مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر - العدد الأول

ربيع الأول 1431 هـ - مارس 2010 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh

مملكة البحرين

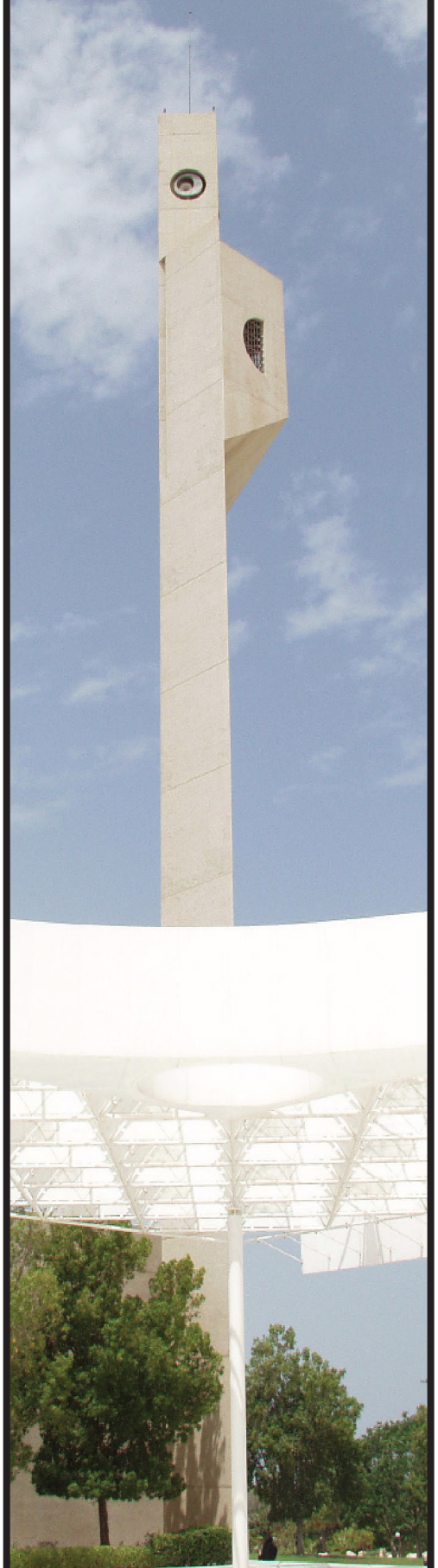
رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

البحرين دينار	السعودية 15 ريالاً
الكويت دينار وربع	الإمارات 15 درهماً
عمان 1.5 ريالاً	قطر 15 درهماً
اليمن 500 ريالات	تونس دينارين
الجزائر 250 دينار	المغرب 30 درهماً
ليبيا 2 دينار	مصر 10 جنيهات
سوريا 100 ليرة	لبنان 6000 ليرة
الأردن دينار ونصف	السودان 700 جنيه

التوزيع : الأيام AL AYAM

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف: 17725111 - 17727111، فاكس : 17723763 (973+) - مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh



الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. خليل يوسف الخليلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحدابي
جامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكريم عمار
جامعة دمشق

أ. د. صالح عبدالله جاسم
جامعة الكويت

أ. د. عامر بن عبدالله الشهراني
جامعة الملك خالد

أ. د. عبدالله خضر مدني
جامعة الخرطوم

أ. د. عبدالسلام الوزاني
جامعة محمد الخامس

أ. د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال
جامعة قطر

أ. د. عبداللطيف حيدر الحكيمي
جامعة صنعاء

أ. د. عدنان الأمين
الجامعة اللبنانية

أ. د. محمد سعيد الصباريني
جامعة اليرموك

أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكناني
جامعة المنصورة

أ. د. هدى حسن الخاجة
جامعة البحرين

Prof. Gary M. Ingersoll
United Arab Emirates University

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. خليل يوسف الخليلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملاعبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليل إبراهيم شبر

أ.د. معين حلمي الجملان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

د. منى صالح الأنصاري

المدقق اللغوي

د. السيد عيسى جواد الوداعي

الإخراج والتنفيذ الفني

فاطمة السيد باقر محمد

الطباعة

مطبعة جامعة البحرين

رقم طلب الطباعة: 085366-2010
ص. ب: 32038، الصخير – مملكة البحرين
تلفون: 17438806 (973+)
فاكس: 17449632 (973+)

قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦**(٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة لفحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة
تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 **د. ب**	8 **د. ب**	12 **د. ب**
الدول العربية	6 **د. ب**	10 **د. ب**	14 **د. ب**
البلاد الأخرى	30 **دولاراً أمريكياً**	50 **دولاراً أمريكياً**	70 **دولاراً أمريكياً**

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : ..... المهنة : .....

العنوان : .....

.....

الهاتف : ..... الفاكس : .....

البريد الإلكتروني : .....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ـ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

http://www.jeps.uob.edu.bh

فهرسة المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية JEPS مفهرسة ومصنفة في قواعد البيانات العالمية والفهارس العلمية الدولية الآتية:

- قاعدة البيانات الدولية الـ (Ulrichs).
- قاعدة البيانات التربوية الأسترالية الـ (Edna).
- قاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
- الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.
- قاعدة المعلومات التربوية لدار المنظومة السعودية (EduSearch).
- قاعدة بيانات المجلات العلمية المفتوحة الإطلاع (DOAJ).

للاطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

الموضوع **الصفحة**

- **افتتاحية العدد** ٩
  أ. د. خليل الخليلي

أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية ١١

* أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت ١٣
  د. فهد الضفيري، د. عايدة العيدان

* أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الإبتدائي ٤٣
  أ. د. شفيق علاونة، د. علي بني حمد

* درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن وتأثرها ببعض المتغيرات .. ٦٥
  د. منعم السعايدة، د. هشام الدعجة

* مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة MSLSS على عينات سورية ٩٧
  أ. د. امطانيوس مخائيل

* اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي ١٢٥
  د. أحمد الزعبي

* متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ١٥١
  د. عثمان التركي

* تقويم فاعلية منهاج الرياضيات المحوسب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي ١٧٥
  د. أكرم العمري

* العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقديرات الذات لدى طبة جامعة الطفيلة التقنية ٢٠٥
  د. لما القيسي

* تقويم كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين..... ٢٢٩
  د. طاهر سلوم، د. عبدالمجيد المخلافي

الموضوع	الصفحة

* أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية ٢٦٥
د. مصطفى هيلات، د. أحمد الزعبي، نور شديفات

* الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات ٢٩١
د. عبداللطيف المومني

ثانياً ● التقارير عن الندوات والمؤتمرات ٣٢٥

* احتفالية بذكرى مرور ١٠ أعوام على إصدار مجلة العلوم التربوية والنفسية ٣٢٦

افتتاحية العدد

تحتفل مجلة العلوم التربوية والنفسية مع صدور هذا العدد بمرور عشرة أعوام على إصدارها. مدة زمنية تدعو للكثير من الفخر والاعتزاز، لأنها نجحت في أن تكون مشروعاً تربوياً كبيراً ومنبراً أكاديمياً رفيع المستوي للباحثين العرب. لقد تمكنت المجلة بعون الله وتوفيقه من تحقيق سمعة علمية طيبة، ونجاحات متميزة في مدة قصيرة من عمرها؛ فتحولت من نصف سنوية في مجلدها الأول، إلى فصلية في مجلدها الثاني؛ وانتظمت في الصدور كإحدى المجلات العلمية الفصلية المتخصصة المحكمة في الوطن العربي.

فالمجلة عبر سنواتها الـ (١٠) وأعدادها الـ (٣٨) وبحوثها الـ (٣٥٢) شيدت لنفسها موقعا طيبا في المشهد العلمي والبحثي العربي. إن الاحتفال بمجلة العلوم التربوية والنفسية لا يعني فقط الاحتفال بمرور عشرة أعوام على تاريخ صدور أول عدد منها، بل يعني أيضاً الاحتفال بعشرة أعوام من المساهمة في بناء أجيال من الباحثين والأكاديميين العرب الذين تفتحت مداركهم البحثية والعلمية على صفحاتها، والاحتفال بمساهمة قيّمة قدمتها في صياغة الوعي البحثي والعلمي للأمّة جمعاء. ومنذ انطلاق المجلة في عام ٢٠٠٠م في المشهد البحثي التربوي في الوطن العربي كانت المراهنات كبيرة والتحديات صعبة بأنها لن تستطيع أن تستمر في الصدور، ولكنها كما وعدت في أول يوم من صدورها استمرت في التقدم والتميز، وها هي ذي الذكرى العاشرة تحل علينا لنكون أمام صرح علمي وبحثي كبير راسخ الجذور، صلب القاعدة، سامي المقام، رفيع المستوى.

لقد توطدت أواصر العلاقة بين مجلة العلوم التربوية النفسية والساحة التربوية العربية على مدى ١٠ سنوات، وشقت طريقها في الفضاء الأكاديمي والبحثي المفتوح في مشوار لم يخل من منعطفات التحدي وحواجز الاختبار لكنها شقت طريقها الصعب بكفاءة ونجاح وكسبت الساحة الأكاديمية ومن يشغلها من باحثين، ومحكمين، وقارئين، ومهتمين بكل مجالات التربية؛ لأنها كانت مشروعاً تربوياً كبيراً، ومنبراً أكاديمياً رفيع المستوي لجميع الباحثين العرب؛ مما وضعها أمام مسئولية أكبر في المرحلة القادمة التي ستواصل فيها المجلة رسالتها التربوية والبحثية النبيلة.

