلـــفة (Khuraishah & Safadi, 2001) خريشة والصفدي.

وفي مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب (2004) Arab Ministers of Education Conference (2004)

بين المؤتمرون أهمية إكساب المتعلمين أنماط التفكير المختلفة، وخاصة التفكير الناقد، والعمل لتحقيق هذا الهدف بأساليب ووسائل مختلفة، من خلال تنظيم محتوى المنهاج، أو اعتماد طرائق واستراتيجيات حديثة، أوإعادة النَّظر في دور الُمعلّم ومهاراته في التدريس. وتشملُ هذه المهارات: قدرته على وضع المتعلمين في مواقف تعليمية تتطلب التفكير وحل المشكلة، واتخاذ القرار، واستخدام المصادر المختلفة للمعلومة، وتوظيف أسئلة مثيرة للتفكير الناقد، والعمل علىتطوير عملياتهم التفكيرية الناقدة، من خلال تنظيم الموقف الصفي بما يحققهذا الهدف.

فالمعلم يهيئ المُناخَ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها ، ويقوي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه الحيلة (Al-Hilla, 2002) ، ولإعداد متعلم مبدعٍ، لابد أولاً من إعداد معلم مبدعٍ، يمتلك مقومات وصفات المعلم الكفؤ القادر على ممارسة تربية وتعليم التفكير الإبداعي والناقد، المشرفي (Al-Mashrafi, 2005) .

وتؤكد الأبحاث التربوية أنه وأمامَ واقع التقدُّم المعرفيّ في الوقت الحاضر وتسارع المعرفة، تظهر أهمية تعليم مهارات التفكير التي تبقى صالحه ومتجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات (Sawaftah, 2008) (Nasr ,1990).

ويشير الحيلة (Al-Hilla, 2002) في هذا المقام إلى أن تعليمَ التفكير يجبُ أن يكون من أوليات أهداف تدريس أي مادة دراسية، وذلك أنه مرتبط بالمادة الدراسيِّة من حيث: تنفيذ التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وكذلك الأنشطة والتقويم. وهذا ما أكده، (Burkhart, 2006) إن التفكير الناقد يعد أحد الدعائم الأساسية لنجاح في الحياة الشخصية والنجاح الأكاديمي:

وقد أكد السليتيِ (Al-Sulaity, 2006) أن تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، تعزز تقديرهم للذات والثقة بالنفس وتشجع على ممارستهم لمجموعة كبيرة من أنماط التفكير الأخرى، وتنمي قدرة الطلبة على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي.

وليس ببعيد عنه ما أورده سعادة، (Saadah, 2006) حول أهمية دور المعلم المؤهل والفعّال في تنمية مهارات التفكير عند تَلاميذه، فالمُعلّم يُمثل أهم عناصر نجاح تعليم التفكير المرغوب فيه ومن صفات هذا المعلم سعادة (Saadah, 2006, 67):

1. الإلمام بخصائص التفكير الفعال.
2. الإيمان بأهمية التفكير في حياة التلميذ.
3. متابعة التطورات التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس.
4. تشجيع التلاميذ على الثقة بالنفس.
5. التركيز على المناقشة الفاعلة لإثارة التفكير.
6. الاستماع لآراء التلاميذ وتقبل أفكارهم.

وممارساتُ المعلّمِ المذكورة أعلاه تُجسد مُهمةَ المؤسسة التعليمية ممثلة هنا بالمدرسة، وما يمكن أن تقومَ به من تدريبِ التلاميذ على التفكير الناقد وإكسابهم مهاراته، وقد ذكر هينز وبينيت (Hynes & Bennet, 2004) أن التفكير الناقد يتضمن المكونات الآتية: حل المشكلة، والتفكير التأملي، وصنع القرارات، وعمليات المعالجة، والتفكير الإبداعي.

عوضاً عن التركيز على التزويد بالمعلومات دون مهارات استخدامها والتي لم تعد فاعلةً في ضوء التقدم المعرفي والتقني. وقد اشار سعادة، (Saadah, 2006) إلى أثر التسارع المعرفي في قيام التربويين في عدد كبيرٍ من دول العالم، بإعادة النظر في أساليب التفكير التي يُدربون الطلاب عليها في المؤسسات التربوية المختلفة، والعمل على التعرف إلى جوانبها، ثم تقصي الظروف الملائمة لتطبيقها.

ويأتي الحديث عن أهمية تعلم اللُّغة وفقَ مهارات التفكير استجابةً لمتطلبات العصر الحديث وتعزيزا لمبدأ التكاملية بين المواد الدراسية المختلفة، وذلك أن اللغة تُعد عاملاً مؤثراً في بقية موضوعات الدراسة، إذ يصعُبُ دون إتقان المهارات الأساسية للُّغةِ إحرازُ التقدم المنشود في هذه المواد. فالتعليم بالمعنى الحديث يرمي إلى تكامل المعارف والمهارات والاتجاهات، ولعل المنهج اللُّغوي يسهم اذا أُحسِنَ إعداده في ذلك. الجعافرةِ (Al-Jaafreh, 2008) .

وعطفا على ما سبق فإن تنمية مهارات التفكير في تدريس اللُّغة يتطلب مزيداً من الاهتمام، لا سيما وأن واقع تدريس اللّغة العربيّة في عالمنا العربيّ يحتاج إلى عمل دؤوب للنهوض بمستوى المتعلمين والمعلمين، وقد أكد ذلك كل من محمد (Mohammad, 2004)، وذيابات (Thiabat, 2001). إلى أن الممارسات التربوية في تدريس مهارات اللغة، تقليدية لا تثير ولا تتحدى تفكير المتعلمين، فنجد المعلم يكتفي بالنطق السليم للكلمات، وبيان معانيها،

ووفي هذا المقام ذكر الخوالدة (Khawaldeh, 2002)، أن تنمية التفكير الناقد تتطلب استخدام طرائق حديثة في التدريس، واستراتيجيات تعليمية محددة المعايير، تعطي دروساً أساسياً للطالب، وتركز على فاعليته في عملية التعلم، يكون فيها المعلم ميسرًا ومنظمًا

ويصدق الأمر ذاته في مناهج اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة التي أجرتها الجعافرة (Al-Jaafreh, 2009)، أن كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية المتوسطة، تعاني من شح الأسئلة التي تقيس مهارات عقلية عليا؛ مما يقلل من تمكين التلاميذ من ممارسة مهارات التفكير الناقد. وكذا ورد في دراسة العتوم.(Al-Atom, 2004) وقد أوضحت النتائج أن نسبة التركيزعلى صعيد التفكير الإبداعي قد بلغت في المنهاج المكتوب (3.6%) وفي المنفذ (4.5%)؛ مما يدل على تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوب التفكير الإبداعي.

ولعل الأمر لا يقتصر على المنهج المدرسي بل يتعدى الى القائمين على إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات وما يكتنف ذلك من قصور، وفي مجال اللغة العربية وتدريسها في المرحلة الجامعية، أظهرت دراسة السلطاني والربيعي (Alsultani & Al Robaiai, 2010) أن من مشكلات التدريس والتي تعيق التفكير الناقد: ضعف مهارات التدريس المرتبطة به عند المدرسين، وطرق التدريس المتبعة في التدريس تعزز الحفظ على حساب التفكير الناقد ومهاراته. وفي المقام

ذاته، أشار الزهراني (Alzahrani, 2006) إلى أن الضعف اللّغوي لدى الطلاب يعزى في بعض أسبابه إلى عدم إعداد مدرسي اللغة العربية إعدادًا كافيًا، وعدم تدريبهم على الطرق الحديثة في تدريسها تدريبًا يؤهلهم للقيام بذلك.

وتأسيساً على ما سبق، تبدو مسؤولية من سيصبح مُعلمًا للغة العربية كبيرةً، في استخدام طرق وأساليب تدريس فاعلة، تسهم في رفع مستوى مهارات التفكير عند تلاميذه، مما يستدعي امتلاك الطالب المعلم لكفايات تنمية مهارات التفكير العلياعند تدريسه اللغة، لا سيما وأن المحافظة على اللّغة العربية واختيار أنجع الطرق لتدريسها، يُعدان من أبرز التحديات في الزمن الحاضر.

وفي ضوء ما تقدم، لعل الأمر يستدعي تزويد برامج إعداد معلمي اللغة العربية، بكل حديث في مجال تدريس اللغة من وسائل تعليمية، وطرق تدريس تشجع القدرات العليا عند طلبتهم .لطفي (Lotfi, 1986)، وفي هذا المقام تشير دراسة سيفروجلو (Seferoglu, 2006) لى ان هناك عدم كفاية في تدريب الطلبة المعلمين تخصص اللغة الإنجليزية على مواقف التدريس، وأن المقررات التي درسها الطلبة لا ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التدريس.

وإذا كان جميع معلمي المواد الدراسية المختلفة بحاجة إلى امتلاك كفايات تنمية مهارات التفكير الناقد؛ ليتمكنوا من تعليم طلبتهم كيفية الحصول على المعلومات، فإن معلمي اللغة العربية أكثرهم حاجةً لذلك، ولعل السبب يعود إلى طبيعة مواد اللغة واتساع مجالها، وكذلك اشتمالها على العلوم الأخرى التي هي لغة تعليمها، ولذا فإن منهاج اللغة يتعرض لكل ما يهم المجتمع. وقد أشار عصر (Aser, 1997) إلى أهمية معلم اللّغة ومكانته، والتي تستوجب وضع البرامج التي تؤهله مسلكيا ليكون واعياً بلغته متمكنا من أساليب تدريسها.

ولعل من مقومات النهوض باللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، أن يتم إعداد معلم اللغة وفق ما يحتاجه المتعلمُ، ومعلّم اللغةِ حسب رأي ألتمان (Altman, 1980) يتميز بإلمامه بأصول التدريس، ويمتلك القدرة على تنمية قدرات تلاميذه في التفكير. ومما يجدر ذكره أن الدراسات التربوية ويلسون وكوتون (Wilson, 2000), (Cotton, 2001) و (Dnaoui, 2008) أشارت إلى أهمية تعليم مهارات التفكير وتنميتها في ضوء الفلسفة التربوية الحديثة، وضرورة سعي المؤسسات التربوية إلى الوصول إلى هذا الهدف، وأن على المعلمين أن يضعوا هذا الهدف في مقدمة أهدافهم، بتوفير المواد والمواقف التي تشجع على التفكير وقد ذكر (Beyer, 2001) في

معرض حديثه عن التفكير الناقد، أنه عملية عقلية يستطيع المتعلم بها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها، كذلك أشار كل من (Wilson, 2003) وكرم (Karam, 1996) إلى أهميته كعملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها.

ويمكن القولُ إن التربيةَ القائمةَ على التفكير الناقد تختلفُ عن التربية التلقينية، فالأخيرةُ تحيل الإنسانَ إلى وعاءٍ متلقٍ وتحرمُه النشاطَ الفكريَّ الخلاقَ، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليمُ الكلي للتصورات، والخضوع للأحكام الجماعية مثل العائلة أو الصحبة، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة.

وتأسيساً على ما سبق يرى ستمبرغ (Stemberg, 1978) أن المعلّمَ إذا أراد تنميةَ التّفكير لدى طلبته، عليه أن يكون مثلاً وقدوةً للإبداع وأن يُشجعَ طُلابَه على عدم الخوف من الوقوع في الخطأ، ودفعهم إلى المغامرة، وتنمية مهارة حل المشكلات لديهم. وفي هذا المقام اظهرت دراسة سيدمان (Sidman, 2004) أن هناك علاقة موجبة بين معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها في تدريس الطلبة وتعزيز هذه المهارات لديهم.

الدراسات السابقة

انطلاقا من أهمية مهارات التفكير وأثرها الإيجابي في التعليم فقد حظيت باهتمام الباحثين، وقد أجريت في هذا المقام عدد من الدراسات منها:

دراسة هوب (Hope, 2004) حول العلاقة بين اعتقادات الطلبة المعلمين والممارسات التدريسية للتفكير الناقد، هدفت الدراسة لاختبار اعتقادات المعلمين عن التفكير الناقد وعلاقتها بالممارسات التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من أربعة من الطلبة المعلمي، وقام الباحث باختيار مواد هي: إدارة الأعمال والتربية والحاسب الآلي وذلك بهدف البحث.وقد قام الباحث بجمع كافة المعلومات حول ممارسات العينة التدريسية من خلال المقابلات والملاحظات ومراجعة محتوى المواد مع التركيز على تصميم إستراتيجية المعلم وطريقة تقييمه لإثارة التفكير الناقد. كما تمت مقابلة الطلبة المعلمين لمعرفة معتقداتهم حول التفكير الناقد وقد أظهرت الدراسة أن اعتقادات الطلبة المعلمين عن التفكير الناقد تتطابق مع ممارستهم التدريسية الواقعية.

أما دراسة العتوم (Al-Atom, 2004) فقد سعت إلى معرفة مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن، على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وقد تكونت عينةالدراسة من خمسة معلمين وخمس معلمات يدّرسون اللّغة العربية للمرحلة الثانوية للعام الدراسي(2004) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استُخدمت فيها قائمتا تقدير: الأولى لمهارات التفكير الناقد والثانية لمهارات التفكير الإبداعي، وقد أوضحت النتائج أن نسبة التركيزعلى صعيد التفكير الإبداعي قد بلغت في المنهاج المكتوب (3.6%) وفي المنفذ (4.5%)؛ مما يدل على تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوبي التفكير الإبداعي والناقد.

أما دراسة تورجسين (Torgesen , 2004) فقد سعت إلى تحديد مستوى التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية في القراءة، لدى طلبة الصفين الرابع والسابع في فلوريدا، باستخدام أربعة مؤشرات هي: الطلاقة في القراءة، وفهم المسموع، والتفكير الاستنتاجي، والذاكرة الفعالة. ووظف الباحث مجموعة من الاختبارات على الطالب

شملت: (اختبار الطلاقة القرائية) Tawre (واختبار) 4 - GORT (لقياس فهم المسموع، واختبار تطوير مهارات الاستماع والقراءة, واستخدم الباحث مصفوفة) WASI (لقياس الذكاء، ودرب الباحث أيضا الطالب) عينة الدراسة (على هذه المهارات، وبعد تطبيق أدوات القياس توصلت الدراسة أن الطلبة أظهروا تطورا في القراءة بطلاقة وفاعلية. وظهر أيضا لديهم تطور في مهارات الاستماع النشط والقراءة الاستيعابية. بينما لم يحدث أي تغيير على مهارات التفكير الاستنتاجي الشفوي، والذاكرة الفاعلة

وحول فاعلية توظيف واستخدام استراتيجيات تنمية التفكـــير، فقد بينت دراسة الجـــلاد (Al Jallad, 2006) والتي بحثت في فاعلية استخدام برنامج كورت، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات المعلمات في اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، تفوقاً في التحصيل، لصالح مجموعة الطالبات اللواتي تعلمن باستخدام برنامج كورت، وقد أشار الباحث إلى ضرورة الاهتمام إلى برامج إعداد المعلمين بتعليم التفكير ومستوياته العليا.

وبهدف تحسين مهارات التفكير الناقد، جاءت دراسة شرودر (Schroeder, 2006) التي أجريت على طلاب المرحلة الجامعية بجامعة The University of Kansas وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تكونت من (97) طالباً وطالبةً درسوا مساقاً بعنوان مقدمة في علم النفس وقد صممه الباحث وفقاً لمهارات التفكير الناقد، ومجموعة ضابطة مكونة من (34) طالباً وطالبة وقد استخدمت الدراسة اختبار واسطن وجليسر للتفكير الناقد النسخة المتخصرة Form (Short Watson-Glaser Critical Thinking Inventory وخلصت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة.

أما القرني (AlQarni, 2007)، فقد سعى لاستقصاء أهمية استخدام معلم المرحلة الثانوية لأساليب تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب، مع الكشف عن المعوقات التي تحد من استخدام أساليب تنمية مهارات التفكير، والفروق ذات الدلالة الإحصائية فيإستجابات عينة الدراسة التي تعزى للمؤهل، الخبرة، الاختصاص، والدورات التدريبية فيما يتعلق بدرجة أهمية واستخدام مهارات التفكير لدى الطلاب.

وكانت الاستبانة أداة الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بالمرحلة الثانوية بمنطقة (مكة المكرمة) والبالغعددهم (415) معلماً، وأظهرت نتائج تلك الدراسة أن درجة أهمية استخدام معلم المرحلة الثانوية لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب كانت بدرجة كبيرة في جميعالمهارات.

وبحثت دراسة بازرعه (Bazarah, 2008) في تقويمِ أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة وفقاً للمهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي بالعاصمة المقدسة، ولتحقيق هدف الدراسة كانت أداة الدراسة الملاحظة، وطبقت على عينة من (40) معلما للغة العربية، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الابتكاري.

وفي كفايات تنمية التفكير قام عبد الجواد (Abdul Jwaad, 2010)، بدراسة هدفت إلى تحديد أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشرالأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة، كما هدفت إلى تعرف دلالة الفروق بين تقديراتهم التي تعزى إلى

متغير (الجهة المشرفة – النوع – والخبرة التدريسية)، وقد تكونت عينة الدراسة من(76) معلما ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: بلغت تقديرات معلمي الصف العاشرالأساسي في المدارس الحكومية والخاصة لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في الدرجة الكلية .(81.35%) للاستبانة، كما توصلت نتائج الدراسة: إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمينلأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغيري الجهة المشرفة: حكومية، خاصة، النوع الاجتماعي: ذكر، أنثى كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتالمعلمين لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

أما دراسة العنزي (Al-Anzi, 2011) فقد بحثت في الصعوبات لدى معلمي اللغة العربية في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة لتقيس الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق مهارات التفكير الناقد، كما سعت الدراسة إلى معرفة أثر الجنس في هذه الصعوبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسط ة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم بشكل عام كانت متوسطة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس وكان لصالح الإناث. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها : تضمين الخطط الدراسية لطلبة اللغة العربية في

المرحلة المتوسطة مهارات في تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير الناقد بشكل خاص

وقد أجرت البجيدي (Al-Bajidi, 2014) دراسة حول مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد، هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، ومعرفة العلاقة بين مستوى التفكير الناقد ومستوى التحصيل الدراسي لديهن. تكوّنت عينة الدراسة من 174 طالبة من طالبات كلية التربية الأقسام العلمية والأدبية في جامعة الجوف المستوى الثامن. تمّ استخدام مقياس التفكير الناقد حيث تبيّن تدني مستوى الطالبات في مهارات. كما اتضح من خلال النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات من حيث مستوى التفكير الناقد تعزى إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهن.

أما دراسة حسن (Hassan, 2015) فقد سعت إلى الكشف عن درجة ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى طلبتهم في العراق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة. وقام الباحث باختيار عينة للدّراسة مكونة من 30 مدرساً. وتوصلت الدّراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ درجة ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة جاءت متوسطة في جميع المهارات الرئيسة وهي الاستنتاج، وإصدار الأحكام، والأسلوب، والتمييز، والتذوق، وأظهرت نتائج الدّراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات القراءة الناقدة تعزى للجنس عدا مهارتي الأسلوب والاستنتاج، فقد جاء الفرق دالاً إحصائياً لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة، والفهم القرائي لدى طلبتهم.

وفي دراسة حول ممارسة مهارات التفكير الناقد من قبل طلبة الدبلوم العالي من المعلمين في التدريس، أجرى مويتي وآخرون (Moeti et al., 2017) دراسة في جامعة بوتسوانا، هدفت إلى تحديد العوامل المساعدة في توظيف مهارات التفكير الناقد في التدريس لدى عينة الدراسة البالغة 59 معلما، وقد استخدم الباحثون المقابلة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف لدى المعلمين في توظيف مهارات التفكير الناقد في التدريس، وبينت أنه على الرغم من معرفتهم بهذه المهارات، إلا أنهم لا يطبقونها في التدريس، وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات تساعد المعلمين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

وبناء على ما عرض من دراسات سابقة تناولت المعرفة والاستخدام للتفكير الناقد، فإنه يمكن القول إن الدراسات السابقة جميعا اتفقت على أهمية تنمية واستخدام مهارات التفكير وربطتها ببعض المتغيرات، فنجد مثلا أن دراسة مويتي وآخرون (Moeti et al., 2017) قد أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس تعزز مهارات التفكير الناقد، وكذلك أكدت دراسة حسن (Hassan, 2015) على ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى طلبتهم، وعلى الرغم من أن الدرسات السابقة جميعها هدفها واحد إلا أن المنهج في تنفيذ الدراسة قد اختلف فنجد أن دراسات العنزي (Al-Anzi, 2011) وعبدالجواد (Abdul Jwaad, 2010) والقرني (Al-Qarni, 2007) قد وظفت الاستبانه أداة للدراسة، في

حين كانت أداة الدراسة عند حسن (Hassan, 2015) وبازرعة (Bazarah, 2008) الملاحظة، أما دراسة مويتي وآخرون(Moeti et al., 2017) ودراسة هوب (Hope, 2004) فقد استخدمت المقابلات.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد تنوعاً في المقاييس والاختبارات والاستبانات، بعضها من إعداد الباحث أو معدلة أو مُقتبسة، ونجد أن الدراسات قد شملت المعلمين والطلاب في مراحل التعليم العام والجامعي، ولقد ركزت معظم الدراسات على متغيرات الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات فى أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد، كما تشابهت المتغيرات المستقلة الواردة في الدراسة مع سابقاتها من الدراسات، كما أفادت الدراسة الحالية في طريقة اختيار العينة، وإعداد أداة الدراسة، والاساليب الاحصائية من الدراسات السابقة.

ومما سبق يمكن تحديد موقع الدراسة الحالية وما تهدف إليه مقارنة بالدراسات السابقة ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها، أن موضوعها في اللغة العربية، وأنها تسعى لمعرفة مدى تطبيق الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة، كما تميزت بالسعي لمعرفة نوع العلاقة بين معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وتطبيقهم لها، وهذا ما لم تتطرق إليه أغلب الدراسات السابقة، وهل مستوى المعرفة بالمهارة يؤدي الى مستوىً مماثل في تطبيق المهارة عند تدريس اللغة، لما لهذا الأمر من أهمية في تزويد الطلبة المعلمين بالأساسين المعرفي والمهاري في تدريس اللغة، كما تميزت الدراسة الحالية بعينتها (الطلبة المعلمون) قبل الخدمة وفي مرحلة التدريب مقارنة ببعض الدراسات التي اختارت المعلمين، ولعل اختيار العينة من الطلبة المعلمين، يأتي في إطار تحسين مستوى مخرجات التعليم الجامعي ممن سيصبحون في القريب العاجل معلمين للغة، ولذا فإنه ينبغي استقصاء مستوى تمكنهم من مهارات التدريس، أما متغيرات الدراسة الحالية فإنها: المعدل التراكمي، المدرسة، الجنس، وفي أغلب الدراسات السابقة كانت المتغيرات، الخبرة، والدورات التدريبية التأهيلية، والجنس.

مشكلة الدراسة

يكتسب إعداد معلم اللغة العربية وتزويده بالكفايات اللازمة لتدريسها وفق متطلبات العصر الحديث أهمية كبيرة، وبخاصة تلك المهارات التي يحتاجها لتعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة. وتعد مرحلة الإعداد التربوي لعملية التدريس، تجربة من خلالها يستطيع الطالب المعلم التدريب على مواقف التدريس، ولعل من كفايات التدريس في العصر الحاضر التي يحتاجها المعلمون القدرة على تفعيل التعلم النشط وممارسته في أثناء التدريس.

ولعل من أبرز الكفايات، نوع التفكير الذي يؤهل المتعلم والمعلم لتكييف وتذليل الصعوبات، ومواجهة المشكلات التي يفرضها التطور في عالم المعلوماتيه، وما يرافقه من تحديات فكرية، تجعل النظام التعليمي بحاجة الى تزويد المتعلمين بأفضل مستويات التفكير.

وعلى الرغم من أن الأنظمة التعليمية في الوطن العربي قد شهدت خلال السنوات الماضية تطورات في مجال الإصلاح التربوي، إلا أنّ قصوراً في مجال طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون في المباحث المختلفة ما زالت تظهر، فقد ذكر (Saadah, 2001) أن من أهم معوقات تنمية التفكير الناقد في الوطن العربي اعتماد كثير من المعلمين طرق تدريس تقليدية، ولا سيما الإلقاء مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة.

وفي اللغة العربية وتدريسها على وجه الخصوص أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (Saadah, 2001) ودراسة (Mohammad, 2004) ودراسة (Al-Anzi, 2011)، (Hassan, 2015) إلى ضرورة تطوير كفايات معلمي اللغة العربية ومناهجها التعليمية. ومن خلال هذا الاهتمام الكبير بالتفكير ومهاراته بوصفه حاجة ضرورية للطلبة في مختلف مراحلهم الدراسية، جاءت فكرة البحث الحالي في تناول مهارات التفكير في التدريس، ولا يخفى أن كفاءة تدريس اللغة العربية وإعداد مناهجها يتم الحكم على جودتهما في ضوء ما تقدمانه من تنمية ذهنية شاملة للمتعلمين في مراحل التعليم اللغوي المختلفة.

أهمية الدراسة:

ترتبط أهمية الدراسة الحالية بواقع تدريس اللغة العربية، والحاجة إلى وعي الطلبة المعلمين بمهارات التفكير الناقد وتنفيذها عمليا في تدريس اللغة، وأثر ذلك في رفع مستوى عملية التدريس عموما، واللغة العربية على وجه الخصوص، وتكمن أهمية الدراسة الحلية في جانبين:

الأهمية النظرية:

1- أن الدراسة الحالية من الدراسات الارتباطية، لا تبحث فقط معرفة مدى تطبيق الطلبة المعلمين لأساليب مهارات التفكير الناقد، بل تتعدى ذلك إلى علاقته بالجانب المعرفي، وهل هناك علاقة بين المعرفة للمهارة وممارستها في التدريس.

2- ولعل الدراسة تسعى إلى تعريف من سيصبحون معلمين للغة العربية (الطلبة المعلمون) ببعض المظاهر السلوكية لكفايات التفكير الناقد وتشجيعهم على ممارستها.

الأهمية العملية:

1- ويمكن للدراسة الحالية بناءً على نتائجها أن تساعد القائمين على برامج إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن حقيقة معرفة وممارسة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى الطلبة.

2- تزويد المشرفين التربويين بأداة محكمة ثبت صدقها وثباتها يمكن استخدامها في تقويم استخدام المعلمين لمهارات التفكير الناقد

3- قد تكون الدراسة حافزاً لباحثين آخرين لإجراء دراسات حول ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تدريسية أخرى ومراحل دراسية أخرى.

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الاسئلة أدناه:

السؤال الأول: ما مدى معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية؟

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية ؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد، وتطبيقهم لهذه المهارات في تدريس اللغة العربية ؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في معرفة مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية تعزى للجنس والمدرسة وللمعدل التراكمي في تدريس اللغة العربية؟.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في مدى تطبيق الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية تعزى للجنس والمدرسة والمعدل التراكمي في تدريس اللغة العربية؟

التعريفات الإجرائية

مدى معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) بمهارات التفكير الناقد يقصد بمدى المعرفة في الدراسة الحالية أن تصبح مهارات التفكير الناقد جزءاً من البنية المعرفية للطلبة المعلمين، تخصص اللغة العربية ويكونوا قادرين على تمييز كل مهارة عن الأخرى، ويقاس المدى في الدراسة الحالية بالتقدير الذي يذكره الطلبة المعلمون ويمثله التدرج من (بدرجة كبيرة جداً، إلى بدرجة قليلة جدا وهو مقياس ليكرث الخماسي) وقد أعطيت الارقام من 1–5 (انظر الجدول رقم2).

الطلبة المعلمون: ويقصد بذلك في الدراسة الحالية، الذكور والإناث، الذين يحملون درجة البكالوريوس في اللغة العربية، وينتظمون في دراسة الدبلوم التربوي في التدريس، والذين انهوا مقررات الدبلوم ومن متطلبات التخرج في هذا المؤهل التربوي تدريس اللغة العربية مدة فصل دراسي (التربية

العملية) وذلك من متطلبات الحصول على درجة الدبلوم في التدريس في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا.

مدى التطبيق لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية: ويقصد بها درجة استخدام الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية للمظاهر السلوكية الدالة على مهارات التفكير الناقد في أثناء تدريسهم اللغة، وتتمثل في الدراسة الحالية في التقدير الذي يحدده الطلبة المعلمون ذكورا وإناثا ويشمل التدرج من (بدرجة كبيرة جداً–إلى بدرجة قليلة جداً في تدرج خماسي لمقياس ليكرت (انظر الجدول (2) في الدراسة الحالية.

مهارات التفكير الناقد: يقصد بها في الدراسة الحالية، قائمة لبعض المهارات الدالة على التفكير الناقد والتي أعدت من قبل الباحثة بالعودة الى الأدب التربوي السابق، وثبت صدقها وثباتها، ويمكن قياسها بالدرجة أو التقدير الذي يضعه الطالب المعلم لمدى معرفته وتطبيقة للمهارة.

حدود الدراسة

وتشمل في الدراسة الحالية:

1. الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين ذكوراً وإناثاً، الذين يدرسون الدبلوم التربوي قي التدريس، والمتخصصين في اللغة العربية دون باقي التخصصات.
2. الحدود الموضوعية: اقتصار الدراسة على مجموعة من المظاهر السلوكية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الناقد التي تقيسها أداة الدراسة.

ويتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانه) والتي أعدت في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة.

3- الحدود المكانية: منطقة العين التعليمية وتشمل المدارس التي يقوم الطلبة المعلمون بالتدريس فيها خلال فترة التطبيق الميداني.

4- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011-2012.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات الكمية.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة من الطلبة المعلمين ذكورا وإناثا، الذين يدرسون الدبلوم التربوي، والمتخصصين في اللغة العربية.

وفي الدراسة الحالية فإن مجتمع الدراسة هو عينتها ما عدا (30) منهم كانوا العينة الاستطلاعية للتحقق من الثبات، وبلغ عدد افراد العينة(104) طلاب ذكوراً وإناثا.

جدول (1) توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمعدل والمدرسة

المعدل	حكومية		خاصة		المجموع
	ذكر	انثى	ذكر	انثى	
مقبول	2	–	1	1	4
جيد	15	8	8	12	33
جيد جدا	4	12	5	26	47
ممتاز	–	–	–	10	10
المجموع	21	20	14	49	104

أداة الدراسة:

كانت أداة الدراسة الاستبانة، وهدفت إلى استقصاء معرفة وتطبيق مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدبلوم المهني، المتخصصين في اللغة العربية وقد أُعدّت أداة الدراسة بعد العودة إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة.

وقد استُخدم تدريج ليكرت الخماسي في الدراسة الحالية لقياس تقديرات إجابات عينة الدراسة، حيث تكون المقياس من عبارات تقريرية تعبر عن معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، وتطبيق أو ممارسة هذه المهارات، باختيار واحدة من خمس إجابات هي:

الجدول (2) القيم الممثلة لتقديرات العينة حسب مقياس ليكرت وفئات المتوسط

درجة المعرفة والتطبيق	القيمة المُمثلة وفق مقياس ليكرت	فئات قيم المتوسط
كبيرة جدا	5	مرتفع من 3.38–5
كبيرة	4	متوسط2.34–3.37
متوسطة	3	منخفض1–2.33
قليلة	2	
قليلة جدا	1	

وفي ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة فقد تم اعتماد المعيار التالي للحكم على المتوسط الحسابي المرتفع لدرجات تقدير المعرفة والتطبيق، على أنه يساوي وزن معياري يتراوح ما بين (3.38–5) أما المستوى المتوسط فيتراوح ما بين (2.34 –3.37) والمستوى المنخفض يتراوح ما بين(2.33–1)، واعتبرت الباحثة أن المتوسط الحسابي فوق(3,38) يدل على موافقة بدرجة كبيرة، وأن المتوسط الحسابي فوق 2,34 يدل على موافقة بدرجة متوسطة، وأن المتوسط الحسابي فوق١يدل على موافقة بدرجة قليلة.

ثبات وصدق الأداة

لتحقيق ثبات أداة الدراسة، تم تطبيق الأداة على (30) من الطلبه المعلمين من خارج عينة الدراسة، وقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach-a) والجدول (3) يبين قيم معاملات الثبات.

جدول (3) قيم معاملات الثبات

المجال	معامل الثبات
معرفة مهارات التفكير الناقد	50.9
تطبيق مهارات التفكير الناقد	0.96

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة لمثل هذا النوع من الدراسات ولمعرفة صدق الأداة، عرضت على لجنة من المتخصصين في مناهج تدريس للغة العربية، والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وجامعة العين للعلوم والتكنولوجيا وجامعة عجمان، لإبداء الرأي في الصياغة وملاءمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليها. وتم اعتماد آراء المحكمين على أن فقرات الاستبانة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه، وتم الإبقاء على الفقرات التي وافقت عليها هيئة المحكمين على أنها تمثل الجانب الذي أعُدت من أجله بالإضافة إلى الصياغة اللغوية، وكانت مؤشرات الإبقاء على الفقرات التي اتُفق عليها أغلب المحكمين، وبناء على ذلك تم حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات ووضعها في صورتها النهائية، فقد كانت الأداة في صورتها الأولى تتكون من 32 فقرة، حذفت فقرتان، وعدلت صياغة الفقرات 4و23و1.

المعالجة الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS):

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، استخدمت للإجابة عن السؤالين الأول والثاني المرتبطان بمدى معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد وتطبيقها في تدريس اللغة العربية.
2. معامل ارتباط بيرسون، استخدم للإجابة عن السؤال الثالث من أجل معرفة العلاقة بين معرفة مهارات التفكير الناقد وتطبيق هذه المهارات.
3. اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، استخدم للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس المرتبطان بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى المعرفة والتطبيق وارتباطهما بمتغيرات الدراسة المستقلة.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بمهارات التفكير الناقد ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد استبيان يتضمن المهارات المرتبطة بالتفكير الناقد، وأعطيت كلّ درجة من درجات معرفة المهارات قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت، (من كبيرة جداً إلى قليلة جداً)

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة على المجال الكلي ولكل فقرة والجدول (4) يبين هذه النتائج.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بمهارات التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
27	تمكين التلاميذ من تقويم آراء الآخرين	4.38	.895	مرتفع	1
25	إتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة المعلومات اللغوية وتفسيرها	4.34	.889	مرتفع	2
21	تحديد التناقضات الموجودة في المعلومات المقدمة للطلبة	4.31	4.12	مرتفع	3
26	توجيه التلاميذ إلى التعبير عن الرأي في القضايا اللغوية	304.	.868	مرتفع	4
24	تشجيع التلاميذ على تحليل المادة اللغوية موضوع الدرس	4.29	.901	مرتفع	5
28	تنمية قدرة التلاميذ على احترام آراء الآخرين	4.22	1.03	مرتفع	6
4	التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية للدرس اللغوي	4.19	.903	مرتفع	7
14	التوضيح للتلاميذ أهمية الدليل اللغوي في إثبات وجهة النظر المرتبطة بمواضيع لغوية	4.09	.864	مرتفع	8
30	الطلب من التلاميذ أن يكتبوا أو يقولوا بإيجاز ما عرض خلال الدرس	4.0865	1.01	مرتفع	9
3	تنمية قدرة التلاميذ على تصنيف المعلومات والمفاهيم اللغوية في الدرس اللغوي وفقا للصفات المشتركة بينها	4.06	.958	مرتفع	10

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
20	تنمية قدرة التلاميذ على تحديد المشكلة اللغوية	4.06	1.090	مرتفع	11
13	إتاحة الفرصة للتلاميذ لوضع عناوين محتملة للنص اللغوي	4.04	.989	مرتفع	12
22	البرهنة وتقديم الحجة على صحة المعلومات اللغوية الواردة في الدرس	4.00	.995	مرتفع	13
7	إتاحة الفرصة للتلاميذ للتنبؤ بالنتائج المحتملة للمادة اللغوية المطروحة	3.97	1.03	مرتفع	14
29	تشجيع التلاميذ على البحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف في المعلومات المقدمة في الدرس اللغوي	3.96	.964	مرتفع	15
12	تشجيع التلاميذ على التنبؤ المناسب بالنتائج المحتملة للمعلومات اللغوية الواردة في الدرس	3.87	1.06	مرتفع	16
8	توجيه التلاميذ إلى طرق جمع المعلومات اللغوية من مصادر متنوعة	3.86	1.08	مرتفع	17
23	تمييز المعلومات اللغوية المرتبطة بموضوع الدرس من غير المرتبطة	3.85	1.10	مرتفع	18
1	تدريب التلاميذ على تكوين أفكار محددة بعد قراءة النص اللغوي	3.83	.837	مرتفع	19
11	مساعدة الطلبة على تبني استنتاجات بناءً على معلومات الدرس اللغوي يمكن الدفاع عنها	3.81	1.17	مرتفع	20
15	المساهمة مع التلاميذ في التوصل الى تعميمات من المادة موضوع الدرس	3.80	1.04	مرتفع	21
16	إرشاد التلاميذ الى فحص الفرضيات عن طريق	3.65	1.16	مرتفع	22

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
	الأدلة اللغوية				
5	إثارة الإحساس بالمشكلة بتقديم معلومات لغوية متضاربة	3.64	4.09	مرتفع	23
2	توجيه التلاميذ إلى إعادة صياغة الفكرة الرئيسية لموضوع الدرس	3.64	1.01	مرتفع	24
17	توجيه التلاميذ إلى الكشف عن التحيز في المعلومات الواردة إليهم في الدرس اللغوي	3.63	1.03	مرتفع	25
6	طرح اسئلة تهدف إلى التمييز بين الحقائق والآراء اللغوية	3.59	1.24	مرتفع	26
19	توفير بيئة صفية تشجع النقاش	3.56	1.08	مرتفع	27
10	تشجيع التلاميذ على التحقق من صدق المعلومات ودقتها في الدرس اللغوي	3.54	1.22	مرتفع	28
18	تدريب التلاميذ على اختيار الدليل المناسب للقضية المطروحة	3.53	1.04	مرتفع	29
9	تنمية قدرة التلاميذ على إصدار الأحكام بناء على المعلومات الدقيقة	3.51	1.09	مرتفع	30
المتوسط الكلي		3.92	.670	مرتفع	

يتبين من الجدول (4) المتوسطات والترتيب لإجابات أفراد العينة على الجزء الأول من أداة الدراسة المرتبط بمدى معرفة أفراد عينة بمهارات التفكير الناقد، ولا يخفى بأن المعرفة بهذه المهارات قد تؤدي إلى ممارستها في تدريس اللغة. ويبدو من الجدول بأن المتوسط الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معرفتهم بمهارات التفكير الناقد جاء مرتفعا، وبلغ (3.92)، وحظيت الفقرة (27) في الجدول أعلاه بأعلى متوسط وبلغ 4.38، مهارة "تمكين التلاميذ من تقويم آراء الآخرين" ولعل في ذلك إشارة إلى إدراك عينة الدراسة، بأن تقويم آراء الآخرين والتعقيب عليها ومناقشتها يعد مهارة

تعزز عند التلميذ الثقة بالنفس، وتمكنه من ممارسة اللغة، ولذا فلا بد من الإلمام بها، وفي المرتبة الثانية جاءت، الفقرة رقم (25) وتنص على "اتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة المعلومات وتفسيرها" وبمتوسط حسابي بلغ (4.34).