وعلى مدار السنوات العشر الماضية، عملنا على أن تكون المجلة رفيعة المستوى تضاهي أعرق المجلات العلمية المتخصصة؛ فقمنا بإصدار نسخة إلكترونية منها من عددها الصفري إلى هذا العدد، وجعلناها مفتوحة للجميع دون أية قيود، وقمنا بتصنيفها دولياً بنسختيها الورقية والإلكترونية، واستحدثنا موقعاً لها على شبكة الإنترنت، ونجحنا بفهرستها ضمن

ستة من الفهارس الدولية المتخصصة، وهذه الفهارس هي: فهرس ال Ulrichs العالمي، وقاعدة البيانات التربوية الأسترالية EDNA، وقاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، والفهرس المغاربي للعلوم الإنسانية والاجتماعية، وقاعدة البيانات التربوية لدار المنظومة السعودية Edusearch، وقاعدة البيانات للمجلات العلمية المفتوحة في الهند DOAJ. وقد عملنا على أن يصل صوت المجلة إلى معظم أهل الاختصاص؛ فزاد عدد المشتركين محليا وخارجياً أفراداً ومؤسسات. كما أننا اختصرنا مدة تحكيم البحوث الواردة للمجلة تقديراً منا لوقت الباحثين؛ وقد كان هذا محل تقدير كل الزملاء الباحثين.

لقد عملت هيئة التحرير على مدى العشرة الأعوام الماضية بكل جد واجتهاد لكي تكون المجلة واجهةً علمية فكرية تربوية، ورسالةً هادفة تحمل في طياتها أبحاثا، ودراسات، ومراجعات تتناول أبعاد المجالات التربوية والنفسية بأسلوب علمي ومنهجي رصين. وقد راعينا بأن تكون تلك الدراسات والأبحاث متنوعة تغطي معظم المجالات التربوية.

إن ما تحقق للمجلة من نجاح في هذه الفترة القصيرة من عمرها ما كان ليتم لولا العناية والرعاية التي نتلقاها من إدارات جامعة البحرين المتعاقبة، وكذلك بفضل جهود مخلصة لرؤساء ومدراء التحرير الحاليين والسابقين جميعاً؛ فلهم جميعاً من أسرة التحرير جزيل الشكر والتقدير.

أخيراً أهدي الباحثين المشاركين والقراء الكرام والعاملين بالمجلة أطيب تحية بمناسبة مرور عشرة أعوام على صدورها، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ. د. خليل يوسف الخليلي
رئيس هيئة التحرير
عميد كلية التربية

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

13
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت

د. فهد سماوي الضفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

د. عايدة عبدالكريم العيدان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت

د. فهد سماوي الضفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

د. عايدة عبدالكريم العيدان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

الملخص

تهدف الدراسة إلى استطلاع آراء المديرين ومساعديهم والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية للتعرف إلى أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، والفرق بين الصفوف الستة، وتوضيح الأفكار والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملاءمة أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، لتحقيق أهداف الدراسة، وقد استخدمن الاستبانه أداةً لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الستة من حيث مدى ملائمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت. ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وضمن حدودها فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- استخدام أساليب تقويمية متنوعة لتقويم المتعلمين.
- إعداد كراسة خاصة تحتوي على أساليب تقويمية متنوعة لجميع الدروس المقررة .
- استخدام التقويم المستمر [التمهيدي – البنائي – الختامي] في تدريس مادة التربية الإسلامية .
- استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.

الكلمات المفتاحية: أساليب التقويم، التربية الإسلامية، مدارس التأهيل، التربية الفكرية، دولة الكويت.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٣/١٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٦/٢٩م

Evaluation's Methods of Islamic Education Course in Schools of Rehabilitation Thought Schools in the State of Kuwait

Dr. Fahad S. Aldhafairi
Dept. of Curricula and Instruction
Kuwait University

Dr. Ayda A. Al-Eidan
Dept. of Curricula and Instruction
Kuwait University

Abstract

This study aimed of exploring the views of principals and their assistants and head of department, supervisors and teachers of Islamic education course to learn the methods of evaluation of the material Islamic education class one to sixth grade education rehabilitation intellectual. In addition The difference between grades, six, and clarify the ideas that it sees teaching in terms of the appropriateness of the methods of Islamic Education in Schools Rehabilitation in the State of Kuwait.

The researchers followed the descriptive research, Using a questionnair.

The most prominent results of the study there were no statistically significant differences between the six grades in terms of methods of evaluating the suitability of an educated Islamic education schools Rehabilitation thought schools State of Kuwait. The findings of the current study within its borders, could make the following recommendations:

- Use a variety of methods to evaluate the calendar educated.
- Preparation of a special brochure containing a variety of methods List of all lessons assessments.
- Use of continuous evaluation in the teaching of Islamic education course.
- Using the comprehensive evaluation of all behavioral goals.

Key words: evaluation methods, Islamic education, school rehabilitation, thought school, State of Kuwait.

أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت

د. فهد سماوي الضفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

د. عايدة عبدالكريم العيدان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

المقدمة

تسعى التربية الخاصة إلى إيجاد تغيير سلوكي في حياة المتعلم. وللتحقق من إحداث هذا التغيير المرغوب فيه، يلجأ المعلمون إلى أساليب ووسائل يقيسون بواسطتها مدى هذا التغيير الذي حصل للمتعلم نتيجة للعملية التعليمية وما حققته العملية التعليمية من أهداف. فالتقويم يوضح الأعمال والأنشطة التعليمية التي تبذل من قبل الهيئات التعليمية، وما يصرف من جهود وأموال، كما أنه يكشف عن التغيير الحاصل في سلوك المتعلمين، ويوجه الباحثين والمعنيين إلى المواضيع التي تستحق بذل المزيد من البحث والدراسة من أجل تطوير وتحسين العملية التعليمية (الساموك والشمري، ٢٠٠٥؛ الحوراني وحمادة، ٢٠٠٥) حيث يؤدي التقويم دورا بالغ الأهمية في تطوير العملية التربوية وفي تطوير مناهج هذه الفئة من المتعلمين، فالتقويم أولا وقبل كل شيء يقوم بوظيفة مهمة على صعيد المساءلة. وهو أيضاً قد يفيد في تخطيط المناهج وتطويرها، وتحسين خدمات العملية لتعليمية وتفعيلها (الحديدي والخطيب،٢٠٠٥). وهذا الأمر لا يقتصر على المتعلمين العاديين، بل يشمل ذوي الاحتياجات الخاصة سواء المعوقون أم المتفوقون. وفئة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة شريحة مهمة في المجتمع، فينبغي أن يقوم المعلمون بتقويم أدائهم لمساعدتهم في تحقيق النمو الشامل الذي يناسب طبيعتهم. (الحوراني وحمادة، ٢٠٠٥).

ومن خلال هذه الدراسة سنحدد الأساليب التقويمية المتبعة في مدارس تأهيل التربية الفكرية لمادة التربية الإسلامية، وإمكانية تعديلها وتطويرها بما يتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين من خلال النظر في الدراسات السابقة واستقصاء آراء مجتمع الدراسة والأخذ بمقترحاتهم وتوصياتهم. وقد استعرض الباحثان عددا من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بشكل عام، فما زالت هناك ندرة حول الأساليب التقويمية مع الطلبة المتخلفين عقليا وعلى الأخص تلك المتعلقة بمادة التربية الإسلامية. لذلك وبعد البحث والاطلاع ستركز

هذه الدراسة على دراسات طرحت استخدام الأساليب التقويمية بصفة عامة ثم مع الطلبة المتخلفين عقليا بصفة خاصة وأثرها التربوي فيهم.

إن المعلم لا يقتصر دوره على تقديم المادة الدراسية للمتعلم من خلال الحصة التعليمية، وإنما ينبغي عليه أن يحيط معرفة بخبرات المتعلمين، ليتم، بناء على ذلك، وضع الأنشطة التعليمية، ومن ثم متابعة عملية التعلم للتأكد من تحقق الأهداف المطلوبة بالأساليب والوسائل المتعددة، وللتأكد من مدى ملائمة تلك الأنشطة التعليمية لمستوى المتعلمين، ليتم في النهاية إجراء تقويم شامل لمدى تحقق أهداف العملية التعليمية (الحوراني وحمادة، ٢٠٠٥). إن السلوك البشري كما ذكر حمدان (١٩٨٠) لابد أن يخضع للتقويم، حيث يشبه التقويم بالجهاز العصبي للفرد، الذي يغذي العقل بردود الأفعال والأحاسيس التي تبنى عليها القرارات، لذلك فإن القرارات التي يتخذها الإنسان إنما هي حصيلة لعملية تقويمية. ولاشك أن التقويم له دور أساسي في العملية التعليمية، حيث يساهم في رفع جودتها وإتقانها، كما أنّ التقويم يعدّ من أهم أدوار المعلم التعليمية. فالتعليم بداية يهدف إلى إيجاد تغيير سلوكي في حياة المتعلم، وحتى يتم التأكد من تحقق هذا التغيير، يتم اللجوء إلى إجراءات و وسائل وأساليب، من خلالها نتمكن من قياس مدى هذا التغيير الحادث في سلوك المتعلم نتيجة لما تلقاه في العملية التعليمية.