ولا يخفى بأن السياسات التربوية الحديثة تدعو إلى تفعيل دور الطالب، وأنه محور العملية التعليمية، وتنسجم النتيجة أعلاه مع الأدب النظري، (Hynes & Bennet, 2004) ، والخوالدة (Al-Khawaldeh, 200) والطالب المعلم هنا ما زال يتلقى في محاضراته هذه المعلومات الرائدة، لذا نجد أنه قد أظهر هنا أنه يقدر ويعرف أن معظم الوقت في الدرس اللغوي للمناقشة والتفسير، في حين حصلت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "تنمية قدرة التلاميذ على إصدار الأحكام بناء على المعلومات الدقيقة" على أدنى متوسط حسابي بلغ 3.51.

ويمكن القول إن ارتفاع متوسط تقديرات الطلبة المعلمين لمدى معرفتهم بمهارات التفكير الناقد في الجدول أعلاه، يعود إلى تقدير الطلبة أنفسهم لطبيعة مادة اللغة العربية، التي تقوم على تقديم أسباب ومبررات في النصوص اللغوية المقدمة للطلبة، أو سلوكات شخصيات معينه، والتو صل إلى استنتاجات بناء على تلك التفسيرات، وأن الدرس اللغوي يقوم على تفعيل دور الطالب وتنمية مهارات التفكير لديه، وقد خالفت نتائج الدراسة الحالية دراسة الحدابي (Al-Hadabi, 2011) ففي حين اظهرت الدراسة الحالية معرفة عالية بمهارات التفكير الناقد، أظهرت دراسة الحدابي أن مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة المعلمين كان ضعيفاً، في الوقت ذاته اتفقت نتائج الدراسة في بعد المعرفة بمهارات التفكير الناقد مع دراسة عبد الجواد (Abdul-Jawaad, 2010) فقد أظهرت الدراسة نسبة عالية لقدرة المعلمين على تحديد أساليب تشجيع التفكير، كما اتفقت مع دراسة القرني (Al-Qarni, 2007) فقد أظهرت الدراسة درجة عالية من إدراك المعلمين لأهمية مهارات التفكير الناقد للطلبة، وكذلك درجة عالية من الممارسة. وتؤكد النتيجة أعلاه ما ذهب اليه ألتمان (Altman, 1980) أن معلّم اللغةِ يجب أن يتميز بإلمامه بأصول التدريس، ويمتلك القدرة على تنمية قدرات تلاميذه في التفكير.

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية؟.

للإجابة عن السؤال أعلاه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة على المجال الكلي ولكل فقرة والجدول (5) يبين هذه النتائج

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تطبيق الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
21	تحديد التناقضات الموجودة في المعلومات المقدمة للطلبة.	4.19	.903	مرتفع	1
6	طرح أسئلة تهدف الى التمييز بين الحقائق والآراء اللغوية.	4.16	1.06	مرتفع	2
2	توجيه التلاميذ الى اعادة صياغة الفكرة الرئيسية لموضوع الدرس.	4.12	1.03	مرتفع	3
20	تنمية قدرة التلاميذ على تحديد المشكلة اللغوية.	4.09	.940	مرتفع	4
30	الطلب من التلاميذ أن يكتبوا أو يقولوا بإيجاز ما عرض خلال الدرس.	4.04	.989	مرتفع	5
9	تنمية قدرة التلاميذ على إصدار الأحكام بناء على المعلومات الدقيقة	4.00	1.08	مرتفع	6
24	تشجيع التلاميذ على تحليل المادة اللغوية موضوع الدرس.	3.97	1.033	مرتفع	7
29	تشجيع التلاميذ على البحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف في المعلومات المقدمة في الدرس اللغوي.	3.87	1.067	مرتفع	8
25	إتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة المعلومات اللغوية وتفسيرها.	3.86	1.08	مرتفع	9
14	التوضيح للتلاميذ أهمية الدليل اللغوي في إثبات وجهة النظر المرتبطة بمواضيع لغوية	3.84	1.163	مرتفع	10
18	تدريب التلاميذ على اختيار الدليل المناسب للقضية المطروحة	3.83	.837	مرتفع	11
1	تدريب التلاميذ على تكوين أفكار محددة بعد قراءة النص اللغوي	3.82	1.065	مرتفع	12

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
28	تنمية قدرة التلاميذ على احترام آراء الاخرين	3.80	1.17	مرتفع	13
12	تشجيع التلاميذ على التنبؤ المناسب بالنتائج المحتملة للمعلومات اللغوية الواردة في الدرس	3.75	1.11	مرتفع	14
7	إتاحة الفرصة للتلاميذ للتنبؤ بالنتائج المحتملة للمادة اللغوية المطروحة	3.71	1.00	مرتفع	15
3	تنمية قدرة التلاميذ على تصنيف المعلومات والمفاهيم اللغوية في الدرس اللغوي وفقا للصفات المشتركة بينها	3.70	.954	مرتفع	16
11	مساعدة الطلبة على تبني استنتاجات بناءً على معلومات الدرس اللغوي يمكن الدفاع عنها	3.68	.987	مرتفع	17
5	إثارة الإحساس بالمشكلة بتقديم معلومات لغوية متضاربة	3.66	1.195	مرتفع	18
16	ارشاد التلاميذ الى فحص الفرضيات عن طريق الأدلة اللغوية	3.64	1.005	مرتفع	19
19	توفير بيئة صفية تشجع النقاش	3.63	1.043	مرتفع	20
22	البرهنة وتقديم الحجة على صحة المعلومات اللغوية الواردة في الدرس.	3.61	4.10	مرتفع	21
8	توجيه التلاميذ إلى طرق جمع المعلومات اللغوية من مصادر متنوعة	3.60	1.09	مرتفع	22
26	توجيه التلاميذ الى التعبير عن الرأي في القضايا اللغوية	3.59	1.09	مرتفع	23
15	المساهمة مع التلاميذ في التوصل إلى تعميمات من المادة موضوع الدرس	3.57	1.00	مرتفع	24
23	تمييز المعلومات اللغوية المرتبطة بموضوع الدرس من غير المرتبطة	3.56	1.29	مرتفع	25
17	توجيه التلاميذ الى الكشف عن التحيز في المعلومات الواردة إليهم في الدرس اللغوي	3.56	1.143	مرتفع	26

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
13	إتاحة الفرصة للتلاميذ لوضع عناوين محتملة للنص اللغوي	3.55	1.205	مرتفع	27
27	تمكين التلاميذ من تقويم اراء الاخرين	3.54	1.22	مرتفع	28
10	تشجيع التلاميذ على التحقق من صدق المعلومات ودقتها في الدرس اللغوي	3.53	1.23	مرتفع	29
4	التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية للدرس اللغوي	3.52	1.140	مرتفع	30
المتوسط الكلي		3.77	.722	مرتفع	

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير تطبيق مهارات التفكير الناقد جاء مرتفعا، وبلغ (3.77)، كما اتضح من الجدول أن الفقرة رقم (21) والتي تنص على "تحديد التناقضات الموجودة في المعلومات المقدمة" حصلت على أعلى متوسط حسابي بين الفقرات وبلغ 4.19.

وتؤكد النتيجة أعلاه أن التلميذ يحظى بعناية الطالب المعلم خلال فترة التدريب على التدريس وذلك من خلال تدريبه على الموازنات والمقارنات، والقدرة على الاختيار مما يعزز قدرته على اتخاذ المواقف الفكرية المختلفة التي تعبر عن رأيه، وطرح الأفكار والتوفيق والمقارنة والاستنتاج والتحليل والمناقشة بالارتقاء، كما تبين النتيجة سعي الطالب المعلم إلى إلى تنمية مهارة اكتشاف المتناقضات الكامنة والحلول المتنوعة للقضية الواحدة، إضافة إلى مهارة التصنيف والتنظيم للمعلومة والبحث والاطلاع والتفاوض عند تلاميذه في درس اللغة العربية.

وقد جاءت الفقرة (6) والتي تنص على "إثارة الإحساس بالمشكلة بتقديم معلومات لغوية متضاربة" وبمتوسط حسابي بلغ (4.14). وتظهر النتيجة للفقرة أعلاه حرص الطلبة المعلمين عند تدريسهم للغة العربية على تنمية مهارة التفكير عند الطلبة، حيث تعكس إثارة الاحساس بالمشكلة عند التلاميذ التدقيق والتحقق من مصدر المعلومات، وعقد المقارنات بين المواضيع المتعلمة لمساعدة المتعلمين على التفسير والاستنتاج، كما تبين النتيجة تركيز الطالب المعلم على تنمية مستويات التفكير المرتبطة بعمليات التفكير التحليلي والمقارن الذي يربط المعلومات ببعضها، عند تلاميذه في حين حصلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية للدرس اللغوي"

على متوسط حسابي بلغ 3.52 وتوضح الفقرة أعلاه حرص الطلبة المتدربين على تنمية مهارة التصنيف من خلال التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وترتبط هذه الفقرة بالفقرة رقم (3) تنمية قدرة التلاميذ على تصنيف المعلومات والمفاهيم اللغوية في الدرس اللغوي وفقاً للصفات المشتركة بينها والتي حظيت بمتوسط مقداره 3.70، فالمعلم يعزز لدى طلبته القدرة على تمييز وتصنيف المعلومات مما يساهم في بناء قدرات تفكير تنطبق على مواقف الحياة المختلفة في حياة التلميذ.

ويمكن القول إن سبب الممارسة العالية من قبل الطلبة المعلمين للمهارات أعلاه والتي جاءت في معظمها بدرجة مرتفعة، قد يعود في جزء منه إلى المعرفة العالية التي أبداها أفراد العينة بمهارات التفكير الناقد، وقد يعود في جزء منه إلى طبيعة إعداد الطالب المعلم في برنامج الإعداد التربوي في جامعة العين، وأنه قد تم التركيز في البرنامج على توجيه الطلبة المعلمين إلى الجانب المهاري في التدريس خاصة وأن البرنامج يحوي مقررات في طرق التدريس وتوظيف التقنيات ومهارات التفكير في التدريس، مما كان له الأثر الإيجابي في ممارساتهم، ولعل النتيجة أعلاه تؤكد استجابة الخطط المرتبطة بإعداد المعلم كما ورد عند المشرفي (2005) فقد أشارت أنه ولإعداد متعلم مبدعٍ، لابد أولاً من إعداد معلم مبدعٍ، يمتلك مقومات وصفات المعلم الكفؤ القادر على ممارسة تربية وتعليم التفكير الإبداعي والناقد.

وقد يكون منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الذي قام الطلبة المعلمون بتدريسه قد تم بناؤه وفقاً للمخطط، تبدأ بصورة موضوعاته بسيطة ثم تزداد عمقاً واتساعاً خلال صفوف المرحلة اللاحقة، وذلك بلا شك يؤدي إلى زيادة قدرات الطالب التفكيرية؛ مما يدفعهم إلى توليد الأفكار، وهذا يعد وسيلة أساسية للتعلم االناقد، والذي يعتبر من أكثر الأساليب فاعلية في تحسين الأداء اللغوي الجيد للتلاميذ ولأنه يثير أفكارهم ويتحدى عقولهم. وحتى تعطى تلك الفرصة للطلاب المبدعين كما أن نشاطات التعلم في كتب اللغة العربية تتضمن مهارات التعلم الأساسية الثلاث وهي: العقلية، الانفعالية، والنفس حركية.

ويشير الحيلة (Al-Hillah, 2002) في هذا المقام إلى أن تعليمَ التفكير يجبُ أن يكون من أوليات أهداف تدريس أي مادة دراسية، وذلك أنه مرتبط بالمادة الدراسيِّة من حيث: تنفيذ التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وكذلك الأنشطة والتقويم. وربما المعلمون يطرحون أسئلة مفتوحة النهايات تساعد الطلبة على اكتشاف الأمور الغامضة. والأسئلة المثيرة للتفكير، ويقدمون عدداً كبيراً من

الأنشطة التي تشجع التفكير الناقد. وقد جاءت نتائج الدراسة في مجال تطبيق مهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية مختلفة عن دراسة بازرعه (Bazarah, 2007) فقد هدفت إلى تقويمِ أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة وفقاً للمهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي وأظهرت ضعفا واضحا لدى المعلمين في هذا المجال. وقد انسجمت نتائج الدراسة الحلية مع دراسة سيدمان (Sidman, 2004) التي بينت أن هناك علاقة موجبة بين معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها في تدريس الطلبة وتعزيز هذه المهارات لديهم.

واتفقت مع نتائج دراسة الجلاد (Al-Jallad, 2006) والتي بحثت في فاعلية استخدام برنامج كورت، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات المعلمات في اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، حيث كانت لدى الطالبات المعلمات من خلال برنامج كورت، مهارات عالية في التفكير الابداعي.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وتطبيقهم لهذه المهارات للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) والدلالة الإحصائية له، والجدول (6) يبين هذه النتائج.

جدول (6) معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ومستوى الدلالة الإحصائية بين معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وتطبيقهم لهذه المهارات

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
معرفة مهارات التفكير الناقد	.903**	.000
تطبيق مهارات التفكير الناقد		

أشار الجدول (6) أن معامل الارتباط بين مهارات التفكير الناقد وتطبيقها من قبل المعلمين بلغ (903.) وبدلالة إحصائية (000.) مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائياً بين المتغيرين. ولعل ذلك يعطي صورة عن التوافق بين ما تعلمه الطلبة المعلمون خلال دراستهم برنامج الإعداد التربوي وقدرتهم على تطبيق ذلك فعليا في أثناء التدريس، ولعل النتيجة الحالية في ارتفاع مستوى المعرفة والتطبيق لدى عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد؛ يعود أيضا إلى النظرة الحديثة في تدريس اللغة العربية لدى الطلبة المعلمين أنها ليست فقط نقلا للمعرفة بقدر ما تكون تحديا لتفكير الطلبة، يضاف إلى ما سبق أنه مما يجعل من السهل على المعلم ممارسة ذلك توفر المواد

التعليمية المناسبة والمعينات والتجهيزات في المدارس، ويؤكد اهمية توظيف التقنيات وأثرها ما ذكره (Saadah, 2006) أن من أهم معوقات تنمية التفكير الناقد في الوطن العربي اعتماد كثير من المعلمين طرق تدريس تقليدية، ولا سيما الإلقاء مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة، وتتفق نتائج الدراسة أعلاه مع دراسة هوب (Hope, 2004) والتي أظهرت أن اعتقادات الطلبة المعلمين عن التفكير الناقد تتطابق مع ممارستهم التدريسية الواقعية.

ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مويتي (Moeti et al., 2017)، فقد اظهرت نتائج دراستهم أنه على الرغم من معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد إلا أن ممارستهم لها كانت قليلة.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في معرفة مهارات التفكير لدى الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) تعزى للجنس والمدرسة وللمعدل التراكمي في تدريس اللغة العربية؟.

للإجابة عن السؤال تم ما يأتي:

1- بالنسبة للجنس: تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Independent t Test) والجدول(7) يبن ذلك:

جدول(7) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في المعرفة تبعا للجنس

االجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
ذكر	35	4.0371	.51059	102	1.191	.227
انثى	69	3.8717	.73637			

يتبين من الجدول(6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعرفة تعزى للجنس حيث بلغت قيمة (ت)=(1.191).

2- بالنسبة لنوع المدرسة: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t Test) والجدول(8) يبن ذلك:

جدول(8) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في المعرفة تبعا لنوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
حكومي	41	3.9553	.66494	102	.341	.734
خاصة	63	3.9092	.67958			

يتبين من الجدول(8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعرفة تعزى لنوع المدرسة حيث بلغت قيمة (ت)=(.341).

ثالثاً: بالنسبة للمعدل التراكمي:

تم استخدام تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعرفة تبعا للمعدل التراكمي كما في الجدول(9):

جدول(9) تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعرفة تبعا للمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	1.477	3	.492	1.096	.354
الخطأ	44.896	100	.449		
الكلي المصحح	46.372	103			

يظهر من الجدول(9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعرفة تعزى للمعدل التراكمي حيث بلغت قيم (ف) =(1.096).

يتضح من الجداول أعلاه (7) و(8) و(9) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس والمدرسة والمعدل التراكمي. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة المعلمين لهم خصائص متشابهة من حيث: المؤهلات العلمية، والدورات التي تدربوا فيها والصفوف التي يدرسونها، ومستويات الطلبةالمتشابهة، بالإضافة إلى أنهم جميعا

يستخدمون الكتب المدرسية المقررة نفسها، وطبيعة عرض المحتوى، والوقت المخصص للحصة الدراسية وأساليب وطرائق التدريس المتبعة، هذا إضافة إلى أن كلا الجنسين يخضعان لبرنامج إعداد وتأهيل واحد، يضاف إلى ما سبق انهم يتلقون قدراً مشتركاً من المعارف والاتجاهات ومنها مهارات التفكير بصرف النظر عن المعدل فجاءت التقديرات متشابهه. وتختلف نتائج الدراسة في عدم وجود فروق تعود إلى المتغيرات أعلاه مع دراسة الجلاد (Al-Jallad, 2006)، التي أظهرت وجود علاقة إيجابية موجبة بين التفكير الناقد وكفايات الطلبة المعلمين لصالح الإناث. وقد اتفقت النتائج في الدراسة الحالية مع دراسة عبد الجواد (Abdul Jawaad, 2010) التي اظهرت عدم وجود فروق لدى المعلمين في توظيف أساليب تشجع التفكير تعزى للمؤهل والجنس ونوع المدرسة. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البجيدي (Al-Bajidi, 2014) فقد اتضح من خلال نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات من حيث الوعي بمهارات التفكير الناقد تعزى إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهن.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في تطبيق مهارات التفكير لدى الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) تعزى للجنس والمدرسة وللمعدل التراكمي في تدريس اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم:

1- بالنسبة للجنس: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t -Test) والجدول (10) يبن ذلك:

جدول(10) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في التطبيق تبعا للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
ذكر	35	3.9916	.52976	102	2.191	.031
أنثى	69	3.6688	.78444			

يتبين من الجدول(9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق تعزى للجنس حيث بلغت قيمة (ت)=(2.191) ولصالح الذكور.

2- بالنسبة لنوع المدرسة: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t Test) والجدول(11) يبن ذلك:

جدول(11) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في التطبيق تبعا لنوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
حكومي	41	3.8591	.73606	102	.929	.355
خاصة	63	3.7243	.71485			

يتبين من الجدول(11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق تعزى لنوع المدرسة حيث بلغت قيمة (ت)= (.929).

ثالثاً: بالنسبة للمعدل التراكمي:

تم استخدام تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتطبيق تبعا للمعدل التراكمي كما في الجدول(12):

جدول(12) تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتطبيق تبعا للمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	2.046	3	.682	1.317	.273
الخطأ	51.759	100	.518		
الكلي المصحح	53.805	103			

يظهر من الجدول(12) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق تعزى للمعدل التراكمي حيث بلغت قيم (ف) =(1.317)، بناء على نتائج الجداول (10) و(11) و(12) فانه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس والمدرسة والمعدل التراكمي. ويمكن أن تعزى النتيجة السابقة إلى: توافر متطلبات تنفيذ أنشطة التعلم لتنمية مهارات التفكير سواء كانت مادية أو مهنية في هذا المجال في المدارس عينة الدراسة؛ مما يحفز الطلبة المعلمين إلى تطبيق المعرفة المرتبطة بالتفكير الناقد في التدريس، اهتمام برنامج الدبلوم في تعريف وإحاطة الطلبة المعلمين بهذه المهارات وأهميتها وممارسة وتنفيذ لهذه المهارات من خلال مواقف تدريبية على شكل ورش عمل. وخصوصاً في مقررات طرق تدريس اللغة العربية، نظرة الطلبة المعلمين إلى تلاميذ المرحلة الاساسية وتشجيعهم بأنهم قادرون في هذه المرحلة على استخدام قدرات عقلية بمستوى عال من خلال أنشطة تعلم مصممة لهذه الأغراض، في حين اختلفت مع

دراسة الحدابي (Al-Hadabi, 2011) ودراسة العنزي (Al-Anzi, 2011) فقد بينت نتائج الدراستين فروقا في تقديرات افراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التفكير والصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقها لصالح الإناث. واختلفت أيضا النتائج للسؤال الخامس في الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة حسن (Hassan, 2015) فقد أظهرت نتائج الدّراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس عدا مهارتي الأسلوب والاستنتاج، فقد جاء الفرق دالاً إحصائياً لصالح الإناث.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات أدناه:

1- إعداد دليل لمعلمي اللغة العربية لتعزيز ممارسة مهارات التفكير الناقد.

2- تطوير برامج خاصة لإعداد المعلمين المبدعين مع الاستمرار في تدريبهم ونموهم المهني

3- إجراء دراسة بعنوان برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في تخصص اللغة العربية.

4- نظرا لأهمية مهارات التفكير العليا، توصي الدراسة الحالية أن تخصص مساقات إجبارية في برامج اعداد المعلمين حول مهارات التفكير الناقد وكيف ننميها ولا يُقتصر على مقرر واحد لتعزيز مهارات التدريس المرتبطة بالتفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين.

References

Abdul Jawaad, I. (2010). Evaluation of the Methods of Encouraging Creative Thinking among Arabic Language Teachers in the 10th Grade of Public and Private Schools in Gaza ", Journal of the College of Education, Kafr El Sheikh University, (1), the tenth year

Al - Zahrani, M. (2006). The effectiveness of educational complexes in the development of language skills for Students of the first level in the Faculty of Arabic Language at Umm Al - Qura University and their attitudes towards it, a message Postdoctoral Doctorate, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Al-Anzi, S. (2011). Difficulties faced Arabic language teachers in the intermediate stage in Kuwait in the application of critical thinking skills from his point of view, non-printed master's thesis, Middle East University, Jordan

Al-Atom, K. (2004). The extent of the concentration of Arabic language books and their secondary school teachers in Jordan on critical and creative thinking skills. Unpublished PhD thesis, University Jordan, Jordan

Al-Bajidi, H. (2014) The awareness of students of the Faculty of Education at Al-Jouf University with critical thinking skills. Journal of Educational Sciences: 22, 2, 1.

Al-Hadabi, D., Al-Fulfli, H, & Al-Ali, T. (2011) The level of creative thinking skills of students in the scientific departments of the Faculty of Education and Applied Sciences, Arab Journal for the Development of Excellence, (3) pp. 54-57.

Al-Hilla, M. (2002). classroom Teaching Skills, 1, Amman Dar Al Masirah Mohammed (2001). Knowledge of students of field studies teachers Social in the Colleges of Education in the Jordanian Universities for Research Skills and Historical Thinking, Journal University of Damascus, Damascus (3) 17

Al-Jaafreh, K. (2008). Analysis of values in the content of the Arabic language of the

Al-Jaafreh, K. & Al-Katawneh, S. (2007) The impact of providing students with Behavioral objectives in their achievement in the unit of (AlMAFAEEL) In Arabic grammar and language applications course for tenth grade. Journal of Education and Psychology, Ain Shams University, (31), (4) 475-497.

Al-Jaafreh. F. (2009). An analytical study of the questions of the Arabic language books for the classes 5th, 6th and 7th in Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain (4) , 10, 63-86.

Aljallad, M. (2006). The Effectiveness of Using Kurt's Program in Developing the Creative Thinking Skills of Arabic and Islamic Studies Students in the Ajman University of Science and Technology Network, Um Al-Qura University Journal of Educational, Social and Human Sciences, (2) Volume18, 147-180.

Al-Mashrafi, E. (2005). Teaching Creative Thinking for Kindergarten Child, 1, Cairo, Egyptian Lebanese House

Al-Qarni, A. (2007). The extent of the use of the secondary stage teacher methods of development thinking skills of students and rooting in Mecca, "PhD thesis in curricula and methods of teaching is published, the University of Omdurman Islamic, Sudan

Al-Sulaity, F. (2006). "Critical and creative thinking is the strategy of collaborative learning In the teaching of reading and texts, "1, Irbid Amman: the world of modern books. Teaching Practices for Critical Thinking in Higher Education, A

Altman, H. & James, C. (1980). Foreign language teaching: meeting individual needs: paper from the first perogramon institute of English seminar oxford

Arab Organization for Education, Culture and Science (2004). Final Report of the Fourth Conference of Arab Ministers of Education, Beirut.

Aser, H. (1997). Teaching Arabic in primary school, first edition. Alexandria University.

Bazarah, I. (2007). Evaluation of the performance of Arabic language teachers in the teaching of reading in light of Skills required to develop innovative thinking among the first secondary students in the capita , Unpublished MA, Umm Al-Qura University, Makkah

Beyer, B. (2001) What research suggest about teaching thinking skills. In costa, Arthurl.. Teaching Alexandria, Viroinia ASCD (Editor) Developing minds: Aresource book for

Burkhart, L. (2006)Thinking critically about critical thinking Developing thinking skills among high school students. , Ph.D., The Claremont Graduate University Canada, www.il.proquest.com,2004

Cotton, K. (2001) Teaching Thinking skills, school improvement Research Series, North west Regional Education Laboratory, Portland Retrived.at http://www.nwrel.org.

Danaoui, M. (2008). Development of creative thinking skills, applications on the Kurt program, i 1, the world of modern books, Irbid, Jordan.

Hassan, M. (2015). The degree of Arabic language teachers' proficiency in critical reading skills and their relation to reading comprehension among their students in Iraq, unpublished master thesis, Al- Al-Bayt University.

Hope, S. (2004). "Relationship Between Instructors 'Belief and

Hynes, P. & Bennet, J. (2004). About critical thinking. Program director. Clinical Specialties. Toronto

Ibrahim, A. (2010). The impact of the use of critical thinking skills on the acquisition of grammatical concepts For students of the fourth grade scientific, Journal of Education and Science, (3) 17,297-331 Jordan (3) 55-83

Karam, I. (1996). Thinking Skills: Concepts and Levels, Journal of Education, issued by the Center Educational Research and Curriculum in the Ministry of Education in Kuwait, (16), the sixth year.

Khawaldeh, M. (2002). "The impact of employment of current events on the development of Critical Thinking skills among the 10th Grade Students in History, "MA Thesis Published, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Khuraishah, A. & Safadi, H. (2001). Knowledge of students teachers in the field of Social studies in the Colleges of Education in the Jordanian Universities for Research Skills and Historical Thinking, Journal University of Damascus, Damascus (3) 17

Lotfi, M. (1986). Teacher of Islamic Education and the Arabic language envisages a proposal to train and develop his skills. Tunisia: Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.

Moeti, B., Mgawi, R., & Moalosi, W. (2017). Critical Thinking among Post-Graduate Diploma in Education Students in Higher Education: Reality or Fuss? Journal of Number: EJ1125132, Retrived, thirsday, 2/3/2017 at 3clock pm.

Mohammed, K. (2004) The Effectiveness of a Suggested Teaching Strategy in Developing Creative Reading Skills and the Toward Reading in Preparatory Students, Reading and Knowledge Magazine, Faculty of Education, Ain Shams University

Nasr, M. (1990). The Effect of Using Problem Solving in the Teaching of Physics on both the Innovation and the Level of Mental Growth of Secondary School Students, Unpublished Doctorate Thesis, Girls College, Ain Shams University, Egypt.

Saadah, J. (2001). Formulation of educational objectives in all subjects, 1, Amman: Dar Al Shorouk.

Saadah, J. (2006). Teaching Thinking Skills, 1 st, Dar Al Shorouq, Amman, Jordan.

Sawafta, W. (2008). Developing creative thinking skills and students attitudes towards Sciences, First Edition, Dar Al-Thaqafa, Amman.

Schroeder, M. (2006)Improving college students' ability to think critically . M.A., The University of Kansas.

Seferoglu, Go lge, (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey, Journal of Education for Teaching, Vol. 32, No. 4, November , 369–378

Sidman, H. (2004). Relationship between Instructors Belief and Thinking Practices.

Stemberg, R. (1978). Questions and answers about the nature teaching of thinking skills. In Baron and Stemberg (Editors) Teaching thinking skills, Newyork, W.H. freeman.

Thiabat, M. (2001). The Effect of Cooperative Learning in Developing Creative Reading Skills in the 10th Grade Students, Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.

Torgesen, (2004). Assessing growth in critical reading skills . Retrieved May 6 at 23p m, (2018) from http: // www.fcrr.org/assessment/PDF files/midschrev1/pdf

Wilson, V. (2000). Can Thinking skills betaught? Education forum on Teaching Thinking skill, Retrieved. http://www.scotland.gov.uk

Wilson, V. (2003). Education forum on eaching thinking skills report. www.scotland.go.uk

دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيّم الإيجابيّة في المجتمع من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين

عبدالكريم علي الدبيسي *

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين. وهي دراسة وصفيّة استخدم الباحث فيها المنهج المسحي على عينة عمديّة من 146 مفردة من الصحفيين الأردنيين، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن 52% من المبحوثين يرى أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع كان جيدا بينما يرى 21.3% منهم أن دورها كان متوسطا، ويرى 26.7% منهم أن دورها كان ضعيفا، وكشفت النتائج أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الوطنية في المجتمع، كان إيجابيّاَ، واحتلت قيمة حب الوطن المرتبة الأولى في ترتيب القيم الوطنية، وأشارت النتائج إلى أنّ المبحوثين قيّموا دور الصحافة في تعزيز القيم الدينية بمستوى متوسط، واحتلت قيمة نبذ التفرقة والتطرف المرتبة الأولى في ترتيب القيم الدينية. أما دور الصحافة في تعزيز القيم الأخلاقيّة في المجتمع فأفادت النتائج أنه كان بمستوى متوسط؛ واحتلت قيمة النزاهة المرتبة الأولى في ترتيب القيم الأخلاقية.

الكلمات الدالة: دور، الصحفيون، الصحافة الإلكترونيّة، القيم الإيجابية.

* **كلية الإعلام، جامعة البترا.**

تاريخ تقديم البحث: 2018/1/16 م. تاريخ قبول البحث: 2019/3/27.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Role of Jordanian Electronic Journalism in Promoting Positive Values in Society According to Jordanian Journalists Auther

Abdulkareem Ali Al-Dbaisi

Abstract

The aim of this descriptive study was to know the role of Jordanian Electronic Journalism in promoting positive values in society according to Jordanian journalists. The researcher used the survey method on a Intentional sampling of 146 journalists who are members of the Jordanian Press Association (JPA). The results of the study found that 52% of the respondents believed that the role of the Jordanian electronic media in promoting positive values in society was good, while 21.3% of them believed that the role was average, and 26.7% believed that the role was weak. The results revealed that the respondents evaluated positively and highly the role of Jordanian electronic media in promoting national values in society, with patriotism topping these values. In contrast, the results indicated that the respondents assessed the role of electronic media in promoting religious values as of an average level. In the order of the religious values that the media adopted to promote, rejecting discrimination and extremism came first. As for the respondents' assessment of the role of electronic media in promoting moral values, the results indicated that the role was of an average level; of these promoted moral values, integrity was ranked first.

Keywords: Role, Journalists, Electronic Media, Positive Values

مقدمة:

أثار ظهور وسائل الإعلام الرقمي الجديدة، ومنها الصحافة الإلكترونية، وانتشارها الواسع في الأردن تحديات عديدة تتمثل في قدرة هذه الوسيلة الإعلامية الجديدة على تحقيق أهدافها، ورسالتها في خدمة الإنسان، وتحقيق التنمية الاجتماعيّة، وبناء المجتمع، والمحافظة على وحدته، وتماسكه، وكذلك مستوى فاعلية ارتباط رسائلها الاتصالية بالقضايا، والمشكلات الاجتماعيّة لما لها من تأثير فاعل في تشكيل الوعي الاجتماعي، وفي الوقت الذي يواجه فيه عالمنا المعاصر أزمات اجتماعيّة، وسياسيّة عديدة، أصبح اضطراب القيم، والمعايير الاجتماعيّة، والأخلاقيّة، يشكل مصدر تهديد للأمن، والاستقرار الاجتماعيّين، وانطلاقا من أهمية الدور الذي تقوم به الصحافة الإلكترونية الأردنية في عملية التغيّر الاجتماعيّ، وانسجاما مع اهتمامات الباحث في إجراء الدراسات المسحية عن مستوى أداء وسائل الإعلام الرقمي لدورها، ووظائفها في خدمة المجتمع، تم اختيار موضوع الدراسة هذه لمعرفة وجهات نظر عينة من الصحفيين الأردنيين عن مستوى أداء الصحافة الإلكترونية الأردنية لوظيفتها في تعزيز القيم الإيجابية في المجتمع، ومعرفة أبرز القيم الوطنية والدينية والأخلاقية التي تتبنى الصحافة الإلكترونية الأردنية تعزيزها في المجتمع، وبيان مستوى تأثير خطابها الإعلامي في تشكيل اتجاهات الناس، واستجاباتهم السلوكية، وتغييرها.

مشكلة الدراسة:

يواجه الإنسان المعاصر بعد تطور تكنولوجيا وسائل الإعلام الرقمي التي ألغت البعد الزمانيّ، والمكانيّ في تغطيتها للأحداث، ونشر المعلومات، وظهور أنماط صحفية جديدة، كالصحافة الإلكترونيّة، أزمة القيم الاجتماعيّة، إذ يعانى الإنسان من غموض في الهُوية، وضياعاً في الأهداف، بعد الأزمات الاجتماعيّة، والسياسيّة التي عصفت بالعالم المعاصر، وقد أثار الانتشار الواسع، والسريع للصحافة الإلكترونيّة، إشكالية مفادها؛ أن الواقع الاجتماعيّ العربيّ يشهد مشكلات اجتماعيّة تتخذ صوراً مختلفة، مثل: اهتزاز القيم، واضطراب المعايير الاجتماعيّة، والأخلاقيّة، الأمر الذي يتجلى في تزايد انتشار صور من السلوك لم تكن مألوفة من قبل، مما يهدد الأمن، والاستقرار الاجتماعيّين، إذ لا يمكن فصل القيم الاجتماعيّة عن القيم الشخصيّة، والقيم الدينيّة، والقيم السياسيّة، وتُعد ثورة تكنولوجيا الاتصال الرقميّ من عوامل التغير الثقافيّ المهمة التي سارعت في إعادة تشكيل الكثير من المفاهيم، والقيم في المجتمع، مما قَوَّضَ أغلب تصورات الإنسان عن ذاته، وبيئته

الاجتماعيّة، وأدى إلى تذبذب كبير، وعدم استقرار في القيم الاجتماعيّة الموروثة، والمكتسبة، وعدم مقدرة عدد كبير من أفراد المجتمع على التمييز بين القيم الإيجابيّة، والقيم السلبيّة، وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الرئيسيّ: ما دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في عدد من الفوائد منها:

1. معرفة دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة باعتبارها إطاراً مرجعياً، ومعيارا موجها لسلوك الأفراد في المجتمع.
2. تمثل دراسة القيم الاجتماعيّة في حد ذاتها قيمة إيجابيّة في عصر اضطربت فيه القيم، واختلت المعايير الضابطة للسلوك الإنسانيّ في المجتمعات بعد التطور الهائل، والمتسارع في تكنولوجيا الاتصال الرقميّ.
3. تسهم الدراسة في تشخيص واقع الدور الذي تقوم به الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع، ومعرفة مستوى فاعليتها في تعزيز القيم الاجتماعيّة الموجبة، وتعديل القيم الاجتماعيّة السالبة.
4. تشكل نتائج هذه الدراسة إطارا مرجعيا يساعد في رسم أهداف استراتيجيّة الإعلام الأردني، وتحديد أسبقياتها.
5. تكتسب الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات الوطنية، والعربيّة التي تبحث في قياس فاعليّة دور وسائل الإعلام الرقميّ في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عما يأتي:

1. أبرز القيم الوطنيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع.
2. أبرز القيم الدينيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع.
3. أبرز القيم الأخلاقيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع.

4. القيم الإيجابيّة العشرة الأكثر تبنيا من الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة لتعزيزها في المجتمع.
5. فاعلية دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز منظومة القيم الإيجابيّة في المجتمع.

أسئلة الدراسة:

1. ما أبرز القيم الوطنيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع؟
2. ما أبرز القيم الدينيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع؟
3. ما أبرز القيم الأخلاقيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع؟
4. ما القيم الإيجابيّة العشرة الأكثر تبنيا من الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة لتعزيزها في المجتمع؟
5. ما مستوى فاعلية دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع؟

فرضية الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين، تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعيّ، والعمر، والمؤهل الدراسيّ، وسنوات الخبرة؟

مصطلحات الدراسة:

الصحفيون: وهم الصحفيون المنتمون لعضويّة نقابة الصحفيين الأردنيين، الذين يتخذون مزاولة العمل الصحفي مهنة أساسية لهم.

الدور: الوظيفة التي تقوم بها الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في خدمة المجتمع، وذلك فيما تنشره من أخبار، ومعلومات لتنوير أفراد المجتمع.

الصحافة الإلكترونيّة: ويقصد بها الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة التي تتخذ من شبكة الإنترنت وسيطا لنشر الأخبار، والمعلومات، وتتضمن مختلف الفنون الصحفية، ولها دوريةُ صدورٍ يوميّة.

القيم: "اتجاهات، ومعتقدات يتبناها الشخص في حياته، ويتمسك بها، وتشكل أحد أهم ضوابط السلوك الاجتماعي، نظرا لمساهمتها في تحديد التفضيلات، والاختيارات في المواقف الحياتية للأفراد والجماعات" (Ahmed, 2012)، "والقيم الاجتماعية هي منظومة الحياة تؤثر في حياة

البشر، وفي سلوكياتهم، وتحدد شكل العلاقات الإنسانية، وأنماط التفاعل، وتمثل القيم أدوات الضبط الاجتماعيّ، ومحركات السلوك، وتفرز آليات الاستقرار، والتوازن في المجتمعات البشرية" (Hijazi, 2003).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الصحفيين الأردنيين المنتمين لنقابة الصحفيين الأردنيين لدور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز منظومة القيم الإيجابيّة في المجتمع، كما أنها تقتصر في معالجتها على أربع متغيرات مستقلة، هي: النوع الاجتماعيّ، العمر، التحصيل الدراسيّ، سنوات الخبرة، ومتغيران تابعان هما: تقييم الصحفيين لدور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الاجتماعيّة، وأبرز القيم الإيجابيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على الصحفيين الأردنيين العاملين في العاصمة الأردنيّة عمان.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في المدة بين 12 آب لغاية 11 تشرين الأول 2017.