ويؤكد عبدالهادي (٢٠٠٢) على أنه لابد من إجراء التقويم، خاصة لمكونات المنهج، وتحديدا تقويم الأهداف والمحتوى والأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم. فمن خلال العملية التقويمية نحصل على تغذية راجعة تساعدنا في تطوير وتحسين العملية التعليمية. وعلى قدر ما تكون عملية التقويم موضوعية وهادفة وصادقة وذات نتائج معتمدة، فإنّها تساهم في تجويد العملية التعليمية، فهي بذلك تمثل تغذية راجعة يعتمد عليها في التطوير والتحسين، لتلافي مواطن الخلل، وتعزيز مواطن الصواب. تأكيداً لما ذكره الحوراني وحمادة (٢٠٠٥) فإنّ المعلم هنا يلعب دورا مهما وفعالا في الارتقاء بالعملية التربوية، من خلال مساهمته في تقويم الأداء العام للمتعلمين من خلال معايشته اليومية لعناصر العملية التعليمية سواء للمنهج بمكوناته المتعددة، أم احتكاكه المباشر بالمتعلمين ومدى اكتسابهم للخبرات التعليمية المستهدفة. فالتقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة، فهو حتمي للتدريس في الفصل كما هو حتمي في جميع مجالات النشاط الأخرى (أبو علام، ١٩٨٧ وعبد الهادي، ٢٠٠٥). إضافة إلى ذلك يعدّ التقويم جزءاً أساسيا في العملية التعليمية، ولكن كثيرا ما نرى أن عملية التقويم ينظر إليها على أنها مكون ثانوي هامشي بالنسبة للهدف

الأساسي للتدريس. ويعد التقويم ركناً من أركان العملية التعليمية مثل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس. ولا يمكن لأركان العملية التعليمية أن تؤتي ثمارها كاملة من دون التقويم (أبو علام، ١٩٨٧؛ عقل، ٢٠٠١).

وضح حمدان (١٩٨٠) وعبد الهادي (٢٠٠٢) والشمري (٢٠٠٣) بأن أهداف التقويم تتمثل في التوجيه والإرشاد، فبناء على نتائج التقويم يستطيع المعلم أن يوجه المتعلمين إلى أنشطة تعليمية مناسبة لهم، وأيضا تفيد نتائج التقويم في نقل المتعلم من مرحلة دراسية إلى أخرى، كما أن التقويم يكشف عن مستوى المتعلمين ودرجة معرفتهم قبل تدريسهم المادة الدراسية، مما يساعد في وضع الأهداف والأنشطة التعليمية المناسبة لمستوى المتعلمين. إضافة إلى ذلك، فإنّ نتائج التقويم تشكل تغذية راجعة لمدى تأثير مكونات العملية التعليمية في النواتج النهائية للتعلم، وبناء على تلك النتائج يتم تطوير وتحسين مكونات العملية التعليمية لتكون أكثر فاعلية. إن التقويم في العملية التعليمية ينقسم إلى ثلاثة أنواع، النوع الأول تشخيصي أو تمهيدي ويهدف إلى معرفة خبرات المتعلمين السابقة لتحديد مستوياتهم التعليمية، والنوع الثاني تكويني أو بنائي، وهو ما يتم أثناء العملية التعليمية لمعرفة مدى ما تحقق من تقدم وتغير في تحصيل المتعلمين، للتأكد بأن ليس هناك ما يعوق إيصال الخبرات التعليمية إلى المتعلمين في أثناء الشرح في الحصة الدراسية، وذلك يمثل تغذية راجعة سريعة وآنية في أثناء الحصة الدراسية. أما النوع الثالث فهو التقويم النهائي أو الختامي، الذي يحدد مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، ويكون ذلك في نهاية الحصة الدراسية وفي نهاية الفصل الدراسي وفي نهاية السنة الدراسية. وبناء على هذا التقويم يصدر الحكم النهائي على مدى تحقق أهداف العملية التعليمية. (عقل، ٢٠٠١؛ الصراف، ٢٠٠٢؛ الشمري، ٢٠٠٣؛ الساموك، ٢٠٠٥).

تتعدد وسائل التقويم ومن أبرزها الاختبارات الصفية التحصيلية مثل الاختبارات الشفوية والكتابية بنوعيها المقالي والموضوعي، واختبارات الأداء العملي. وبناء على ذلك ينبغي أن يكون التقويم شاملا لكل الجوانب، وأن يرتبط بالأهداف التعليمية الموضوعة، وأن يتصف بالموضوعية والصدق والثبات والاستمرارية. فيكون الاهتمام بالتقويم التمهيدي أو القبلي، أو التقويم البنائي أو التكويني، أي قبل بداية العملية التعليمية وفي أثناء ممارستها وفي نهايتها. وأن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة (عبد الهادي، ٢٠٠٢؛ الخوالده وعيد، ٢٠٠١؛ الحوراني والعجمي،٢٠٠٥؛ والشمري، ٢٠٠٣).

أشار العزة (٢٠٠١) إلى أن عملية تعليم المعوقين عقليا تحتاج إلى الملاحظة المستمرة والتقويم المستمر للتعرف إلى مدى تقدم الطفل المعوق، وتقويم الطالب يكون عن طريق رسم خط

قاعدي لمشكلاته الدراسية عن طريق الملاحظة أو الاختبارات المقننة إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة المتميزة بالإيجابية والفورية والوضوح. حيث إنّ تعريف المتعلم بأخطائه باستمرار بطريقة إيجابية بعيدة عن التوبيخ والتحقير والتهديد والابتعاد عن أساليب استجواب الطفل وإشعاره بالفشل تعطي الفرص المناسبة لنجاح عملية التعلم لأن التغذية الراجعة الإيجابية تساعد المتعلم على تجنب نقاط الضعف لديه. وقد أكد هارون (٢٠٠٥) ما ذكره العزة فحتّى تكون عملية تقدم التلميذ المتخلف عقليا نحو تحقيق الأهداف الموضوعة له ذات فاعلية، فإنه يجب على المعلم اتخاذ الإجراءات التقويمية وهي تتمثل في نوعين. النوع الأول التقويم المستمر بشكل متواصل ومتكرر، وهو يساعد المعلم في الحصول على التغذية الراجعة أثناء تقدم التلميذ، ويحدد الصعوبات التي تواجه التلميذ في المجال المهاري، وكذلك التأكد من إنجاز التلميذ الهدف التعليمي للانتقال للمهارة التالية. ولإجراء التعديلات الضرورية في الطرق والمواد والأنشطة المستخدمة.

أما فيما يتعلق بالتقويم النهائي كما ذكر الهارون (٢٠٠٥) والذي أكده كذلك الخطيب والحديدي (١٩٩٤) فإنّ من أفضل الطرق التي يمكن أن يستخدمها معلم التربية الفكرية في تقويم التلاميذ للوقوف على الحصيلة النهائية للأهداف التعليمية طريقة القياس القبلي والبعدي، والتي تعتمد على مقارنة أداء التلميذ قبل بدء التدريس وبعده. وفيها يحدد المعلم مستوى الأداء الحالي للتلميذ في المهارات المتضمنة في البرنامج التعليمي بناء على قياس ذلك المستوى في الأداء الحالي وفق اختبار تحصيلي مقنن، أو اختبار مبني على أساس من المنهج الدراسي، أو أسلوب الملاحظة المنظمة، ثم يحدد المعلم مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ في المهارات بعد تدريسها. ويعدّ الفرق بين مستوى الأداء القبلي والبعدي دليلا على مدى الفرق في الأداء بين المستويين. وقد عزز العزة (٢٠٠١) وزيتون (٢٠٠٣) رأي الهارون في أنه يتماشى مع عملية التقويم باستخدام المعززات والمكافآت في حال إذا كانت إجابة المتعلم صحيحة، أما إذا كانت إجابته خاطئة فيجب إعلام المتعلم بذلك ولكن بأسلوب يقوده إلى الجواب الصحيح بدلا من غلق طريق التعلم أمامه. إضافة إلى ذلك يرى إبراهيم (٢٠٠٣) أن تعزيز التعليم للطلبة المتخلفين عقليا يكون وفقا لاستعدادات كل طفل على حدة، ومعدل سرعته في التعليم والتحصيل والإنجاز. وبتعزيز الاستجابات الصحيحة، وتدعيم السلوك الإيجابي عند الطفل المعوق عقليا ودفعه لمزيد من الثقة بالنفس. إضافة إلى المزج بين النشاطات النظرية والعملية، واستغلال اللعب والعمل والغناء والتمثيل.

من ناحية أخرى ذكر الهجرس (٢٠٠٢) أن تقويم التلاميذ المعوقين عقليا بمدارس التربية

الفكرية في جمهورية مصر العربية يتم على أساس أن يكون التقويم للتلميذ بمفرده، وتسجيل مراحل تقدمه في سجل خاص بالمتابعة الشهرية لحالته حيث يشتمل على نواحي تحصيلية ونفسية وسلوكية وصحية واجتماعية، وخطوات علاجه ومشكلاته ومستوى تقدمه. وهناك ثلاث مراحل لتقويم المتعلم منها تقويم يومي عن طريق معلم الفصل حيث يقوم بمتابعة يومية للمتعلم وذلك بتدوين ملاحظاته لنواحي نمو المتعلم. وتقويم أسبوعي وذلك بتقويم سلوكيات المتعلم من حيث المواظبة والمظهر وعيوب النطق والكلام والعلاج والمستوى التحصيلي العام له. والتقويم الأخير يكون بإعداد استمارة متابعة للعام الدراسي ويقوم بها فريق مكون من الأخصائي النفسي، والاجتماعي، ومعلم الفصل، والزائرة الصحية، وشئون الطلبة، والطبيب. وقد رأى الهجرس أن نظام التقويم بشكله الحالي كفء من الناحية الشكلية وأن الاستمارات المتعلقة بالتقويم يخشى أن توضع في الملفات دون النظر إليها وقد لا تكون معبرةً عن حقيقة مستوى التلاميذ.

أما من حيث أساليب التقويم فقد ذكر السعيد وآخرون (٢٠٠٦) أن الاختبارات التحصيلية تشتمل أنواع متعددة منها الاختبار المقالي وأن هذا النوع هو أقل الأنواع استخداما مع هذه الفئة من المتعلمين، حيث إنها تقيس قدرة المتعلم على التعبير والتحليل والتركيب والتقويم، والمتعلم المعوق عقليا يعاني من ضعف عام في اكتساب مهارات اللغة وضعف القدرة على ترتيب الأفكار وسردها وعرضها للإجابة عن الأسئلة المطروحة فهي لا تتناسب تماما مع هذه الفئة من المتعلمين، ولكن الاختبارات الموضوعية هي الأنسب نوعا ما معهم وذلك عن طريق الأسئلة المتضمنة لاختيار الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والمزاوجة والتكملة البسيطة. وقد أشار السعيد إلى أنه لا يوجد اختبار تحصيلي واحد مناسب لقياس جميع قدرات المعوقين، ولذلك لابد من استخدام أكثر من نوع من الاختبارات التحصيلية لقياس القدرات المختلفة للمعوقين عقليا.

وبناء على ما سبق ذكره، يمكننا التوضيح بأن الطلبة المتخلفين عقليا يجب أن يتبع معهم طريقة معينة لتقويم مستواهم التحصيلي وذلك وفقا لقدراتهم العقلية وإمكانية فهمهم واستيعابهم للمادة العلمية، وبناء عليه يحبذ أن تتعدد وتتنوع الأساليب التقويمية وذلك مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين تحسبا لقدراتهم العقلية ومراعاة للجوانب النفسية والمعنوية. وتوافق عبد الغفار (٢٠٠٣) رأي الباحثين في أنه لرفع الروح المعنوية للتلاميذ المتخلفين عقليا فمن الضروري أن يكون تقويم التلاميذ عن طريق التقديرات وليس الدرجات، حتى لا توجد مقارنة بينهم وبين التلاميذ العاديين.

مشكلة الدراسة

لم يحظ موضوع أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت باهتمام من قبل الدارسين والباحثين، لذلك رأى الباحثان النظر في هذا الموضوع والوقوف على مواطن القوة والضعف في تلك الأساليب التقويمية لمنهج التربية الإسلامية لمدارس تأهيل التربية الفكرية، وخصوصا أن هذه الفئة من المتعلمين تحتاج إلى أساليب تقويمية خاصة تتناسب مع قدراتهم العقلية وتراعي الفروق الفردية فيما بينهم، حتى نوفر لمتخذي القرار المعلومات التي تساعد في تطوير و تحسين العملية التعليمية، والتعرف إلى آراء ومقترحات الهيئة التعليمية حول ملائمة أساليب التقويم، والسبل إلى تطويرها وتحسين استخدامها. إضافة إلى ذلك إبراز أهمية العملية التعليمية لفئة المتخلفين عقليا.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ملاءمة الأساليب التقويمية لمتعلمي مدارس التربية الفكرية في دولة الكويت في مادة التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الصف السادس، وتحديد الفروق بين الصفوف الستة، ثم بيان الأفكار والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملاءمة الأساليب التقويمية وإمكانية تطويرها.

وقد صممت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية الموضحة أدناه والتي تتفرع من السؤال الرئيس التالي: ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية لمدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت؟

أسئلة الدراسة

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي تحددت فيه مشكلة الدراسة، وضعت التساؤلات التالية:

١– ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في صفوف مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت (من الصف الأول إلى الصف السادس)؟

٢– هل يوجد فرق له دلالة إحصائية بين الصفوف الستة من حيث ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت؟

٣– ما الأفكار والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملائمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت؟

أهمية الدراسة

يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ندرة الدراسات العربية التي تصدت لبحث هذا الموضوع المهم لهذه الفئة من المتعلمين.

٢- دراسة واقع استخدام الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت والذي يمكن أن تساهم في تحديد ما تفتقر إليه هذه المدارس من أساليب تقويم لهذه الفئة من المتعلمين.

٣- توجيه أنظار المعنيين بتربية المعوقين فكريا لواقع المدارس من حيث مدى مناسبة الأساليب التقويمية لتدريس مادة التربية الإسلامية للمعوقين فكريا في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت من أجل بذل المزيد من الجهد لتلك الفئة من المتعلمين.

٤- تزويد المهتمين والباحثين والتربويين بالأبحاث والدراسات التي توضح دور الأساليب التقويمية في إثراء العملية التعليمية وأثرها في تعليم وتعلم الطلبة المعوقين فكريا.

٥- تقديم تصور مقترح وتضمينات تربوية لتنوع الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية وفوائدها العائدة على المعلم والمتعلم في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت.

محددات الدراسة

أجريت هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١- التعرف إلى مدى ملاءمة الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية لصفوف مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت والفروق الإحصائية بين الصفوف الستة، والتعرف إلى آراء ومقترحات الهيئة التعليمية حول ملائمة الأساليب التقويمية، والسبل إلى تطويرها وتحسين استخدامها من خلال استطلاع آراء ووجهة نظر كل من: مديري مدارس تأهيل التربية الفكرية والمديرين والمساعدين والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

٢- تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت للصفوف الدراسية الستة بنين وبنات.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي المصطلحات الواردة في الدراسة التي نرى ضرورة تعريفها وهي على النحو الآتي:

الإعاقة العقلية: هناك عدة تعاريف كما ذكرها يحيى وعبيد (٢٠٠٥) للإعاقة العقلية منها تعريف الجمعية الأميركية للتخلف العقلي، الذي ينص على أنّ: "الإعاقة العقلية نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازما مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، والعناية الشخصية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة".

التخلف العقلي: وضعت الرابطة الأمريكية تعريفا للتخلف العقلي وقد أسمته الضعف العقلي (١٩٩٤) (AAMD) وعرّفته بأنه نقص الذكاء الذي ينشأ عن نقص التعلم والتكيف مع البيئة، على أن يبدأ ذلك قبل بلوغ الثامنة عشرة من العمر، وحدد معامل الذكاء (٧٠) كحد أعلى لهؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً، وذلك لأن أغلب الناس الذين يقل معدل ذكائهم عن (٧٠)، قدراتهم التكيفية محدودة، ويحتاجون إلى رعاية وحماية خاصة (عبد الحميد، ١٩٩٩). أما التعريف التربوي للإعاقة العقلية، فيشير إلى أن المعوق عقليا "هو الفرد الذي لا يقل عمره عن ثلاث سنوات ولا يزيد عن عشرين سنه، ويعوقه تخلفه العقلي عن متابعة التحصيل الدراسي في المدارس العادية، وتسمح له قدرته بالتعلم والتدريب وفق أساليب خاصة" (يحيى وعبيد، ٢٠٠٥).

التربية الخاصة: نوع من البرامج التربوية التي تقدم إلى الطفل الذي ينحرف أداؤه (الحركي – العقلي – اللغوي – الاجتماعي – الانفعالي) عن المتوسط سواء بالسلب أم بالإيجاب (سالم وصادق، ١٩٨٨). ومفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة يحتوي على فئات رئيسية منها الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم، والإعاقة الجسمية والصحية، واضطرابات السلوك، واضطرابات والتواصل، والموهبة والتفوق، والإعاقة العقلية، والأطفال التوحديون (العلبان والمسلم، ٢٠٠١).

وقد عرّفت دولة الكويت التربية الخاصة بأنها مجموعة من "الأفراد الذين يعانون من إعاقة سمعية أو بصرية أو جسمية أو عقلية أو سلوكية أو لغوية أو تعليمية: وهم الأفراد الذين يطلق عليهم علمياً مصطلح "الأفراد المعوقين". وقد تطورت العملية التعليمية والتربوية الخاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت عن طريق زيادة المدارس الخاصة والتطوير في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في تدريب وتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة تمشيًّا مع التوجه العالمي الجديد والمتجدد. (وزارة التربية، ١٩٩٠).