الإطار النظري، والدراسات السابقة:

الصحافة الإلكترونية الأردنية وتطورها

أول صحيفة إلكترونية صدرت في الأردن هي صحيفة زاد الأردن التي أصدرها أحمد الوكيل في 15 من آذار 2004، ثم صدرت بعدها وكالة عمون الإخبارية التي أنشئت عام 2006، وتوالى بعدها صدور الصحف الإلكترونية مثل وكالة أنباء سرايا، وخبرني، ورم أونلاين، والسوسنة، وسما الأردن، وجراسا، وجفرا، وأخبار البلد، وكل الأردن، وإجبد، وأيله نيوز، وعمان بوست، وأخبارنا نت، ووطنا نيوز، وغيرها، ويبلغ عدد الصحف الإلكترونية في الأردن نحو 150 صحيفة، وتتميز الصحف الإلكترونية الأردنية في سرعة نشر الأخبار، والتعليق عليها بجرأة، وشفافية، وتوظيف معظم التطورات التي شهدتها تكنولوجيا الاتصال الرقمي لصالح الخدمة الصحفية المقدمة مثل: استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وبث ملفات الصوت، والفيديو، ومجالات تخزين البيانات،

ونُظُم البحث، وسهولة استخدام أدوات التفاعل، وتضمينها لاستطلاعات الرأي العام، وغيرها من الخدمات (Radwan, 2011)، "إلا أن هناك بعض المآخذ على كيفية تطبيق بعضها للمعايير المهنية في العمل الصحفي تتلخص في نشر بعض الأخبار دون التأكد من مصداقيتها، أو دون ذكر مصادرها، كما أنها لا تلتزم دائما في تطبيق قواعد التحرير الصحفي، وتنشر أحيانا ما يعتبر انتهاكا للحرية الشخصية"، وتفيد نتائج دراسة أجراها مركز حماية وحرية الصحفيين عن حالة الحريات الإعلامية في الأردن، بأن نسبة 81% من الصحفيين الأردنيين يرون أن الصحافة الإلكترونية الأردنية ساهمت في رفع مستوى الحرية الإعلامية من خلال إتاحتها الفرصة للناس إبداء آرائهم، وتعليقاتهم على ما ينشر بحرية. (Al-Debaisi, 2011)

الإعلام ومسؤولية تنمية القيم الاجتماعية:

ترتبط رسائل وسائل الإعلام ارتباطا وثيقا بالقضايا، والمشكلات الاجتماعيّة لما لها من تأثير فاعل في عملية التغيّر الاجتماعيّ، وتمثل القيم مجموعة الأفكار، والآراء، والمبادئ التي يكتسبها الإنسان من بيئته الاجتماعيّة، وتحكم سلوكه، وتصرفاته في الحياة الإنسانية، وتمكّن المجتمع من بناء هُويته وكيانه، إذ تُعدّ القيم عوامل التماسك في المجتمع بوصفها رموزا اجتماعية، وأطرا مرجعية تقود العقل الاجتماعيّ نحو غاياته وأهدافه، وهي من أهم الركائز التي تُبنى عليها المجتمعات، وترتبط القيم الاجتماعيّة بالأخلاق والمبادئ، فالقيم معايير عامّة ضابطة للسلوك الصحيح لأفراد المجتمع، وتبرز أهمية القيم كأحد أبرز مصادر التغيّر، وتحقيق التنمية الاجتماعيّة، وبناء المجتمع، والمحافظة على وحدته، وتماسكه، إذ تُعزى الكثير من مظاهر التفكك والاضطراب في المجتمعات المعاصرة إلى غياب الالتزام بنسق قيمي قادر على مواجهة تحديات العصر المتمثلة بالتعصب، والتطرّف، والعنصرية، والطائفية والغزو الفكري، والثقافي الذي تقوم به وسائل الإعلام الرقمي الجديدة. وترى (Diab, 1966)" أن المفهوم الاجتماعيّ للقيم لا يكمن في الأشياء فهي ليست ثابتة، لأن الإنسان هو الذي يحمل القيمة في ذهنه، ويخلعها على ما يريد، فالأشياء من وجهة النظر الاجتماعيّة حيادية، أي ليست في حد ذاتها مفيدة، أو ضارة، خيّرة، أو شريرة، صحيحة أو خاطئة، قيّمة، أو عديمة القيّمة، فالأحكام التي يصدرها على الأشياء والقيم التي ينسبها إليها من اهتمامه بها، ورغباته فيها". (Abd Albari, 2000) فالاهتمام والرغبة من العناصر المهمة جداً في القيم، ويمثل وجود القيم داخل المجتمع ضرورة اجتماعية؛ لأن رسائل وسائل الاتصال، والإعلام

تعبر عن الثقافات القائمة في المجتمع التي تنشئ بدورها مجموعة من القيم المعينة التي يحصل عليها الفرد تعمل على تماسك المجتمع، واستمراريته، ومن ثم تتجه سلوكيات الأفراد وَفقاً لما تمليه هذه القيم من توجيهات تحافظ على النسق الاجتماعيّ السائد، وأنماط القيمية، ورموزها الثقافية التي تعتبر في بعض الأحيان بمثابة حوافز بسلوك الإنسان، أو أهدافاً له في أحيان أخرى، "وتطلق القيمة على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات ماديّة، أو معنويّة، أو اجتماعيّة، أو أخلاقيّة، أو دينية، أو جمالية". (Smith & Shertanin, 1994)، وتختلف القيم الاجتماعيّة من مجتمع لآخر، لاختلاف النظم الاجتماعيّة داخل المجتمع، إذْ تجتمع كل القيم في الثقافة الواحدة، وترتبط معا كعناصر متكاملة في نسق قيمي واحد. (El Said, 2005) ، والقيم هي الضابط الأساسي للسلوك الفردي، والاجتماعيّ، ولا يمكن تحديد الأهداف التربويّة لتكون معبرّة عن طبيعة الإنسان، وطبيعة المجتمع إلا بالقيم, الأمر الذي يؤكد دور وسائل الإعلام الرقمي في تعميق القيم الإيجابيّة، وتنميتها لدى الأفراد، إذ تقوم وسائل الإعلام بترتب قيم المجتمع تبعاً لمستوى أهميتها، ومستوى أفضليتها، وقد تقوم برفض القيم السائدة عبر طرح أشكال، ونماذج بديلة للتغيّر الثقافي الهادف إلى الاستقلال عن نمط حياة المجتمع، لخلق نوع خاص من القيم، والسلوكيات، وهو ما يطلق عليه الصراع الثقافي، إذ إن كل ما تبثه وسائل الإعلام التقليدية، والرقمية يحمل قيمة معينة يُراد لها الانتشار والشيوع، وإن ذلك غالبا ما يتم تحت مسوغات الموضوعيّة، أو الحياد، أو مجرد التسلية، ولذلك فإنه تقع على عاتق وسائل الإعلام الرقمي مسؤولية تنمية القيم الإيجابيّة في المجتمع، وذلك بتعميق قيم الانتماء، والولاء للوطن، وتدعيم الإحساس بالانضباط، ومراعاة الحرص والجدية في السلوك.

النظرية المعتمدة في الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على فروض نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام Media System Dependency Theory التي مفادها: "أن قدرة وسائل الإعلام على التأثير في المجتمع تزداد بازدياد دور هذه الوسائل في نقل المعلومات بشكل مكثف، لا سيما في حالة عدم الاستقرار في المجتمع بسبب الصراع، أو التغيير" (Hijab, 2004)، وصنف Bryant & Black هذه النظرية من ضمن النظريات المتكاملة"؛ لأنها تتضمّن بعض العناصر من علم الاجتماع، وبعض المفاهيم من علم النفس التي تفسر العلاقات السببية بين الأنظمة المختلفة في المجتمع". (Sadiq, 2007)، إذْ إن العلاقة الرئيسة التي تحكم هذه النظرية بالدراسة الحالية هي علاقة الاعتماد بين الصحافة

الإلكترونيّة الأردنيّة، والنظام الاجتماعيّ، والجمهور، إذْ تشير الفروض الأساسيّة للنظريّة إلى وجود علاقة ثلاثيّة متبادلة بين الجمهور، ووسائل الإعلام، والمجتمع، وهذه العلاقة هي التي تحدد مباشرة الأثر الذي تحدثه وسائل الإعلام في المجتمع. (Agiza, 2012)

وقد حدد (ملفين ديفلير) و (ساندرا روكيتش) مجموعة الآثار التي تنتج عن اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام في ثلاث فئات أساسية، هي: "الآثار المعرفيّة، الآثار الوجدانيّة، والآثار السلوكيّة، وتشتمل الآثار المعرفية على كشف الغموض الذي يحدث في ظروف التغيرات الاجتماعيّة السريعة، وترتيب أولويات الجمهور الذي يعتمد في تكوين الاتجاهات نحو القضايا، والمشكلات البارزة في المجتمع ". (Makkawi & El Said, 2003)، كما تُساهم وسائل الإعلام بدور كبير في توضيح أهميّة القيم التي هي عبارة عن مجموعة المعتقدات التي يشترك فيها أفراد جماعة ما، ويرغبون في ترويجها، والحفاظ عليها. إنّ فكرة الاعتماد على وسائل الإعلام ارتبطت بقدرتها على تحقيق التأثير، والانتشار الواسع في العديد من المجتمعات، كما هو حال انتشار الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في المجتمع الأردنيّ، ممّا جعلها محركاً أساسياً مؤثراً على آراء الأفراد داخل المجتمع، "ومن الفروض الأساسيّة لنظريّة الاعتماد على وسائل الإعلام اختلاف درجة اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام نتيجة اختلافاتهم في الأهداف، والمصالح، والحاجات الفرديّة" (Sadiq, 2007)، ومن الأهداف الرئيسيّة لنظريّة الاعتماد على وسائل الإعلام" الكشف عن الأسباب التي تجعل لوسائل الإعلام أحياناً تأثيرات قوية، ومباشرة، وفي أحيان أخرى ضعيفة". (Makkawi & El Said, 2003)

وقد وظّفت هذه الدراسة نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام بتطبيق فروضها؛ لأنها تركز على فهم العلاقة بين الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة، وجمهور النخبة من الصحفيين الأردنيين الذين لهم دور حيوي، وفاعل، في المجتمع، وهم الأكثر قدرة، وخبرة مهنية من النخب الأخرى على تقييم دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع.

مراجعة الدراسات السابقة:

استعرض الباحث الدراسات السابقة التي لها صلة بتقييم دور وسائل الإعلام في تعزيز القيم في المجتمع على النحو الآتي:

الدراسات العربيّة:

دراسة (Al-Enzi, 2016) التي هدفت إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعيّ (الفيسبوك، الواتساب، تويتر، انستغرام) في تغيير القيم الاجتماعيّة في المجتمع السعوديّ باستخدام منهج المسح على عينة عشوائية من 302 مفردة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدارس العاصمة الرياض توصلت الدراسة إلى أن لشبكات التواصل الاجتماعيّ دوراً في تعزيز القيم الاجتماعيّة، ومن أبرز تلك القيم؛ دعم العمل الإنسانيّ، تعزيز القيم الدينيّة، توضيح العديد من الثقافات، تعزيز العلاقة بالغير.

وهدفت دراسة (Al- Hadedd, 2016) إلى الكشف عن دور الإعلام الجديد في إعادة إنتاج التنشئة الاجتماعيّة لليافعين من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس محافظة أربد باستخدام منهج المسح على عينة عشوائية من 201 طالباً وطالبة، وأكدت نتائج الدراسة "إن لوسائل الإعلام الجديدة دورا كبيرا في التنشئة الاجتماعيّة لليافعين، وفي إكساب الأفراد قيما إيجابيّة، ومساعدتهم في إدراك وصياغة تفضيلاتهم الشخصية".

ومن الدراسات المسحية التي هدفت إلى معرفة تأثير وسائل التواصل الاجتماعيّ في القيم الاجتماعيّة لدى طلبة الجامعات الأردنيّة دراسة (Zine El Abidine, 2014) على عينة بلغ عددها 866 طالبا وطالبة، من أربع جامعات حكومية، وخاصة، في العاصمة عمان، ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة، وجود تأثيرات إيجابيّة، وسلبية لشبكات التواصل الاجتماعيّ على بعض القيم الاجتماعيّة السائدة في أوساط طلبة الجامعات الأردنيّة كان أبرزها أنها تعمل على تقدير قيمة العمل، وقيمة الإنجاز وإضافة مصطلحات، ومفاهيم لغوية جديدة، وتساعد على نشر قيم التسامح الديني لكنها تضعف طاعة الشباب للسلطة الدينيّة.

وتناولت دراسة (Al-Tayar, 2014) أثر شبكات التواصل الاجتماعيّ على القيم لدى طلبة جامعة الملك سعود وهي من الدراسات الوصفية التي أجريت على عينة اخْتيرت بطريقة عشوائيّة بلغ عددها 2274 طالباً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن لشبكات التواصل الاجتماعيّ تأثيرات سلبية تمثلت في التأثير على القيم الأخلاقية، والدينية، فهي تمكن من إقامة علاقات غير شرعيّة، والإهمال في أداء الفروض الدينيّة، ونشر قيم سلبية باستخدامها للتعارف بين الجنسين. أما

أبرز آثارها الإيجابيّة فتتلخص في إطلاق حرية التعبير عن الرأي، والاطلاع على أخبار البلد، وتعلم أمور جديدة.

هدفت دراسة (Asaad, 2013) إلى الكشف عن دور الإعلام المرئي، والمسموع في مكافحة الفساد وترسيخ قيم النزاهة، وشملت عينة الدراسة 140 طالباً، وطالبة، في ثلاث كليات للإعلام في الجامعات الأردنيّة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 52% من العينة يؤمنون بقدرة وسائل الإعلام على مجابهة ظاهرة الفساد،" وأن وسائل الإعلام تقوم بدورٍ اجتماعيّ ذي طابع جماهيريّ، لتحقيق الأهداف والوظائف المنوطة بها، وتطوير منظومة القيم الاجتماعيّة، وإدخال قيم إيجابية جديدة، يتطلب تغيير أسلوب معالجة المعلومات والبرامج التي تقدمها وسائل الإعلام المرئيّ، والمسموع".

سعت دراسة (Bou Maiza, 2006) المسحية إلى معرفة أثر وسائل الاعلام على القيم، والسلوكيات لدى الشباب في منطقة بليدة في الجزائر، وشملت عينة الدراسة الحصصية 500 مفردة، وجاء في أهم نتائج الدراسة أن التعرض لوسائل الإعلام يساعد في تعزيز القيم الاجتماعيّة لدى الشباب، وأفادت النتائج أن 52% من المبحوثين يروْن أن وسائل الإعلام عززت التقوى، و 44% يرونها عززت الالتزام الدينيّ، و 41% يرون أنها عززت قيم النزاهة، وخلصت النتائج العامة للدراسة أن تعرض الشباب في منطقة بليدة لوسائل الإعلام لا يؤثر سلباً في قيم الشباب الاجتماعيّة، وإنما تعززها، لأن التعرض لها يتم في سياق عائليّ اجتماعيّ يفرض نوعاً من الضبط الاجتماعيّ على وسائل الإعلام.

وهدفت دراسة (Al-Hadid, 2006) المسحية إلى الكشف عن دور التلفزيون الأردني في تشكيل منظومة القيم لدى طلبة الجامعة الأردنيّة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من 1052 طالبا، وطالبة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود دور إيجابيّ للتلفزيون الأردني في تشكيل منظومة القيم لدى الطلبة، واحتلت قيم؛ الانتماء الوطنيّ، العمل الجماعيّ، الدفاع الاجتماعيّ المراتب الثلاثة الأولى على التوالي في القيم التي أسهم التلفزيون في تشكيلها لدى الطلبة، ومن ثم تلتها القيم الدينيّة.

وتناولت دراسة (Barroun, 2004) دور المنظومة الإعلاميّة بالاشتراك مع المؤسسات المجتمعية في بناء، وترسيخ قيم الأفراد في المجتمع الجزائريّ، وشملت العينة القصدية للدراسة على 554 مفردة، ضمت عددا من أساتذة جامعة الجزائر، وطلبتها وجامعات باب الزوار، والبليدة، ومرداس، وعدد من الإعلاميين الجزائريين. وأفادت نتائج الدراسة بأن للمنظومة الإعلاميّة دوراً في ترسيخ قيم التقوى، والاستقرار العائلي، والعدل، والأمن الوطنيّ، والحكمة، قد احتلت المراتب الأولى

على التوالي عند الذكور، واحتلت قيم الأمن الوطني، والاستقرار العائلي، واحترام الذات، والراحة النفسية، والتقوى، المراتب الأولى على التوالي عند الإناث.

الدراسات الأجنبية:

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت القيم الاجتماعيّة دراسة (Anigbogu, & Okpan 2017) التي هدفت إلى معرفة التهديدات المؤثرة في القيم الاجتماعيّة، والثقافيّة المرتبطة بالسلوك البشري في المجتمع النيجيري، بعد بروز جرائم الإنترنت، باعتبارها واحدة من الظواهر الاجتماعيّة الأكثر انتشارا التي يعاني منها المجتمع في نيجيريا، وخلصت نتائج الدراسة التي أجريت على عينة عشوائية من 250 مفردة، إلى أن ارتفاع جرائم الإنترنت، مثل: التزييف، وانتحال الشخصية، والقرصنة يفيد بتدهور القيم الاجتماعيّة بسبب انتشار الفقر، وازدياد البطالة، وإن مواجهة تلك التحديات يتطلب تحسين الوضع الاقتصاديّ لتعزيز القيم الاجتماعيّة.

وتناولت دراسة (Neill, 2017) المسحيّة أهميّة تدريس مادة الأخلاقيات التي هي الأكثر احتمالا أن تكون متكاملة في جميع أنحاء المناهج الدراسية، بدلا من أن تدرس كمقرر مستقل في العلاقات العامة، وقام Neill باستطلاع آراء عينة عمدية من 96 معلما، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تحديد اختلافات كبيرة في أنواع المحتوى الذي تم تدريسه في الصيغتين على أساس بعض الموضوعات التي من المرجح أن يتم تدريسها خارج دورة الأخلاق، وذكر عدد قليل من المعلمين أنهم يناقشون إثارة المخاوف الأخلاقيّة في دوراتهم، وأثر الثقافة التنظيّمية، والقيم الاجتماعيّة، ووجهات النظر العالمية بشأن الأخلاق في صياغة المنظومة القيمية، أوصت الدراسة بأهميّة إنشاء مدونات أخلاقيّة أخرى خارج تلك التابعة إلى جمعية العلاقات العامة في أمريكا.

وسعت دراسة (Vansoon, 2010) الوصفيّة باستخدام منهج المسح على عينة مكونة من 1600 شاب، وشابة من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعيّ في بريطانيا إلى قياس أثر استخدام تقنية شبكات التواصل الاجتماعي في العلاقات الاجتماعيّة. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها؛ أن 53% من أفراد العينة أفادوا بأن شبكات التواصل الاجتماعيّ غيرت نمط حياتهم، وتقاليدهم، وقيمهم، وأنهم باتوا يقضون وقتا أطول على شبكة الإنترنت من ذلك الوقت الذي يقضونه مع أصدقائهم الحقيقيين، أو مع أفراد أسرهم، وأصبحوا لا يشاهدون التلفزيون كثيرا.

وهدفت دراسة (MacKinnon & Alison. 2002) إلى اختبار مستوى ثبات، واستقرار الاتجاهات الشخصية نحو بعض القيم، والهُويات الاجتماعيّة، وتفسير ذلك على ضوء التغير الاجتماعيّ، والثقافيّ، في المجتمع الكندي، وقد أجرى الباحثان دراسـتين مسحيتين بين عامي 1981–1995 على عينة من 800 طالبا من طلبة جامعة أنتاري الكندية لتحديد أثر التغير الاجتماعيّ، والثقافيّ في المجتمع. وأشارت نتائج الدراسة بشكل عام إلى ثبات، واتزان، اتجاهات الطلبة نحو القيم الاجتماعيّة، باستثناء بعض التغير الذي أرجع الباحثان سببه إلى بعض العوامل مثل تراجع الدور القويّ، والفعّال للدين في حياة الشباب الكندي بسبب تخلي المؤسسات الرسمية الدينية عن أداء دورها الفاعل كما في الماضي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن هناك شُحاً في الدراسات الإعلاميّة التي تبحث في دور وسائل الإعلام في تشكيل القيم، وتحديدا في الدراسات الأجنبية، وقد بذل بعض الباحثين جهوداً علمية لدراسة دور وسائل الإعلام في تشكيل القيم، وخلصت نتائج معظم الدراسات إلى تأكيد دور وسائل الإعلام في تشكيل القيم الإيجابيّة، أو السلبيّة أحيانا في المجتمع، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتماد المنهج المسحيّ ذاته لدراسة دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الاجتماعيّة الإيجابيّة في المجتمع، واستفادت الدراسة الحاليّة من الإطار النظري للدراسات السابقة المتعلق بمفهوم القيم، وتصنيف القيم إلى قيم وطنيّة، ودينيّة، وأخلاقيّة، والاطلاع على المراجع التي تتناسب مع الدراسة الحاليّة، وساعدت الدراسات السابقة أيضا، في صياغة مشكلة الدراسة الحاليّة، وتحديد أهدافها، وصياغة أسئلتها، وصولا للكشف عن الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها اختصت بدراسة دور الصحافة الإلكترونيّة بينما معظم الدراسات السابقة اقتصرت على دراسة دور التلفزيون، أو شبكات التواصل الاجتماعيّ، فضلاً عن تخصصها في معرفة دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في خدمة المجتمع في ظل ضعف تطبيق المعايير المهنية، والأخلاقية. كما تميزت الدراسة هذه بأنها اعتمدت على عينة من الصحفيين الأردنيين يمثلون إحدى نخب المجتمع ذات الدِّرَايَةِ، والتأهيل، بحكم التخصص، والممارسة العملية، والقدرة على تقييم دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى نوعية الدراسات الوصفية التي تقوم على رصد، ومتابعة ظاهرة، أو حدث ما، وتعتمد منهج المسح الإعلامي الذي يُعد نموذجا معيارياً لخطوات جمع البيانات من المفردات البشرية، ويعتبر المسح المنهج الرئيس لدراسة جمهور وسائل الإعلام في إطارها الوصفي، أو التحليلي حيث يسمح للباحث بدراسة عدد كبير من المتغيرات في وقت واحد، (Abdel Hamid, 2004)، وقد وظفت الدراسة منهج المسح لجمع البيانات، والمعلومات من عينة الدراسة عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع، وتحليلها، وتفسيرها، وتحديد محاور هذه القيم لغرض معرفة مستوى تأثيرها، وفاعليّة دورها في خدمة المجتمع.

مجتمع الدراسة، وعينتها:

يتكون المجتمع الكلي للدراسة من الصحفيين الممارسين، والمحترفين، المنتمين لنقابة الصحفيين الأردنيين البالغ مجموع عدد أعضائها (1042) عضوا، وذلك لأن الصحفيين الأردنيين هم الأنسب، والأقدر على تقييم مستوى أداء وسائل الإعلام الأردنيّة في خدمة المجتمع، لما يمتازون به من مؤهلات، وخبرة في العمل الإعلاميّ، فهم يمثلون إحدى النخب الاجتماعيّة المؤثرة.

واختار الباحث عينة عمدية من النوع غير الاحتمالي تمثل 150 صحفيا من الصحفيين المنتمين لنقابة الصحفيين الأردنيين، وقد بلغ حجم العينة النهائي – بعد استبعاد أربع استبانات لعدم اكتمالها، أو لعدم تطابقها مع شروط العينة المحددة– 146 صحفيا، وبهذا تمثل العينة نسبة 14% من المجتمع الكلي، ويوضح الجدول 2 توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة.

أداة الدراسة

اتبع الباحث عددا من الخطوات المنهجية في تصميم استبانة الدراسة، وتحديد بنودها، بما يتوافق مع أهداف الدراسة، وأسئلتها، ولأجل تحقيق ذلك فقد شملت الاستبانة المتغيرات التي يرى أنها ذات صلة مباشرة بالأهداف المحددة للدراسة، ومن ثم قسم فقرات الاستبانة في محاور محددة شملت المحور الديموغرافي، ومحور القيم الوطنيّة، ومحور القيم الأخلاقيّة ومحور القيم الدينيّة، ومحور

قياس مستوى تقييم أداء الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع، ومحور ترتيب أولويات القيم الإيجابيّة الأبرز التي تسعى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة لتعزيزها.

صدق أداة الدراسة، وثباتها:

استخدم الباحث أسلوب قياس صدق المحتوى الظاهري للاستبانة التي تضمنت ثلاثين سؤالاً، لمعرفة دقة صياغة عبارات الاستبانة، ووضوحها، وتقييم ملاءمتها للأغراض المحددة لقياسها، وذلك بعرضها على أربعة من المحكمين(*) ذوي الخبرة، والاختصاص، من أساتذة كليات الإعلام في الجامعات الأردنيّة، وقد تم تقييم مضامين الفقرات وفقاً لعدة معايير، هي: ملاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ووضوح المعنى من الناحية اللغويّة. وقد أجرى الباحث تعديلا على صياغة بعض فقرات الاستبانة، وَفقا لملاحظات المحكمين، وحذف سؤالين لم ينالا نسبة اتفاق عالية عند المحكمين، وإضافة سؤال جديد، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 80%، وهي نسبة جيدة تؤكد صلاحية الاستبانة.

أما اختبار ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، فقد تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي التي تعتمد على مدى تناسق إجابات المبحوث ذاته من فقرة إلى أخرى، اذ استخدمت استبانات عينة الدراسة كافة، والبالغ عددها 146 استبانة، وتم احتساب معامل (ألفا كرونباخ) لكل محور من محاور الاستبانة فضلا عن معامل الثبات العام لفقرات الاستبانة كافة، وقد أظهرت نتيجة الاختبار، بأن قيمة معامل الثبات العام قد بلغت (0.85) وهي نسبة ثبات عالية لاعتماد نتائج الاستبيان في هذه الدراسة. ويوضح الجدول 1 معامل الثبات العام، ومعامل الثبات لكل محور من محاور الدراسة.

جدول (1) اختبار ثبات الأداة معامل ألفا كرونباخ

محاور الاستبانة	قيمة معامل الفا – كرونباخ
محور المعلومات الديموغرافية	0.90
محور القيم الوطنية	0.82
محور القيم الاخلاقية	0.80
محور القيم الدينية	0.88
محور تقييم أداء الصحافة	0.80
جميع المحاور	0.85

الأساليب والمعالجات الاحصائية:

استُخدمت العديد من الإجراءات، والأساليب الإحصائيّة استعانة بالبرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيّة(SPSS) لاستخراج النتائج عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1. حساب التكرارات، والنسب المئوية لأغراض بيان توزيع العينة، وخصائصها.
2. حساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة للاستبانة عن متوسطها الحسابي.
3. تحليل التباين الأحادي One Way Anova، وتحليل Independent Sample T - Test للكشف عن دلالة الفروق تبعا لمتغيرات الدراسة.
4. معامل ارتباط (ألفا كرونباخ) لأغراض التحقق من ثبات الاستبانة.
5. تحديد مستوى قيمة قياس طبيعة الاستجابة على النحو الآتي: من 3.51 – 5 عالية، ومن 2.51 –3.50 متوسطة، ومن 1– 2.5 منخفضة.

نتائج الدراسة:

وصف متغيرات الدراسة:

يتضح من نتائج الجدول 2 أن نسبة عينة الذكور هي الأعلى حيث بلغت 79%، ويعزى ذلك إلى ارتفاع نسبة الذكور العاملين في ميدان العمل الإعلامي، أما فيما يتعلق بالعمر، فقد كانت الفئة العمرية من 31–35 هي الأعلى، وبنسبة 35%، بينما جاءت نسب الفئات العمرية الأخرى متقاربة نسبيا، إذ بلغت نسـبة الفئة العمرية من 36 سنة فأكثر 25%، وجاءت بعدها الفئة العمرية من 20–25 سنة، بنسبة 22%، بينما كانت الفئة العمرية من 26– 30 سنة هي الأقل، وبنسبة 18%. واظهرت النتائج بأن نسبة المبحوثين من حملة شهادة البكالوريوس بلغت 94%، ويمثلون الأغلبية، ونسبة حملة شهادة الماجستير 4%، ونسبة حملة شهادة الدكتوراه 2%. وأشارت النتائج إلى أن نسبة المبحوثين الذين بلغت سنوات خبرتهم من 4–6 يمثلون النسبة الأعلى، بينما جاءت نسبة الذين تراوحت خبرتهم من 1–3 سنوات 16%، وهي الأقل، ويستدل من النتائج أن النسبة الأعلى من

المبحوثين هم من ذوي الخبرة في العمل الصحفي المؤهلين لتقييم دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع.

جدول (2) توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات الدراسة

الفقرة	الإجابة	العدد	النسبة %
النوع الاجتماعيّ	ذكر	115	78.7
	انثى	31	21.3
	المجموع	146	100
العمر	20 −25	32	22
	26 −30	26	18
	31 −35	52	35
	36 فأكثر	36	25
	المجموع	146	100
التحصيل الدراسيّ	بكالوريوس	138	94
	ماجستير	6	4
	دكتوراه	3	2
	المجموع	146	100
سنوات الخبرة	1−3	23	16
	4 −6	51	35
	7 – 9	37	25
	10 فأكثر	35	24
	المجموع	146	100

الإجابة عن السؤال الأول: ما أبرز القيم الوطنيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار (ت) لعينة واحدة.

جدول (3) المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة عن أبرز القيم الوطنية التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع

تسلسل القيمة في الاستبانة	القيمة الوطنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب القيمة	المستوى
6	حب الوطن والولاء له	4.057	0.439	1	عالية
7	التضحية في سبيل الوطن	3.933	0.425	3	عالية
8	المواطنة الصالحة	3.747	0.409	5	عالية
9	تغليب مصلحة الوطن على المصلحة الخاصة	3.731	0.407	6	عالية
10	حماية وحدة الوطن، وتماسكه	3.938	0.427	2	عالية
11	المحافظة على الممتلكات العامة	3.809	0.416	4	عالية
12	الالتزام بالأنظمة والقوانين	2.421	0.299	8	منخفضة
13	الاصلاح السياسي	2.527	0.332	7	متوسطة

ويوضح الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت، ما بين 4.057– 2.421 كحد أدنى، واحتلت قيمة حب الوطن والولاء له المرتبة الأولى في ترتيب القيم الوطنية التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها، وبمتوسط حسابي 4.057، واحتلت قيمة حماية وحدة الوطن، وتماسكه، المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي 3.938. واحتلت قيمة التضحية في سبيل الوطن المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي 3.933. واحتلت قيم؛ المحافظة على الممتلكات العامة، المواطنة الصالحة، تغليب مصلحة الوطن على المصلحة الخاصة، الاصلاح السياسي، الالتزام بالأنظمة والقوانين المراتب من الرابعة إلى الثامنة على التوالي.

جدول (4) نتائج اختبار (ت)

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
146	3.520	0.431	16.07	0.00

يوضح الجدول (4) أن المتوسط الحســـابي لمحور القيم الوطنية بلغ 3.520، وبلغت قيمة (ت) 19.07، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 فأقل، ويفيد ذلك أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الوطنية في المجتمع، كان إيجابياً، وبمستوى عال، حسب المقياس الذي حدده الباحث، المشار إليه آنفا في فقرة الأساليب، والمعالجات الإحصائية.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما أبرز القيم الدينيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار (ت) لعينة واحدة.

جدول (5) المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة عن أبرز القيم الدينية التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع

تسلسل القيمة في الاستبانة	القيم الدينية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب القيمة	المستوى
14	احترام العقائد الدينيّة	3.654	0.441	4	عالية
15	حب الخير	3.682	0.447	3	عالية
16	العفو، والتسامح	2.538	0.328	6	متوسطة
17	التقوى	3.439	0.413	5	متوسطة
18	العدل	4.227	0.516	2	عالية
19	نبذ التفرقة، والتطرف	4.503	0.532	1	عالية
20	ضبط النفس	2.530	0.325	7	متوسطة
21	الصبر، والثبات	1.733	0.203	8	منخفضة

ويوضح الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية تراوحت، ما بين 4.503 – 1.733 كحد أدنى، واحتلت قيمة نبذ التفرقة، والتطرف المرتبة الأولى في ترتيب القيم الدينيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها، وبمتوسط حسابي 4.503، واحتلت قيّمة حب الخير، المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي 4.227، واحتلت قيمة العدل المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي 3.682، واحتلت قيم؛ احترام العقائد الدينيّة: التقوى، العفو والتسامح، ضبط النفس، الصبر، والثبات، المراتب من الرابعة إلى الثامنة على التوالي.

جدول (6) نتائج اختبار (ت)

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
146	288.3	0.400	12.82	0.00

يوضح الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمحور القيم الدينيّة بلغ 3.288 وبلغت قيمة (ت) 82.12، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 فأقل. ويفيد ذلك أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الدينية في المجتمع كان بمستوى متوسط.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما أبرز القيم الأخلاقيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، وإجراء اختبار (ت) لعينة واحدة.

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة عن أبرز القيم الأخلاقية التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع

تسلسل القيمة في الاستبانة	القيم الأخلاقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب القيمة	المستوى
22	النزاهة	4.534	0.551	1	عالية
23	الصدق	1.656	0.213	7	منخفضة
24	الإخلاص بالعمل	2.938	0.398	4	متوسطة
25	احترام حقوق الغير	3.460	0.427	3	متوسطة
26	التماسك الأسري	1.571	0.202	8	منخفضة
27	الأمانة	4.522	0.542	2	عالية
28	العفة	2.632	0.361	5	متوسطة
29	التواضع	2.511	0.327	6	متوسطة

ويوضح الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية تراوحت، ما بين 4.534 – 1.571، واحتلت قيمة النزاهة المرتبة الأولى في ترتيب القيم الاخلاقية التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها، وبمتوسط حسابي 4.534. واحتلت قيمة الأمانة المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي 4.522، واحتلت قيمة احترام حقوق الغير المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابيّ 3.460، واحتلت قيم؛ الإخلاص بالعمل، العفة، التواضع، الصدق، التماسك الأسري، المراتب من الرابعة إلى الثامنة على التوالي.

جدول (8) نتائج اختبار (ت)

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
146	2.978	377.0	10.33	0.00

يوضح الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لمحور القيم الاخلاقية بلغ 3.113 وبلغت قيمة (ت) 17.33، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 فأقل، ويفيد ذلك أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الأخلاقيّة في المجتمع، كان متوسط المستوى.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما القيم الاجتماعيّة العشر الأكثر تبنياً من الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة لتعزيزها في المجتمع؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات تقييم أفراد العينة لكل قيمة اجتماعية في محاور القيم الثلاثة الوطنيّة، والدينيّة، والأخلاقيّة، ومن ثم ترتيبها ترتيبا تنازليا.

جدول (9) القيم الإيجابيّة العشر الأولى التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع مرتبة ترتيبا تنازليا

ترتيب القيمة	القيمة الإيجابيّة	المحور القيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	النزاهة	اخلاقية	4.534	0.551
2	الأمانة	أخلاقية	4.522	0.542
3	نبذ التفرقة، والتطرف	دينية	4.503	0.532
4	العدل	دينية	4.227	0.448
5	حب الوطن والولاء له	وطنية	4.057	0.439

ترتيب القيمة	القيمة الإيجابيّة	المحور القيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	حماية وحدة الوطن وتماسكه	وطنية	3.938	0.427
7	التضحية في سبيل الوطن	وطنية	3.933	0.425
8	المحافظة على الممتلكات العامة	وطنية	3.809	0.416
9	المواطنة الصالحة	وطنية	3.747	0.409
10	تغليب مصلحة الوطن على المصلحة الخاصة	وطنية	3.731	0.407

لقد أظهرت النتائج في الجدول 9 أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين 4.534 – 3.731، واحتلت القيم الأخلاقيّة مثل؛ النزاهة، والأمانة المرتبتين الأولى، والثانية، واحتلت القيم الدينيّة مثل؛ نبذ التفرقة، والتطرف، والعدل المرتبتين الثالثة، والرابعة، بينما احتلت القيم الوطنيّة مثل؛ حبّ الوطن والولاء له، حماية وحدة الوطن، وتماسكه، التضحية في سبيل الوطن، المحافظة على الممتلكات العامة، المواطنة الصالحة، تغليب مصلحة الوطن، على المصلحة الخاصة المراتب من الخامسة إلى العاشرة على التوالي.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما مستوى فاعلية دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع؟

جدول (10) مستوى فاعلية دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع

مستوى التقييم	الذكور		الإناث		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
جيد	61	41.8	15	10.2	76	52.0
متوسط	22	15.0	9	6.1	31	21.3
ضعيف	32	21.9	7	4.7	39	26.7
المجموع	115	78.7	31	21.3	146	100

تفيد نتائج الجدول 10 أن 52% من المبحوثين يرى أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع كان جيدا، بينما يرى 21.3% منهم أن دورها كان متوسطا، ويرى 26.7% منهم أن دورها كان ضعيفا، ويستدل مما تقدم أن نسبة أكثر من النصف بقليل من المبحوثين يؤكدون على الدور الجيد للصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع، بينما نسبة أكثر من الربع بقليل هي التي ترى أن دور الصحافة كان ضعيفا في تبني تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع.

الإجابة عن فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعيّ، والعمر، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة.

جدول (11) نتيجة الاختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T – Test للفروق بين متوسطات وجهات نظر الصحفيين الأردنيين عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع تبعا لمتغير النوع الاجتماعيّ

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
ذكر	115	3.49	0.73	0.90	0.36
أنثى	31	3.70	0.51		

يشير جدول 11 إلى أن قيمة (ت) بلغت 0.90 وهي ليست دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل، وبناء عليه لا توجد فروق في وجهات نظر الصحفيين الأردنيين عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الاجتماعيّة تعزى لمتغير النوع الاجتماعيّ.

جدول (12) تحليل التباين الاحادي للاختلاف
في وجهات نظر الصحفيين الأردنيين عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع تبعا لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	0.41	3	0.12	1.33	0.22
داخل المجموعات	14.91	162	0.09		
المجموع	15.32	165			

يشير جدول 12 إلى أن قيمة (ف) بلغت 1.33 وهي ليست دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل، وبناء عليه لا توجد فروق في وجهات نظر الصحفيين الأردنيين عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع تعزى لمتغير العمر.