تعد إدارة مدارس التربية الخاصة واحدة من الواجبات التربوية المشرفة في قطاع التعليم الخاص والنوعي بوزارة التربية، لما توفره للأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة من خدمات تربوية ورعاية متخصصة تواكب المستجدات ومستحدثات العصر علمياً وتربوياً وصحياً واجتماعياً. وقد برز الاهتمام الرسمي بعد افتتاح معاهد لذوي الاحتياجات الخاصة تمشياً مع القانون رقم ١١ لسنة ١٩٦٥م، بخصوص التعليم الإلزامي على فئة الأطفال المعوقين، بنص من المادة الرابعة بإلزام ذوي العاهات البدنية أو الحسية (سمعية – بصرية – عقلية) بالانتظام في مدارس التربية الخاصة ما داموا قادرين على متابعة الدراسة فيها (وزارة التربية، ٢٠٠٢).

مدارس تأهيل التربية الفكرية: خصصت هذه المدارس للطلبة المعوقين ذهنياً والذين يعانون عجزا في التعلم والتكيف الاجتماعي، والسلم التعليمي ست سنوات دراسية لمرحلة التربية الفكرية (المرحلة الابتدائية)، وتقدم العناية التربوية من خلال مجموعة من الخبرات التي تستمد موادها من البيئة والمجتمع وتعالج مجموعة من الاتجاهات والعادات والقيم والسلوكيات وبرامج الرعاية الذاتية والتعليم الفردي والأنشطة الجماعية. أما مرحلة تأهيل التربية الفكرية، فمدتها ست سنوات وهي بذلك تمثل (المرحلة الإعدادية) وتقدم المواد النظرية، وفق منهج مفصل مراعيةً قدرات الطالب خلال دراسة المواد العملية والمهنية في مدرسة الورش التعليمية مع توفير الوسائل التعليمية والأجهزة المعنية المناسبة لتأكيد مفاهيم الدروس النظرية.

أما بالنسبة لمدارس تأهيل التربية الفكرية فقد أنشئت أول مدرسة للبنين في دولة الكويت في العام الدراسي (١٩٦٧–١٩٦٨م) وهي خاصة بالإعاقة الذهنية، وفي العام (١٩٦٨–١٩٦٩م) أنشئت مدرسة التأهيل المهني للبنات لطالبات الإعاقة الذهنية والسمعية. والسلّم التعليمي هو ست سنوات دراسية يدرس الطالب خلالها المواد النظرية، وفق منهج مفصل حسب قدراته خلال دراسة المواد العملية والمهنية في مدرسة الورش التعليمية، وقد توافرت التقنيات والأجهزة المعنية المناسبة لتأكيد مفاهيم الدروس النظرية (وزارة التربية، ١٩٩٣).

التقويم التربوي: هو عملية منظمة يتم من خلالها إصدار حكم على ظاهرة تعليمية بالاعتماد على وسائل وأساليب قياسية كالاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة، كما أنه يعدّ أحد مكونات المنهج الدراسي وله مكانة في العملية التعليمية لأثره في الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة التعليمية، وعن طريقه يتوصل المعلم إلى جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين (الساموك والشمري، ٢٠٠٥؛ والشمري،٢٠٠٣؛ الخوالدة وعيد،٢٠٠١).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تحددت إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. اتباع المنهج الوصفي في حصر الدراسات التربوية السابقة في هذا المجال للاستفادة من طريقة البحث وإلقاء الضوء على ما تم إنجازه سابقاً من تحليل ومتابعة الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية في صفوف تأهيل التربية الفكرية.

٢. استطلاع آراء المديرين ومساعديهم والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية لصفوف تأهيل التربية الفكرية باستخدام أداة قياس (استبانة) لمعالجة المحور المطروح للدراسة وتطبيقها ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها.

٣. وضع التصور المقترح لتحسين الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية ومن ثم التوصيات.

عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين (مديرون ومديرون مساعدون) في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت، وكذلك جميع موجهي ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

تم اختيار عينة الدراسة من كل أفراد المجتمع الأصلي والمكون من أعضاء هيئة التدريس والمديرين ومساعديهم العاملين في مدارس التربية الفكرية. وقد بلغ إجمالي العينة ٦٢ من الوظائف المذكورة في مجتمع الدراسة. وبلغ عدد المشاركين من المدرستين ٣٤ و٢٨ على التوالي كما شملت العينة الكويتيين وغير الكويتيين من الذكور والإناث حيث بلغ عدد الذكور ٣٤ مقابل ٢٨ للإناث كما بلغ عدد الكويتيين ٥٢ وغير الكويتيين ١٠ وقد اختلفت المستويات التعليمية لأفراد العينة وبلغ عدد الحاصلين على مؤهل دبلوم ٩ والبكالوريوس ٤١ والماجستير ٢ وكانت خبرة أغلبهم من ١٦سنة فأكثر وعددهم ٢٢ والقلة منهم ممن لهم خبرة من ١١–١٥ سنة وعددهم ٣ والجدير بالذكر أن غالبية العينة من المعلمين وعددهم ٢٨ معلما كما أن الغالبية أيضاً يقومون بتدريس الصف الثاني والثالث وعددهم ١٢ و١٠ على التوالي.

أداة الدراسة

في ضوء ما سبق، استخدم الباحثان الاستبانة أداةً لجمع البيانات كما يلي:

١. في ضوء الدراسات والبحوث التي استعرضها الباحثان في الدراسة الحالية، تم إعداد الاستبانة لجمع المعلومات والمقياس المعتمد في الاستبانة هو المقياس الخماسي والإجابة عليه تكون بتحديد أحد هذه الخيارات: درجة كبيرة جداً وتأخذ خمس درجات، درجة كبيرة وتأخذ أربع درجات، درجة متوسطة وتأخذ ثلاث درجات، درجة ضعيفة وتأخذ درجتين، لا أدري وتأخذ درجة واحدة، وقد احتوت الاستبانة على اثني عشر بندا متعلقة باستخدام الأساليب التقويمية.

٢. تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً لإعطاء المجال لأفراد العينة للتعبير عن رأيهم بشكل مفتوح غير مقيد بمقياس محدد.

صدق أداة الدراسة وثباتها

١– اعتمد الباحثان في تحديد صدق الأداة على ما يعرف بالصدق المنطقي. وهو اعتماد رأي المحكمين المتخصصين في الأداة بعد إجراء التعديلات المقترحة.

٢– تم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وتعد هذه الطريقة هي الأفضل والأكثر شيوعا لحساب الثبات لمثل هذا النوع من المقاييس. حيث بلغ معامل الثبات ٠,٩٣٤ أي ما يعادل ٩٣٪ . وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

إجراءات التنفيذ

تم تطبيق أداة الدراسة "الاستبانة" ميدانياً على كل من مدرستي (تأهيل التربية الفكرية بنين – تأهيل التربية الفكرية بنات) حيث استخدم أسلوب المقابلة الشخصية المباشرة في جمع المعلومات وذلك للحصول على أدق المعلومات والابتعاد عن التجاهل أو عدم الإجابة عن أي سؤال أو بند وقد تم تسلّم الاستبانة بعد الانتهاء من الإجابة عنها مباشرةً وتم ترقيم الاستبانات تسلسلياً لضمان الرجوع إليها عند الحاجة لمعلومة معينة .

الأساليب الإحصائية

١– قام الباحثان بتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة يتبعها ترميز البيانات وهي مرحلة إعطاء البيانات ترميزاً لتدل على معناها الوصفي بناءً على البيانات الشخصية والمقياس الخماسي لبنود الدراسة ولتصبح البيانات جاهزة للتحليل واستخراج النتائج.

٢- حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمعرفة مدى ثبات أداء العينة من خلال قيمة المعامل.

٣- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التكرارات في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق الدراسة لمعرفة التوجه العام حول محور الدراسة.

٤- تحليل التباين الأحادي ANOVA لتحديد الفروق بين الصفوف في مدارس تأهيل التربية الفكرية.

٥- تم حصر الأسئلة المفتوحة وجمع الاقتراحات ذات الأفكار والمضمون المتشابه بمقترح واحد ومن ثم تجميعها.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على:"ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في صفوف مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت (من الصف الأول إلى الصف السادس)"؟

ويتفرع السؤال الأول إلى ستة فروع بناء على عدد الصفوف الدراسية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت وقد نوقشت نتائج كل صف على حدة.

والفرع الأول من السؤال هو: ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الأولفي مدارس تأهيل التربية الفكرية؟. وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. والجدول رقم (١) يوضح نتائج ذلك، حيث يتضح أن درجة التوجه العام كانت متوسطة.

الجدول رقم (١)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الأول

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية.	٠ ٠	٧ ٧٧,٨	٠ ٠	١ ١١,١	١ ١١,١	٢,٥٦	١,١٣٠
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠	٣ ٣٣,٣	٦ ٦٦,٧	٠ ٠	٠ ٠	٢,٦٧	٥٠٠.

تابع الجدول رقم (١)

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية.	٠ ٠	٤ ٤٤,٤	٤ ٤٤,٤	٠ ٠	١ ١١,١	٢,٧٨	.٩٧٢
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠	٤ ٤٤,٤	٢ ٢٢,٢	٣ ٣٣,٣	٠ ٠	٢,٨٩	.٩٢٨
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة.	٠ ٠	١ ١١,١	٨ ٨٨,٩	٠ ٠	٠ ٠	٢,٨٩	.٣٣٣
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.	٠ ٠	٤ ٤٤,٤	١ ١١,١	٤ ٤٤,٤	٠ ٠	٣,٠٠	١,٠٠٠
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٥ ٥٥,٦	٠ ٠	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٣,١١	١,٣٦٤
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي-بنائي- ختامي) في تدريس التربية الإسلامية.	٠ ٠	٣ ٣٣,٣	١ ١١,١	٣ ٣٣,٣	٢ ٢٢,٢	٣,٤٤	١,٢٣٦
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٣ ٣٣,٣	٢ ٢٢,٢	٣,٥٦	١,١٣٠
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ١١,١	٤ ٤٤,٤	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٣,٥٦	١,٠١٤
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٣ ٣٣,٣	٣,٦٧	١,٢٢٥
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	٠ ٠	١ ١١,١	١ ١١,١	٥ ٥٥,٦	٢ ٢٢,٢	٣,٨٩	٠,٩٢٨
المتوسط الحسابي= ٣,٢			الانحراف المعياري= ٠,٧٨٧			التوجه العام: درجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (١) أن مجتمع الدراسة بالنسبة للصف الأول في تأهيل التربية الفكرية يتفقون على أن مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية تتمثل بالترتيب وفق أعلى استجابة من حيث متوسطهم الحسابي والتي وضحت في الجدول أعلاه. والتوجه العام لمجتمع الدراسة لمدى ملائمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الأول كان بدرجة متوسطة، وتركزت الدرجات بين متوسطة وضعيفة. حيث نجد أن أعلى نسبة تحت نطاق درجة كبيرة جدا (٣٣,٣٪) للبند الثامن الذي ينص على أن المعلمين يعتمدون في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية وبالمقابل كانت أعلى نسبة لدرجة ضعيفة من بين البنود كانت للبند السابع بنسبة (٧٧,٨٪) الذي ينص على اعتماد المعلمين بتقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية حيث أظهرت النتائج عدم موافقة المعلمين لهذا البند، وهذا يتفق مع دراسة السعيد وآخرين (٢٠٠٦) بأفضلية استخدام الاختبارات الموضوعية بأنواعها مع هذه الفئة من المتعلمين والابتعاد عن الأسئلة المقالية لعدم تناسبها مع طبيعة متعلمي مدارس تأهيل التربية الفكرية. ولكن النتائج الحالية تشير إلى أنه ما زالت الأساليب التقويمية بحاجة إلى تقويم وتطوير وفقا لحاجات المتعلمين ومراعاة لقدراتهم ومستواهم التحصيلي، حيث إنّ النسب

المئوية للبنود تتركز بين درجة ضعيفة ومتوسطة وهذا يدل على أن الأساليب التقويمية بحاجة إلى إعادة تقويم لتتناسب مع مستوى وطبيعة المتعلمين.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الثاني في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" قام الباحثان بحساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. ويتفق مجتمع الدراسة على أن مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية تتمثل بالترتيب وفق أعلى استجابة، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٢)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الثاني

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠	٥ ٤٥,٥	٦ ٥٤,٥	٠ ٠	٠ ٠	٢,٥٥	٥٢٢.
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠	٨ ٧٢,٧	٠ ٠	٢ ١٨,٢	١ ٩,١	٢,٦٤	١,١٢٠
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠	٤ ٣٦,٤	٦ ٥٤,٥	٠ ٠	١ ٩,١	٢,٨٢	٨٧٤.
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة.	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	٦ ٥٠,٠	١ ٨,٣	١ ٨,٣	٢,٩٢	٩٠٠.
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠	٣ ٢٥,٠	٢ ١٦,٧	٦ ٥٠,٠	١ ٨,٣	٣,٤٢	٩٩٦.
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	٠ ٠	٦ ٥٠,٠	٢ ١٦,٧	٣,٥٠	١,١٦٨
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	١ ٨,٣	٤ ٣٣,٣	٣ ٢٥,٠	٣,٥٠	١,٢٤٣
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي - بنائي - ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	٤ ٣٣,٣	٣,٦٧	١,٣٠٣
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٢ ١٨,٢	١ ٩,١	٦ ٥٤,٥	٢ ١٨,٢	٣,٧٣	١,٠٠٩
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ٨,٣	٤ ٣٣,٣	٤ ٣٣,٣	٣ ٢٥,٠	٣,٧٥	٩٦٥.
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	١ ٨,٣	٢ ١٦,٧	٥ ٤١,٧	٤ ٣٣,٣	٤,٠٠	٩٥٣.
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	٠ ٠	١ ٨,٣	١ ٨,٣	٧ ٥٨,٣	٣ ٢٥,٠	٤,٠٠	٠,٨٥٣
المتوسط الحسابي= ٣,٣			الانحراف المعياري= ٠,٧٢٩			التوجه العام: درجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (٢) أن التوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة وذلك

نسبة للصف الثاني في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وأن أقل متوسط حسابي (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٥٢٢) كان للبند المتعلق باستخدام المعلمين الواجبات المدرسية مع المتعلمين، حيث تركزت النسب المئوية للبند بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة فقط، وهذا يبين أن المعلمين لا يرجحون استخدام الواجبات المدرسية مع هذه الفئة من المتعلمين، ولكن هذه النتائج تختلف نوعا ما مع ما ذكره الحوراني وحمادة (٢٠٠٥) في أن المعلم لا يقتصر دوره على تقديم المادة الدراسية وإنما ينبغي أن يحيط معرفة بخبرات المتعلمين عن طريق وضع أنشطة تعليمية ومتابعة عملية التعلم، التي تكون أحيانا عن طريق أداء الواجبات المدرسية ومتابعة تقدم المتعلمين ونظرا لطبيعة المتعلمين في المدارس الفكرية فإنه من الممكن إعطاء المتعلمين الواجبات السهلة التي تحتوي على بعض الألعاب التعليمية لملاحظة تقدم المتعلمين وذلك للحصول على التغذية الراجعة كما أشار كل من العزة (٢٠٠١) وعبد الهادي (٢٠٠٢) وهارون (٢٠٠٥). إضافة إلى ذلك حصل البند المتعلق باعتماد تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية بأعلى نسبة مئوية تحت نطاق درجة ضعيفة بنسبة ٪٧٢,٧ وهذا يؤكد أن فئة المتعلمين بمدارس التربية الفكرية لا تتناسب معهم هذه النوعية من الاختبارات وذلك لصعوبة إدراك بعض المفاهيم وصعوبة التعبير والكتابة عند البعض مثل ما أشار إليه عبدالحميد (١٩٩٩)، ويحيى وعبيد (٢٠٠٥)، السعيد وآخرون (٢٠٠٦). أما بالنسبة لأعلى متوسط حسابي فقد كان للبند العاشر المتعلق بتركيز تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية بمتوسط ٤,٠٠ وانحراف معياري (٠,٨٥٣) وهذا يدل على أن مجتمع الدراسة متفق على مدى أهمية الجوانب المعرفية وتعزيزها لدى المتعلمين، ولكن للتركيز على هذا الجانب يجب الأخذ بعين الاعتبار أساليب التقويم المتبعة مع المتعلمين للتمكن من تحقيق الأهداف المعرفية كما أشار الهارون (٢٠٠٥) في دراسته.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الثالث في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للموافقة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة.

والجدول رقم (٣) يوضح أن التوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة وذلك بالنسبة للصف الثالث في مدارس تأهيل التربية الفكرية.

التوجه العام لإجابات مجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة، وقد تركزت الإجابات بين درجة متوسطة إلى ضعيفة للبنود المتعلقة بالصف الثالث. في حين أن أعلى متوسط حسابي

كان لصالح البند المتعلق بمدى تركيز تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية بمتوسط (٤,١٠) وانحراف معياري (٠,٩٩٤)، وهذه الموافقة ربما تبين أن المنهج يركز على هذا الجانب وربما يقلل من أهمية الجوانب الأخرى كالجوانب المتعلقة بالأنشطة التعليمية والمهارية التي تتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين كما أكده الهارون (٢٠٠٥) والسعيد وآخرون (٢٠٠٦).