جدول (13) تحليل التباين الاحادي للاختلاف
في وجهات نظر الصحفيين الأردنيين عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع تبعا لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	0.04	3	0.01	0.17	0.96
داخل المجموعات	16.31	161	0.09		
المجموع	16.35	164			

تفيد نتائج الجدول 13 بأن قيمة (ف) بلغت 0.17، وهي ليست دالة عند مستوى 0.05 فأقل عن وجود تباين في وجهات نظر الصحفيين الأردنيين عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (14) تحليل التباين الاحادي للاختلاف
في وجهات نظر الصحفيين لدور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع تبعا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	0.36	2	0.12	1.33	0.29
داخل المجموعات	15.99	162	0.09		
المجموع	16.35	164			

يوضح الجدول (14) أن قيمة (ف) بلغت 1.31، وهي ليست دالة عند مستوى 0.05 فأقل عن وجود تباين في وجهات نظر الصحفيين الأردنيين عن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج

1. أشارت النتائج إلى أنّ دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الوطنيّة في المجتمع، كان إيجابياً، وبمستوى مرتفع، واحتلت القيم الوطنية الإيجابيّة الآتية؛ حب الوطن والولاء له، حماية وحدة الوطن، وتماسكه، التضحية في سبيل الوطن، المراتب الثلاث الأول على التوالي، ويدل ذلك على إدراك الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة لأولويات مسؤوليتها الاجتماعيّة في تعزيز القيم الوطنية، والمحافظة على تماسك المجتمع، ووحدته، وبما يتوافق مع فروض نظرية الاعتماد عن قوة تأثيرات وسائل الإعلام على المجتمع، ودورها الكبير في

توضيح أهمية القيم. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراستي (Asaad, 2013) و((Al-Hadid, 2006) عن دور وسائل الإعلام في إكساب الأفراد قيما إيجابية، باستثناء قيمة الإصلاح السياسيّ فقد جاءت بالمرتبة السابعة ضمن القيم الوطنيّة، وبمستوى متوسط، واحتلت قيمة الالتزام بالأنظمة والقوانين بالمرتبة الثامنة، والأخيرة بمتوسط منخفض، ويفيد ذلك بأن الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تولي اهتماما منخفضاً لترسيخ تلك القيمة.

2. أشارت النتائج إلى أن تقييم المبحوثين لدور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الدينية الإيجابيّة في المجتمع، كان بمستوى متوسط، واحتلت قيمة نبذ التفرقة، والتطرف المرتبة الأولى في ترتيب القيم الدينية التي تبنت الصحافة تعزيزها، واحتلت قيمة حُب الخير المرتبة الثانية، واحتلت قيمة العدل المرتبة الثالثة، ويدل ذلك على اهتمام، والتزام الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في نشر المواضيع التي تعزيز القيم الدينيّة في المجتمع، وترتيب أولويات نشرها بشكل متوافق مع التحديات التي يواجهها المجتمع، وجعلها من أولويات سياسة النشر لمحاربة التفرقة، والتطرّف نظرا لخطورتها على أمن، وسلامة المجتمع، وتتوافق هـــذه النتيجة مع ما توصـــلت إليه دراستي (Bou Maiza, 2006) و(Barroun, 2004).

3. أفادت النتائج أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الأخلاقيّة في المجتمع، كان بمستوى متوسط، واحتلت قيمة النزاهة المرتبة الأولى في ترتيب القيم الأخلاقيّة التي تتبنى الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها، واحتلت قيمة الأمانة المرتبة الثانية، واحتلت قيمة احترام حقوق الغير المرتبة الثالثة، ويشير ذلك إلى أن تطبيق الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة للمعايير المهنية، والأخلاقيّة كان متوسطا، لا سيما في نشر الموضوعات التي تركز على النزاهة، والأمانة، لكنها لم تولِ الأهمية نفسها في تبني نشر القيم الإيجابيّة الأخرى ، مثل؛ الإخلاص بالعمل، والصدق، والتماسك الأسري، مما يستنتج منه تباين دورها في التركيز على تعزيز قيم أخلاقيّة محددة دون غيرها، وهذه النتيجة جاءت مخالفة لدراسة (Okpan & Anigbogu, 2017) التي خلصت نتائجها إلى أن شبكة الإنترنت ساهمت بتدهور القيم الاجتماعيّة.

4. كشفت النتائج أنّ القيم الإيجابيّة العشر الأول التي تتبت الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع توزعت على النحو الآتي: قيمتان أخلاقيتان (النزاهة، الأمانة)، بأسبقية أولى، تلتها قيمتان دينيتان (نبذ التفرقة والتطرف، العدل) بأسبقية ثانية، وست قيم وطنية (حب الوطن والولاء له، حماية وحدة الوطن وتماسكه، التضحية في سبيل الوطن، المحافظة على الممتلكات العامة، المواطنة الصالحة، تغليب مصلحة الوطن على المصلحة الخاصة) بأسبقية ثالثة، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسات (Al-Enzi, 2016) و (Zine El Abidine, 2014) و (Al- Hadedd, 2016) عن تأثيرات الإعلام الجديد في تعزيز القيم الدينية، والاجتماعيّة.

5. بيّنتْ النتائج أن 52% من المبحوثين يرى أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع كان جيداً، بينما يرى 21.3% منهم أن دورها كان متوسطا، ويرى 26.7% منهم أن دورها كان ضعيفاً، ويُستدل من ذلك أن نسبة أكثر من النصف بقليل من المبحوثين يؤكدون على الدور الجيد للصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع، بينما نسبة تزيد على الربع بقليل ترى أن دور الصحافة الإلكترونيّة كان ضعيفا في تبني تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع، ويعزى مستوى التقييم ذلك إلى ضعف التزام الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة بتطبيق المعايير المهنية في العمل الصحفي لتوظيف رسائلها لخدمة الإنسان، والمجتمع.

6. لم تكشف النتائج عن اختلاف دال إحصائياً في وجهات نظر الصحفيين الأردنيين لدور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعيّ، والعمر، والمؤهل الدراسيّ، وسنوات الخبرة، ويعزى سبب ذلك إلى التوافق النسبي بين المبحوثين في تقييم دور الصحافةِ الإلكترونيّةِ، وهو ما يؤكد صحة فرضية الدراسة.

التوصيات:

إجراء المزيد من الدراسات المسحيّة عن دور وسائل الإعلام الأردنيّة في تعزيز القيم الاجتماعيّة الإيجابيّة لا سيما القنوات الفضائية، والإذاعات باستخدام تحليل المضمون للكشف عن أبرز القيم الإيجابيّة التي تتبنى تلك الوسائل تعزيزها، كما تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات عن القيم السلبية التي تنشرها، أو تبثها وسائل الإعلام الأردنيّة لتحليل دوافعها، وأبعادها، وتأثيراتها على منظومة القيم الاجتماعيّة، وصياغة المقترحات المناسبة لمعالجتها.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يقترح الباحث التنسيق بين وزارة الدولة لشؤون الإعلام، وكليات الإعلام في الجامعات الأردنية، ونقابة الصحفيين الأردنيين لوضع برنامج لتأهيل، وتدريب العاملين في الصحافة الإلكترونية الأردنية يتضمن:

1. تنظيم ورشات عمل تدريبية حول أهمية تطبيق المعايير المهنية، والأخلاقية، وحقوق النشر.
2. عقد دورات تدريبية حول دور وسائل الإعلام في خدمة الإنسان، والمجتمع.
3. تنظيم دورات تدريبية حول تطبيقات استخدامات الهاتف المحمول، وغيره من معدات فنية في التحرير، والإنتاج الإعلامي للصحافة الإلكترونية.

الخاتمة:

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الوطنيّة في المجتمع، كان إيجابياً، وبمستوى مرتفع، وبما يتوافق مع فروض نظرية الاعتماد عن قوة تأثيرات وسائل الإعلام على المجتمع، وأشارت النتائج إلى أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الدينية الإيجابيّة في المجتمع، كان بمستوى متوسط، وأفادت النتائج أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الأخلاقيّة في المجتمع، كان بمستوى متوسط، ويشير ذلك إلى أن تطبيق الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة للمعايير المهنية، والأخلاقيّة كان متوسطا، وكشفت النتائج

أنّ القيم الإيجابيّة العشرة الأول التي تتبت الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة تعزيزها في المجتمع كانت على النحو الآتي: النزاهة، الأمانة، نبذ التفرقة والتطرف، العدل، حب الوطن والولاء له، حماية وحدة الوطن وتماسكه، التضحية في سبيل الوطن، المحافظة على الممتلكات العامة، المواطنة الصالحة، تغليب مصلحة الوطن على المصلحة الخاصة، وبيّنتْ النتائج أن 52% من المبحوثين يرى أن دور الصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع كان جيدا، بينما يرى 21.3% منهم أن دورها كان متوسطا، ويرى 26.7% منهم أن دورها كان ضعيفا، ويُستدل من ذلك أن نسبة أكثر من النصف بقليل من المبحوثين يؤكدون على الدور الجيد للصحافة الإلكترونيّة الأردنيّة في تعزيز القيم الإيجابيّة في المجتمع، وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات، ومقترحات من شأنها تعزيز دور الصحافة الإلكترونية الأردنية في خدمة قضايا المجتمع.

References

Abd-Albari, I. (2000). Social Demography, Cairo, Ain for human and social studies and research.

Abdel Hamid, M. (2004). Scientific research in media studies, 2, World books, Cairo.

Agiza, M. (2012). Evaluation of the elite of the role of modern electronic means of communication in shaping the attitudes of public opinion towards the Egyptian revolution, Journal of Middle East Media Issue 8, Georgia State University, United States.

Ahmed, W. (2012). Social Issues and Values for Youth, Population Journal Research and Studies, Issue 84, July, Egypt.

Al- Hadedd, L. (2016). Role of New Media in the Reproduce Socialization of Adolescents at High School, Journal of Studies: Humanities and Social Sciences, Issue 43.

Al-Debaisi, A. (2011). Professional Standards in the Jordanian Electronic Journalism, Survey of Professional Practice Methods in the Jordanian Electronic Journal, Iraqi Journal of Information. Volume XII Nos. 1-2.

Al-Enzi, M. (2016). The role of social networking sites in changing social values in Saudi society, Master Thesis, Naif University for Security Sciences, Faculty of Social and Administrative Sciences.

Al-Hadid, A. (2006). The Role of Jordanian Television in Forming Value System among Jordanian University Students, Master Thesis, Graduate School, University of Jordan, Amman.

Al-Tayar, F. (2014). Social networks and their impact on values among university students, (Twitter model), Arab Journal for Security Studies and Training, Vol. 31 No. (61) 193 - 226, Riyadh.

Asaad, S. (2013). Audiovisual Media and its Role in Combating Corruption and Integrating the Values of Integrity A Field Study on a Sample of Jordanian University Students, Tikrit University Journal of Science, Vol 20, No.12, December.

Barroun, B. (2004). The Media System and its Relationship to Values, A Field Study on a Sample of Algerian University Graduates and Media,

PhD Thesis, University of Algiers, Faculty of Political Science and Information, Algeria.

Bou Maiza, E. (2006). The impact of the media on the values and behaviors of young people, exploratory study in Blida, PhD thesis, University of Algiers, Faculty of Political Science and Information, Algeria.

Diab, F. (1966). values and social customs, with field research of some social customs, Cairo, Dar al-Kitab al-Arabi

El Said. I. (2005). Value Building and its Relationship to Socialization and Motivation for Achievement, unpublished doctoral thesis, Zagazig University, Egypt.

Hijab, M. (2004). Media lexicon, 1, Dar Fajr Publishing and Distribution, Cairo.

Hijazi, A. (2003). Crisis of Values, Journal of Democracy, Volume 3, Issue 9 January, Al Ahram Agency, Cairo.

MacKinnon, N. & Alison, L. (2002). “Changes in Identity Attitudes as Reflections of Social and Cultural Change.” Canadian Journal of Sociology 27:299–338.

Makkawi, H. (2009) Theories of Information, 1, Arab House for Publishing and Distribution, Cairo.

Makkawi, Hassan & El Said., (2003). Communication and Contemporary Theory, I4, Egyptian Lebanese House, Cairo.

Michel, V. (2010). Facebook and the invasion of technological communities", N.Y, New York.

Neill, S. (2017). Ethics education in public relations: Differences between stand-alone ethics courses and an integrated approach. Journal of Media Ethics, 32(2), 118-131.

Okpan, O, & Anigbogu, C. (2017). Declining Socil Values and Internet CRIME IN Owerri Municipal, IMO State, Nigeria. Social Science Research, 3(2).

Radwan, A. (2011). Research paper on electronic journalism in Jordan, Department of Publications and Publishing, Amman, Jordan.

Sadiq, A. (2007). Journalism and Crisis Management (Theoretical Approach - Applied), 1, Dar Al Fajr Publishing and Distribution, Cairo.

Schiller, A. (1999). Manipulators of the Minds, translated by Abdel Salam Radwan, World of Knowledge Series, (243) National Council for Culture, Arts and Letters, Kuwait.

Siam, S. (2002). Youth and cultural identity, cultural reformation - a field study of the Western culture of a sample of young people in the Egyptian society, Al-Azhar Education Magazine.

Smith, A. & Shertanin, D. (1994). Values Certification, phi: Delta Kappa, 679-684.

Zine El Abidine, & Fatima Abdel Hadi (2014). Effect of Social Communication in Social Values among Jordanian University Students, PhD Thesis, University of Jordan, Amman.Vansoon, s (2020). Facebook and the invasion of technological communities. New York.

درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في ضوء منهج الكفايات بدولة الكويت

محمد دهيم الظفيري *

ملخص

هدفت الدّراسة التعرف إلى درجةِ تَوظيف مُعلّمات اللغةِ العربيةِ لأدواتِ التكْنولوجيا الحديثة، فِي ضَوء منهج الكِفايات بدولةِ الكويت، ولتحقيقِ هذا الهَدف اعتُمد المنهج الوصفي، وحُدِّدَ فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الصف الذي يتم تدريسه)؛ تحدث فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي درجةِ استجابة مُعلّمات اللغةِ العَربية للمرحلةِ الابتدائية للاستبانةِ المُعَدة لهذا الغرض، كما استُخْدِمَ منهجُ البحث النوعي، وذلك عن طريق إجراء مُقابلات شخصية مع (20) معلمةً للغةِ العَربية للصفوفِ الثَّلاثة الأولى مِن المرحلة الابتدائية، وتم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

اشتملت عينةُ الدراسة فِي جانبها الكمي، على عددٍ مِن مُعلّمات اللغة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية بمحافظة الجَهراء للعام الدراسي 2018/2017، والبالغ عددهن (126) مُعلمةً؛ لتطبيقِ أدواتِ الدراسَةِ، وإجراءِ التحليلاتِ الإحصائية الملائمة، وعرض النتائج ومناقشتها تَبْعًا لأسئلةِ الدراسة.

وأَظهرت النتائج أنَّ درجةِ التوظيف لأدوات التكنولوجيَا الحديثة كانت متوسطة، وبدرجة عالية للمعيقات التي تحدّ مِن توظيفها، فِي حين لَم تُشر النَّتائج إلى أي فروقٍ دالة إحصائيًّا تعود إلى مُتغيرات المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الصف الَّذي يتم تدريسه على درجة التوظيف، وخلصت الدراسة إلى عددٍ مِن التوصيات.

الكلمات الدالة: أدوات التكنولوجيا الحديثة، توظيف، منهج الكفايات، معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، الكويت.

* **كلية التربية، جامعة الكويت.**

تاريخ تقديم البحث: 2019/3/27 م. تاريخ قبول البحث: 2019/7/2م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Degree of Employment of Arabic Language Teachers for the Primary Stage of the Tools of Modern Technology in the Light of Competency Curriculum in the State of Kuwait

Mohammad D. Aldhafiri

Abstract

The study aimed to identify the degree of employment of Arabic language teachers for the tools of modern technology in the light of the competency curriculum in the State of Kuwait. To achieve this goal, the descriptive approach was adopted and the determination of whether some of the independent variables (scientific qualification, teaching experience, grade being taught) produced statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the average response rate of the Arabic language teachers for the primary stage of the questionnaire Prepared for this purpose. The qualitative research methodology was also used by interviewing 20 Arabic language teachers for the first three grades of primary school. Both validity and reliability were secured and verified. The sample of the study included a number of Arabic language teachers for the academic year 2017/2018 in the year 2017/2018. The sample consisted of (126) teachers for applying the study tools, conducting the appropriate statistical analysis, presenting the results and discussing them according to the study questions. The results showed that the degree of employment of modern technology tools was medium, and to a high degree of handicaps that limit their employment. The results did not indicate any statistically significant differences due to the variables of the academic qualification and the teaching experience. The grade level is taught on the degree of employment. The study concluded with a number of recommendations

Keywords: Modern technology tools-elementary Arabic language teachers-competency curriculum- employment -Kuwait

مُقدمةٌ:

يعدّ إيلاء المستجدات التكنولوجية، بوصفها من الركائز الأساسية في عمليتي التعليم والتعلّم بمنظورها الحديث، مَطْلَبًا مهمًّا لتحقيق نهضة المجتمعات ورفاهيتها، حيث العمل على مواكبةِ كـــل ما هو جديد في أدوات التكنولوجيا الحديثة، أبـــرز ما أفـــرزه هذا العصر في ألفيته الثالثـــة (Abu Jaber, Alhashemi & Abu Waznh, 2018) (Lindsay, 2016).

تُعرّف أدوات التكنولوجيَا الحديثة بأنَّها "الأدواتُ والأجهزة والأنظمة الَّتي تستخدم في معالجة المعلومات ونقلها، وتخزينها، والتّواصل من خلال وسائط إلكترونية، ويمكن اعتبار أجهزة الحاسب الآلي والشّبكات المتصلة من عناصر أدوات التكنولوجيا الحديثة" (Zitoon , 2002, P:28) . كما تُعرَّف بأنَّها "العمليات التي تُسْتخدم في إنشاء المعلومات ونقلِها وتَخزينها وعرضها وإدارتها، باستخدام التّقنيات الرقْمية الحديثة، وأهمها: الحاسب الآلي وملحقاته كالطّابعة والماسح الضّوئي، والكاميرات الرّقْميّة، والوسائط المتعددة، والأقراص المضغوطة، وشـــبكة المعلومات العالمية الإنترنت، وما تحويه من خدمات وقواعد بيانات إلكترونية؛ كالكتب الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، وقواعد البيانات، والموسـوعات، والدّوريات، والمواقـع التّعليمية، والبريـــد الإلكترونـي (Al Naebi, 2010, p: 52-53).

وبعد أنْ كان هناك مجالان منفصلان نسبيًّا هما: المعلوماتية والاتصالية، اندمجَا ليصبحَا نواةً لتكنولوجيا المعلومات المتقدمة الراهنة في مطلع القرن الحالي، ليتحول مُصطلح تكنولوجيا المَعلومات مؤخرًا إلى مُصطلحٍ آخر، ألا وهو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Yusuf, 2005).

ومَنحت أدوات التكنولوجيا الحديثة آفاقًا جديدة للتعليم والتّعلم؛ الأمرُ الَّذي يبرر سعي الحكومات إلى عمل مُبادرات تطبيقية مِن أجل تلبية الاحتياجات الجديدة المرتبطة بالتطور التكنولوجي، وإعداد المعلم وتأهليه من أهم موضوعات الميدان التعليمي والتربوي، بل ومِن أكثرها خطورة على حياة الطّلبة في مختلف المراحل التّعليمية، وفِي مختلف المستويات والمجتمع بأسره، إذ إنَّ المعلم بمختلف أدواره (معلم، قائد، مناقش...) يعدّ عنصرًا أساسيًّا في نجاح العملية التّعليمية، (Alfatlawy, 2004) (Eiyadat, 2017) كما أنَّ تَطوير النظام التعليمي وتحسين الأداء يتطلب تنمية مهارات المعلمين وقدراتهم، بما يتضمنه من تحفيزٍ وتأهيلٍ وتدريبٍ مُستمر على الكفايات التعليمية والاستراتيجيات والأساليب الحديثة، وتَطوير جميع مكونات المنظومة التعليمية،

وإجراء التعديلات على المناهج وطرائق التدريس، وتَبنّي أحدث البرامج التقنية، ليصبح التعلّم مُتصلًا ببيئات التعلّم المختلفة (Lindsay, 2016).

ولأهمية دور أدوات التكنولوجيا الحديثة في إحداث نقلةٍ نوعيةٍ في كفايات التّعليم ومخرجاته؛ أَصبحت هذه التّكنولوجيا –في وقتٍ قصير– مِن أهم البِنى الأساسية في المجتمع الحديث، كما أنَّ منظمة اليونسكو تشدد على جميع الدول تقديم التّسهيلات التّربوية لإعداد شباب قادرين على أداء الدّور الفَاعل في المجتمع الحديث، وبشكلٍ يوازن بين تطور التّكنولوجيا وتطور التّربية ومواردها الَّذي يعكس بدوره ثقافة الأمة وسياسة تنظيمها (Hills, 2005).

ولأنَّ علاقةَ التّعليم بالتّكنولوجيا علاقةٌ تَكاملية، فإنَّ استخدام التّكنولوجيا والتّقنيات الحديثة في التّعليم ليس الهدف الأساس منها، بل الغاية من استخدامها توظيفها بشكل مثالي، الأمر الذي يعود بالنفع على الطّالب والمعلم (Nabhan, 2008). ويؤكد كمبف (Kompf, 2005) أنَّه بإمكان أدوات التكنولوجيا الحديثة أن تُطور عمليات التّعلم والتّعليم على جميع المُستويات، سواء منها التّعليم المدرسي أو الجامعي، وفي الوقت نفسه بإمكان التّعليم أنْ يُطوّر هذه الأدوات، إذ يُنظر إلى التّعليم –في الوقت الحاضر– مِن قبل المفكرين والتّربويين على أساس أنَّه نوع من العملية التّجارية الخدماتية، التي تُقَدَّمُ إلى أفراد المجتمع على شكل خدمات استثمارية، يوظّف فيها أدوات التكنولوجيا الحديثة كافة.

أدركت وزارة التّربية بدولة الكويت أنَّ جهود التّنمية يجب أن تركز على إحداث ثورة في النّظام التّعليمي، من خلال سياسات واستراتيجيات مُحكمة تُدْخِلُ أدوات التكنولوجيا الحديثة فِي لُب العملية التّعليمية، وتجعل منها قاعدة للارتقاء بالتّعليم؛ ولذا أَولت وزارة التّربية في الكويت اهتمامًا كبيرًا بالمناهج الدراسية، والتوجه نحو منهج الكفايات التعليمية في إعدادها، وإيلاء اهتمامٍ كبيرٍ بالجانب التّكنولوجي بجميع أبعاده، عند بناء المنهج وتصميمه، مِن خلال تعدد الأنشطة الحاسوبية في الكتاب المدرسي، فضلًا عن قيام وزارة التربية بالعديد من المشروعات والخطوات الإجرائية لإدخال أدوات التكنولوجيا الحديثة إلى المدارس الكويتية بجميع مراحلها، إذْ عَملت وزارة التربية عَلى توفير البنية التّحتية اللازمة، وإعداد المناهج الدّراسية المحوسبة، وإنشاء المراكز التّكنولوجية، وربط المدارس بعضها ببعض، ولم تكتف بذلك، بل حَرصت على تدريب المُعلمين من خلال عقد الدّورات المتخصصة في التّعامل مع وسائل وأدوات التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها، كما عملت الوزارة على

توفير الحواسيب اللوحية، وأجهزة العرض، والسبورات الذكية لكل مدرسة، فضلًا عن مختبرات الحاسوب، وتجهيزها وتأثيثها، وربطها بشبكة الإنترنت.

ولقد جاء الاهتمام بمرحلة التّعليم الابتدائي، لما لها من أهمية وأثر بالغ في كل ما يتبعها من مراحل، فالأطفال هم قادة المستقبل، والاستثمار الحقيقي للشعوب والأمم، وبإكسابهم مهارات استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة وأدواتها مبكرًا؛ فإننا نمكنهم لاحقًا من استخدامها بطريقة أمثل وأفضل في تعليمهم وبناء ثقافتهم العامة، إن تزويد هؤلاء الأطفال بتلك المهارات مُبكرًا؛ يُسهم في أنْ تُصبح هذه المهارات –التي هي لغة العصر– جزءًا من اهتماماتهم اليومية، وعليها سيتمكنون من تطوير معارفهم وإثراء حصيلتهم العلمية. وإيمانًا من وزارة التّربية الكويتية بأهمية دور التكنولوجيا الحديثة في العملية التّعليمية في تحسين تعليم مهارات اللغة العربية، فقد بادرت الوزارة بتطوير استخدام أدواتها العديدة مِن ألواحٍ تفاعلية وسبورات ذكية، وحواسيب متنقلة... وتوظيفها في تّعليم صفوف المرحلة الابتدائية منهاج اللغة العربية، من خلال تحسين نوعية التعليم، وذلك بتطوير المناهج الدراسية لصـــفوف هذه المرحلة وفق منحى الكفايات بدءًا من العام الدراســـي 2016/2015 (Albasheer, Alsaeed & AlDafeeri, 2019).

وبناءً على مَا تقدم، فإنَّ العملية التّعليمية تواجه تحديات عديدة في ظل الانفجار المعرفي، والثّورة التّكنولوجية، وتغيُّر في احتياجات الطّالب والمعلم، فكان لا بُد مِن وضع الخطط التي تواكب هذا التّقدم، وتؤهل المُعلمين لتوظيف أدواتها بالشّكل الأمثل، خصوصًا والكويت اليوم تتقدم بسرعةٍ فِي مجال أدوات التكنولوجيا الحديثة.

تعددت الدراسات الَّتي تناولت توظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس؛ ففي دراسة أبو جابر، والهاشمي، وأبو وزنة، (Abu Jaber, Alhashemi & Abu Waznh, 2018) الَّتي كشفت عن درجة مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العُليا لمتطلبات الثورة المعلوماتية مِن وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ حُللتْ كُتب اللُّغة العَربية للصفوفِ مِن سابعٍ إلى عَاشر، وأَظهرت النتائج أنَّ درجة مراعاة كتب اللغة العربية لمتطلبات الثورة المعلوماتية كانت ضعيفة.

وهَدفتْ دراسة حمزة (Hamza, 2018) إلى تَقصي درجة استخدام معلمي الرياضيات الحاصلين على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)، وعلاقة ذلك بدرجة استخدامهم لتطبيقات الحاسوب واتجاهاتهم نحوها، وتكوّنت العينة من (60) معلمًا ومعلمة، اخْتيروا عشوائيًّا من (12) مدرسة حكومية، وأشارتْ النَّتائج إلى أنَّ درجة استخدام المعلمين لتطبيقات الحاسوب في التدريس كانت مرتفعةً، فِي حين لَفتت النتائج إلى عدم وجود أي فروقٍ دالة إحصائيًّا تُعزى إلى مُتغير الخبرة.

وفِي الكويت اعتنت دراسة العنزي (Alenzi, 2018) بالكشف عن واقع استخدام التقنيات التعليمية في تدريس مادة اللغة العربية بمدارس الكويت، جاءت عينة الدراسة من 30 معلمةً للمرحلة الابتدائية، تناول فيها الباحث واقع استخدام التقنيات التعليمية (برامج حاسوبية – سبورة ذكية – إنترنت... إلخ)، كما تناول الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام تلك التقنيات، توصلت الدراسةُ إلى أنَّ مُعلمي اللغة العربية يستخدمون التكنولوجيا بدرجة (متوسطة)، فيمَا يخص توظيف برامج الحاسوب في التدريس، وإنتاج البرامج التعليمية، والمختبرات، واستخدام السبورة الذكية، كما كَشفتْ الدراسةُ عن عددٍ مِن الصعوبات التي يواجهها مُعلمو اللغة العربية في استخدام التقنيات التعليمية في تدريس اللغة العربية، مِن أَهمها قلة توفر مستلزمات إنتاج البرامج التعليمية، وضعف تقبل الطلبة للتقنيات التعليمية في ميدان تدريس اللغة العربية، وتفضيل كثيرٍ مِن مُعلمي اللغة العربية للتدريس اللفظي على غيره من الأساليب الحديثة في التدريس خصوصًا، فيما يختص بالتكنولوجيا وتوظيفاتها التربوية، وربما كان السبب في ذلك ثقافة التخصص.

وفِي دراسةٍ لبركات وعبد الجبار (Barkat & Abed Aljbbar, 2018) هدفت إلى بَحثِ أثرِ تدريس مادة اللغة العربية باستخدام تقنية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التعلم الذاتي لطلاب الثالث الأساسي في بعض المدارس الخاصة بالأردن، طبَّقَ الباحثُ المَنهجَ شبه التجريبي على أفرادِ دراسته، الَّذين بلغ عددهم (55) طالبًا وطالبة، وزعوا بشكلٍ عشوائي على شعبتين، وبواقع (27) طالبًا وطالبة للمجموعة التجريبية، التي درست اللغة العربية بواسطة الحوسبة السحابية، و(28) طالبًا وطالبة للمجموعة الضابطة، الَّتي درست بالطريقة الاعتيادية، وأَظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى استراتيجية الحوسبة السحابية، لصالح المجموعة التجريبية، في مقياس التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي.

وأجرى غوادره (Qawadrh, 2017) دراسة في محافظة جنين، هدفت إلى تبين أثر استخدام الشبكة العنكبوتية في العملية التعليمية، في تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، وقدد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (89) معلمًا ومعلمةً، وأسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر استخدام الشبكة العنكبوتية في العملية التعليمية في مادة اللغة العربية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى متغير الجنس، أو مكان السكن، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة.

وفي دولة الإمارات أجرى القضاة (AlQuthah, 2017) دراسة، للكشف عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية في التدريس واتجاهاتهم نحو استعمالاتها، تكوّنت عينة الدراسة من (45 معلمًا ومعلمة)، وأَظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمهارات التقنية لتوظيف السبورة التفاعلية، كانت بدرجةٍ متوسطةٍ، أمَّا مستوى اتجاهاتهم نحو توظيفها فجاء مرتفعًا.

أمَّا عيادات (Eiydat, 2017) فَهدفت دراسته إلى الكشفِ عن واقع استخدام مُعلّمي مديرية تربية قصبة إربد للوح التفاعلي في التدريس، ومُعوّقات استخدامه من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة، طُبّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينةٍ مُكوّنة من (30) معلماً و(113) طالبًا، اختيروا عشوائيًّا مِن مُجتمع الدراسة، وأَظهرت النتائج أنَّ واقع استخدام اللوح التفاعلي في التدريس جاء متوسطًا، وأنَّ مُعوّقات الاستخدام جاءت كذلك بدرجة متوسطة.

واستهدفت دراسة الحميدي (Al-Hameedi, 2017) بحث درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت للكفايات الإلكترونية من وجهة نظرهم، كما استهدفت الدراسة قياس أثر بعض المُتغيرات، كالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية في آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية، طُبقت الدارسة على عينة عشوائية بلغت (200) معلمٍ ومعلمة من المرحلة الثانوية، وبغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة صممَ الباحث استبانةً مكونة من (24) كفاية موزعة على ثلاثة محاور، هِي: كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني وعددها (7) كفايات، والكفايات المتعلقة بقيادة الشبكات والإنترنت وعددها (11) كفاية، وكفايات تصميم البرمجيات وعددها (6) كفايات، وقد كشفت الدارسة أنَّ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الإلكترونية جاءت بمستوى (متوسط)، إذ حلَّ مُحور كفايات قيادة الشبكات والإنترنت بالمرتبة الأولى بدرجة

امتلاك (مرتفعة)؛ أعقبه محور كفايات ثقافة التعلم الإلكتروني وبدرجة امتلاك (متوسطة)؛ وحلَّ مُحور كفايات تصميم البرمجيات في الترتيب الثالث وبدرجة امتلاك (متوسطة)، ولم يظهر لمتغير الجنس أثر ذو دلالة إحصائية في جميع محاور الدارسة، كما لم تُظْهر الدراسةُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل أو متغير سنوات الخبرة.

واهتمت دراسة زروق (Zarooq, 2016) ببحث معوقات توظيف التعليم الإلكتروني واستخدامه بمرحلة التعليم الأساسي بدولة السودان، ودلَّت النتائجُ على ضعف في معرفة المعلمين باستخدامات التعلّم الإلكتروني، وعدم اهتمام إدارة المدرسة بتطوير مهارات المعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني في تدريسهم، كما أشارتْ إلى ضعف البنية التحتية لتوظيف التعلّم الإلكتروني فِي مرحلة التعلم الأساسي، تمثلت في قلة الأجهزة والمعدات الإلكترونية المتوافرة في المدرسة.

وأشار الحسنات وعبد الرحمن (AlHasanat& Abed-Rahman, 2015) إلى أنّ الطلبة المُعلّمين من تخصص معلم صف، استفادوا كثيرًا من تطبيقات أجهزة الهواتف النقّالة في تعلّم اللغة العربية، وانعكس ذلك على مهاراتهم اللغوية، ومهارتي القراءة والكتابة على وجه خاص، كما أَشارت الدراسة إلى أنَّ التطبيقات توفر للطلبة المعلمين فرصًا أكثر لتعلّم وتعليم اللغة العربية، والتغلب على معيقات تعلمها عبر هذه الأجهزة.

أمَّا دراسة عليمات (Ellemat, 2014) فَهدفت إلى معرفةِ درجة استخدام معلمي العلوم بمحافظة المفرق لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة طُبقت أداة الملاحظة شبه المقننة على عينة من (108) معلمين ومعلمات، وأشارتْ النتائجُ إلى أنَّ درجة استخدام مستحدثات تكنولوجيَا التعليم كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في استخدام هذه المستحدثات تُعزى إلى مُتغير الخبرة ولصالح الفئة من 5–10 سنوات.

وأجرى كل من مارتن وشاو ودينباغ (Martin, Shaw& Daughenbaugh, 2014) دراسة هدفت إلى قياس درجة الاستخدام الفعال للسبورة الذكية في مادة العلوم في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكوّنت العينة من (283) معلمًا ومعلمة، يتوزعون على (48) مدرسة ابتدائية في الولايات الواقعة جنوب شرق أمريكا، وأَظهرت النتائج أنَّ السبورة الذكية لا تستغل بشكل كافٍ في تدريس مادة العلوم، وأنَّ هناك حاجة لتدريب المعلمين بشأن كيفية التوظيف الصحيح لأدوات التقنية الحديثة في برامج إعداد المعلمين، وفي أثناءها.

واهتمت دراسة الكندري وآخرون (Al Kandri, Al Rasheedi & Murad, 2013) باستكشاف واقع استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت للمستحدثات التكنولوجية، فِي ضوء معايير الجودة، وتحديد مستوى اختلافهم، وفقًا لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، وجاءت عينة البحث مكونة من (83) معلمًا و(107) معلمات جميعهم من مُعلمي منطقة حولي التعليمية، اختيروا بالطريقةِ العشوائية الطبقية، وعرَّف الباحثون المستحدثات التكنولوجية بكل ما هو جديدٍ فِي تكنولوجيا التعليم من أجهزة تعليمية، برمجيات حاسوبية، بيئات تعليمية، وأساليب عمل، هدفها رفع مستوى العملية التعليمية، وزيادة فاعليتها، بيّنت نتائج الدراسة أنَّ المعلمين وافقوا على عبارات الاستبانة المقدمة لهم، والخاصة بواقع استخدامهم للمستحدثات التكنولوجية وبدرجة موافقة متوسطة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مُتغير الجنس لصالح فئة الذكور، وكذلك كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مُتغير الخبرة لفئة أقل من خمس سنوات.

وهدفت دراسة شقور (Shaqoor, 2013) إلى تحديد واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، والمعوقات التي تواجههم في استخدامها، في ضوء عدد من المتغيرات، وقد أَظهرت نتائج الدراسة أنَّ واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وأنَّ أعلى درجة لمعوقات استخدام المستحدثات التكنولوجية كانت لعدم توفر الأجهزة بشكل كافٍ، فضلًا على عدم قدرةِ المعلمين والمُعلمات على استخدامِ الأَجهزةِ.

وأجرى التميمي (Al-Tamimi, 2012) دراسةً هدفت إلى معرفة درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لكفايات استخدام تقنيات التعليم الحديثة واتجاهاتهم نحوها في العراق، وأشارت النتائج إلى أن مُدرسي ومدرسات اللغة العربية امتلكوا كفايات استخدام تقنيات التعليم الحديثة بدرجةٍ متوسطة، كما دلّت النتائج على عدم وجود أثرٍ لمتغيرات الخبرة والجنس في درجة امتلاكهم لهذه الكفايات.

وأجرت الجوفي (Aljofy, 2010) دراسة لمعرفة درجة استيعاب مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفه لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس عَمَّان الخاصة، وتكوّن مجتمع الدراسة من (672) معلمًا ومعلمة لغة عربية، وأَظهرت الدراسة أنَّ مُعلمي اللغة

العربية في المدارس الخاصة في عَمَّان يستوعبون وبدرجة "عالية" مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) من جوانبه المختلفة، ويوظفونه في تدريسهم بدرجة "عالية".

أمَّا سالم (Salem, 2010)؛ فأشارت دراسته إلى ضرورة تعديل نظرة المعلمين والطلبة، إلى طبيعة استخدام الأجهزة التكنولوجية الحديثة مثل الهواتف النقّالة، والمُساعدات الرقمية الشخصية، والأجهزة اللوحية (I pad)، مِن مجرد استخدامها في الاتصالات الهاتفية، إلى توظيفها في عمليتي التعلّم والتعليم.

وهَدفت دراسة العواملة (Alawamleh, 2009) إلى تقصي واقع استخدام الحاسوب وبرامج تكنولوجيا المعلومات في تحقيق الأَهداف التدريسية فِي مدارس محافظة البلقاء، واستخدمت الملاحظة المباشرة، والمقابلات الفردية، وتحليل الوثائق والسجلات؛ إذْ توصلت الدراسةُ إلى اتفاقِ فئات الدراسة على قلة استخدام الحاسوب في التدريس، واقتصار استخدامه على إجراء بعض التطبيقات على بعض البرمجيات التي تتطلبها طبيعة المنهاج.

وفِي دراسة أجراها بنيويل وبوسكاردين وماسين وكراوفورد (Penuel, Boscardin, Masyn& Crawford, 2007) لاستكشاف كيفية استخدام المعلمين للتقنيات التكنولوجية بطرائق فعالة من خلال التدريس الصفي، إذْ تكونت عينة الدراسة من (584) معلمًا من معلمي مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت فيها أداة الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج استخدام المعلمين للتقنيات التكنولوجية في عمليتي التدريس والتقييم بشكلٍ فعالٍ، كما أظهرت الدراسة أنَّ استخدام التقنيات ساعد الطلاب على التدريب وتحقيق أهداف التعلم بشكل فعال.

وأجرى الأشخري (Alashkhary, 2006) دراسةً هدفت إلى تعرف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة للإنترنت في التدريس، وتكوّنت عينة الدراسة من (250) معلمًا ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أنَّ المعلمين يستخدمون الإنترنت في التدريس بدرجة متوسطة.

وفِي دراسة الحسنات (Alhasanat, 2005) الَّتي هدفت إلى بناء برنامج تدريسي لدمج تكنولوجيا التعليم ومنهاج الثقافة الأدبية واللغوية للصف الأول الثانوي في الأُردن، وتكوّنت عينةُ الدراسةِ مِن (60) معلمًا ومعلمة من مُعلمي الصف الأول الثانوي، وصممَّ بَرنامجًا تدريسيًّا مُحوْسبًا، وطبّقه على عينةِ الدراسة، وأشارت نتائج تطبيق البَرْنَامج إلى أنَّ مُعظم المعلمين لا يميلون إلى

استخدام تكنولوجيا التعليم أثناء تدريسهم، ويكتفون باستخدامها في الجوانب التي تتوافق والمنحى التقليدي، مثل تحضير الدروس، وكتابة الأهداف التعليمية.