الجدول رقم (٣)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الثالث

م	العبارة	لا أدري تكرار ٪	درجة ضعيفة تكرار ٪	درجة متوسطة تكرار ٪	درجة كبيرة تكرار ٪	درجة كبيرة جدا تكرار ٪	المتوسط	الانحراف
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٤٠,٠	٥ ٥٠,٠	٠ ٠	١ ١٠,٠	٢,٨٠	.٩١٩
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة	٠ ٠	٢ ٢٠,٠	٥ ٥٠,٠	٢ ٢٠,٠	١ ١٠,٠	٣,٢٠	.٩١٩
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٤٠,٠	١ ١٠,٠	٣ ٣٠,٠	٢ ٢٠,٠	٣,٣٠	١,٢٥٢
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية؟	٠ ٠	٤ ٤٠,٠	١ ١٠,٠	٣ ٣٠,٠	٢ ٢٠,٠	٣,٣٠	١,٢٥٢
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠	٥ ٥٠,٠	٠ ٠	١ ١٠,٠	٤ ٤٠,٠	٣,٤٠	١,٥٠٦
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية	٠ ٠	٣ ٣٠,٠	٣ ٣٠,٠	١ ١٠,٠	٣ ٣٠,٠	٣,٤٠	١,٢٦٥
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي- بنائي- ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٣ ٣٠,٠	٢ ٢٠,٠	١ ١٠,٠	٤ ٤٠,٠	٦,٦٠	١,٣٥٠
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٤ ٤٠,٠	٠ ٠	٢ ٢٠,٠	٤ ٤٠,٠	٣,٦٠	١,٤٣٠
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٣ ٣٠,٠	١ ١٠,٠	٢ ٢٠,٠	٤ ٤٠,٠	٣,٧٠	١,٣٣٧
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ١٠,٠	٤ ٤٠,٠	٠ ٠	٥ ٥٠,٠	٣,٩٠	١,١٩٧
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	١ ١٠,٠	٢ ٢٠,٠	٣ ٣٠,٠	٤ ٤٠,٠	٤,٠٠	١,٠٥٤
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟					٤ ٤٠,٠	٤,١٠	٠,٩٩٤
المتوسط الحسابي= ٣,٥			الانحراف المعياري= ٠,٩٨٠			التوجه العام: درجة متوسطة		

وبالنسبة إلى اعتماد تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية فقد حصل هذا البند على ثاني أعلى متوسط حسابي بنسبة (٤,٠٠) وانحراف معياري (١,٠٥٤). حيث إنّ هذه النتائج تشير إلى أن الطابع العام لاختبارات متعلمي مدارس تأهيل التربية الفكرية للتربية الإسلامية أخذ نمط الموضوعي أكثر من المقالي حيث أظهرت النتائج أن استخدام الاختبارات المقالية كانت بنسبة ٥٠٪ تحت نطاق درجة ضعيفة وبمتوسط حسابي ٣,٤٠ وانحراف

معياري ١,٥٠. ولكن نتائج دراسة السعيد وآخرين (٢٠٠٦) تبين أن هذه الفئة من المتعلمين يفضل أن يستخدم معها الاختبارات الموضوعية فقط.

أما فيما يتعلق بدليل المعلم واحتوائه أساليب تقويمية للمتعلمين فقد حصل هذا البند على أقل متوسط حسابي ٢,٨٠ من بين البنود وهذا يدل على أن المعلمين يفتقرون للأساليب التقويمية التي من الممكن أن تستخدم مع هذه الفئة من المتعلمين لمادة التربية الإسلامية وفقا لما جاء في البحوث التربوية التي حددت بعض الأساليب التقويمية التي تتناسب مع طبيعة متعلمي مدارس التربية الفكرية (عبد الغفار، ٢٠٠٣؛ وهارون، ٢٠٠٥؛ والسعيد وآخرون، ٢٠٠٦).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الرابع في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" قام الباحثان بحساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. والجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٤)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الرابع

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	٠	٢,٤٣	.٥٣٥
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٢ ٢٨,٦	١ ١٤,٣	٠	٢,٥٧	.٧٨٧
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٢ ٢٨,٦	١ ١٤,٣	٠	٢,٥٧	.٧٨٧
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠	٥ ٧١,٤	١ ١٤,٣	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٥٧	١,١٣٤
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة	٠ ٠	٢ ٢٨,٦	٥ ٧١,٤	٠ ٠	٠ ٠	٢,٧١	.٤٨٨
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي-بنائي-ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٨٦	١,٠٦٩
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٨٦	١,٠٦٩
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٣,١٤	١,٤٦٤
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٤ ٥٧,١	١ ١٤,٣	١ ١٤,٣	٣,٢٩	.٩٥١
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٢ ٢٨,٦	١ ١٤,٣	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٣,٤٣	١,١٣٤

تابع الجدول رقم (٤)

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٢ ٢٨,٦	٢ ٢٨,٦	٣,٧١	١,١١٣
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	١ ١٤,٣	٣ ٤٢,٩	٢ ٢٨,٦	٣,٨٦	١,٠٦٩
المتوسط الحسابي = ٣,٠		الانحراف المعياري = ٠,٧٢١				التوجه العام : درجة متوسطة		

من الملاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، أن معظم البنود كانت إجاباتها تتركز تحت نطاق درجة ضعيفة، والبند الثالث كان من أقل البنود من حيث المتوسط الحسابي الذي كان (٢,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٥٣٥) والمتعلق بفقر دليل المعلم بالأساليب التقويمية المتنوعة. وحيث إنّ وسائل التقويم يجب أن تتنوع مع هذه الفئة من المتعلمين كما ذكر الهجرس (٢٠٠٢)، والخطيب والحديدي (١٩٩٤) أن تحقيق الأهداف التعليمية يمكن أن يتم بطريقة القياس القبلي والبعدي، وأن يستخدم كذلك المعززات والمكافآت كما أشار العزة (٢٠٠١) وزيتون (٢٠٠٣). إذ الاهتمام بإطلاع المعلمين على الوسائل التقويمية المتنوعة والحديثة التي تتناسب مع متعلمي التربية الفكرية والمتعلقة بمادة التربية الإسلامية أمر مهم، خصوصا أن نتائج الدراسة تدل على أن التركيز في هذه المادة يتركز حول النواحي المعرفية. وهذه النواحي بحاجة إلى أساليب تقويمية متعددة من أجل تحقيق الأهداف المعرفية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الخامس في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" قام الباحثان بحساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. والجدول رقم (٥) يوضح نتائج ذلك.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن التوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة وذلك بالنسبة للصف الخامس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وأن نتائج الصف الخامس قريبة من نتائج الصف الثالث والرابع حيث إنّ البند الثالث المتعلق بتوفير دليل المعلم للأساليب التقويمية حصل على أقل متوسط حسابي والذي كان (٢,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٥٣٥)، والبند السابع المتمثل في مدى الاعتماد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية قد حصل على أعلى نسبة مئوية (٨٥,٧٪) تحت نطاق درجة ضعيفة، وهذا يدل على أن المتعلمين لا تناسبهم هذه النوعية من الاختبارات وأن الاختبارات الموضوعية هي الأنسب وذلك

لتناسبها مع قدرات المتعلمين ومما يعزز ذلك، النتائج المطروحة في البند الثامن الذي ينص على اعتماد تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية حيث كانت نسبة موافقة مجتمع الدراسة (٥٧,٢٪) تحت نطاق درجة كبيرة وكبيرة جدا وهذا مما يؤكد ما ذكره الهارون (٢٠٠٥) والسعيد وآخرون (٢٠٠٦).

الجدول رقم (٥)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الخامس

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	٠ ٠	٢,٤٣	٥٣٥.
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠	٦ ٨٥,٧	٠ ٠	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٤٣	١,١٣٤
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٤ ٥٧,١	٠ ٠	٠ ٠	٢,٥٧	٥٣٥.
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠	٥ ٧١,٤	١ ١٤,٣	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٥٧	١,١٣٤
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٠ ٠	٢,٧١	٧٥٦.
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	٢,٨٦	١,٠٦٩
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	١ ١٤,٣	٣,١٧	١,٢١٥
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي-بنائي- ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٣,٢٩	١,٣٨٠
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٣,٥٧	٩٧٦.
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٣,٥٧	٩٧٦.
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	١ ١٤,٣	٣ ٤٢,٩	٢ ٢٨,٦	٣,٨٦	١,٠٦٩
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية.؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٢ ٢٨,٦	٤,٠٠	١,٠٠٠
المتوسط الحسابي =٣,١		الانحراف المعياري = ٠,٧٢٩				التوجه العام: درجة متوسطة		

ومن ناحية أخرى، كان البند المتعلق بالتركيز في التقويم على الجوانب المعرفية قد حصل على أعلى متوسط حسابي (٤,٠٠) وبانحراف معياري (١,٠٠٠). وإذا كانت النتائج تشير إلى ذلك، فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار الأساليب التقويمية التي تتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين كما وضح السعيد وآخرون (٢٠٠٦)، وذلك مراعاة لقدراتهم العقلية المختلفة،

باتباع طريقة معينة في التقويم كاستخدام التقديرات وليس الدرجات كما ذكر عبد الغفار (٢٠٠٣)، وبمزج النشاطات النظرية والعملية كما جاء في دراسة إبراهيم (٢٠٠٣). وللإجابة عن السؤال الفرعي السادس للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" تم حساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. والتوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة للصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وكانت استجابات مجتمع الدراسة تتمثل بالترتيب وفق أعلى استجابه.