وهدفت دراسة إدوارد (Edward, 2005) إلى الاطلاع على كيف ولماذا يستخدم المعلمون الحاسوب في الصف؟ إذ اخْتِير (12) معلمًا ومعلمة تتوفر في صفوفهم أجهزة حاسوب لأغراض التدريس، واستُخْدِم منهج البحث النوعي من خلال المقابلات الفردية والمركزة، وتبين ضرورة تطوير استخدام الحاسوب في الصف بسبب ضعف استخدامه على الوجه المناسب، كما دلَّت الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين درجة استخدام الحاسوب ومعرفة المدرس بالمهارات الحاسوبية، وكيفية اختيار البرامج المناسبة وسهولة الدخول إلى المواقع.

وفِي سنغافورا أجرى لم وشاي (Lim& Chai, 2004) دراسة لقياس مدى توظيف تكنولوجيا المعلومات وكيفيتها، لدعم تعلم الطلبة في مدرسة سنغافورا، واستُخْدِمت وسائل مُتعددة لجمع المعلومات: كالاجتماعات، والاستبيانات، وكذلك المقابلات، وخلصت النتائج إلى حاجة المعلمين للوصول إلى الحواسيب بشكل أسهل، وحاجتهم إلى الوقت الكافي للإعداد للحصة الصفية، وتطوير مواد مناسبة لاستخدام التكنولوجيا بشكل أفضل.

وهدفت دراسة كوبان، وكاربانرك، وبيك (Cuban, Kirkpatrick & Peck, 2001) إلى الكشف عن مدى استخدام المعلمين والطلبة للحاسوب في بعض المدارس الثانوية في جنوب كاليفورنيا، وجُمِعَتْ البياناتُ مِن خلال المقابلات، ووثائق المدرسة، وخلصت الدراسة إلى افتقاد المعلمين إلى الوقت الكافي للبحث عن البرمجيات المناسبة وتقييمها، كما خَلُصَتْ إلى أنَّ التدريبَ المُقدَّم للمعلمين يتسم بالعمومية، ويفتقد إلى التخصص، ولا يُلائِم احتياجات المعلمين؛ ما يؤدي إلى تدني استخدام التكنولوجيا.

وهدفت دراسة داين (Diane, 2000) إلى قياس مُستوى استخدامات الحاسوب لأغراض التدريس بشكل عام في إحدى كليات المجتمع في مناطق كاليفورنيا، وتكونت عينة الدراسة من (117) مدرسًا، وأشارت النتائج إلى أنَّ (85%) من أفراد الدراسة يستخدمون الحاسوب لأغراض التدريس وتقييم الاختبارات، بينما أشار (15%) منهم إلى عدم استخدامهم للحاسوب في التدريس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

مِن خلال ما تقدم عرضه من دراسات سابقة، جاءت نتائج البحث العلمي متباينة، وانتهت إلى مجموعات ثلاث، بناء على درجة استخدام التكنولوجيا في التعليم، يمكن تصنيفهم بمجموعة الأثر المرتفع ومجموعة الأثر المتوسط ومجموعة الأثر المنخفض؛ أشارت نتائج دراسات مجموعة الأثر المرتفع إلى استخدام مرتفع لأدوات التكنولوجيا الحديثة في التعليم، كدراسة حمزة (Hamza, 2018)، ودراسة الجوفي (Al jofy, 2010) ، ودراسة داين (Diane, 2000)، وأشارت نتائج دراسات الأثر المتوسط، مثل: دراسات عيادات (Eiyadat, 2017)، وزروق (Zarooq, 2016) ، وعليمات (Ellemat, 2014)، والتميمي (Altamimi, 2012)، والأشخري (Al ashkhary, 2006)، والحميدي (Alhameedi, 2017) ، والعنزي (Alenzi, 2018) ، والكندري (Al kandri, 2013)، والقضاة (Alquthah, 2017) إلى استخدام متوسط للتكنولوجيا يتطلب مزيدًا من التفعيل والإثراء، وأشارت نتائج دراسات الأثر المنخفض كدراسة أبو جابر، والهاشمي وأبو وزنة (2018) Abu Jaber, Alhashemi & Abu Waznh ، ودراسة (Martin, Shaw& Daughenbaugh, 2014) والعواملة (Alawamleh, 2009)، والحسنات (Alhasanat, 2005) ، و(Edward, 2005)، و(Cuban, Kirkpatrick & Peck, 2001)، لتسلط الضوء على ضعف استخدام التكنولوجيا في إثراء العملية التعليمية. هذا وأشارت نتائج الدراسة التي أجراها (Penuel, Boscardin, Masyn and Crawford, 2007) إلى استخدام تكنولوجيا التعليم في غرفة الصف، وأثرها في عمليتي التعليم والتعلم، وتناولت بعض الدراسات واقع استخدام بعض أدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس (Lim and Chai, 2004).

مشكلة الدراسة:

يعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية أمرًا حيويًّا وفعالًا، وذلك لدورها في التصميم والتطوير والاستخدام والتقويم، وأصبح التفاعل الفكري والتطبيقي بين المتعلمين والبيئة التعليمية من سمات تكنولوجيا التعليم والمعلومات (UNESCO, 2015) ، (Amer, 2007) وإيمانًا بضرورة التحول إلى نظام التعلّم القائم على البحث والتفكير الإبداعي، وتحصيل المعرفة، فقد أخذت وزارة التربية بدولة الكويت، على عاتقها منذ تسعينيات القرن الماضي، تفعيل الإجراءات العملية والكفيلة بحوسبة التعليم، وإرساء قواعد التعليم الإلكتروني في مدارسها، ليشمل جميع المراحل

الدراسية، مثل: تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، واستغلالها لتحسين العملية التعليمية، وتطوير مناهج محوسبة لمختلف المواد الدراسية، وربط المدارس بشبكة الإنترنت (Al dwaleh , 2013 ، UNESCO, 2015).

وبما أنَّ تطبيقات تكنولوجيا التعليم أصبحت في الآونة الأخيرة ركنًا أساسيًّا في المنهج القائم على الكفايات، يصعب تجاهله في تصميم المناهج الدراسية، وبنائها المعرفي، والخبرات والأنشطة التعليمية المرتبطة بها، وآلية تقويمها، إلَّا أن توظيف تطبيقاتها العديدة والمتنوعة لا زال يسير بشكل متسارع غير مدروس، متجاوزًا الأمر الأكثر الأهمية، الذي يتمثّل في تأسيس تعليم متكامل، يعتمد هذه التقنيات ويوظّفها بشكل عملي، ومع تزايد دور أدوات التكنولوجيا الحديثة في صياغة الحاضر وتشكيل المستقبل؛ فقد كان لا بُدَّ من الوقوف على درجة توظيف معلمات اللغة العربية لهذه التّكنولوجيا في العملية التّعليمية، وملامسة الواقع الحقيقي لهذا التوظيف من خلال أدوات كمية ونوعية، إذْ إنَّ مراحل التعليم العام الثلاث: الابتدائي والمتوسط والثانوي، تبنى عليها، وخصوصًا أنَّه لا توجد دراسة –حسب علم الباحث– تناولت درجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في التّدريس، وفق منحى الكفايات في المدارس التّابعة لمنطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما درجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة، والمُعيقات التي تحدّ مِن توظيفها في تعليم المنهاج القائم على مَنحى الكفايات؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في تعليم منهاج الكفايات تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والصف الذي تدرسه.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تقديم صورة عن الواقع الفعلي لدرجة توظيف معلمات اللغة العربية في عينة الدراسة لأدوات التكنولوجيا الحديثة، والمعيقات التي تحدّ من توظيفها في العملية التدريسية.
- إفادة القائمين في وزارة التربية بدرجة فعالية الخطة الموضوعة لاستخدام وتوظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة في تدريس منهاج اللغة العربية وفق منحى الكفايات.
- تقديم توصيات من أجل التوظيف الأمثل لأدوات التكنولوجيا الحديثة في تدريس منهاج اللغة العربية وتجاوز المُعيقات التي تحدّ من توظيفها وفق منحى الكفايات.

حدود الدراسة:

مِن الممكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات والحدود الآتية:

- اقتصار هذه الدراسة على مُعلّمات اللغة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية، التي تمَّ تعديل مناهجها وفق منحى الكفايات في المدارس الحكومية التابعة للمنطقة التعليمية في محافظة الجهراء في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017.
- اقتصار هذه الدراسة على معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، اللواتي يحملن مؤهلًا أكاديميًا (بكالوريوس لغة عربية، ماجستير، دكتوراه).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

معلمات اللغة العربية: المُعلمات اللائي يُدرّسن أو دَرَّسن حصص اللغة العربية ضمن مناهج اللغة العربية الجديدة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، القائمة وفق منحى الكفايات، في المدارس الحكومية التابعة للمنطقة التعليمية في محافظة الجهراء، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017.

أدوات التكنولوجيا الحديثة: مجموعة من الأدوات التكنولوجية التي تُسْهِم فِي تخزين المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، والتي تتكون بشكلٍ رئيسي من جهاز الحاسوب وملحقاته أو الآيباد، والألواح التفاعلية والسبورات الذكية، وشبكة الإنترنت، وما تحويه من خدمات.

درجة توظيف المعلمات للتكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية: هي استجابات المعلمات أفراد العينة على أدوات الدراسة، وتُقَاس هذه الاستجابات مِن خلالِ أداتي الدراسة: المقابلة النوعية، والممارسة الفعلية لهذا التوظيف، والاستبانة لتعرف درجة توظيفهن لأدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس.

منهج الكفايات: هو المنهج الوطني الجديد الذي تم تطبيقه بدولة الكويت بدءا من العام الدراسي 2016/2015، وهو المنهج القائم على عدد من الكفايات العامة والرئيسة والخاصة المتوقع إكتسابها من قبل الطلبة في كل مادة من المباحث الدراسية. وهو طريقة في التعليم تضمن تمكّن كل طالب من المعرفة والمهارة المقررة (الكفاية) بغض النظر عن الوقت المستغرق في ذلك، وفق أعلى مستوى ممكن لمهارات التفكير.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي المختلط، الَّذي يتناسب مع طبيعتها، وذلك بهدف تعرّف درجة توظيف معلمات اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية لأدوات التكنولوجيا الحديثة والمعيقات الَّتي تَحدّ من توظيفها في العملية التدريسية بدولة الكويت، وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والصف الذي تدرسه) تحدث فروقًا ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجة استجابة المعلمات للاستبانة المعدة لقياس درجة توظيفهن لوسائل أدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية، كما استخدم منهج البحث النوعي، لدعم نتائج البحث الكَمي، وصولًا إلى نتائج أكثر عمقًا ودلالة، بشأن درجة التوظيف، وذلك عن طريق إجراء مقابلات مع عددٍ مِن معلمات اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، تم اختيارهن عشوائيًّا مِن عينةِ الدراسَةِ.

المُجتمع وأفراد الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مُعلّمات اللغةِ العَربية للمرحلةِ الابتدائية فِي مُحافظة الجهْرَاء/ الكويت، يتوزّعن على (16) مدرسة، ذكور وإناث، تَبعًا لبيانات قسم التخطيط والمعلومات التابع للمنطقة التعليمية بمُحافظة الجهراء للعام الدراسي 2018/2017، ولتحديد أفراد الدراسة، تمَّ توزيع أداة الدراسة على جميع معلمات اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بطريقة قصدية، لكون هذه الصفوف تدرس منهج الكفايات الجديد، والبالغ عددهن (167) معلمة، أَبْدَتْ مِنْهُن (126) معلمة، تعاونًا مع الباحث، وبنسبة 75% من مجتمع الدراسة، وبناء على بيانات الاستبانة ونتائجها اخْتِير (5) من المدارس بطريقةٍ عشوائيةٍ بسيطةٍ، ومِن ثَمَّ تمَّ اختيار (20) مُعلمةٍ عشوائيًّا مِن هذه المدارس الخمس، لغايات الجانب النوعي من الدراسة (أداة المقابلة)، وتمَّ استشارة مُتخصصين في القياس والإحصاء عند تحديد العينة، ويبين جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المؤهل العلمي	**بكالوريوس**		**ماجستير**	**دكتوراه**	**المجموع 126**
	104		**22**	**0**	
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات		5– 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع 126
	43		55	28	
الصفوف التي يدرسنها	الأول	الثَّاني	الثالث	الرابع* الخامس*	المجموع 126
	46	38	42	0	

لم يطبق منهج الكفايات لهذه الصفوف بعد

أدوات الدراسة:

أ- الاستبانة:

استخدمت الدراسة الاستبانة بوصفها أداة دراسة تكونت في صورتها النهائية من (27) فقرة لقياس درجة توظيف معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لوسائل أدوات التكنولوجيا الحديثة والمعيقات الَّتي تحدّ مِن توظيفها في العملية التدريسية بدولةِ الكويت، وجاءتْ مِن نوع مقياس ليكرت (Likert Scale)، إذ كانت استجابة المعلمات لفقراتها كما يلي:

دائمًا وقد أعطيت لها الدرجة (4)، وغالبًا وقد أعطيت لها الدرجة (3)، وأحيانًا وقد أعطيت لها الدرجة (2)، ونادرًا وقد أعطيت لها الدرجة (1)، وأُعِدَّتْ الاستبانةُ على النحو الآتي:

1-مُراجعة الأدبِ التربوي المتعلق بتكنولوجيا التعليم، ومعيقات توظيفها في العملية التدريسية

(Hamza, 2018, Abed Almajeed, 2015, Shuler, 2009; Martin, Shaw& Daughenbaugh, 2014, Ellemat, 2014, Prensky, 2005)

وفِي ضوءِ هذه المراجعة حُدِّدَ المجالان الأساسيان المُرتبطان بدرجةِ تَوظيف وسائل أدوات التكنولوجيَا الحَديثة فِي العَملية التدريسية، والمُعيقات الَّتي تَحدُّ مِن توظيفها.

2- صياغة فَقرات الاستبانة فِي ضَوء المَجالين السَّابقين الذكر، وتكونت الاستبانة فِي صُورتها الأوَّلية مِن (30) فقرة، من نوع مقياس ليكرت الرباعي.

3- تحديد المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة، وهي: (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والصف الذي تدرسه)، ومِن ثَمَّ إتمام إعداد الاستبانة.

4- تحكيم الاستبانة، وذلك بعرضها على مجموعةٍ من المتخصصين التربويين مِن أعضاءِ هيئة التدريس في جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية، مُكونة من عشرة أساتذة في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، والقياس والتقويم، واللغة العربية، وطُلب منهم دراسة الأداتين، وإبداء رأيهم فيهما، سواء بالتعديل أو التغيير أو الحذف، من جهة: محاور الأسئلة ومحتواها، وفقرات الاستبانة وعددها وشموليتها، وتقويم مستوى الصياغة اللّغوية، والإخراج، أو أي ملاحظات يرونها مناسبة، ودرس الباحث ملاحظات المحكمين، وأُجْرِيت التعديلات في ضوء توصياتهم.

5- الأخذ بآراء المحكمين مِن حيث تعديل صياغة الفقرات إمَّا بالحذف وإما بالتعديل وإما الإضافة، وقد حُذِفَتْ فقرتان حَسب آراء المحكمين، وذلك لتكرار الأفكار المطروحة فيهما في الاستبانة نفسها مِن وجهة نظرهم، وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (27) فقرة، تتوزع على مجالين اثنين، هما: توظيف أجهزة التعلم التكنولوجية، ومعيقات التوظيف، ومِن ثَمّ إعادة عرضهَا مرةً أُخرى على المُحكمين أنفسهم، إذ أفادوا بأنَّ الاستبانة فِي صورتها النّهائية تُعطي مؤشرًا صادقًا لقياس مُشكلة الدراسة، وتكوّنت الاستبانة من (27) فقرة، تَوزَّعت على مجالين اثنين: توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس، بعدد من الفقرات بلغ (15) فقرة، ومعيقات توظيفها بـ (12) فقرة، والجدول (2) يبين مجالي الاستبانة، وعدد الفقرات في كل مجال وللأداة بشكل كلي:

الجدول (2) مجالا أداة الاستبانة لدرجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة

المجال	عدد الفقرات
توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس	15
معيقات توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس	12
المجموع العام للفقرات	27

6- للتحققِ مِن ثبات الأداة طُبِّقَتْ عَلى عينةٍ استطلاعية مُكونة مِن 20 معلمة (من خارج أفراد الدراسة)، وقد أعيد تَطبيق الاستبانة على العينة ذاتها، وحُسِبَ معامل الثبات بالإعادة، إذ بَلغت قيمة معامل الثبات بالإعادة بحساب معامل ارتباط بيرسون (0,87)، وقد عُدّت هذه القيمة عالية وكافية لأغراض الدراسة، كما حُسِبَتْ قِيمة مُعامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بمجاليها الاثنين (توظيف أجهزة التعلم التكنولوجية، ومعيقات التوظيف)، عن طريق حساب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجالي الاستبانة وللأداة بشكلٍ كُلي، والجدول (3) يوضح قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ):

الجدول (3) قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمجالي الاستبانة وللأداة بشكل كلي.

المجال	توظيف أجهزة التعلم التكنولوجية	معيقات التوظيف	الأداة بشكل كلي
معامل الثبات	0,85	0,79	0,83

7- توزيع الاستبانات وعددها (126) استبانة على أفراد الدراسة.

8- اعْتُمَدتْ المَعاييرُ الآتية لتصنيف درجة تحقق الفقرات في الاستبانة لدى المعلمات حسب متوسطات إجابات الأفراد لكل فقرة؛ وبذلك تكون المستويات الثلاثة لدرجة استجابة أفراد الدراسة على النحو الآتي:

أ. الفقرة التي متوسطها الحسابي من 2.71 – 4 تكون بدرجة مرتفعة.

ب. الفَقَرة التي متوسطها الحسابي من 1.67– 2.70 تكون بدرجة متوسطة.

ج. الفقرة الَّتي متوسطها الحسابي أقل من 1.67 تكون بدرجة قليلة.

ب. المُقابلات الشخصية:

عُرِضَتْ أَسئلة المقابلة بصورتها الأوّلية على المختصين التربويين الَّذين حكّموا الاستبانة، والأخذ بآرائهم مِن حيث تعديل صياغة بعض الأسئلة، إمَّا بالحذف وإمَّا بالتعديل وإمَّا بالإضافة، وقَد تضمنت المقابلة بصورتها النهائية الأسئلة الآتية:

1- بُوصفك مُعلمة لُغة عَربية للمرحلة الابتدائية، هَل يُمكنك توضيح المقصود بالتكنولوجيا الحديثة؟

2- هل تَسْتَخدمين التكنولوجيا الحديثة فِي تدريسِ اللُّغةِ العَربية وفق منهج الكفايات؟ إذا كان الجواب نعم، كيف توظّفين ذلك في غرفة الصف؟

3- ما المهارات الأساسية الَّتي تمتلكينها لتوظيف التكنولوجيا الحديثة فِي التدريس؟ ومَا المهارات التي ترين أنَّها تنقصك وترين أنَّك بحاجةٍ إليها؟

4- ما البرامج الحاسوبية الَّتي تستخدمينها في تدريسك منهاج الكفايات؟ ولماذا؟

5- ما الأغراض التي تستخدمين فيها التكنولوجيا الحديثة في تدريسك لمنهج الكفايات؟

6- هل تُعْطين طلبتك الفرصةَ لاستخدام الأجهزة التكنولوجية فِي الحصة الصَّفية، وإظهار المجالات الَّتي يَستخدمون فيها التكنولوجيا في منهج الكفايات؟ إذا كانت الإجابة نعم، كيف ذلك؟ وإذا كانت الإجابة لا، فما السبب؟

7- هل ثمة أهمية وأثر واضح لاستخدام التكنولوجيا والإنترنت في تحسين مستوى تعلم الطلبة لمنهج الكفايات؟ كيف ذلك؟

8- هل تُعْطين طلبتك الفرصة لإظهار المجالات التي يستخدمون فيها أدوات التكنولوجيا الحديثة؟ وكيف؟

9- هل تَتعاون معك إدارة المدرسة في توفير احتياجك من أدوات وتسهيلات تشجعك على استخدام المناهج المحوسبة لمادة اللغة العربية في ضوء منهج الكفايات؟

10- مَا الصعوبات الَّتي تواجهك أثناء استخدام التكنولوجيا مَع منهج الكفايات؟ وكيف تتغلب على هذه الصعوبات؟

ثبات أداة المقابلة:

يَرتبط ثبات أداة المقابلة بالحصولِ عَلى النتائج ذاتها في حالِ استخدام أسئلتها مرةً أُخرى، لذلك جُرِّبَتْ أسئلةُ المقابلة في الدراسة الحالية على (5) مِن المعلمات من خارج عينةِ الدراسة مَرتين، بين المرة الأولى والمرة الثانية (14) يومًا، وبَعد تحليل بيانات المقابلات لُوْحِظَ أنَّ الاختلاف كان قليلًا جدًّا بَين إجابات المعلمات في المرة الأولى، وإجاباتهن فِي المرَّة الثانية، ولتحقيق مستويات معقولة من الثبات تم مراعاة ما يلي:

- توفير ظروف ملائمة ومناسبة لإجراء المقابلة.
- بيان الهدف من الدراسة وغرضها لمعلمات اللغة العربية اللواتي أَبدين رغبة في المشاركة في المقابلات، والتشديد على أنَّ المَعْلُومَات الَّتي سيحصل عليها الباحث، تُعَامَل بسريةٍ كَاملةٍ، ولن تُسْتَخدم لغير أغراض البحث العلمي.

- اختيار الوقت والمكان المناسبين للمعلمات المشاركات.
- حرص الباحث على طرح الأسئلة بصيغ مختلفة أثناء المقابلات، وذلك لضمان الحصول على المصداقية والثبات.
- بعد إجراء المقابلات وتدوينها ورقيًّا عرض الباحث النتائج على المعلمات المشاركات لبيان رأيهنّ حول ما ذكرنه في المقابلة، وسمح لهنّ بالحذف أو الإضافةِ، وهذا يعد مِن المؤشرات على الثبات والصدق في جمع البيانات.

ولتحليل بيانات المُقابلات الَّتي جُمِعَتْ مِن خلال المقابلة استخدم الباحث منهجية تحليل الأبحاث النوعية المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المجذرة (Grounded Theory Approach) (Glaser and Strauss, 1967)؛ إذ تمَّ اعتماد الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة التي جُمِعَتْ مِن المقابلات، ثم التوصل إلى السّمات أو الخصائص مِن خلال ما يأتي:

- تفريغ المُقابلات على الورقِ، كلّ على حدةٍ.
- القراءة الفاحصة والتفصيلية الدقيقة لكل كلمةٍ وعبارةٍ ذكرتها المعلمات.
- وضع الأفكار المتقاربة أو المتشابهة ضمن مجموعات.
- تُحقق مِن ثبات التحليل من خلال إعادة عملية التحليل مرةً أخرى، التي كشفت عن توافقٍ تامٍ بين عمليتي التحليل الأولى والثانية.
- أجريت المقابلة مع المعلمات من أفراد عينة الدراسة في مدارسهن الخمسة، وفق العشوائية البسيطة (أربع معلمات من كل مدرسة)، إذ حُدِّدَ موعدٌ مسبقٌ مع كل معلمة من المعلمات العشرين، وقد أجريت المقابلات في غرفة رئيس القسم، واستغرقت كل مقابلـــة ما بين (15–20) دقيقة، سُجلت بواسطة مسجل رقمي، ومِن ثمَّ تفريغها حرفيًّا على أوراق خاصة حسب كل سؤال، وقد أجريت المُقابلات مع المعلمات في الفترة ما بين 8– 2018/4/22، بعد تدريب ثلاثة مِن مساعدي البحث والتدريس من حملة درجة الماجستير في التربية، على كيفية إجراء المقابلات وتحليلها وتفريغها.

مُتغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات المستقلة، وتشمل:

1. المؤهل العلمي: وله مستويان: بكالوريوس وماجستير.
2. الخبرة التدريسية: ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، ومِن 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.
3. الصف الَّذي تدرسه المعلمة وفق منحى الكفايات: وله ثلاثة مستويات: الأول، والثاني، والثالث.

ثانيًا: المتغير التابع: توظيف المعلمات أدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

حللت البيانات الخاصة بالجانبين الكمي والنوعي للدراسة، بإجراء المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات باستخدام حزمة (SPSS)، وفيما يأتي وصف تفصيلي للمعالجات المستخدمة، ونتائج الدراسة وَفْقًا لأسئلتها.

النتائج المُتعلقة بالسؤال الأول، وهو: ما درجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة، والمعيقات الَّتي تحدّ من توظيفها في تعليم المنهج القائم على منحى الكفايات؟

للإجابة عن هذا السؤال حللت البيانات التي تم تفريغها وتبويبها، بناء على أداة الدراسة في جانبيها الكمي والنوعي: الاستبانة والمقابلة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وذلك لتحديد درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية للتكنولوجيا الحديثة والمعيقات التي تحدّ من توظيفها داخل الغرفة الصفية.

أولًا: تحليل النتائج المرتبطة بالجانب الكمي (الاستبانة):

حُسِبَتْ المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على أداة الدراسة، وذلك لتحديد درجة توظيفهن لأدوات التكنولوجيا الحديثة والمعيقات التي تحدّ من توظيفها في تدريسهن موضوعات اللغة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية وفق منحى الكفايات، وكما هو مبين في جدول رقم 4.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية للتكنولوجيا الحديثة والمعيقات التي تحدّ من توظيفها داخل الغرفة الصفية

الرقم	أولًا: توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
.1	أوظّف الحاسوب في التخطيط لحصص اللغة العربية في منهج الكفايات	2.8	1.1	كبيرة
.2	أوظّف برنامج Power Point للعرض التقديمي للدرس	2.6	0.9	متوسطة
.3	أستخدم برنامج معالج النصوص Word لطباعة أوراق عمل للطلبة	2.5	0,9	كبيرة
.4	أوظّف محرك البحث (google) في البحث عن معلومات لها علاقة بالحصة	1.6	1.2	قليلة
.5	أوظّف برامج الألعاب التعليمية مِن خلال الآيباد في الدرس	3.5	0.9	كبيرة
.6	أوظّف برامج الفيديو مثل Video Maker	1.4	1.1	قليلة
.7	أستخدم البرمجيات التعليمية الجاهزة مِن خلال السبورة الذكية في غرفة الصف	1.9	1	متوسطة
.8	أرشد الطلبة إلى بعض المواقع الإلكترونية المفيدة	1.6	1.2	قليلة
.9	أساعد الطلبة في توظيف أجهزة التعلم	2.8	1.2	كبيرة

الرقم	أولًا: توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
	التكنولوجية لحصص اللغة العربية			
.10	أوظّف أجهزة التعلم التكنولوجية بالشكل الأمثل الحصة الصفية	2.4	0.9	متوسطة
.11	أواجه مشكلات فنية ترتبط بأجهزة التعلم التكنول خلال الحصة الصفية	2.6	1.6	متوسطة
.12	أعطي الطلبة واجبات بيتية تتطلب استخدام أجهزة التعلم التكنولوجية	3.2	0.9	كبيرة
.13	أقدّم خططا إثرائية وعلاجية باستخدام أجهزة التعلم التكنولوجية	2.6	1	متوسطة
.14	أحثّ الطلبة على المشاركة في الدرس باستخدام أجهزة التعلم التكنولوجية	2.5	1	متوسطة
.15	أنوّع في استراتيجيات التدريس باستخدام أجهزة التعلم التكنولوجية	2.5	0.9	متوسطة
	الكلي للمجال الأول	2.43	1.1	متوسطة
	ثانيًا: معيقات توظيف أجهزة التعلّم التكنولوجية في التدريس			
16	أعاني من عدم توفر الحاسوب والداتاشو في الغرف الصفية	2.4	0.9	متوسطة
.17	أرى أنَّ مُخْتَبَر الحاسوب غير مجهز بما يلزم للحصة الإلكترونية	2.6	1.1	كبيرة
.18	لا يوجد وقت كافٍ لاستخدام أجهزة التعلم التكنولوجية في الحصة الصفية	2.3	1.1	متوسطة
.19	أرى صعوبة الإدارة الصفية للحصة في ظل وجود أجهزة التعلم التكنولوجية	3.3	1.2	كبيرة

الرقم	أولًا: توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
.20	أرى أنَّ عددَ أجهزة الحاسوب في المختبر غير كافٍ بالنسبة لعدد الطلبة	3.2	1	كبيرة
.21	أرى أن كثرة عدد الطلبة في الصف يحول دون تطبيق الحصة الإلكترونية	3.3	1	كبيرة
.22	أعاني من ضعف كفاءة الاتصال بشبكة الإنترنت داخل الغرفة الصفية	3.6	1	كبيرة
.23	أعاني من سوء استخدام أجهزة التعلم التكنولوجية والعبث بها من قبل الطلبة	2.3	1.2	متوسطة
.24	أعاني من عدم توفر صيانة لأجهزة التعلم التكنولوجية وأجهزة العرض وغيرها	3.3	1	كبيرة
.25	أرى أنَّ حجم منهج الكفايات يعيق توظيف أجهزة التعلم التكنولوجية في التدريس	3.6	0.9	كبيرة
.26	لا أمتلك المهارات الأساسية لاستخدم أجهزة التعلم التكنولوجية في التدريس	1.5	0.9	قليلة
.27	أواجه صعوبة بحل المشكلات الفنية المرتبطة بأجهزة التعلم التكنولوجية التي تظهر أثناء التدريس.	3.2	1.2	كبيرة
	الكلي للمجال الثاني	2.88	0.9	كبيرة
	الكلي	2.72	1.1	متوسطة

يُظْهِرُ الجدولُ (4) أنَّ درجةَ توظيفِ مُعلّماتِ اللغة العربية فِي المرحلة الابتدائية لوسائلِ أدوات التكنولوجيا الحديثة فِي العَملية التدريسيةِ كَانتْ مُتوسطة بشكلٍ كُلي للمجال الأول، إذ حازت الفقرة (أوظّف برامج الألعاب التعليمية من خلال الآيباد في الدرس) على درجة توظيف كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.5)، وانحراف معياري (0.9)، تَبعته الفقرة (أُعْطِي الطلبةَ واجبات بيتية تتطلب

استخدام أجهزة التعلم التكنولوجية) بمتوسطٍ حسابي (3.2)، وانحراف معياري (0.9)، وقد يَعود ذلك إلى انتشارِ هذهِ الأجهزة التكنولوجية، كالأجهزة اللوحية (الآيباد) بشكلٍ كبيرٍ بين الطلبة، وسهولة استخدامها، وتوفّر الكثير من التطبيقات المجانية الجاهزة التي تخدم تدريس مهارات اللغة العربية داخل الغرفة الصفية وخارجها وفقَ منهجِ الكفايات، إضافة إلى ذلك فإنَّها تُشكّل عاملَ تشويقٍ للمتعلّمين، وتُساعد المُعلمين في تبسيط وتيسير المعرفة للمتعلمين، ومِن مميزاتها الجوهرية – بالإضافة إلى كثرة الخدمات التي تقدّمها– إمكانية التعامل مع الجهاز باللغة العربية، مع سهولة الكتابة عليه بخط اليد، وقدرة هذه الأجهزة التكنولوجية الحديثة على عرض جميع الوسائط المتعددة مِن أفلام وأصواتٍ وصورٍ، ما يساعد على التعلّم وفق منهج الكفايات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من عيادات (Eiyadat, 2017) ، وزروق (Zarooq, 2016)، وعليمات (Ellemat, 2014)، والتميمي (Altamimi, 2012)، والأشخري (Al ashkhary, 2006) إذْ بينت أن استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم في التدريس جاء بدرجة متوسطة، في حين اختلفت مع نتائج دراسة حمزة (Hamza, 2018) ، ودراسة الجوفي (Al jofy, 2010)، ودراسة داين (Diane, 2000)، التي أشارت إلى أنَّ المعلمين والطلبة يوظفون أجهزة التكنولوجيا الحديثة داخل غرفة الصف وخارجه بدرجة "مُرْتفعة"، ونتائج دراسات كل من أبو جابر، والهاشمي وأبو وزنة(2018) Abu Jaber, Alhashemi & Abu Waznh؛ والعواملة (Alawamleh, 2009)، والحسنات (Alhasanat, 2005) و Martin, Shaw& (Daughenbaugh, 2014)، الَّتي أشارت إلى درجةِ توظيف منخفضة، ويمكن عزو هذا الاختلاف مع الدراسات السابقة، إلى زمن التطبيق ومكانه، وأدواتِ الدراسة ومنهجها، التي تختلف مع الدراسة الحالية، فضلًا عَن تعامل بعض المعلّمات مع بعضِ أَجهزة التكنولوجيا الحديثة كالهواتفِ النقالة والألواح التفاعلية مِن مُجرد استخدامها في التواصل الاجتماعي، إلى توظيفها في عمليتي التعلّم والتعليم، مَا يَنْقلها مِن أجهزة استهلاك، إلى استثمارٍ وتوظيفٍ فِي عَمليتي التعليم والتعلُّم.

فِي حين حصلت الفقرتان (أرشد الطلبة إلى بعض المواقع الإلكترونية المفيدة) و(أوظّف محرك البحث (google) في البحث عن معلومات لها علاقة بالحصة) على أقل درجة توظيف بمتوسط حسابي متماثل (1.6)، وانحراف معياري (1.2)، ويمكن عزو ذلك إلى صغر أعمار الطلبة؛ إذ لا

يتجاوز معظمهم الثامنة، وعدم امتلاكهم المهارات الخاصة بتصفح المواقع الإلكترونية، واستخدام محركات البحث بشكل سليم، بعيدًا عن المواقع غير الآمنة.

في حين جاءت متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات للمجال الثَّاني من الاستبانة حول معيقات توظيف أجهزة التعلّم التكنولوجية في التدريس بدرجةٍ كبيرةٍ، إذ حَازت الفقرات (أُعاني من ضعف كفاءة الاتصال بشبكة الإنترنت داخل الغرفة الصفية) و (أَرى أنَّ حجم منهج الكفايات يعيق توظيف أجهزة التعلم التكنولوجية في التدريس) على درجة كبيرة من حيث درجةِ تأثير المُعيقات على درجةِ توظيف أجهزة التعلّم التكنولوجية في التدريس، بمتوسط حسابي بلغ (3.6) وانحراف معياري (1) و (0.9)، وهذا النتيجة يمكن عزوها إلى حداثة تجربة اعتماد منهج الكفايات بدولة الكويت، وتحوّل المعلمين عن منهج الأهداف الذي ظل مسيطرًا على مناهج وزارة التربية حتى عام 2015/ 2016، ومَا شابَ المَنْهَجُ الجديدُ من اعتراضات واختلالات في الفَهم؛ انعكست على قدرة المعلمين على تدريس الكتاب المدرسي الجديد، وما يرتبط به من كفايات جديدة.

وجاءت الفقرة (لا أَمتلك المهارات الأساسية لاستخدم أجهزة التعلم التكنولوجية في التدريس) على أقل متوسط حسابي من حيث درجة تأثير المعيقات على درجة التوظيف (1.5)، وانحراف معياري (0.9)، وبدرجة تأثير قليلة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت له دراسة (Edward, 2005) إلى ضرورة تطوير قدرات المعلمين لاستخدام الحاسوب في غرفةِ الصَّفِ، بسبب ضعف استخدامه على الوجه الصحيح، وتأثّر درجة استخدامه بمعرفة المدرس بالحاسوب، وكيفية اختيار البرامج المناسبة، وسهولة الدخول إلى المواقع الإلكترونية.

ثانيا: تحليل النتائج المرتبطة بالجانب النوعي (المقابلة):

1 – بوصفك معلمة لغة عربية للمرحلة الابتدائية، هل يمكنك توضيح المقصود بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس؟

أشارت نتائج تحليل بيانات المقابلات إلى أنَّ أكثر مِن نصف المعلمات في عينة الدراسة ممن تمت مُقابلتهن، لَديهن رؤية واضحة عن مصطلح التكنولوجيا الحديثة، وأدواتها المختلفة من أجهزة التعلم النقالة، وتوظيفها في حصص اللغة العربية، على الرَّغم من ارتباطِ تعريفهن أكثر بتوظيف أجهزة الحاسوب والدروس المحوسبة في عمليتي التعليم والتعلم بشكلٍ أَساسي، إحدى معلمات الصف الثالث أجابت:

"التكنولوجيا الحديثة هي أنْ يَستخدم المعلم أجهزة مثل الحاسوب والآيباد والسبورة الذكية في تدريس حصص اللغة العربية، وتعليم الكفايات الَّتي في الكتاب للطلبة، طبعًا هذا ممكن، يتطلب من المعلمين كذلك استخدام البوربوينت والداتاشو بشكل أساسي وأكثر لعرض الدروس سواء داخل غرفة الصف". معلمة لغة عربية ثالث ابتدائي

فِي حين أظهرت استجابات باقي أفراد العينة عدم تكوين صورة واضحة عن مفهوم توظيف التكنولوجيا في التدريس، بعض إجابات المعلمات التي توضح ذلك:

"هو وسيلة من وسائل المعرفة، التي تَعتمد بشكلٍ أساسي على المُعلّم وقدرته على استخدام الأجهزة الحديثة وملحقاتها والإنترنت في التعليم". معلمة لغة عربية أولى ابتدائي

"توظيف المُعلمين التكنولوجيا في التدريس هو أنْ يربط المعلم نجاحه في تدريسه لمنهج الكفايات بقدرته على استخدام الأجهزة الحديثة والإنترنت في إعداده للدروس وعرضها أمام الطلبة". معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي

2- هل تستخدمين التكنولوجيا الحديثة في تدريس اللغة العربية وفق منهج الكفايات؟ إذا كان الجواب نعم، كيف توظّفين ذلك في غرفة الصف؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنَّ جميع أفراد عينة المقابلات يوظّفن التكنولوجيا الحديثة في تدريسهن بدرجات مُتفاوتة، إذ أشارت معظم المعلمات إلى أنَّهن يستخدمن أجهزة التكنولوجيا الحديثة من حواسيب، وداتاشو، وسبورات ذكية، وأجهزة لوحية، في تدريس كفايات اللغة العربية الواردة في الكتاب المدرسي بدرجة متوسطة، بينما أشارت بعض المعلمات إلى استخدامها بدرجة قليلة، في حين أشارت معلمتان فقط إلى درجة استخدام كبيرة:

"نعم، أستخدم التكنولوجيا في تدريسي لمنهج الكفايات، لكن ليس بدرجة كبيرة؛ لأنَّه كما ترى المنهج جديد والمتطلبات لهذا المنهج كبيرة مقارنة بمنهج الأهداف السابق". (معلمة لغة عربية ثالث ابتدائي).

"أنا شخصيًّا أستخدم الحاسوب كثيرًا فِي عرض الصور والقصص المتعلقة بدروسي، وأعد الخطة الفصلية وأوراق العمل وأدوات التقويم اعتمادا عليه". (معلمة لغة عربية أول ابتدائي).

"ممكن تقول إنني أبالغ؛ لكن أنَا لا أستطيع أن أعلّم طالباتي من غير ما أستخدم جهاز الحاسوب أو الأيباد والداتاشو في عرض ما خططت له للدرس؛ لأنني مؤمنة بأهمية التكنولوجيا في غرفة الصف، وأثرها في تعلّم الطلاب بشكلٍ كبيرٍ، حتَّى طالباتي في اليوم الذي لا أستخدم فيها هذه الأدوات، يكون تفاعلهن معي ضعيفًا. (معلمة لغة عربية ثالث ابتدائي).

3- ما المهارات الأساسية التي تمتلكينها لتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس؟ ومَا المهارات الَّتي ترين أنَّها تنقصك وأنك بحاجة إليها؟

أظهرت النتائج أنَّ لمستويات ومعارف المعلمات وقدراتهن أثرًا فعالًا في استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس، إذ أشارت معظم المعلمات المشاركات إلى امتلاكهن للمهارات الأساسية لاستخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس:

"أستخدم أجهزة التكنولوجيا بشكلٍ كبير؛ لذلك فأنا مُتمكنة منها كثيرًا، وعندي القدرة على استخدام البرامج والتطبيقات المرتبطة بها بشكل جيد، وحقيقة ساعدتني الدورات التدريبية حول توظيف التكنولوجيا في التعليم بشكل كبير في عمل الدروس المُحوْسَبة ووجود طابعة عندي في البيت وسكنر وإنترنت؛ حسَّن من مهاراتي". معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي

كما أظهر تحليل إجابات هذا السؤال أنَّ بعض المُعلمات في عينةِ المقابلة لا يمتلكن -بشكل كافٍ- المَهارات الأساسية حول كيفية استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس، وأنَّهن بحاجةٍ إلى مهارات مختلفة، وعَزين ذلك إلى أسبابٍ مُتعددة، وما يؤكد ذلك تعليقات بعض المعلمات الآتية:

"أجد صعوبةً في استخدام السبورة الذكية وبرامج الفيديو والصور وكذلك الإنترنت، ولا أملك المعرفة في كيفيةِ عمل الدروس المحوسبة، ينقصني الكثيرُ مِن المهارات، وأحتاج إلى دورات سهلة وممتازة في تعليم استخدام الحاسوب والإنترنت...".(معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي).

"لا أجيد استخدام البرامج والتطبيقات التكنولوجية الحديثة مئة بالمئة وخصوصًا البوربوينت والكي نوت والإكسل وكذلك الموفي ميكر، أحتاج إلى أن أتعلم كيفية صنع الدروس المحوسبة والفيديوهات التعليمية، وأن أتعامل مع هذه الأجهزة بشكل جيد". (معلمة لغة عربية ثالث ابتدائي).

4- ما البرامج الحاسوبية التي تستخدمينها في تدريسك منهاج الكفايات؟ ولماذا؟

أظهر معظم أفراد العينة من المعلمات أنَّهن يستخدمن برامج البوربوينت والوورد والكي نوت في تدريسهن لمنهج الكفايات، وأشار البعض الآخر إلى استخدام برامج الفيديو والصور في التدريس، بينما أشارت قلة من المعلمات إلى استخدام برنامج الرسام، والإكسل وصـــانع الأفـــلام (Movie Maker)، وغيرها:

"أعتقد أنَّ تدريس الطلبة الصغار يجب أن يرتبط بالصورة والصوت والحركة لذلك أنا ألجأ إلى استخدام برامج الفيديو وعارض الصور فهي تثير انتباه الطلبة وتحفزهم للتفاعل والمشاهدة". (معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي).

"برنامج الرسام هو المفضل عند طلبتي، الذي يجيدونه أكثر شيء، ويُعدونه تسلية، وبذلك أتمكن من تحقيق بعض أهدافي في الدرس من خلال هذه الطريقة". (معلمة لغة عربية ثانية ابتدائي).

5- ما الأغراض التي تستخدمين فيها التكنولوجيا الحديثة في تدريسك لمنهج الكفايات؟

أظهرت نتائج تحليل البيانات أنَّ المعلمات يستخدمن الحاسوب للتخطيط الفصلي، وإعداد أدوات التقويم؛ كسلالم التقدير، وقوائم الشطب، والامتحانات، وأوراق العمل، وأشارت جميع المعلمات إلى أنَّهن يستخدمن الحاسوب والداتاشو في التدريس، وقليل منهن يستخدمنه لعمل الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية، كما أشارت مُعلمتان إلى استخدامِ الحاسوب في التحضير اليومي وإدخال معلومات الطلبة والعلامات وغيرها:

"أنا شخصيًّا أستخدم الحاسوب كثيرًا فِي عرضِ الصّور والقصص المتعلقة بدروسي، وأعد الخطة الفصلية وأوراق العمل وأدوات التقويم باستخدامه". (مُعلمة لغة عربية ثالث ابتدائي).

"أعد الدروس المحوسبة عليه، وأتعمَّد إدخال التقويم خلال هذه الدروس، لذا ممكن تقول أقوّم بتعليم طالباتي من خلال الدرس المحوسب، وأحضّر التحضير اليومي لمواد اللغة العربية، وأعرض أوراق العمل باستخدام الحاسوب، لحلها على الجهاز لتطوير مهارات الطلبة". (معلمة لغة عربية أول ابتدائي).

6- هل تعطين طلبتك الفرصة لاستخدام الأجهزة التكنولوجية في الحصة الصفية، وإظهار المجالات التي يستخدمون فيها التكنولوجيا في منهج الكفايات؟ إذا كانت الإجابة نعم، كيف ذلك؟ وإذا كانت الإجابة لا، فما السبب؟

أشارت معظم المعلمات في عينة الدراسة، إلى أنَّهن لا يعطين الطلبة الفرصة لاستخدام الأجهزة التكنولوجية الحديثة في الحصة الصفية، وذلك لأسباب متعددة منها: احتمالية عبث الطلبة بهذه الأجهزة، وضيق والوقت، وصعوبة ضبط الطلبة خلال الحصة، وضعف خبراتهم حول استخدام هذه الأجهزة بالطريقة الصحيحة، بينما أشار بعضهن إلى أنَّهن يُمكّن الطلبة من استخدامها في الحصة الصفية ولو بشكلٍ محدود:

"هذا سؤال يشعرني بالذنب، كونه ممنوع يحضر الطلبة أجهزتهم الشخصية من البيت، وأنني لا أتمكن من إعطاء طالباتي الحق باستخدام هذه الأجهزة في الحصةِ، ولكن هناك أسباب أخرى تجبرني على ذلك، منها أعداد الطلاب الكبيرة، وقلة الأجهزة المتوفرة، وأهم سبب أن هذه الأجهزة من مسؤولية مختبر الحاسوب والمعلمة، لذلك أتجنب إعطاء الحصص في المختبر، خوفًا من عبث الطلبة بهذه الأجهزة". (معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي).

"طبعًا ظروف المدرسة والطلاب لا تسمح باستخدام أجهزة الحاسوب في المختبر، كما لا يوجد عند الطلبة خلفية كافية حول استخدام الحاسوب ومع هذا المنهاج الدسم وضيق الوقت والماديات القليلة التي تحكم والأعداد التي يصعب ضبطها عدم استخدامه أريح للراس...". معلمة لغة عربية ثالث ابتدائي

7- هل هناك أهمية وأثر واضح لاستخدام التكنولوجيا والإنترنت في تحسين مستوى تعلم الطلبة لمنهج الكفايات؟ كيف ذلك؟

أشارت غالبية المعلمات إلى أن هناك أثرًا واضحًا في تحسّن مستوى تعلّم الطلبة لكفايات اللغة العربية الواردة فِي المنهاج باستخدام أجهزة التكنولوجيَا الحديثة، بينمَا أشارتْ قلةٌ مِن المُعلمات إلى أنَّه لم يكن ثمة أثرٌ في تحسنّ مستوى تعلم الطلبة عند استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة، ومَا يوضح ذلك عددٌ من تعليقات المعلمات، منها:

"الاستخدام القليل أو ربما عدم وجود أجهزة عند البعض، يجعل من استخدام التكنولوجيا شيئًا يجذب الاهتمام، ويزيد من مشاركتهم في الحصة الصفية، ويشجع مشاركة الطالب الضعيف بشكل كبير" (معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي).

"برأيي لم يعد الحاسوب والداتاشو شيئًا مثيرًا للطلبة أو شيئًا جديدًا يتسابقون ليتعرفوا عليه، أعتبر أنَّه يسّهل توصيل المعلومة فقط، ولا يحسّن من مستوى تعلم الطلبة، وينطبق ذلك على شبكة الإنترنت..". (معلمة لغة عربية رابع ابتدائي).

كما أشارت غالبية المُعلمات إلى أنَّهن يَستخدمن الإنترنت فِي مجالات متنوعة سواء في التدريس أو في الجانب الشخصي الَّذي يحقق في جزءٍ مِنه الجانب التعليمي، وقلة قليلة أشارت إلى استخدام الإنترنت لتبادل الأعمال والتواصل مع الزميلات من التخصص نفسه، أمَّا قلة أخرى فأشارت إلى عدم استخدامهن للإنترنت نهائيًّا، وأنَّهن يُكلفن شخصًا آخر بَدلًا منهن بالبحث والاطلاع، وتعليقات المعلمات على ذلك كثيرة، منها:

"مِن دون الإنترنت، لا أستطيع أن أنفذ متطلبات منهج الكفايات؛ فالدروس عادة ما تعتمد على الصور والفيديوهات التي أُحمّلها من النت، وأعرضها لهم من خلال الداتاشو أو الآيباد خاصتي". (معلمة لغة عربية/ ثالثة ابتدائي).

"لا أملك المهارات الكافية لاستخدام شبكة الإنترنت والبحث عما يفيدني في تدريس طلبتي الصغار، لذا أحيانا أكلف إحدى بناتي أن تبحث لي عن المواضيع والصور التي أريدها ذلك اليوم، وتنزلها على الفلاشة". (معلمة لغة عربية أول ابتدائي).

8- هل تعطي طلبتك الفرصة لإظهار المجالات التي يستخدمون فيها أدوات التكنولوجيا الحديثة؟ كيف؟

أظهر معظم عينة الدراسة أنَّهن يُعْطِين الطلبةَ الفرصة لاستخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة في المجالات المتمكنين منها أو الَّتي يجدون أنفسهم فيها، بينما أشار بعض أفراد العينة إلى أنَّهن لا يعطين الطلبة أي فرصة لإظهار المجالات التي يستخدمون فيها أدوات التكنولوجيا الحديثة لأسباب عدة، ويوضح ذلك عدد من التعليقات، منها:

"معرفة الطلبة بكيفية استخدام الحاسوب والنت أمر مهم، فكيف يطلب منا أن نكلفهم بأنشطة أو واجبات على النت، وهم لا يملكون المعرفة أو القدرة على ذلك، كما أنني أعاني من قضية أخرى، وهي أن أغلب الطلبة عندي لا يستطيعون القراءة والكتابة بالشكل المطلوب، ما قد يسبب لهم إحباطًا أو يلجؤون إلى أهاليهم للحل". (معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي).

9- هل تتعاون معك إدارة المدرسة في توفير ما تحتاجه من أدوات وتسهيلات تشجعك على استخدام المناهج المحوسبة لمادة اللغة العربية في ضوء منهج الكفايات؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أنَّ جميع إدارات المدارس في عينة الدراسة (المقابلات) يقمن بتشجيع المعلمات على استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة فِي تدريسهن لمنهج الكفايات، وإنْ تَفاوتت الكيفية التي يشجعنّ بها، إذْ أشارت معظم المعلمات إلى التحفيز الشفوي من قبل مديرة المدرسة ومساعدتها على تطبيق المنهاج الإلكتروني، ومُتابعة ذلك مع رئيسات الأقسام لكل تخصص، إحدى معلمات الصف الثاني الابتدائي أشارت إلى ذلك:

"يتم تشجيعنا من قبل المديرة والمساعدة لفظيًّا فقط، وتحثنا على تطبيق المنهاج الإلكتروني لمنهج الكفايات في كل وقت، وتطلبان من رئيسة القسم متابعتنا". (معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي).

فِي حين أشارتْ بعض المعلمات إلى عدم جدّية إدارة المدرسة بتطبيق المنهاج الإلكتروني الخاص بمنهج الكفايات وتفعيله لكل التخصصات، على الرَّغم مِن طلبهم ذلك أكثر من مرة، إذ لا تقدّم الإدارة أي تسهيلات أو خدمات من شأنها الدفع نحو تفعيل المنهاج الإلكتروني داخل الغرف الصفية، إذ لا زالت بعض المدارس تُعاني من نقص في مختبرات الحاسوب المؤهلة والمعدّة لهذا الغرض، إحدى المعلمات أشارت إلى ذلك:

المديرة والمساعدة دائمًا يشجعونا ويحفزونا على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، وتفعيل المنهاج الإلكتروني لمنهج الكفايات، لكن إذا احتجنَا أن نستخدم مختبر الحاسوب تعذر علينا ذلك، لأنَّ الأجهزة معظمها لا يعمل، حتَّى شبكة الإنترنت فِي المدرسة ضعيفة، ولا يوجد في الصفوف سبورات ذكية أو جهاز حاسوب وداتاشو. (معلمة لغة عربية ثالث ابتدائي).

10- مَا الصعوبات الَّتي تواجهك في أثناء استخدام التكنولوجيا مع منهج الكفايات؟ وكيف تتغلب على هذه الصعوبات؟

أَظهرت نتائج المقابلات أهم الصعوبات التي تقف عائقًا أمام المعلمات في استخدامهن لأدوات التكنولوجيا الحديثة في تدريسهن منهاج اللغة العربية وفق منحى الكفايات، وقد أَظهرت النتائج وجود صعوبات مشتركة في كثيرٍ مِن استجابات المعلمات، منها ما يختص بالمعلم، ومنها ما يختص بالمتعلم، ومنها يختص بالأمور المادية والتسهيلات الإدارية، وفيما يلي بعض إجابات المعلمات على ذلك:

"أعداد الطلبة كبيرة والأجهزة الصالحة قليلة جدًّا، ولا تكفي، فكيف سأعطي حصة تحقق أهداف منهج الكفايات مع هذا الإزعاج، كما أنني أجد صعوبة كبيرة في ضبط الطلبة وتنظيمهم داخل مختبر الحاسوب، لذلك أفضل أن أعطي درسي دون استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة توفيرًا للوقت والجهد الذي سأضيعه مع الطلبة" (معلمة لغة عربية ثالث ابتدائي).

"كَوني معلمة لغة عربية لصف ثانية ابتدائي، عليَّ أن أكون معلمة حاسوب أيضًا، فالطلبة عندي ضعاف في مهارات استخدام الحاسوب الأساسية، ومسؤولة المختبر غير متعاونة في هذا المجال بالإضافة إلى صعوبة تنقلي من الصف للمختبر والتنسيق مع المعلمات الأخريات عند حجز المختبر" (معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي).

كما أظهرت نتائج المقابلات اقتراح المعلمات لبعض الحلول لصعوبات استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة، وما يوضح ذلك بعض تعليقات المعلمات، منها:

"أفضل الحلول التي أراها هو زيادة عدد الأجهزة لتناسب أعداد الطلبة، وأن تكون مسؤولة المختبر معلمة ثانية للصف لمعاونتي في ضبط الطلبة ومساعدتهم في استخدام الأجهزة وعدم العبث بها" (معلمة لغة عربية ثاني ابتدائي).

"أتمنى لو تُوفر إدارة المدرسة مكتبة خاصة تتضمن دروسًا محوسبة سواء من إعداد المعلمات أو من الجهات المختصة، وإدخال الحاسوب كمنهاج للصف الأول لتعلم مهارات الحاسوب والإنترنت الأساسية" (معلمة لغة عربية أول ابتدائي).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثَّاني من الدراسة، وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة، والمعيقات التي تحدّ من توظيفها في تعليم منهاج الكفايات تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والصف الذي تدرسه؟ استُخْرِجَتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، فضلا عن إجراء تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية والصف الذي تدرسه المعلمة في تحديد درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، لأدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية، وألغي مؤهل الدكتوراه، بسبب عدم وجود معلمة في عينة الدراسة تحمل هذا المؤهل، وذلك وفقا لما يلي:

أولا: متغير المؤهل العلمي:

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وحُلِّلَ التباين الأحادي لقياس أثر المؤهل العلمي في درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، لأدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية كما هو موضح في جدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التوظيف وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	بكالوريوس		ماجستير		المجموع	
العدد	104		22		126	
المتوسطات والانحرافات المعيارية	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
	2.70	0.89	2.79	0.86	2.72	0,92

يتضح من جدول (5) وجود فروق حسابية ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في درجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية، وَفْقًا لمتغير المؤهل العلمي، ولاختبار دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، أُجْرِيَ تحليل التباين الأحادي، وجدول (6) يظهر نتائج التحليل.

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	0.65	2	0.33	1.90	0.19
	داخل المجموعات	2.39	122	0.17		
	المجموع	3.04	124			

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لمعلمات اللغة على درجة توظيفهن لأدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، لأهمية أدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس رغم اختلاف مؤهلاتهن العلمية، وأهمية التطوير في المجال التعليمي، كما أنَّ المعلمات يتلقين الإعداد المهني ذاته في مرحلة البكالوريوس، إضافة إلى الدورات التي تعقدها وزارة التربية تقدم لجميع المعلمات بمختلف مؤهلاتهن العلمية.

ثانيا: الخبرة التدريسية:

للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجَ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لمعرفة أثر الخبرة التدريسية في درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، لأدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التوظيف وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات		من 5 إلى 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		المجموع	
العدد	43		55		28		126	
المتوسطات والانحرافات المعيارية	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
	2.74	0.90	2.66	0.89	2.78	0.83	2.72	0.96

يتضح من جدول (7) أن ثمة فروقًا حسابية ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية، ولاختبار دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، أجري تحليل التباين الأحادي، وجدول (8) يبين نتائج التحليل.

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير الخبرة التدريسية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	0,27	3	0,09	0.68	0.52
	داخل المجموعات	2,77	122	0,20		
	المجموع	3,04	125			

يتضح من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$)، حَسب متغير الخبرة التدريسية لمعلمات اللغة العربية على درجة توظيفهن لأدوات التكنولوجيَا الحديثة في العملية التدريسية تعزى إلى مُتغير الخبرة التدريسية، وقَد يعود ذلك إلى حداثة تطبيق منهج الكفايات بدولة الكويت، وما يرتبط به من توظيف لأدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس، فضلًا عن أنَّ مُعلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، يتلقين برامج التنمية المهنية ذاتها رغم اختلاف عدد سنوات الخبرة، فالمعلم الجديد يحصل على دورات تؤهله لأداء مهامه الجديدة، كما حصل عليها المعلم الأقدم منه خبرة، وبغض النظر عن عددِ سنوات الخبرة، فإنَّ التطوير في مجال التعلّم والتعليم يتطلب تحسينًا في أدوار المعلم لمواكبة هذا التقدم الهائل، يُضافُ إلى ذلك أنَّ وسائلَ التكنولوجيا متجددة ومتطورة بشكل متسارع، وتسم بالحداثة أكثر من الأصالة، ومِن ثَمَّ فإنَّ سنوات الخبرة، إنْ لم تقترن بالتحديث والمواكبة؛ تفقد أثرها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراستا حمزة (2018) والتميمي (2012)، اللتان أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عائدة إلى متغير الخبرة التدريسية.

ثالثا: متغير الصف الذي يتم تدريسه:

للإجابة عن هذا السؤال استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لقياس أثر الصف الَّذي يتم تدريسه في درجة توظيف معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، لأدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية، كما هو موضح في جدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التوظيف وفقًا لمتغير الصف الذي تدريسه

الصف الذي يتم تدريسه	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المجموع	
العدد	46		38		42		126	
المتوسطات والانحرافات المعيارية	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري
	2.73	0.97	2.64	0.90	2.76	0.84	2.72	0.91

يتضح من جدول (9) أنَّ ثمة فروقًا حسابية ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريسية، وفقًا لمتغير الصف الذي تدرسه المعلمات، ولاختبار دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية، أجري تَحليل التباين الأحادي، وجدول رقم (10) يبين نتائج التحليل.

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير الصف الذي تدرسه المعلمة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصف الذي يتم تدريسه	بين المجموعات	0.30	3	0.10	0,75	49.0
	داخل المجموعات	2.74	122	0.20		
	المجموع	3.04	125			

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالـــــة إحصائية عند مســـــتوى الدلالـــــة ($p < 0.05$) حسب متغير الصف الذي يتم تدريسه لمعلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية على درجة توظيفهن لأدوات التكنولوجيا الحديثة تُعزى إلى مُتغير الصف الَّذي يتم تدريسه، ورُبما كان السبب في ذلك التقارب في أعمار طلبة هذه المرحلة (8–6) سنوات، فضلًا عن نمط بناء المنهاج وإعداد الكتب المدرسية للصفوف الثلاثة الأولى في مادة اللغة العربية، وفق منهج الكفايات المتقارب، من حيث طبيعة النصوص وحجمها والمهارات (الكفايات) التي يركز عليها لهذه الصفوف، ما لم يظهر فروقًا دالة إحصائيًّا لهذا المتغير.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تطوير وإعداد دورات تدريبية جديدة للمعلّمين والمعلمات في تخصص اللغة العربية، على كيفية الإفادة من توظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة وتنويعها وتحسين كفاءتها ونوعيتها، بما يخدم الاستخدام الأمثل لها في العملية التعليمية وفق منهج الكفايات.
- ضرورة قيام وزارة التربية بتوفير الإمكانات اللازمة لاستخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة في التدريس كتوفير أجهزة وبرمجيات كافية، وتوفير الصيانة المستمرة للأجهزة، وتحسين سرعة شبكة الإنترنت.

المقترحات:

- إعادة النظر في في تصميم مقررات اللغة العربية بحيث توجه العناية إلى استثمار وسائل التكنولوجيا في تدريس مهارات اللغة العربية.
- القيام بدراسات علمية حول الموضوعات التالية:

– أثر استخدام الحاسوب في تنمية مهارات اللغة (الكتابة، التحدث، القراءة، الاستماع).

– أثر استخدام وسائل التكنولوجيا على التحصيل الدراسي لطلاب التعليم العام.

Reference:

Abed Almajeed, A. (2015). Effective training program proposal based mobile education M-learning in developing the skills to engage in learning, digital learning units to design teachers of Mathematics before service. A scientific paper submitted to the Fourth International Conference on e-learning and distance education: an innovative learning for a promising future. Organized by the Ministry of education, Riyadh, from 16-19/2/2015.

Albasheer, A., Alsaeed, S. & AlDafeeri, F. (2019). Utilization of mobile learning devices by Arabic language, social studies and Islamic education teachers in teaching and learning in Kuwait. Dirasat, educational Sciences, University of Jordan, 46 (1): 305- 320.

Abu Jaber, M., Alhashemi, A. & Abu Waznh, F. (2018). The degree of observance of Arabic language books for upper elementary requirements of information revolution from the perspective of supervisors and Arabic language teachers in Jordan. Dirasat, educational Sciences, (3) 45, 71-8.

Al Ashkhary, A. (2006). Degree of use of U.A.E. secondary teachers the Internet in teaching, Unpublished Master thesis, University of Jordan, Jordan.

Al Awamleh, K. (2009). Evaluation of computer use in teaching as head teachers, teachers and students realize in secondary schools in Balqa and develop a model for using it effectively, (Ph.D thesis), University of Jordan, Jordan.

Al Dwaleh, A. (2013). The reality of e-learning quality and its role in undergraduate education process from the point of view of the Ministry of education in Kuwait State leadership, Journal of educational sciences, Cairo University, 21 (3): 131-172.

Alenzi, A. (2018). The reality of educational techniques in teaching Arabic language at Kuwaiti schools from point of view of elementary school teachers, (master thesis), Jordan, Al al-Bayt University, Faculty of educational sciences.

Al Hameedi, H. (2017). The degree of possess Arabic language teachers in high school in the State of Kuwait the competences of e-learning from

the perspective of their relationship to gender, qualifications and teaching experience, International Journal of educational research, UAE University, 41 (3):1-48

Al Hasanat, I. (2005). Instructing a training program to integrate education technology and literary and linguistic culture curriculum for 11th grade in Jordan, (Ph.D. thesis), University of Jordan, Jordan.

Al Hasanat, I. & Abed-Rahman, A. (2015). The fact of use mobile learners at the Arab Open University in Learn Arabic language, International Journal of Soft Computing and Engineering (IJSCE), 5(3): 1 – 7

Al Fatlawy, S. (2004). Individualization education in teacher preparation and rehabilitation (model in educational measurement and evaluation). Jordan, Dar El shorouk.

Al Fayoumi, N. (2003). E-learning in Jordan: a strategic option for achieving the national vision challenges, accomplishments, and future prospects, regional seminar on using the tools of modern technology in E-Learning, International Telecommunication Union, Damascus, date of retrieval: 11 November 2016, of:
http://www.edu.gov.sa/papers/papers_files/1274854446588.doc

Al Jofy, H. (2010). The degree of assimilation and employment concept of modern technology tools in teaching Arabic language teachers for elementary schools in Oman, (master thesis), University of Jordan, Jordan.

Al Kandri, A., Al Rasheedi, F. & Murad, W. (2013). Using the Arabic language teachers of the State of Kuwait for the technological innovations in light quality standards, Educational Journal for educational, psychological and social research, Faculty of education, University of Al-Azhar 156, c 2: 287-316

Al Qasem, S. & Muhammad, I. (2009). Computerization of education in Jordan, Jordan, Department of the national library.

Al Quthah, H. (2017). Degree of having the basic phase for technical skills to employ interactive smart board teaching attitudes towards use in the U.A.E by Arabic language teachers. Scientific journal, research and scientific publishing, Assiut University, 33 (4 June):441-472

Al Tamimi, R. (2012). The degree of having Arabic language teachers in middle school competence of using modern education techniques and attitudes towards it in Iraq. Unpublished (master thesis), Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Al Naebi, S. (2010). The reality of the use of information and communication technology and the use of internal area schools teachers by the Sultanate of Oman. Journal of educational and psychological Sciences-University of Bahrain, 3 (11): 41-74.

Amer, T. (2007). Education and e-school. Cairo: Dar AlSahab for publication and distribution.

Attamemi, F. A. (2015). Mobile phones: implementation and student and teachers attitudes towards using it for teaching/learning purposes. Paper presented at in Education and development issues in Gulf society, an international conference organized by college of Education/Kuwait university: 16-18/3/2015.

Ayasrah, A., Hassan, A. & Murad, H. (2002). Innovative projects under the computerization of education in Jordan Kingdom. Resalet AlMoallem, 41 (1): 17-20.

Barakat, K. And Abed Aljbbar, S. (2018). Impact of the teaching of the Arabic language using cloud computing technology in developing the skills of self learning skills and creative thinking among students in primary schools for the third grade in Jordan, Islamic University Journal of educational and psychological studies, Gaza, 25 (4): 544-570

Cuban, L., Kirkpatrick, H.,& Peck, C. (2001). High access and low use of technology in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. American educational research journal, 38(4): 813-834.

Diane, M. (2000).Faculty computer use and training: Identifying distinct needs for different populations. Journal of computers and education, 27(4): 149-168.

Edward, S. (2005). Identifying the factors that influence computer use in early childhood classroom. AJET, V21.

Eiyadat, Y. (2017). The reality of using interactive smartboard teaching, and use it from the teachers of Irbid Directorate perspective and trends of teachers and students towards it. Derasat, educational sciences, University of Jordan, 44 (1): 145-159.

Ellemat, A. (2014). The reality of using retail county science teachers for education technology innovations in their teaching in divider county. Mutah Journal for research and studies, 20 (Aug): 465-498.

Hamza, M. (2018). Elementary math teachers got a certificate of international computer driving license (ICDL) in relation to the degree of their use of computer applications in Jordanian schools and their attitudes towards it. Journal of educational and psychological Sciences, University of Bahrain, 19 (1): 479-507.

Hills, P. (2005). Murno ICT in history education-Scotland and Europe. Social Science Computer Review, 23(2): 42-64.

Kompf, M. (2005). Information and Communications Technology (ICT) and the Seduction of Knowledge, Teaching, and Learning: What Lies Ahead for Education, Curriculum Inquiry, 35 (2): 213-234.

Lim, C. & Chai, .C. (2004). An activity-theoretical approach to research of ICT integration in Singapore. Computer and Education, 43(3), 23-36.

Lindsay, J. (2016). The global educator: Leveraging technology for collaborative learning & teaching. Eugene, Oregon/Arlington, VA: International Society for Technology in Education. Hawker brown law Education, Canada.

Martin, S. Shaw, E. & Daughenbaugh, L. (2014). Using Smart Boards and Manipulatives in the Elementary Science Classroom. Tech Trends, 58.3 (May/June 2014).

Nabhan, Y. (2008). Use of computers in education, Jordan, scientific elyazori House for publishing and distribution.

Penuel, W. Boscardin, C. Masyn, K. & Crawford, V. (2007). Teaching with Student Response Systems in Elementary and Secondary Education Settings: A Survey Study. Educational Technology Research and Development, 55 (4): 315-346.

Prensky, M. (2005). "In What Can You Learn from a Cell Phone?, Almost Anything". Journal of online education, 5(1): 34-41.

Qawadrh, N. (2017). The impact of using the Web for teaching Arabic language process from the viewpoint of teachers, the Libyan Magazine, College of Education -University of Benghazi-Libya 18 May:1-25

Salem, A. (2010). A proposed strategy to activate Mobile learning model in teaching and learning French as a foreign language in smart schools in light of the integration of ICT and the knowledge economy, Journal of studies in higher education, University Education Development Center, Ain Shams University, (12), 1: 23-51.

Shaqoor, A. (2013). The reality of employing technological innovations and impediments in the Gaza strip and west bank schools from teachers ' perspective, an-Najah University Journal for research (Humanities), 27 (2): 176-198.

Shuler, C. (2009). Pockets of Potential: Using Mobile Technologies to Promote Children's Learning, The Joan Ganz Coony Center at Sesame workshop, New York

Yusuf, A. (2005). The impact of modern technology tools employed in the skills and attitudes of Jordanian students and exploratory school teachers, (Master thesis), University of Jordan, Jordan.

UNESCO (2015). The EFA report: the State of Kuwait, Ministry of higher education. Available on site:

http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229886A.pdf

Zarooq, B. (2016). Obstacles facing the elementary teacher in recruiting e-learning teaching. Master thesis, Faculty of education, University of Sudan for science and technology.

Zitoon, K. (2002). Educational technology in the information and communication era . Cairo: World of books.

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat, Humanities and Social Sciences Series, Vol. 35 No.1 , 2020.

Impact of Resistance Training on Untrained Adolescence and children Upper body Strength: A Meta-Analysis

Mariam A. Abu Alim*

Abstract

The purpose of this meta-analysis is to indicate the effect of resistance training protocols regarding duration and frequency on specific upper body strength, on children and adolescents. Studies investigating the effects of resistance training programs and used the bench press test as an assessment of upper body strength were analyzed. Twenty-three effect sizes were calculated in sub-groups by gender, age group (adolescents 11 to 15, childhood 8 to 10 years old), and training protocol (duration, frequency). A total of 691 participants were included in the analysis. This meta-analysis showed that females' upper body strength is significantly affected more than males by the resistance training program. Also, the results demonstrate that two training sessions per week are the most efficient method of strength gaining in the tested population. Indicative of the importance of resistance training earlier in the lifespan to assess motor development and enhance injury prevention especially in females.

Keywords: Adolescents, Childhood, Bench press test, Upper body, Resistance training

* كلية الرياضة، جامعة اليرموك.

تاريخ تقديم البحث: 8 /2018/8 م. تاريخ قبول البحث: 27/ 2019/3م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

التحليل التلوي لتأثير تدريبات المقاومة لدى المرحلة العمرية للمراهقين والأطفال غير المدربين على القوة العضلة للأطراف العلوية "التحليل التلوي"

مريم أحمد أبو عليم

ملخص

هدفت هذه الدراسة التحليلية إلى تحديد تأثير تدريبات المقاومة من حيث المده والتكرار على تنمية القوة العضلية للجزء العلوي من الجسم لدى الأطفال والمراهقين من كلا الجنسين. تضمنت هذه الدراسة تحليل نتائج الدراسات التي اجريت على تدريبات المقاومة واستخدمت اختبار الضغط للصدر لتقيم القوة العضلية للأطراف العليا، تم استخراج ثلاث وعشرين معامل تأثير وتقسيمه الى مجموعات فرعية – للجنس (ذكور واناث) وللمرحلة العمرية (15–11سنة مراهقين و 8–10 سنة أطفال) إضافة إلى طبيعة التدريبات المقاومة من حيث (المدة و التكرار). تضمنت عينة الدراسة 691 شخص. أظهرت نتائج هذه الدراسة التحليلية أن التدريبات المقاومة أثرت في القوة العضلية للأطراف العليا من الجسم لدى الاناث أكثر من الذكور. كما أظهرت النتائج أن وحدتتين تدريبيتين في الاسبوع من تدريبات المقاومة كانت أكثر تأثيراً على تنمية القوة العضلية للأطراف العليا من الجسم. وخلصت الدراسة إلى إبراز أهمية تدريبات المقاومة لحياة افضل ولدعم التطور الحركي والوقاية من الإصابات وبالأخص لدى الإناث.

الكلمات الدالة: المراهقين، أطفال، اختبار الضغط على البنش، للأطراف العليا للجسم، تمارين المقاومة

Introduction

Physical activity levels in the youth population are integral in supporting normal growth, motor-development, and reduces the risk of chronic diseases .e.g., diabetes and high blood pressure and prevent injuries. The World Health Organization recommended that the school-aged youth should participate daily in 60 minutes or more of moderate to vigorous physical activity, including aerobic activities such as running and bicycling, muscle strengthening and bone strengthening.

As exercise programs are scheduled, they should be designed with specific aims and protocol, regarding the condition of participants' growth phases. Children between the ages of six to 12 years old are exposed to various sports for a short amount of time utilizing different skills, mechanics, and rules. Between the ages of 13 to 15 years old the youth specializes in a chosen sport and within one year usually they begin to play the game. (Micheli et al., 2012) addresses that an estimated 15% to 50% of all injuries sustained by youth while playing sports could be prevented if more emphasis were placed on developing fundamental fitness abilities prior to sports participation.

Resistance Training (RT) (also called strength training) is a specialized method of physical conditioning that involves the progressive use of a wide range of resistive loads and a variety of training modalities designed to enhance or maintain muscular fitness (Faigenbaum et al., 2009). The National Strength and Conditioning Association (NSCA, USA Colorado), summarized the benefits of youth prescribed and supervised resistance training programs as: enhancing muscular strength and local muscular endurance, regular participation in a youth resistance training program has the potential to positively influence aerobic fitness, body composition, blood lipids, bone mineral density, and motor performance skills (e.g., jumping and sprinting). Studies have supported the impact of resistance training programs in improving muscular endurance and strength in youth, although the methods of testing and strength have varied (Payne et al., 1997) Faigenbaum et al., 2005) and (Attarzadeh, 2012). Among upper body, multi-joint training exercises, the bench press is one of the most commonly used exercises (Wong et al., 2013). Bench press has been a fundamental exercise, for both testing and training the upper body strength. For example, (Christou et al., 2006) used bench press as an evaluation for his suggested resistance training program on the physical capabilities of adolescent soccer

players. Aside from the athlete population, numerous studies in the non-athletic population have also used bench press as strength measurement and training exercise. For example, (Abbasian et al., 2011) used to bench press increasing loads test to measure upper body strength of healthy, youth participants, whereas (Lillegard et al.,1997) used to bench press as a significant upper body training exercise for prepubescent and early prepubescent males and females (Nichols et al., 2001).

Upper extremity injuries are common in children and adolescents. Injury patterns are unique to the growing musculoskeletal system and specific to the demands of the involved sport and daily activates (Ingle et al., 2006) and (Kocher et al., 2002). For example, Bicycling is a favorite recreational and sporting activity among children and adolescents. 60% of all bicycle injuries occurred in children and adolescents between the ages of five and 14 years, and 85% of injuries involve the upper extremity (Faigenbaum et al., 1996) and(Kocher. 2000).

Resistance training is a well-established training technique for increasing the musculoskeletal strength of the upper extremity. Furthermore, debates have addressed some concurrence related to safety and effectiveness of resistance training protocols for children and youths in regards to the potential harm of the growth plates, overuse single joint injuries in addition to their impact on the immature cardiovascular system (Faigenbaum et al., 2002). Optimal physical conditioning requires consideration of four factors: initial level of fitness, exercise intensity, exercise frequency, and exercise duration (Ingle et al., 2006).

Following the concern of the effectiveness of RT protocols in terms of intensity, frequency, and duration, through the maturation process in youth. A meta-analysis was conducted to compare the result of previous literature that examined the effect of different RT protocols, such as strength outcomes from training one day per week or more, in strengthening the upper body in children and adolescents. The intensity of the RT has been well investigated by researchers and surmised by meta-analysis studies (Peny et al., 1997), (Rehea et al., 2003) and (Faigenbaum et al., 2009). The focus of this study was placed on the effectiveness of RT programs' durations and frequency. It was hypothesized that TR program in terms of

frequency, duration of the exercise and the program have no significant differences among two age groups (childhood, adolescents) and gender in upper body strength gains. In order to be included in a meta-analysis for a given field, each study needs to have a common metric. For this meta-analysis, the studies have the bench press test results as a measure of upper body strength gained as an outcome of resistance training protocols.

Each of the included studies contributes to an effect size to the meta-analysis. An effect size is a standard, statistical measure to represent the degree or amount of ‘outcomes’ or ‘effects,' and is quantified as the mean difference divided by the standard deviation. An effect size of 0.00 to .32 is considered “small” effect size of 0.33 to .55 is considered ‘ medium,’ and effect size of .56 to 1.2 is considered ‘large’; the larger the effect size is, the better.

Methods:

Definitions:

In this article, term “Resistance training” is defined an exercise that requires the musculature to contract against an opposing force generated by some resistance (e.g., body weight(barbell's dumbbells, elastic tubing). If free weight or specific machines were applied to generate resistance, the term “weight training” is used synonymously.

By contrast, the term “strength training” is used in a broader sense (i.e., to describe any conditioning that is used to increase physical strength). The term adolescents refer to the age group from 11 to 15. The term “childhood” is an acronym for the phrase of middle childhood that starts around eight years of age and ends at 10. Muscular strength was considered to be a force or tension that a muscle or group of muscles can exert against resistance on one maximal effort or very few repetitions.

Bench press test: the most widely accepted technique for strength gain evaluation is probably the one repetition maximum (1-RM) in which the most weight that can be lifted once through a full range of motion is determined (YMCA of the USA 2000) (Lawrence & Coldin, 2000). Upper body refers to the shoulder chest area, more specifically, muscle groups of the pectoralis major, anterior deltoid, and triceps brachii.

Literature search:

Systematic computerized search of the following database 2014: from Medline (1994), PudMed (1990) Web of science (1990), Google Scholar, and Sport Discuses 1990. The searches provided 180 studies that spanned the period of 1993-2013. This time period was chosen due the wieldy used of the bench press as an upper body assessment in the chosen population in this research.

Meta-analysis Procedure and data collection:

The following key words were used for the search: Resistance training, strength training, youth, children, adolescents, bench press, chest press, and upper body.

Inclusion criteria:

- The study design had included a resistance training intervention.
- The study had used bench press/ chest press as testing method for measuring the effect of resistance training program for upper body.
- The effect of resistance training on the upper body muscular strength must have been examined and reported in means and stander divisions SDs for the training and the control groups for pretests and posttests.
- The age of participants had to be 18 years or younger.
- The participants had to be healthy non obese and enrolled in any sport/specific team training.
- Published or translated into English, full text available.

Studies that met the criteria were 11 and they were coded by the primary investigator in Microsoft Excel and be transferred to the CMA software.

All meta-analysis were performed using Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software program (Version 2; Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2005). Effect size estimates of continuous measures: The first step involved calculating for each study the effect sizes for the difference between control group and resistance trained group. For continuous

measures, Hedges' g effect size and its 95% confidence interval was calculated. This effect size is a variation on Cohen's d that corrects for biases due to small sample sizes. Each effect size was then weighted by the inverse of its variance. A random effect model used to allow for generalizability beyond the sample of studies included and to decrease the likelihood of a type I error, which may exaggerate the accuracy of meta-analytic results. Statistical heterogeneity among the study was assessed using Cochran Q test, with a $p > 0.05$ and an inconsistency I^2 statistic in which the value >50% considered indicative of high heterogeneity. The independent variables were the age group of participants, study duration, session per week, and exercise duration. Statistical Significance was set to $p \leq 0.05$ for all analysis.

Publication bias:

It has been argued that meta-analyses may overestimate the overall effect size because studies with non-significant findings are often not published. A conservative method often employed to address this issue involves calculating the fail-safe N which reflects the number of un-retrieved studies required to reduce the overall effect size to a non-significant level (Cooper et al., 2009). For the present study, we computed the fail-safe N for the major analyses. All effect size calculations and publication bias analyses were completed using the program Comprehensive Meta-Analysis, version 2.

Results:

Twenty-three effect sizes were included from 11 studies as some studies examined the effect of resistance training program protocols in different sub-groups. A total of 691 participants (trained: 387 and 256 control) were included in the analysis. A distinct gender imbalance was found: there was a total of (trained group: 138 control group: 115) of males and (trained group: 79 control group: 58) of females. Some studies did not report any specific gender, and there was no way to clarify the differences; it was combined with the overall effect of the TR program. Effect sizes and analysis are presented in table (1) and table (2).

Table (1) Subgroup Analysis for the Effect of Resistance Training on Gender Using Random- Effect Model

PROGRAM DURATION		EXERSIS DURATION		SESSION PER WEEK				Gender
2	1	2	1	3	2	1		
2.101	-.2	.247	1.996	1.451	-.391	-	H'g	Males
0.000	.695	.691	.023	.025	.667	-	P	
3.725	-.393	.397	2.279	2.244	-.430	-	Z	
4	5	6	3	6	3	-	#of effect sizes	
1.243	2.915	1.997	1.243	1.365	2.286	-	H'g	Females
.025	0.00	.016	.025	.008	.004	-	P	
2.241	3.16	2.4	2.241	1.646	2.909	-	Z	
4	2	4	2	3	3	-	#of effect sizes	

H'g :Effect size estimates (Hedges'g)

Table (2) Subgroup Analysis of the Effect of Resistance Training on Age Group Using Random-Effect Model

program duration		exersis duration		session per week				Gender
2	1	2	1	3	2	1		
3.22	1.270	-	1.496	3.22	1.412	.979	H'g	Males
0.00	.002	-	0.00	.019	.005	.394	P	
3.925	3.113	-	3.634	2.355	2.863	.852	Z	
1 F	7	-	8	1	6	1	#of effect sizes	
1.54	1.016	.903	1.682	1.244	1.29	-	H'g	Females
.008	0.064	.105	0.005	.032	.037	-	P	
2.654	1.855	1.62	2.805	2.148	2.082	-	Z	
7	8	8	7	8	7	-	#of effect sizes	

H'g :Effect size estimates (Hedges'g)

Overall the results on the figure (1) showed a significant effect of the RT programs in increasing the upper body strength measured by bench/chest press test (Hedges's g = 1.391, z= 4.668. p < 0.01). For both age groups the results showed a significant effect of the RT (Hedges's g= 1.260, z= 3.369 p < 0.05) for adolescents and (Hedges's g= 1.67, z= 3.160 p < 0.05) for childhood. For females results showed a significant effect of RT program as the (Hedges's g= 1.856, z=3.315 p < 0.01) and for males the results were non-significant as the (Hedges's g= .831 z= 1.486 p > 0.05). The RT session durations were coded as 1 for < 45 minutes and 2 for > 45 minutes, the results showed the longer exercise durations > 45 minutes were non-significant as (Hedges's g = .898z = 1.789 p > 0.05) and shorter sessions < 45 minutes were more effective as (Hedges's g= 1.669 z= 4.44 p < 0.01). For session per week of the RT programs the results showed a non-significant effect of one training session per week as (Hedges's g= .970 z = .657 p > 0.05) and higher significant effect of 2 session training per week (Hedges's g= 1.418 z= 3.14 p < 0.01) and significant effect for 3 session per week (Hedges's g= 1.429 z= 2.87 p < 0.01). For the RT program duration it was coded by 1 for ≤ eight weeks and 2 for > 8 weeks results showed a significant effect of overall duration on RT with longer programs to be more effective.

Moreover, the comparison between resistance training parameters (protocols) and age groups: showed that in the childhood age group, 2 and three resistance training sessions per week were statistically significant in increasing the upper body strength as the significant effect sizes were (Hedges' g = 1.412 , 95% CI, z = 2.863, P = . 05) for the two sessions per week and (Hedges' g = 3.22, 95% CI, z = 2.355, P < . 05) for the three sessions per week, as for the one sessions per week there was just one study for this age group, and the results were non-significant. The observed result indicated that both training programs duration measured by weeks had a significant impact on the upper body strength. Programs that last less than 8 weeks (Hedges' g = 1.27, 95% CI, z = 3.113, P < .05) and for programs that duration exceeded the 8 weeks the results were (Hedges' g = 3.22, 95% CI, z = 3.905, P < .01). Moreover, the examined studies indicated that childhood age group was significantly affected by the 45 minutes exercise duration (Hedges' g = 1.498, 95% CI, z = 3.634, P < .01), there was no effect sizes examined for the impact of the second exercise duration time > 45 minutes.

Adolescent age group upper body strength has been significantly affected by the number of RT sessions per week. As for two sessions per week the results were (Hedges' g = 1.29, 95% CI, z = 2.082, P <.05) and for the three session per week the results were (Hedges' g = 1.244, 95% CI, z = 2.148, P <.05), non-effect sizes were indicated from the examiner studies for one session of RT per week. For the exercise duration, significant effects were observed for the 45 min duration (Hedges' g = 1.683, 95% CI, z = 2.805, P =.05), non-significant result for the > 45 minutes exercise duration (Hedges' g = .903, 95% CI, z = 1.62, P >.05). Furthermore, the results were non-significant for the RT programs that lasted for 8 weeks (Hedges' g = 1.016, 95% CI, z = 1.855, P >.05) while RT for a longer period of time > 8 weeks were statistically significant in increasing upper body strength (Hedges' g = 1.54, 95% CI, z = 2.654, P <.05).When comparing the effect of RT protocols among gender, the results showed that males didn't gain any upper body strength form the 2 sessions per week (Hedges' g = -.391, 95% CI, z = -.430, P >.05) in the other hand the results were significant for the 3 sessions per week (Hedges' g = 1.451, 95% CI, z = 2.244, P >.05). Although, shorter exercise durations were significant. In addition to the significant RT parameter that affected upper body was longer program duration > 8 weeks as (Hedges' g = 2.101, 95% CI, z = 3.725, P <. 05). As for females' upper body strength, all the studied exercise parameters were significant, sessions per week and program durations and exercise duration. Table (1) and table (2) summarize the obtained results.

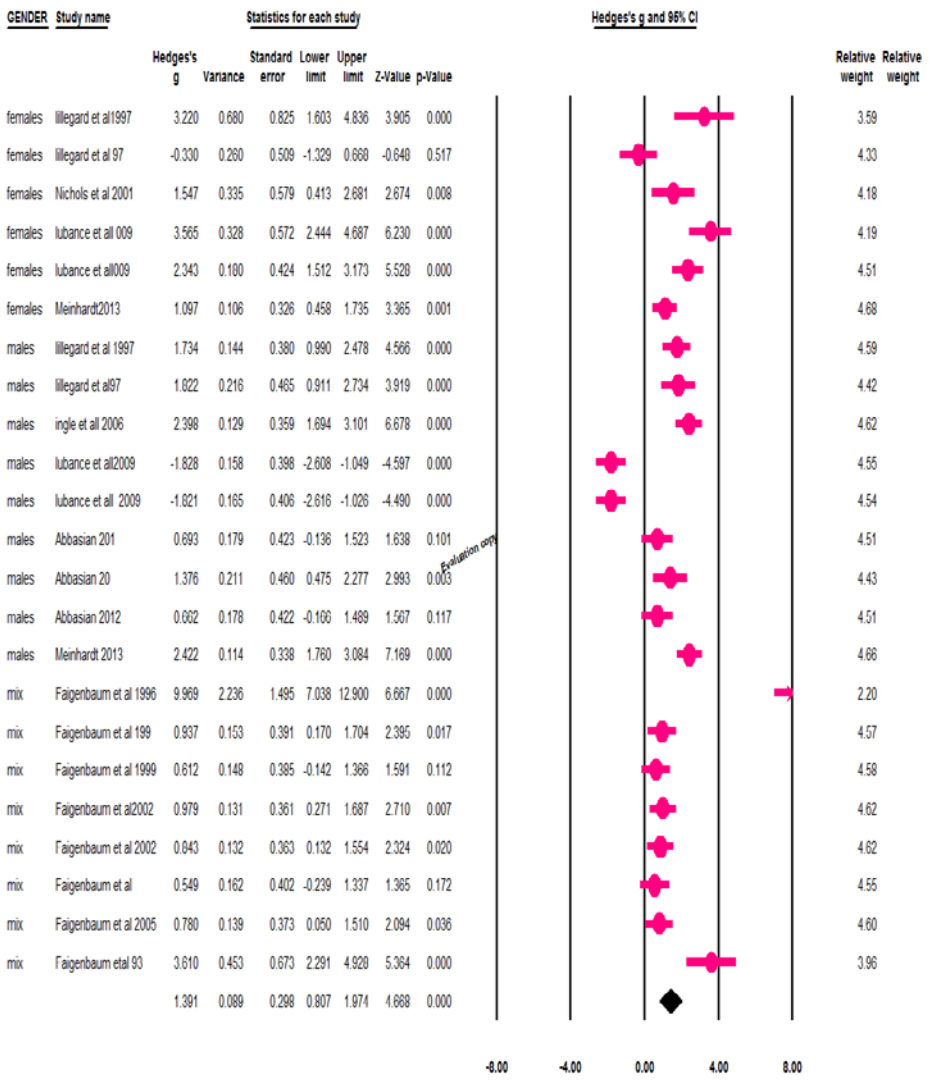


Figure 1. Effect size estimtes (Hedger'g) and the statisitcl tests of the effect of resistance training programs on the upper extermity strength masured by bench press test.

Discussion:

This study aimed to address the effectiveness of resistance training programs in improving upper body strengthen and the differences between gender and two age groups (childhood and adolescents).In addition to clarifying the impact of resistance training program protocols in terms of frequency and duration on specific upper body strength of the assessed by an objective strength test "bench press." The results demonstrate that resistance training programs significantly increase upper body strength in children and youths. This finding generally supports the recommendations of the National Strength and Conditioning Association 2009 and American College of Sports Medicine recommendations for strength training 2005 and previous meta-analysis and review studies (Payne et al., 1997, and Rhae et al., 2002; Faigenbaum et al., 2002; Faigenbaum et al., 2009). Furthermore, this meta-analysis showed that females' upper body strength is significantly affected more than males by the resistance training, as similar results were founded by (Payne et al., 1997) and (Meinhardt et al., 2013). According to the trigger hypothesis by Katch's (1983), boys take longer to reach the trigger point than girls, which affect the muscle mass development, due to an earlier trigger point (closer to sexual maturation), girls may have demonstrated more significant effects. Also, these results can be explained by the natural differences in gender activities as males tend to be more active than females, any change in females daily activity can significantly affect their physical condition and strength. The short duration of RT sessions for untrained children and youths were more effective than longer durations > 45 minute, as they tended to fatigue due to lack of endurance. Additionally (Winett, 2004) in his review of resistance training concluded that simple, time efficient, single set, lower volume protocols appear to be just as effective as multiple-set, higher volume protocols for increasing muscular strength regardless of the goal or training status. The results demonstrate that two training sessions per week are the most efficient method of strength gaining in the tested population followed by 3 sessions per week, but the results were non-significant for the 1 session per week, these results aligned with the results of (Rhea et al., 2003) meta-analysis paper for a similar population (untrained). The tendency for children to improve strength founded to be rapidly during the early phase of training is

consistent with the results from other studies (Lillegard et al., 1997), (Lubance et al., 2009) (Abbasian et al., 2011) and (Meinhardt et al., 2013) it is possible that gains in the upper-body strength did not follow a similar pattern. It could be that the differences in muscle mass development in the examined age groups had a direct effect on the upper body muscle group strength gaining. (Faigenbaum et al., 1999).

The findings from this study are limited by the following. First, the limited number of studies included due to the criteria. Secondly, RT studies often examine the impact of the suggested training program, and the included parameters (study duration, RT duration, and session per week) as secondary outcomes and so relevant statistics were not available in the initial publication. Gender imbalance was prevalent as boys were more numerous than girls and some studies did not report any gender which could skew the results. Additionally, the impact of some parameters cannot be generalized due to the absence of related results from the initial studies and small effect sizes.

Conclusion:

The purpose of this meta-analysis was to indicate the effect of RT programs on specific upper body strength, tested by bench press for untrained youth participants, furthermore, to indicate the most efficient RT protocols in terms of training program duration, RT session duration and sessions per week. This study results aligned with previous meta-analyses that examined the overall strength gaining from the RT programs without considering the effect of mass muscle development through the age groups, as girls' bodies tend to slow upper body muscle mass development around 13 years old, due to early maturation and sexual hormones. This results may be indicative of the importance of targeting these muscle groups earlier in their life to assess their motor development and enhance injury prevention. Furthermore, the results of the RT tested protocols, met the training recommendations of the age group, 30 to 40-minute exercise duration for three times a week, with follow-up training.

References:

Attarzadeh, H. (2012). The Exhaustive resistance exercises with various Resistances increases the local strength of youth muscles. Research Journal of Recent Sciences, 1.

Christou, M., Smilios, I., Sotiropoulos, K., Volaklis, K., Pilianidis, T., & Tokmakidis, S. (2006). Effects of resistance training on the physical capacities of adolescent soccer players. The Journal of Strength & Conditioning Research, 20(4), 783-791.

Cooper, H., Hedges, L. , & Valentine, J. (Eds.). (2009). The handbook of research synthesis and meta-analysis. Russell Sage Foundation.

Faigenbaum, A., Kraemer, W., Blimkie, C., Jeffreys, I., Micheli, L., Nitka, M., & Rowland, T. (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. The Journal of Strength & Conditioning Research, 23, S60-S79.

Faigenbaum, A., Milliken, L., Loud, R., Burak, B., Doherty, C. & Westcott, W (2002). Comparison of 1 and 2 days per week of strength training in children. Research quarterly for exercise and sport, 73(4), 416-424.

Faigenbaum, A., Milliken, L., Moulton, L., & Westcott, W. (2005). Early muscular fitness adaptations in children in response to two different resistance training regimens. Pediatric Exercise Science, 17(3), 237-248.

Faigenbaum, A., Westcott, W., Loud, R., & Long, C. (1999). The effects of different resistance training protocols on muscular strength and endurance development in children. Pediatrics, 104(1), e5-e5.

Faigenbaum, A., Westcott, W., Micheli, L., Outerbridge, A., Long, C., LaRosa-Loud, R., & Zaichkowsky, L. (1996). The effects of strength training and detraining on children. Journal of strength and Conditioning Research, 10, 109-114.

Ingle, L., Sleap, M.& Tolfrey, K. (2006). The effect of a complex training

and detraining programme on selected strength and power variables in early pubertal boys. Journal of sports sciences, 24(9), 987-997.

Kocher, M., Waters, P., & Micheli, L. (2000). Upper extremity injuries in the paediatric athlete. Sports Medicine, 30(2), 117-135.

Lawrence, A., & Coldin, G. (2000). YMCA fitness testing and assessment manual. Champaign, Ill: Human Kinetics.

Lillegard, W., Brown, E., Wilson, D., Henderson, R., & Lewis, E. (1997). Efficacy of strength training in prepubescent to early postpubescent males and females: effects of gender and maturity. Pediatric rehabilitation, 1(3), 147-157.

Lubans, D., Sheaman, C., & Callister, R. (2010). Exercise adherence and intervention effects of two school-based resistance training programs for adolescents. Preventive medicine, 50(1), 56-62.

Meinhardt, U., Witassek, F., Petrò, R., Fritz, C., & Eiholzer, U. (2013). Strength Training and Physical Activity in Boys: a Randomized Trial. Pediatrics,132(6), 1105-1111.

Micheli, L., Pigozzi, F., Chan, K. , Frontera, W. , Bachl, N., Smith, A. & Alenabi, S. (Eds.). (2012). Team Physician Manual: International Federation of Sports Medicine (FIMS). Routledge.

Nichols, D., Sanborn, C., & Love, A. (2001). Resistance training and bone mineral density in adolescent females. The Journal of pediatrics, 139(4), 494-500.

Payne, V., Morrow Jr, J. , Johnson, L., & Dalton, S. (1997). Resistance training in children and youth: a meta-analysis. Research quarterly for exercise and sport, 68(1), 80-88.

Rhea, M., Alvar, B., Burkett, L., & Ball, S. (2003). A meta-analysis to determine the dose response for strength development. Medicine and science in sports and exercise, 35(3), 456-464.

Winett, R. (2004). Meta-analyses do not support performance of multiple ets or high volume resistance training. Journal of Exercise Physiology Online, 7(5).

Wong, D., Ngo, K., Michael, A., & Smith, A. (2013). Using Bench Press Load to Predict Upper Body Exercise Loads in Physically Active Individuals. Journal of sports science & medicine, 12(1), 38.

Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat, Humanities and Social Sciences Series, Vol. 35 No.1 , 2020.

Pre-service Teachers' reflection on Teaching English for Young Learners Course and their Perspectives towards Meeting the 21st Century Skills at Hebron University

Mohammed Abdel Hakim Farrah *

Abstract

One of the important issues in learning is quality standards. Recently, many studies discussed the importance of meeting the 21st century skills to ensure the quality of the teaching and learning process. A few studies have used 21st century skills to evaluate their courses. This study looks at the extent to which a Teaching English for Young Learners course offered by the English Department at Hebron University, Palestine, met the 21st century skills. Studies on language courses using the 21st century skills are hardly known, as evidenced in the literature review. This study marks the first time such skills have been used to evaluate a language course. A quantitative research methodology was employed. Data was obtained through a questionnaire. It was completed by 38 students who attended the Teaching English for Young Learners course. 21st century skills were: (a) critical thinking skills; (b) creativity and innovation skills; (c) communication skills; (d) collaboration skills; (e) self-direction skills; (f) global connection; (g) local connections, and (h) the use of information communication technology (ICT). According to the participants, the course met the 21st century skills in varying degrees; the use of information communication technology (ICT) (M=4.62); collaboration skills (M=4.42); communication skills (M=4.38); Critical thinking skills (M=4.22); self-direction skills (M=4.08); Creativity and innovation skills (M=3.98); global connection (M=3.96; and local connections (M=3.85) respectively. The results obtained from the open-ended part of the questionnaire showed that the students felt that the aspects

* جامعة الخليل، فلسطين.

تاريخ تقديم البحث: 2018/5/13 م. تاريخ قبول البحث: 6/12 /2018 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

related to 21st century skills were achieved as the course presented for them a unique opportunity for practical application such as group presentations, collaborative activities and microteaching. Additionally, the participants found the course to be an amazing course that contributed to their professional growth. Finally, the participants described the course and its activities as enjoyable practical, useful, delightful interesting creative, meaningful, entertaining, valuable, practical, helpful, joyful, inspiring and informative. This research demonstrated the usefulness of the 21st century skills in measuring the quality of a Teaching English for Young Learners course.

Keywords: 21st century skills communication; collaboration; self-direction; (f) global connection; (g) local connections, and (h) the use of (ICT)

دراسة تقييمية لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مساق اللغة الإنجليزية للأطفال

محمد عبدالحكيم فراح

ملخص

تعد مستويات الجودة من القضايا ذات الأهمية فيما يتعلق في مجال التعليم. وفي الآونة الأخيرة تناولت العديد من الدراسات أهمية توفر مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك لضمان جودة التعلم والتعليم. والغرض من هذه الدراسة هو النظر في مدى توفر مهارات القرن العشرين في مساق تدريس اللغة الإنجليزية للأطفال المعد من قبل قسم اللغة الانجليزية في جامعة الخليل. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة في مجال البحث تبين أن هناك عدداً ضئيلاً جداً، لا يكاد يذكر. ولقد تم استخدام منهج البحث الكمي في الدراسة. وقد تم الحصول على البيانات الكمية من خلال إعداد استبيان وزع على طلبة المساق البالغ عدهم 38 طالبا وطالبة. واشتمل الاستبيان على مهارات القرن الحادي والعشرين التالية: ا) مهارات التفكير الناقد ب) مهارات الابداع والابتكار ج) مهارات الاتصال د) مهارات التعاون هـ) مهارات التوجيه الذاتي و) مهارات التواصل العالمي ز) مهارات التواصل المحلي ح) مهارات استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. وبناء على نتائج الاستبيان، فإن المساق طبق مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجات متفاوتة: استخدام تكنولوجيا الاتصالات المعلوماتية (م = 4.62) ؛ مهارات التعاون (M = 4.42) ؛ مهارات الاتصال (M = 4.38) ؛ مهارات التفكير الناقد (M = 4.22) ؛ مهارات التوجيه الذاتي (M = 4.08) ؛ مهارات الإبداع والابتكار (M = 3.98) ؛ اتصال عالمي (M = 3.96 ؛ واتصالات محلية (M = 3.85) على التوالي. وقد أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال الاسئلة المفتوحة من الاستبيان أن الطلاب شعروا بأن الجوانب المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين قد تحققت كما تمكنوا من الاستفادة من فرصة التطبيق العملي مثل العروض التقديمية للمجموعات والأنشطة التعاونية، بالإضافة إلى ذلك، وجد المشاركون أن المساق ساهم في نموهم المهني.

الكلمات الدالة: مهارات القرن الحادي والعشرين، التفكير الناقد، الابداع والابتكار، مهارات الاتصال، التعاون، التوجيه الذاتي، التواصل، تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

Introduction

There is a need to teach and assess 21st century skills. Many initiatives have been taken to promote 21st century skills in secondary and tertiary institutions. Great numbers of institutions are moving toward 21st century skills and this makes evaluation necessary. Evaluation helps decision makers to make informed decisions. Moreover, it helps them make sense and create the value of learning. The main objective of evaluating programmes is to offer decision makers with adequate information that help them make informed decisions concerning the effectiveness of the offered courses. Accordingly, actions should be taken to ensure improvement in teaching and learning. This can be achieved by excellent preparation and evaluation processes that would create constructive change. In order to create this change and to cope with the 21st century skills, there is a need for learning tasks that are engaging, motivating, enjoyable and meaningful. Cator (2010) suggested that the 21st competences involve "collaboration, digital literacy, critical thinking and problem-solving." This means that learners should be exposed to curricula that foster literacy and 21st century skills that give them confidence to succeed in foreign language classrooms and to learn language meaningfully. It is evident that there is a need to fully integrate the 21st century skills into the EFL classrooms to produce learners who are suitably equipped with the 21st skills. This necessitates curricula changes with new learning outcomes that focus on digital literacy, critical thinking, innovation and creativity, inquiry skills, social interaction, and local and global engagement. Learners should be exposed to meaningful and applicable learning where reflection and application lead to deep learning. Learning should be connected to learners' real life needs where activities, concepts, and skills practiced in the classroom are put into practice in the work fields. Research suggests that workplace sets a priority on skills such as digital literacy, critical thinking, problem solving, communication, and collaboration (Gaston, et al., 2010). Thus, developed curricula should be engaging, relevant, and involve different genres in order to genuinely meet the needs of 21st century learners. To develop the conceptualization of skills for the measurement instrument, Ravitz, Hixson, English and Mergendoller (2012) conducted extensive review of sources like the international Innovative Teaching and Learning study (Shear, Novais, Means, Gallagher,

& Langworthy, 2010). They also drew upon the Deeper Learning framework from The William and Flora Hewlett Foundation (2010), and Partnership for 21st Century Skills (p21.org). Accordingly, Ravitz et al (2012) used the following framework of definitions in their study.

Figure 1: Definitions of 21st Century Skills

- CRITICAL THINKING SKILLS refer to students being able to analyze complex problems, investigate questions for which there are no clear-cut answers, evaluate different points of view or sources of information, and draw appropriate conclusions based on evidence and reasoning.
  COLLABORATION SKILLS refer to students being able to work together to solve problems or answer questions, to work effectively and respectfully in teams to accomplish a common goal and to assume shared responsibility for completing a task.
- COMMUNICATION SKILLS refer to students being able to organize their thoughts, data and findings and share these effectively through a variety of media, as well as orally and in writing.
- CREATIVITY AND INNOVATION SKILLS refer to students being able to generate and refine solutions to complex problems or tasks based on synthesis, analysis and then combining or presenting what they have learned in new and original ways.
- SELF-DIRECTION SKILLS refer to students being able to take responsibility for their learning by identifying topics to pursue and processes for their own learning, and being able to review their own work and respond to feedback.
- GLOBAL CONNECTIONS refers to students being able to understand global, geo-political issues including awareness of geography, culture, language, history, and literature from other countries.

- LOCAL CONNECTIONS refers to students being able to apply what they have learned to local contexts and community issues.
- USING TECHNOLOGY AS A TOOL FOR LEARNING refers to students being able to manage their learning and produce products using appropriate information and communication technologies.

(Ravitz, Hixson, English and Mergendoller, 2012, p. 3)

In brief the main objective of this research is to study the degree to which Ravitz et al. (2012) suggested framework is being incorporated in the Teaching English for Young Learners course as perceived by the students in the course under study at the English Department in Hebron University.

Background to the Study

This study was conducted at the English Department, in Hebron University, Palestine. The English Department offers bachelor and Master degrees in English Literature and Teaching Methods. Teaching English for Young Learners (TEYL) is one of the elective courses for the students. This course aims to provide students with the theoretical and practical aspects of Teaching English to Young Learners (TEYL). It focuses on the principles of teaching English to children at the elementary level. Cognitive, psychological and social differences between young and older learners are emphasized and the influence of these differences on language learning is highlighted. More specifically, the course addresses issues related to theories of learning, teaching academic and digital literacy skills, the learning strategies of young children, teaching-learning activities, the classroom methods and techniques to be used when teaching English to young learners; the development of games, songs and visual materials and their use in teaching and assessment of young English learners.

TEYL is about preparing future-to-be teachers to real life experiences. Accordingly, future-to-be teachers have to find certain topics that are pertinent teaching English for young learners. They are required to read

about and present them. Moreover, they need to make critical reviews and write a research term paper about by the end of the semester. Students are examined through a variety of tasks set throughout the course (portfolio, reports, presentations, discussion, reflection, micro-teaching, and take home final exam).

TEYL is a student-centred course where students are expected to find the source materials necessary to complete their presentations, and term papers. The course provides them with lots of useful suggestions and links to guide them to the resources that may help them and encourage them to be independent learners. Students are guided to choose their topics within the following proposed module. Each student chose a certain topic to present and to write about a term paper. The instructor made sure that the selection of the students cover all the topics in the module. This includes:

- Defining Young Learners: cognitive and affective characteristics
- Learning styles and Mixed ability options
- Vocabulary Teaching in YL classes
- Teaching Reading & Writing in YL classes
- developing critical thinking skills
- storytelling and reading comprehension
- Grammar Teaching in YL classes
- Speaking skills & Listening skills
- The role of pictures and stories in YL classes
- The role of drama, films and technology in YL classes
- English language songs, games and rhymes
- Classroom management with YL: Classroom atmosphere, classroom safety, classroom discipline
- Lesson planning
- Alternative assessment

The online TEYL course is divided into 14 modules. Each module begins with a text that relates to the module, followed by a series of tasks. The tasks are for self-study and to encourage students to practise what they have learnt in the classroom. The course encourages students to use the ICT tools in preparing their topics and writing their papers. Throughout the course, students were directed to useful sites to aid their learning process.

In this study, the researcher examined whether the TEYL met the 21st century skills framework that was suggested by Ravitz et al. (2012). Moreover, he examined pre-service teachers' experiences during the course.

Statement of the Problem

There has been a rapid increase in the number of studies that call for incorporating the 21st century skills in language teaching and learning. However, little is known about the extent to which the 21st century skills are met. The researcher decided to evaluate one of the offered courses at the English Department in Hebron University to get insight from the students about their perceptions. Research such as this would add to the information on the quality of the teaching methods courses and their contribution to language instruction.

Objectives of the Study

The main objective of the study was to examine the Teaching English to Young Learners (TEYL) course and to assess its perceived effectiveness by evaluating it against Ravitz et al (2012) suggested framework as established in the literature for 21st century skills. The framework included the following skills: (a) critical thinking skills; (b) creativity and innovation skills; (c) communication skills; (d) collaboration skills; (e) self-direction skills; (f) global connection; (g) local connections, and (h) the use of information communication technology (ICT). Moreover, the study examined pre-service teachers' experiences during the course.

Research Question:

The research question of the study is:

1. To what extent has the (TEYL) course met the 21st century skills suggested by Ravitz 2012?
2. How do pre-service teachers describe their learning experiences through Teaching English for Young Learners course?

Significance of the Study

Future students need to be equipped with the necessary 21st century skills that prepare them to their future careers and workforce. This puts great influence on educational institutions to incorporate the 21st century skills in the learning process. This requires changes in the curricula and adoption of novel methods of knowledge transmission. The success of such curricula depends on the extent to which the 21st century skills are available in such programmes. The results of this study are important for students as well as for instructors and administrators who would like to develop and implement new courses. Additionally, the findings are beneficial to institutions interested in designing, developing, delivering and evaluating new offered courses. Understanding the 21st century skills that are important in the learning and teaching process would assist educators and decision makers to meet the needs of the learners and provide them with the 21st century skills they deserve.

Literature Review

(a) Critical thinking skills;

Several studies suggested that in order to aid learners to excel, there is a strong need to guarantee that they attain the required critical thinking and 21st century skills to be successful (Kessler, Bikowski & Boggs, 2012). In learner-centered classes, learners should be deeply engaged in thoughtful inquiry and critical thinking. Their teachers' role becomes that of a stimulator, moderator, and guide. Instructors must discover creative means to promote critical thinking skills and impart their content knowledge and learning in an engaging manner. When learners are involved in active

learner-centered and engaging tasks, their class involvement increases and critical thinking skills are promoted.

(b) Creativity and innovation skills;

Several studies suggested that creativity and innovations are necessary 21st century skills (El-Murad and West 2004; Sawyer 2006; Pellegrino & Hilton, 2013). Research recognized the role of ICT in fostering innovation and creativity in learning and teaching (Brečko, Kampylis & Punie, 2014). Learners should be prepared for the challenges of society and the workforce before leaving universities. Therefore, they need to know how to constantly create and innovate. Maker (2004) believed that experimental studies conducted on means of improving creative thinking successfully increased student academic achievement.

(c) Communication skills;

Effective communication is crucial to future to be teachers who should be able to communicate clearly and effectively. Pellegrino and Hilton (2013) believe that communication is a vital 21st century skill that facilitates teamwork. Arum (2011) believes that equipping students with higher critical thinking skills and effective communication is necessary to achive the goals of higher education. Additionally, the flexibility afforded by the availability of the technological devices makes learning possible from any location at any time. Learners can network and communication and develop social skills and relationships.

(d) Collaboration skills;

There is an agreement that collaboration accepted as a skill is necessary to attain meaningful and effective results. Problem solving requires teamwork and collaboration. When learners are required to give group presentations that encourage them improve their ability to communicate and collaborate. Several studies highlighted that collaboration has positive effects on student learning (Surowiecki, 2005; Light (2001).

Surowiecki (2005) emphasizes the importance of collaboration as learners from different backgrounds meet togather to discuss ideas and make more smart choices. When learners put collaborative efforts in a certain task, they expand their knowledge and create more holistic results than their individual efforts. According to), collaboration improves the research skills of learners. Van Boxtel, et al. (2000) believe collaboration allows students to offer explanations of their understanding, which can help them restructure and expand their knowledge. Moreover, the presence of technological enhances learning facilitate enable various kinds of communication, interaction, and collaboration, among learners.

(e) Self-direction skills;

Self-directed learner is about students taking responsibility for their own learning to find out knowledge. Several studies suggested that the most successful learners are those who have great level of consciousness about their own knowledge level and take responsibility over their own learning processes (Butler & Winne, 1995). Successful learners engage in self-directed learning experiences. Therefore, learners need to direct and regulate their own learning (Glance, Forsey, & Riley, 2013).

When learners are self-directed, their learning become more self-motivated, collaborative, and ongoing and the teaching learning process becomes meaningful as learners foresee that they achieve their goals and are engaged in tasks that are meaningful to their everyday lives (Slepkov, 2008). Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman (2010) clarify that self-directed learners learn to monitor and regulate their approaches to learning. Furthermore, the digital tools encourage learners to take more responsibility in directing and managing their own education.

(f) Global connection;

Future to be teachers should be able equipped with the skills that enable them to make global connection and work globally in the workforce within different nations, and cultures (Ravitz et al., 2012). With the rise of technology in the past decade, it has become increasingly clear that collaboration is necessary for students and employees to meet the global

connection requirements (Tindowen, Bassig & Cagurangan, 2017). The surge in using technology has the potential of increasing global connection via the amount of exposure to formal and informal English learning opportunities (Trinder, 2017). This exposure may yield benefits such as helping learners to use information or ideas that come from people in other countries or cultures and promoting learners' intercultural awareness. This may result in creating meaningful intercultural encounters for learners.

(g) Local connections;

Wenger (1999, p. 4) believes that all people are members in diverse communities of practice. Wenger explains that participation among the members of diverse communities "refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities". Aceto et al. (2010, p. 6) believes that members of online communities "learn by making and developing connections (intentionally or not) between ideas, experiences, and information, and by interacting, sharing, understanding, accepting, commenting, creating and defending their own opinions, their viewpoints, their current situations and their daily experiences".

(g) The use of information communication technology (ICT).

Several studies recognized the role of ICT as a main promoter to innovation and creativity in instruction and training and for learning in general (Brečko, Kampylis & Punie, 2014). ICT tools allow several types of communication, interaction, and collaboration. Lubart and Guignard (2004) believe that the use of technology help people think in creative and divergent ways in order to address new types of problems.

Enochsson and Rizza, (2009) observed that: Teacher trainers who use ICT innovatively contribute to their own professional development. Moreover, they keep extensive contacts with colleagues and experts in the area of ICT. According to Davis (2004) and Sadik (2008) the use of technology enables learners to create final products like digital storytelling. According to them, this offers learners with the opportunity to advance self-authoring and identity construction while they are learning language and 21stcentury skills. According to Wasson et al (2003) collaborative, computer-based learning atmospheres may contribute to inspire inquiry-based learning among learners.

In this study, the researcher used the established framework in his evaluation of the course under examination (Teaching English for Young Learners).

Methodology

The present section discusses the population, research instrument, procedure, developing the questionnaire and its reliability.

Participants

The participants were 38 students enrolled in the (TEYL) course offered in the first semester of the academic year 2017-2018. They were in their final year of four year bachelor degree in English Literature and Methods of Teaching English at the English Department in Hebron University, Palestine. The age of the students ranged from 21 to 22 years, and 36 of them were females and two males.

Instrument:

Data Collection Procedures:

To get an in-depth understanding for the perceptions of the participants in the (TEYL) course, data were collected by the researcher through a questionnaire administered by the end the course (See Appendix I).

The questionnaire revolved around eight 21st century skills. Each 21st century skill consisted of five to seven items. The questionnaire consisted of 46 statements using Likert's 5-point scale, (1= Strongly Disagree, Disagree, Neutral, Agree, 5= Strongly Agree). To get the participant to describe their experience they were asked open ended questions in the second part of the questionnaire to reflect upon their experiences.

Validity and Reliability of the Questionnaire

The validity of the questionnaire was examined against the degree to which its statements mirrored students' attitudes towards the 21st century skills. The questionnaire was given to two experts from Hebron University. They commented on the questionnaire and recommended some changes on the questionnaire format, consistency of the tenses, and pronouns. Their suggestions were incorporated and necessary changes were made in the final questionnaire. The reliability coefficient of the questionnaire was tabulated. The result showed that the overall Cronbach Alpha Coefficient of the questionnaire is high ($r = 0.88$) indicating a very high degree of internal consistency, and therefore presenting a considerably reliable instrument.

Results

First, the results of the General Question are presented, and then followed by the details for each skill.

To what extent has the (TEYL) course met the 21st century skills?

The major question aimed to reveal to what extent the (TEYL) course met the 21st century skills. Descriptive statistics (means and standard deviations) were calculated for the whole questionnaire items answer the major question as shown in Table 1.

Table (1) Descriptive statistics of the entire questionnaire

No	21ST CENTURY SKILLS	Cronbach Alpha Coefficient	Mean	Std. D.
1	Use of ICT	.78	4.62	.527
2	COLLABORATION SKILLS	.80	4.42	.634
3	COMMUNICATION SKILLS	.80	4.38	.675
4	CRITICAL THINKING SKILLS	.74	4.22	.590
5	SELF-DIRECTION SKILLS	.80	4.08	.704
6	CREATIVITY AND INNOVATION SKILLS	.75	3.98	.742
7	GLOBAL CONNECTIONS	.77	3.96	.820
8	LOCAL CONNECTIONS	.80	3.85	.914

Table (1) shows that the participants believe that the course met the 21st century skills in varying degrees. They are organized from the skills that got very high rating starting with the use of information communication technology (ICT) (M=4.62); collaboration skills (M=4.42); communication skills (M=4.38); critical thinking skills (M=4.22); self-direction skills (M=4.08); and ending with the less met skills creativity and innovation skills (M=3.98); global connection (M=3.96; and local connections (M=3.85) respectively. It aims to answer the research questions of the current study. It can be seen that of the eight skills, the participants felt that the use of ICT was the most met skill (mean=4.62) followed by collaboration (mean=4.42); communication (mean=4.38), critical thinking skills (mean=4.22), and self-direction skills (mean=4.08), respectively. On the other hand, the global connection skills (mean=3.96) and local connections skills (mean=3.85) were perceived to be moderately met.

Detailed Findings Related to The 21st Century Skills.

This section presents a thorough discussion of each 21st century skill by answering the following sub-questions:

1. To what extent does the (TEYL) course meet critical thinking skills?

Cronbach Alpha Coefficient was produced for this skill and was found to be at 0.74 , which is considered to be reliable.

Table (4:5) Means and Standard Deviations for the Critical Thinking Skills

No		N	Mean	Std. D.
	CRITICAL THINKING SKILLS	38	4.22	.590
3	The Course allowed us to summarize or create our own interpretation of what I have read or been taught.	38	4.55	.602
5	The Course allowed us to develop a persuasive argument based on supporting evidence or reasoning.	38	4.29	.654
2	The Course allowed us to draw our own conclusions based on analysis of numbers, facts, or relevant information.	38	4.16	.547
6	The Course allowed us to try to solve complex problems or answer questions that have no single correct solution or answer.	38	4.13	.623
1	The Course allowed us to compare information from different sources before completing a task or assignment.	38	4.11	.388
4	The Course allowed us to analyze competing arguments, perspectives or solutions to a problem.	38	4.11	.727

Number of Items = 6 Cronbach Alpha Coefficient = 0.74

As table (4.2) shows, the findings of each statement in the critical thinking skills received very high rating with statement number three (summarize or create our own interpretation of what I have read or been taught) scoring the highest rating (M=4.55). This is in line with Ravitz et al (2012) where the same skill received the highest rating (4.03).

2. To what extent does the (TEYL) course meet creativity and innovation skills?

Cronbach Alpha Coefficient was produced for this skill and was found to be at 0.74, which is considered to be reliable.

Table (4:3) Means and Standard Deviations for the Creativity and Innovation Skills

No		N	Mean	Std. D.
	CREATIVITY AND INNOVATION SKILLS	38	3.98	.748
11	The Course allowed us to create an original product or performance to express our ideas	38	4.13	.935
7	The Course allowed us to use idea creation techniques such as brainstorming or concept mapping	38	4.11	.831
9	The Course allowed us to test out different ideas and work to improve them	38	4.03	.677
8	The Course allowed us to generate my own ideas about how to confront a problem or question	38	3.82	.692
10	The Course allowed us to invent a solution to a complex, open-ended question or problem	38	3.82	.609

Number of Items = 5 Cronbach Alpha Coefficient = 0.75

As table (4.3) shows, the findings of some statements in the creativity and innovation skills received high rating with statement number 11 (create an original product or performance to express our ideas) scoring the highest rating (M=4.13) and some statements received a moderate to high rating such as statement 10 (M=3.82) (invent a solution to a complex, open-ended question or problem).

3.To what extent does the (TEYL) course meet communication skills?

Cronbach Alpha Coefficient was produced for this skill and was found to be at 0.80, which is considered to be reliable.

Table (4:4) Means and Standard Deviations for the Communication Skills

No		N	Mean	Std. D.
	COMMUNICATION SKILLS	38	4.38	.675
13	The Course allowed us to convey my ideas using media other than a written paper (e.g., posters, video, blogs, pictures, flashcards, realia, etc.)	38	4.58	.642
14	The Course allowed us to prepare & deliver an oral presentation to the teacher or others	38	4.53	.557
15	The Course allowed us to answer questions in front of an audience	38	4.39	.638
16	The Course allowed us to decide how I will present our work or demonstrate my learning	38	4.39	.638
12	The Course allowed us to structure data for use in written products or oral presentations (e.g., creating charts, tables or graphs)	38	4.05	.899

Number of Items = 5 Cronbach Alpha Coefficient = 0.80

As table (4.4) shows, the findings of each statement in the communication skills received very high rating with statement number thirteen (convey my ideas using media other than a written paper (e.g., posters, video, blogs, pictures, flashcards, realia, etc.)) scoring the highest rating (M=4.58).

4. To what extent does the (TEYL) course meet collaboration skills?

Cronbach Alpha Coefficient was produced for this skill and was found to be at 0.80 , which is considered to be reliable.

Table (4:5) Means and Standard Deviations for the Collaboration Skills

No	COLLABORATION SKILLS	N	Mean	Std. D.
		38	**4.42**	**.634**
17	The Course allowed us to work in pairs or small groups to complete a task together	38	4.76	.541
18	The Course allowed us to work with other students to set goals & create a plan for our group.	38	4.52	.646
20	The Course allowed us to present our group work to the class, teacher or others.	38	4.50	.725
22	The Course allowed us to give feedback to peers or assess other students' work (presentation)	38	4.28	.611
21	The Course allowed us to work as a team to incorporate feedback on group tasks or products.	38	4.26	.644
19	The Course allowed us to create joint products using contributions from each student.	38	4.23	.633

Number of Items = 6 Cronbach Alpha Coefficient = 0.80

As table (4.5) shows, the findings of each statement in the collaboration skills received very high rating with statement number seventeen (work in pairs or small groups to complete a task together) scoring the highest rating (M=4.76). This is line with Ravitz et al (2012) where the same statement received the highest rating (4.21).

5. To what extent does the (TEYL) course meet self-direction skills?

Cronbach Alpha Coefficient was produced for this skill and was found to be at 0.80 , which is considered to be reliable.

Table (4:6) Means and Standard Deviations for the Self-direction Skills

No	SELF-DIRECTION SKILLS	N	Mean	Std. D.
		38	**4.08**	**.704**
24	The Course allowed us to choose own topics of learning or questions to pursue.	38	4.39	.754
25	The Course allowed us to plan the steps we will take to accomplish a complex task.	38	4.26	.723
29	The Course allowed us to use peer, teacher or expert feedback to revise our work.	38	4.23	.675
26	The Course allowed us to choose for ourselves what examples to study or resources to use.	38	3.97	.787
27	The Course allowed us to monitor our own progress towards completion of a complex task and modify my work accordingly.	38	3.97	.677
28	The Course allowed us to use specific criteria to assess the quality of our work before it is completed.	38	3.89	.763
23	The Course allowed us to take initiative when confronted with a difficult problem or question.	38	3.84	.546

Number of Items = 7 Cronbach Alpha Coefficient = 0.80

As table (4.6) shows, the findings of each statement in the self-direction skills received moderate to very high rating with statement number 24 (choose own topics of learning or questions to pursue.) scoring the highest rating (M=4.39).

6. To what extent does the (TEYL) course meet global connection skills?

Cronbach Alpha Coefficient was produced for this skill and was found to be at 0.78, which is considered to be reliable.

Table (4:7) Means and Standard Deviations for the Global Connection Skills

No	GLOBAL CONNECTIONS	N	Mean	Std. D.
		38	**3.96**	**.820**
30	The Course allowed us to study information about other countries or cultures	38	4.05	.803
31	The Course allowed us to use information or ideas that come from people in other countries or cultures	38	4.05	.898
33	The Course allowed us to understand the life experiences of people in cultures besides our own	38	4.00	.735
34	The Course allowed us to reflect on how my own experiences and local issues are connected to global issues	38	4.00	.838
32	The Course allowed us to discuss issues related to global interdependency (for example, global learning trends, global learning contexts)	38	3.73	.828

Number of Items = 5 Cronbach Alpha Coefficient = 0.78

As table (4.7) shows, the findings of each statement in the global connection skills moderate to high rating with statements number 30 (study information about other countries or cultures) and 31 (use information or ideas that come from people in other countries or cultures) scoring the highest rating (M=4.05). This is line with Ravitz et al (2012) where the same statements got a high rating.

7. To what extent does the (TEYL) course meet local connections skills?

Cronbach Alpha Coefficient was produced for this skill and was found to be at 0.80, which is considered to be reliable.

Table (4:8) Means and Standard Deviations for the Local Connection Skills

No	LOCAL CONNECTIONS	N	Mean	Std. D.
		38	**3.85**	**.914**
36	The Course allowed us to apply what we are learning to local situations, issues or problems	38	4.00	.805
35	The Course allowed us to investigate topics or issues that are relevant to our local community	38	3.94	.928
39	The Course allowed us to respond to a question or task in a way that weighs the concerns of different community members or groups	38	3.94	.928
37	The Course allowed us to talk to one or more members of the community about a class project or activity	38	3.76	.942
38	The Course allowed us to analyze how different stakeholder groups or community members view an issue	38	3.63	.970

Number of Items = 5 Cronbach Alpha Coefficient = 0.80

As table (4.8) shows, most of the statements in the local connection skills received moderate to high rating with statement number 36 (apply what we are learning to local situations, issues or problems) scoring the highest rating (M=4.00). This is in line with Ravitz et al (2012) where the same statements received the highest rating within the local connection skills.

8. To what extent does the (TEYL) course meet the use of (ICT) skills?

Cronbach Alpha Coefficient was produced for this skill and was found to be at 0.78, which is considered to be reliable.

Table (4:9) Means and Standard Deviations for the Use of ICT

No	Use of ICT	N	Mean	Std. D.
		38	**4.62**	**.527**
41	The Course allowed us to select appropriate technology tools or resources for completing a task	38	4.78	.413
44	The Course allowed us use technology to help us share information (e.g., multi-media presentations using sound or video, presentation software, blogs, podcasts, etc.)	38	4.76	.430
40	The Course allowed us to use technology or the Internet for self-instruction (e.g., videos, tutorials, self-instructional websites, etc.)	38	4.73	.446
45	The Course allowed us use technology to support team work or collaboration (e.g., shared work spaces, email exchanges, giving and receiving feedback, etc.)	38	4.60	.495
46	The Course allowed us use technology to keep track of our work on extended tasks or assignments	38	4.57	.500
42	The Course allowed us to evaluate the credibility and relevance of online resources	38	4.50	.725
43	The Course allowed us use technology to analyze information (e.g., databases, spreadsheets, graphic programs, etc.)	38	4.42	.683

Number of Items = 7 Cronbach Alpha Coefficient = 0.78

As table (4.9) shows, all of the statements in the use of ICT skills received extremely high rating with statement number 41 (select appropriate technology tools or resources for completing a task) scoring the highest rating (M=4.78). This is in line with Ravitz et al (2012) where the same statements got the highest rating within the use of ICT skills.

4.2. Pre-service teachers reflection on their learning experiences through Teaching English for Young Learners course.

To examine the students attitudes towards the course, they were asked to answer the five questions in the second part of the questionnaire. They are:

A. Which aspects of the Teaching English for Young Learners course were perceived as the most useful for you?

Most of the participants highlighted very interesting aspects in the course. They talked about the importance of the theoretical part and the practical part of the course. According to them, "in the theoretical part the instructor introduced, facilitated, and then applied the material in an intelligible dynamic way". In addition to that they were interested in the practical part of the course where "there is the unique and beneficial practical application that included the individual and group presentations, collaborative activities and microteaching. These aspects increased their motivation, self-confidence and added to their overall knowledge regarding teaching English to young learners. Other participants mentioned that using visual and authentic material provided them with many techniques and methods which enable them to become successful teachers. Furthermore some students discussed how classroom activities developed their critical thinking skills and increased their creativity. Finally, some students highlighted the importance of giving them the opportunity to use their own resources and materials on how to teach songs, games, pictures. All the above mentioned were facilitated by the use of the technological tools. Overall, they believed that the course helped them a great deal to improve their pedagogical skills as soon-to-be an English teacher. One of the students explained: "To illustrate, the alternative assessment approach that was discussed in the classroom helps a great deal to build and create

various kinds of activities and methods for examining students' real level and their abilities for accomplishing different kind of tasks, away from the traditional ways."

B. **How do you perceive your professional growth as a result of the Teaching English** for Young Learners course?

According to the participants, the course was very useful and an amazing course as it contributed to their professional growth. They think they will be good teachers as the course taught them a lot of useful things. One of the participants explained "teaching young learners isn't an easy task, and it requires a great deal of creativity and energy. Moreover, the course taught me that teacher's readiness and creativity are important factors in both teaching and learning processes." Another participant added that the course was a very useful course because it is "full of new ideas, instruction and strategies that help me in my practical life such as using flashcards, realia , cartoons, storytelling, videos, powerpoint, games, songs …etc. It offered me a large experience for dealing with young children in school. Another participant added that she learned many of fruitful and interesting things that contributed to her professional growth and will consider them in her practical life of teaching. She added that this course taught her that she must have clear purpose and achievable goals in her course, and she should choose suitable ways depending on the number of students, timing, and the classroom. In addition, I learnt from this course how to motivate my student using different ways such as using games, reward, praise, etc. The micro-teaching presentation gave them a lot of insights that are going to help them in their professional life. Finally, one student concluded that she learnt different methods and techniques that she can use them in the teaching process such "as using group-work, games, video, songs, etc, the process of learning became enjoyable and useful, and I learnt a lot of this course, because we did not take a similar course before. As a result, this course contributed to promoting my teaching skills."

C. Write at least two things you will start, stop, and continue doing based on what you learned in this course.

As a result of this course, most of the participants reported that they will start using beneficial songs, interesting movies and educational games when teaching young learners English. Others reported they will start thinking of creative ways to motivate young learners to learn more by using

rewards, praise, realia, flashcards, cartoons and pictures, and some modern techniques in teaching English to young learners such as, videos, songs, and real objects related to the lesson in order to make it easy, simple, understandable, and enjoyable. Finally, some students mentioned that they will start using alternative assessment tools to evaluate their students such as presentations, portfolio, or projects.

On the other hand most of the participants reported that they will stop following traditional teaching methods and teacher-centered classes. They will stop over correcting all of the students' errors. They will stop being very strict with their students or too formal and try to be fun and casual when teaching young learners English. They will stop traditional evaluation methods and paper tests.

Interestingly, most of the students reported that they will continue using a number of things as a result of this course. All of these things are student-centered and highly motivating to students. Accordingly, they reported that the will continue using games, songs, realia, visual aids , puppets videos and storytelling when teaching young learners English. They will continue using inquiry collaborative learning. They will continue applying peer and group work when teaching young learners English. They will continue motivating learners by using reward and positive praise when teaching young learners English. As one of the students said, she will " try to create a relaxed atmosphere, and meaningful communication , where young learners communicate during the lesson. I will choose and use appropriate strategies and ways depending on the number of the students, proficiency level, cultural context, timing, and the classroom setting."

D. Write three adjectives to express your opinion about your experience in The Teaching English for Young Learners course.

Most of the students wrote three adjectives to describe their experience in the course. The adjective enjoyable is used more than 17 times. Adjectives like: practical, useful, and interesting, are used more than ten times by the students. Finally, adjectives like beneficial, delightful, exciting, and informative are mentioned more than five times. Finally, adjectives like

wonderful, motivating, educational and creative are mentioned more than three times.

E. **Write three adjectives to describe the presentation that were presented by your classmates in The Teaching English** for Young Learners course.

Most of the students wrote three adjectives to describe the presentations that are presented during the course. The adjective interesting is used more than 13 times. Adjectives like: creative, meaningful, and entertaining, and useful are used more than ten times by the students. Finally, adjectives like valuable, practical, helpful, joyful, and informative are mentioned more than five times. Finally, adjectives like inspiring, educational, eeffective, and beneficial are mentioned more than three times.

6. Discussion and Conclusion

The findings of the study revealed that students responded positively toward the implementation of the 21st century skills in the TEYL course. The students indicated through the quantitative data that the course met the 21st century skills in the following order: the use of information communication technology (ICT) (M=4.62); collaboration skills (M=4.42); communication skills (M=4.38); Critical thinking skills (M=4.22); self-direction skills (M=4.08); Creativity and innovation skills (M=3.98); global connection (M=3.96; and local connections (M=3.85) respectively. This means that the students used ICT and communicated collaboratively in groups in learner-centred sessions that encouraged them to have self-directions and enhanced their creativity and critical thinking skills. The global and local connection skills were met moderately. This means that future courses should pay more attention to them in order to meet all the 21st century skills at higher levels.

The open-ended questions revealed that the students identified several aspects to be very beneficial for them in the course such as the practical part of the course where "there is the unique and beneficial practical application that included the individual and group presentations, collaborative activities and microteaching. They believe that such aspects contributed to the increase in their motivation, and self-confidence.

Additionally, the participants found the course to be an amazing course that contributed to their professional growth as the course taught them a lot of practical things that increased their professional readiness and creativity in their practical life of teaching. The micro-teaching gave them a lot of insights that are going to help them in their professional life. Finally, as a result of the beneficial aspects and its contribution to their professional growth, the participants described the course as enjoyable practical, useful, delightful and interesting, are used more than ten times by the students. And they described the presentations as the micro-teaching sessions as interesting creative, meaningful, entertaining, valuable, practical, helpful, joyful, inspiring and informative.

References

Aceto, S., Dondi, C., & Marzotto, P. (2010). Pedagogical Innovation in New Learning Communities. Seville: IPTS.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). How learning works: 7 research-based prinicples for smart teaching Jossey Bass.

Arum, R, (2011). Academically Adrift: Limited learning on College Campuses, Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. Review of educational research, 65(3), 245-281

Brečko, Kampylis & Punie (2014). Mainstreaming ICT-enabled Innovation in Education and Training in Europe. Policy actions for sustainability, scalability and impact at system level. JRC Scientific and Policy Reports, 2014. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83502.pdf

Cator, K. (2010). "How Do You Define 21st-Century Learning?" Education Week Teacher Professional Development Sourcebook: Editorial Projects in Education. Retrieved 4th January 2018. www.edweek.org/tsb/articles/2010/10/12/01panel.h04.html

Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative, 1(1).

El-Murad, J., & D. C. West. (2004). "The Definition and Measurement of Creativity: What Do We Know?" *Journal of Advertising Research 44*(2): 188–201.

Enochsson, A-B., & Rizza, C. (2009). ICT in Initial Teacher Training: Research Review. OECD Working Papers, 38.

Gaston, P.L., Clark, J.E., Ferren, A.S., Maki, P., Rhodes, T.L., Schilling, K.M., & Smith, D. (2010). General education and liberal learning: Principles of effective practice. Washington, DC: AACU.

Glance, D. G., Forsey, M., & Riley, M. (2013). The pedagogical foundations of massive open online courses. Retrieved from http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4350/3673

Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based Projects. Language Learning & Technology, 16(1), 91-109.

Lubart, T. & Guignard, J. H. (2004). The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), Creativity: From potential to realization (pp. 43-56). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Light, R. J. (2001). Making the most of college. Cambridge, MA: Harvard University Press

Maker, C. J. (2004). Creativity and multiple intelligences: The DISCOVER project and research. In S. Lau, A.N., Hui, & G.Y. Ng (Eds.), Creativity: When East meets West (pp. 362-413). Singapore: World Scientific.

Critical Thinking and Problem Solving." P21.org. Partnership for 21st Century Skills. Web. 16 May 2011. http://www.p21.org/index.php?option=com_ content&task=view&id=260&Itemid=120.

Pellegrino, J. W., and M. L. Hilton. (2013). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st century. Washington, DC: National Academies Press.

Ravitz, J., Hixson, N., English, M., & Mergendoller, J. (2012). Using project based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. Vancouver, BC. April 16.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research & Development, 56*(4), 487-506

Sawyer, R. K. (2006). "Educating for Innovation." *Thinking Skills and Creativity 1*(1), 41–48.

Shear, L., Novais, G., Means. B., Gallagher, L., & Langworthy, M. (2010). *ITL Research Design*. Menlo Park, CA: SRI International.

Slepkov, H. (2008). Teacher professional growth in an authentic learning environment. *Journal of Research on Technology in Education, 4*(1), 85-111.

Surowiecki, J. (2005). The Wisdom of Crowds. New York: Anchor

Tindowen, D.J.C., Bassig, J.M., & Cagurangan, J.A. (2017). Twenty-First-Century Skills of Alternative Learning System Learners. SAGE Open, 7(3), 1-8

Trinder, R. (2017). Informal and deliberate learning with new technologies, *ELT Journal*, *71*(4), Pages 401–412

Van Boxtel, C., Van der Linden, J., & Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction, 10*(4), 311–330.

Wasson, B., Ludvigsen, S., & Hoppe, U. (Eds.). (2003). Designing for change in networked learning environments: Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning 2003. Computer-Supported Collaborative Learning Series: Vol 2. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Wenger, E. (1999). Communities of Practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix I

The purpose of this questionnaire is to measure you're your experiences in in the Teaching English for young learners Course and your attitudes towards the 21st century skills and the extent you perceived they were present in the course. Please read the statements carefully and answer PART I and PART II

Your answers will be kept strictly confidential and anonymous.

Gender:	**Female**		**Male**			
Current GPA:	65 – 74		75 – 84		85 and above	
Major	English (Methods)		English(Literature)			

PART I: Please, tick (✓) the appropriate box.

PART II: Indicate the extent to which you agree or disagree with the following statements by putting a tick (✓) in the appropriate box using the scale given below

Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
1	5	2	3	4

No	**CRITICAL THINKING SKILLS**					
1	The Course allowed us to compare information from different sources before completing a task or assignment.					
2	The Course allowed us to draw our own conclusions based on analysis of numbers, facts, or relevant information.					
3	The Course allowed us to summarize or create our own interpretation of what I have read or been taught.					
4	The Course allowed us to analyze competing arguments, perspectives or solutions to a problem.					
5	The Course allowed us to develop a persuasive argument based on supporting evidence or reasoning.					
6	The Course allowed us to try to solve complex problems or answer questions that have no single					

No	CRITICAL THINKING SKILLS					
	correct solution or answer.					
	CREATIVITY AND INNOVATION SKILLS					
7	The Course allowed us to use idea creation techniques such as brainstorming or concept mapping					
8	The Course allowed us to generate my own ideas about how to confront a problem or question					
9	The Course allowed us to test out different ideas and work to improve them					
10	The Course allowed us to invent a solution to a complex, open-ended question or problem					
11	The Course allowed us to create an original product or performance to express our ideas					
	COMMUNICATION SKILLS					
12	The Course allowed us to structure data for use in written products or oral presentations (e.g., creating charts, tables or graphs)					
13	The Course allowed us to convey my ideas using media other than a written paper (e.g., posters, video, blogs, pictures, flashcards, realia, etc.)					
14	The Course allowed us to prepare & deliver an oral presentation to the teacher or others					
15	The Course allowed us to answer questions in front of an audience					
16	The Course allowed us to decide how I will present our work or demonstrate my learning					
	COLLABORATION SKILLS					
17	The Course allowed us to work in pairs or small groups to complete a task together					
18	The Course allowed us to work with other students to set goals & create a plan for our group.					
19	The Course allowed us to create joint products using contributions from each student.					
20	The Course allowed us to present our group work to the class, teacher or others.					
21	The Course allowed us to work as a team to incorporate feedback on group tasks or products.					
22	The Course allowed us to give feedback to peers or assess other students' work (presentation)					
	SELF-DIRECTION SKILLS					

No	CRITICAL THINKING SKILLS					
23	The Course allowed us to take initiative when confronted with a difficult problem or question.					
24	The Course allowed us to choose own topics of learning or questions to pursue.					
25	The Course allowed us to plan the steps we will take to accomplish a complex task.					
26	The Course allowed us to choose for ourselves what examples to study or resources to use.					
27	The Course allowed us to monitor our own progress towards completion of a complex task and modify my work accordingly.					
28	The Course allowed us to use specific criteria to assess the quality of our work before it is completed.					
29	The Course allowed us to use peer, teacher or expert feedback to revise our work.					
	GLOBAL CONNECTIONS					
30	The Course allowed us to study information about other countries or cultures					
31	The Course allowed us to use information or ideas that come from people in other countries or cultures					
32	The Course allowed us to discuss issues related to global interdependency (for example, global learning trends, global learning contexts)					
33	The Course allowed us to understand the life experiences of people in cultures besides my own					
34	The Course allowed us to reflect on how my own experiences and local issues are connected to global issues					
	LOCAL CONNECTIONS					
35	The Course allowed us to investigate topics or issues that are relevant to our local community					
36	The Course allowed us to apply what we are learning to local situations, issues or problems					
37	The Course allowed us to talk to one or more members of the community about a class project or activity					
38	The Course allowed us to analyze how different					

No	CRITICAL THINKING SKILLS					
	stakeholder groups or community members view an issue					
39	The Course allowed us to respond to a question or task in a way that weighs the concerns of different community members or groups					
	Use of ICT (technology, LCD, videos, Powerpoint) for Learning:					
40	The Course allowed us to use technology or the Internet for self-instruction (e.g., videos, tutorials, self-instructional websites, etc.)					
41	The Course allowed us to select appropriate technology tools or resources for completing a task					
42	The Course allowed us to evaluate the credibility and relevance of online resources					
43	The Course allowed us use technology to analyze information (e.g., databases, spreadsheets, graphic programs, etc.)					
44	The Course allowed us use technology to help us share information (e.g., multi-media presentations using sound or video, presentation software, blogs, podcasts, etc.)					
45	The Course allowed us use technology to support team work or collaboration (e.g., shared work spaces, email exchanges, giving and receiving feedback, etc.)					
46	The Course allowed us use technology to keep track of our work on extended tasks or assignments					

Part II:

1. Which aspects of the Teaching English for Young Learners course were perceived as the most useful for you?
2. How do you perceive your professional growth as a result of the Teaching English for Young Learners course?
3. Write at least two things you will start, stop, and continue doing based on what you learned in this course.
4. Write three adjectives to expres **Abdel Hakim** s your opinion about your experience in The Teaching English for Young Learners course.
5. Write three adjectives to describe the presentation that were presented by your classmates in The Teaching English for Young Learners course.

Deposit Number at the Directarate of Libraries and
National Docuents
(1986/5/201)

License Number at the Department of
Print and Publications
(3353/15/6)
22/10/2003

Contents:

© All Rights Reserved. The Views Expressed In This Issue are those of the authors and do not necessarily reflect the Views of the Editorial Board or the Policy of Mutah University.

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh

Members

Prof Dr. Hasan Al-Tawil
Prof Dr. Mahmoud AL.Rwaidi
Prof Dr. Faisal Shawawreh
Prof Dr. Taleb Al-Sarairah
Prof Dr. Basem Hwamdeh
Prof .Dr. Mohammad Al-Khawalda

Journal Secretary
Mrs. Razan Mubaydeen

Director of Scientific Journal Department
Dr. Khalid Ahmad Al-Sarairah

Director of Publications
Mrs. Seham Al-Tarawneh

Technical Editing
Dr. Mahmoud N. Qazaq

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Follow Up
Salamah A. Al-Khresheh

International Advisory Board

Prof. Adel Tweissi, Minister of Higher Education and Scientific Research, Jordan. (Ex. Minister).
Prof. Thafer Yusif Assaraira, President of Mutah University, Jordan.

Prof. Nedal Al- Hawamdeh, Mutah University, Jordan.

Prof. Osama Mohawesh, Mutah University, Jordan.

Prof. Yafei Li, University of Wisconsin-Madison, USA.

Prof. Teresa Franklin, Ohio University, USA.

Prof. Enam Al-Wer, University of Essex, England.

Prof. George Grigori, University of Bucharest, Romania.

Prof. Mohammed Mujtaba Khan, Jamia Millia Islamia, New Delhi, India.

Prof. Dr. Rosni Bakar, University of Malaysia Perlis, Malaysia.

Prof. Khaled Dahawy,The American University in Cairo, Egypt.

Prof. Talal Al-Ameen, Prince Mohamad Bin Fahad University, KSA.

Prof. Ahmed Falah Alomosh, University of Sharjah, UAE.

Prof. Moha Ennaji, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco.

The Journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt; Humanities and Social Sciences Series, is a scholarly, peer reviewed, and an indexed scientific journal. It has been published regularly by the Deanship of Scientific Research since 1986 in one volume each year since its establishment. The volume contains (6) issues; each issue consists of (10) articles. It is supervised by a local Editorial Board and an International Advisory Board that have specialized academians in different fields of Humanities and Social Sciences. It has an International Standard Serial Number (ISSN 1021-6804).

The Journal publishes original articles that contribute to promoting knowledge in all disciplines of Humanities and Social Sciences. All submitted manuscripts are subject to strict criteria that include technical editing and peer reviewing by two reviewers to assure research originality and validity.

The Journal has enjoyed a leading reputation locally and regionally over the past three decades. It has become an accredited Journal for the purpose of promotion of researchers in all public and private universities, in Jordan in particular, and in Arab World in general. This justifies the large number of submitted papers to the Journal from various local and regional universities and institutions.

To ensure the quality of research published in the Journal, it follows strict criteria and procedures that guarantee the quality of the research product. This includes the following:

1. Publishing rules
2. Technical specifications for publication
3. Publishing Procedures
4. Publishing Ethics

Dean of Scientific Research
Editor-in-Chief

Prof Dr. Osama Mohawesh

1. Publishing Rules

In accordance with the Strategic Plan of Mutah University and its vision to meet the international standards of world university rankings and classifications, and following the Strategic Plan and the Vision of the Deanship of Scientific Research, which states "Towards a Deanship of Scientific Research, which promotes the classification of the university locally, regionally and globally," and its Mission of "Creating an environment capable of producing scientific research that contributes to enhancing the role of the university in research and innovation locally, regionally and globally." The Deanship of Scientific Research has decided to develop the journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt to be indexed and included in international databases such as Scopus, ISI and PubMed, and to improve its Impact Factor (IF) so as to internationalize its research product.

Subsequently, when submitting a manuscript for publication in the Journal, the followings shall be considered:

1. Adopting the American Psychological Association (APA) Style, for more information visit https://www.apa.org or https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. All Arabic references should be written in English in the body of the article and in the bibliography.
3. Translation of all Arabic references into English, keeping the original Arabic list available for peer reviewing and technical checking.
4. If the Arabic reference has a popular English translation, it must be adopted, otherwise a reference that does not have an English translation (such as فقه السنة) it should be transliterated, i.e., writing the reference as is in English (Fiqih Alsunah).
5. Rearrange all references (which have supposedly become in English) in an alphabetical order, in accordance with APA Style.
6. The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.
7. All required documents and forms should be submitted online at https://ejournal.mutah.edu.jo/, as shown in the table below.
8. Violating any of the above mentioned requirements will lead to rejecting the submitted manuscript.

Num	File Name
1.	Cover Letter
2.	Title Page
3.	Abstract
4.	Research Document
5.	References
6.	Pledge

2. Technical Specifications

The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website https://ejournal.mutah.edu.jo/) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.

3. Publication Procedures

1. The author(s) submit the research manuscript to the Deanship of Scientific Research at Mutah University at the Journal's website https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. The author(s) signs a publication pledge in an official form available at the Journal's website.
3. The manuscript is registered in the Journal special records.
4. The submitted manuscript is technically checked and initially reviewed by the Editorial Board to determine its eligibility for peer review. The board is entitled to assign peer reviewers or to reject the manuscript without giving reasons.
5. If initially accepted by the Editorial Board, the manuscript will be sent to two reviewers, who should reply within a maximum period of one month. In case of failure to reply within the specified time, the manuscript shall be sent to another reviewer. Once receiving the reports of the reviewers, the Editorial Board decide the following:

a. The manuscript will be accepted for publication if receiving positive reports from the two reviewers, and after the author(s) make(s) the required corrections, if any.
b. If negative reports are received from both reviewers, the manuscript is rejected.
c. If a negative report is received from one reviewer, and a positive one from the other, the manuscript will be sent to a third reviewer to decide its validity for publication.

6. The manuscript should not be reviewed by a peer who works at the same institution.
7. The author must make the suggested corrections of the reviewers within a maximum period of two weeks. Failing to meet this requirement will stop the procedure of publishing the manuscript.
8. If the reviewer rejects the required corrections, the author will be given a period of two weeks to make the necessary corrections, otherwise, the paper will be rejected.
9. Even if the reviewers approve the required corrections, the author(s) must abide by completing the essential technical specifications to be eligible to obtain the letter of acceptance.
10. The accepted manuscripts in the Journal are arranged for publication in accordance with the policy of the Journal.
11. What is published in the journal reflects the point of view of the author(s) and does not necessarily represent the views of Mutah University or the Editorial Board.

4. Publication Ethics

First: Duties of the Editorial Board

1. Justice and independence: the Editorial Board evaluates the manuscripts submitted for publication on the basis of importance, originality, validity, clarity and relevance of the journal, regardless of the gender of the authors, their nationality or religious belief, so that they have full authority over the entire editorial content and timing of publication.
2. Confidentiality: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the confidentiality of any information about the submitted manuscripts and not to disclose this information to anyone other than the author, reviewers, and publishers, as appropriate.
3. Disclosure and Conflicts of Interest: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the non-use of unpublished information contained in the research submitted for publication without the written consent of the authors. The Editorial Board themselves avoid considering research with which they have conflict of interest, such as competitive, cooperative, or other relationships with any of the authors.
4. Publishing Decisions: the Editorial Board shall ensure that all manuscripts submitted for publication are subject to reviewing by at least two reviewers who are experts in the field of manuscript. The Board is responsible for determining which of the research papers will be published, after verifying their relevance to researchers and readers, and the comments of the reviewers.

Second: Duties of the Reviewers

1. Contributing to the decisions of the Editorial Board.
2. Punctuality: Any reviewer who is unable to review the submitted manuscript for any reason should immediately notify the Editorial Board, so that other reviewers can be contacted.
3. Confidentiality: Any manuscript received by the Journal for reviewing and publishing is confidential; it should not appear or discussed with others unless authorized by the Editorial Board. This also applies to the invited reviewers who have rejected the invitation for reviewing.
4. Objectivity: The reviewing process of the submitted manuscript should be objective and the reviewer comments should be clearly formulated with the supporting arguments so that the authors can use them to improve the quality of their manuscript away from the personal criticism of the author(s).
5. Disclosure and Conflict of Interests: Any invited reviewer must immediately notify the Editorial Board that he/she has a conflict of interest resulting from competitive, cooperative or other relations with any of the authors so that other reviewers may be contacted.
6. The confidentiality of information or ideas that are not published and have been disclosed in the manuscript submitted for reviewing should not be used without a written permission from the author(s). This applies also to the invited reviewers who refuse the reviewing invitation.

Third: Duties of the Authors

1. Manuscript preparation: Authors should abide by publishing rules, technical specifications, publication procedures, and publication ethics available at the Journal website.
2. Plagiarism: Authors must not in any case steal the rights of other authors in any manner, as doing so is considered plagiarism, which entails burdening the legal and ethical responsibilities.
3. Originality: Authors must ensure that their work is original and relevant work of other authors is documented and referenced. Absence of documentation is unethical and represents plagiarism which takes many forms, as mentioned at https://www.elsevier.com/editors/perk/plagiarism-complaints
4. The author(s) should not send or publish the manuscript to different journals simultaneously. Also, authors should not submit a manuscript that has already been published in another journal, because submitting the manuscript simultaneously to more than one journal is unethical and unacceptable.
5. Authorship of the Manuscript: Only persons who meet the following authorship criteria should be listed as one of the authors of a manuscript as they should be responsible for the manuscript content: 1) present significant contributions to the design, implementation, data acquisition, analysis or interpretation of the

study; 2) critically contribute to the manuscript writing and revision or 3) have seen and approved the final version of the manuscript and agreed to submit it for publication.

6. Disclosure and Conflict of Interest: Authors must report any conflict of interest that can have an impact on the manuscript and its reviewing process. Examples of potential conflicts of interest to be disclosed such as personal or professional relationships, affiliations, and knowledge of the subject or material discussed in the manuscript.
7. Hazards of Material, Human, or Animal Data: If the research involves the use of chemicals, procedures, or equipment that may have any unusual risks, the authors must clearly identify them in their work. In addition, if it involves the use or experimentation of humans or animals, the authors must ensure that all actions have been carried out in accordance with the relevant laws and regulations and that the authors have obtained prior approval of these contributions. Moreover, the privacy rights of human must also be considered.
8. Cooperation: Authors must fully cooperate and respond promptly to the requests of the Editorial Board for clarifications, corrections, proof of ethical approvals, patient approvals, and copyright permissions.
9. Fundamental Errors in Submitted or Published Work: If authors find significant errors or inaccuracies in their submitted or published manuscripts, they must immediately notify the Editorial Board to take the action of correcting or withdrawing their work.

Editorial Correspondence
Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice Research
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.
Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt
A Refereed and Indexed Journal Published by
The Deanship of Scientific Research
Mu'tah University, Jordan

Subscription Form

I would like to subscribe to this Journal (Please, select):

- ☐ **Humanities and Social Sciences Series.**
- ☐ **Natural and Applied Sciences Series**.

For each volume; effective:
Name of Subscriber:

Address:
Method of Payment:

☐ Cheque ☐ Banknote ☐ Mail Money Order

No.: Date:

Signature: Date:

Annual Subscription Rate (JD):
The value of the annual subscription for each series (J.D. or Equivalent):

Inside Jordan			
- Individuals	J.D (9)	Establishments	J.D (11)
Outside Jordan	$ 30		
Postal Fees Added			

Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.

Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

Contents

*	Habits of Mind and their Relationship with Decision Making and Emotional Stability among Mu'tah University Students **Wijfan Khaleel Al-Karaki, Shatha Salman Al-Awawdeh**	13-58
*	The Impact of Emotional Intelligence on the Psychological Hesitation amongst Youth Jordanian Swimmers Team **Mohammad Abu Al-Taieb**	59-84
*	The First three Grades at Ajloun Schools (It's Problems and solutions) **Mohammad Hasan Hamadat, Omar Abdul rahim Rababah**	85-122
*	Determinants of Cash Corporate Dividends for Jordanian Industrial Companies **Mousa Falah Almanaseer**	123-148
*	The Level of Organizational Health in Jordanian Public Universities from the Point of View of Faculty Members **Ahmad Mohammed Battah, Alaa Tareq Al-Dmrat**	149-178
*	Arabic Teacher's Knowledge and of Practice Critical Thin king Skills **Khathra Ershuod Al-Jaafreh**	179-218
*	The Role of Jordanian Electronic Journalism in Promoting Positive Values in Society According to Jordanian Journalists Auther **Abdulkareem Ali Al-Dbaisi**	219-250
*	The Degree of Employment of Arabic Language Teachers for the Primary Stage of the Tools of Modern Technology in the Light of Competency Curriculum in the State of Kuwait **Mohammad D. Aldhafiri**	251-294
*	Pre-service Teachers' reflection on Teaching English for Young Learners Course and their Perspectives towards Meeting the 21 Century Skills at Hebron University Mo**hammed Abdel Hakeem Fraah**	13-48
*	Impact of Resistance Training on Untrained Adolescence and children Upper body Strength: A Meta-Analysis **Mariam Ahmad Abu Olaym**	49-64