الجدول رقم (٦)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف السادس

م	العبارة	لا أدري تكرار ٪	درجة ضعيفة تكرار ٪	درجة متوسطة تكرار ٪	درجة كبيرة تكرار ٪	درجة كبيرة جداً تكرار ٪	المتوسط	الانحراف
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة	١ ١٠,٠	٥ ٥٠,٠	٣ ٣٠,٠	٠ ٠	١ ١٠,٠	٢,٥٠	١,٠٨٠
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٦ ٤٦,٢	٥ ٣٨,٥	٢ ١٥,٤	٠ ٠	٢,٦٩	٧٥١.
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية	٠ ٠	٧ ٥٨,٣	٢ ١٦,٧	٢ ١٦,٧	١ ٨,٣	٢,٧٥	١,٠٥٥
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة	٠ ٠	٣ ٢٣,١	٩ ٦٩,٢	١ ٧,٧	٠ ٠	٢,٨٥	٥٥٥.
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠	٦ ٥٤,٥	٢ ١٨,٢	١ ٩,١	٢ ١٨,٢	٢,٩١	١,٢٢١
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠	٦ ٥٠,٠	٣ ٢٥,٠	٠ ٠	٣ ٢٥,٠	٣,٠٠	١,٢٧٩
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	١ ٨,٣	٤ ٣٣,٣	٢ ١٦,٧	٢ ١٦,٧	٣ ٢٥,٠	٣,١٧	١,٤٠٣
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي - بنائي - ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٣ ٢٣,١	٥ ٣٨,٥	٣ ٢٣,١	٢ ١٥,٤	٣,٣١	١,٠٣٢
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٣ ٢٧,٣	٢ ١٨,٢	٥ ٤٥,٥	١ ٩,١	٣,٣٦	١,٠٢٧
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	٣ ٢٥,٠	٣ ٢٥,٠	٤ ٣٣,٣	٢ ١٦,٧	٣,٤٢	١,٠٨٤
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	١ ٨,٣	١ ٨,٣	٥ ٤١,٧	٢ ١٦,٧	٣ ٢٥,٠	٣,٤٢	١,٢٤٠
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	١ ٧,٧	١ ٧,٧	٢ ١٥,٤	٦ ٤٦,٢	٣ ٢٣,١	٣,٦٩	١,١٨٢
المتوسط الحسابي = ٢,٩			الانحراف المعياري = ٠,٧٢١			التوجه العام: درجة متوسطة		

توضح النتائج قلة تنوع الوسائل التقويمية وتركيز التقويم على الجوانب المعرفية حيث كان متوسطه الحسابي (٢,٥٠) وبانحراف معياري (١,٠٨٠). وبالنسبة لاستخدام التقويم

الشامل لجميع الأهداف السلوكية فقد حصل على أعلى نسبة مئوية تحت نطاق درجة ضعيفة بنسبة (٥٨,٣٪)، وذلك يؤكد ما جاء مع البند الثالث والعاشر المتعلقين بارشاد دليل المعلم إلى أساليب تقويمية متنوعة و تركيزه على الجوانب المعرفية في تقويم المتعلمين، وأنه يجب أن تتعدد الأساليب التقويمية مع هذه الفئة من المتعلمين كما جاء في دراسة السعيد وآخرين (٢٠٠٦). من خلال عرض النتائج في الجدول رقم (٧) سنتعرف على نتائج مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة للصفوف الستة من حيث مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين المستخدمة بمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية.

الجدول رقم (٧)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصفوف الستة

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة.	١ ١,٧	٢٥ ٤٣,١	٢٨ ٤٨,٣	٠ ٠	٤ ٦,٩	٢,٦٧	٨٢٥.
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠,٠	٣٨ ٦٥,٥	٥ ٨,٦	٥ ٨,٦	١٠ ١٧,٢	٢,٧٨	١,١٨٥
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة.	٠ ٠,٠	١٥ ٢٤,٢	٤٠ ٦٤,٥	٤ ٦,٥	٣ ٤,٨	٢,٩٢	٧٠٨.
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠,٠	٢٧ ٤٥,٠	٢٢ ٣٦,٧	١ ١,٧	١٠ ١٦,٧	٢,٩٢	١,٠٦٩
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠,٠	٢٥ ٤٠,٣	١٧ ٢٧,٤	١٧ ٢٧,٤	٣ ٤,٨	٢,٩٧	٩٤٠.
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.	٠ ٠,٠	٢٨ ٤٥,٩	٨ ١٣,١	١٩ ٣١,١	٦ ٩,٨	٣,٠٥	١,٠٨٧
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	١ ١,٦	٢٥ ٤١,٠	٦ ٩,٨	١٣ ٢١,٣	١٦ ٢٦,٢	٣,٣٠	١,٢٩٥
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي- بنائي- ختامي) في تدريس التربية الإسلامية.	٠ ٠,٠	٢٠ ٣٢,٣	١٤ ٢٢,٦	١٢ ١٩,٤	١٦ ٢٥,٨	٣,٣٩	١,١٩٢
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠,٠	١٤ ٢٤,١	٩ ١٥,٥	٢٣ ٣٩,٧	١٢ ٢٠,٧	٣,٥٧	١,٠٧٨
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	١ ١,٦	٦ ٩,٨	٢٥ ٤١,٠	١٣ ٢١,٣	١٦ ٢٦,٢	٣,٦١	١,٠٣٧
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠,٠	١٠ ١٦,٧	١٣ ٢١,٧	٢١ ٣٥,٠	١٦ ٢٦,٧	٣,٧٢	١,٠٤٣
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	١ ١,٦	٦ ٩,٧	٧ ١١,٣	٣١ ٥٠,٠	١٧ ٢٧,٤	٣,٩٢	٩٦٣.
المتوسط الحسابي =٣,٢		الانحراف المعياري = ٠,٧٦٥				التوجه العام : درجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن التوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة وذلك بالنسبة للصفوف الستة في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وأن لعملية التقويم أهمية كبيرة في منهج التربية الخاصة وهي من العناصر الأساسية فيه، فهي تشمل الكشف عن مدى سير العمل في الخطط الفردية ومدى نجاحها في الاستجابة لمتطلبات وحاجات التلميذ الخاصة، ومن ثمَّ مدى تحقيقها للأهداف التربوية والتعليمية ، التي تم تحديدها وكل هذا يهدف في النهاية إلى اتخاذ قرارات حول مستقبل المتعلم . ولدقة وأهمية التقويم في التربية الخاصة؛ فإننا يجب أن نختار الوسائل والأساليب والأدوات بكل عناية بحيث تتناسب مع قدرات المتعلمين كما أشار إليه الهارون (٢٠٠٥).

ومن خلال النظر إلى نتائج الجدول رقم (٧) المتعلق بمحور أساليب تقويم المتعلمين نجد أن هناك ستة بنود حصلت على درجة ضعيفة وثلاثة بنود حصلت على درجة متوسطة وثلاثة بنود حصلت على درجة كبيرة. ولو دققنا النظر في البنود التي نالت الدرجة الضعيفة والدرجة المتوسطة لوجدناها في غاية الأهمية من حيث معرفة المستوى الحقيقي للطالب ومدى مناسبة الخطة الموضوعة لمستواه، فهي تشمل "التنوع في أساليب التقويم، وأساليب التقويم تقيس الأهداف الموضوعة ، واستخدام التقويم المستمر ، واستخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية، والتركيز على المهارات الأدائية في عملية التقويم".

ومن هنا فإن النتائج التي يحصل عليها المتعلم والتي تؤهله إلى الانتقال إلى مرحلة أخرى متقدمة قد تكون مضلله وغير صادقة، مما تعود سلباً على المتعلم نفسه، فهو عندما ينتقل من مهارة إلى مهارة متقدمة دون إتقان المهارة الأولى سيفشل سوف يفشل في أداء المهارة الجديدة والتي من شأنها أن تُشعره بالإحباط وانطفاء الدافعية لديه، ومن المعلوم أيضاً أن عملية التعليم في التربية الخاصة تكون متسلسلة ومتدرجة من السهل إلى الصعب وأن التلميذ لا ينتقل إلى المهارة التالية حتى يتقن المهارة الأولى كما أوصى بذلك السعيد وآخرون (٢٠٠٦).

عرض نتائج السؤال الثاني

أما السؤال الثاني للدراسة ونصه "هل توجد فروق لها دلالة إحصائية بين الصفوف الستة من حيث ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات لملاءمة الأنشطة التعليمية للصفوف الستة لكل البنود كما هو مبين في جدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين للفروق بين المتوسطات حول مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصفوف الستة في مدارس تأهيل التربية الفكرية

م	البنود	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦,١١٣ ٤٥,٨١٨ ٥١,٩٣١	٥ ٥٢ ٥٧	١,٢٢٣ .٨٨١	١,٣٨٨	٠,٢٤٤
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,٩١٤ ٢٤,٢٤١ ٢٦,١٥٥	٥ ٥٢ ٥٧	.٣٨٣ .٤٦٦	٠,٨٢١	٠,٥٤٠
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,٤٢٨ ٣١,١٦٥ ٣٢,٥٩٣	٥ ٤٨ ٥٣	.٢٨٦ .٦٤٩	٠,٤٤٠	٠,٨١٩
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي - بنائي - ختامي) في تدريس التربية الإسلامية.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣,٥٣٥ ٧٨,٣٤٤ ٨١,٨٧٩	٥ ٥٢ ٥٧	.٧٠٧ ١,٥٠٧	٠,٤٦٩	٠,٧٩٧
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦,٠٠٨ ٥٩,٩٢١ ٦٥,٩٣٠	٥ ٥١ ٥٦	١,٢٠٢ ١,١٧٥	١,٠٢٣	٠,٤١٤
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,٥٧٩ ٦١,٦٢١ ٦٣,٢٠٠	٥ ٤٩ ٥٤	.٣١٦ ١,٢٥٨	٠,٢٥١	٠,٩٣٧
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥,٨٧٦ ٧٣,٥٠٥ ٧٩,٣٨٢	٥ ٤٩ ٥٤	١,١٧٥ ١,٥٠٠	٠,٧٨٣	٠,٥٦٧
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢,٩٩٣ ٥٨,٠٦٠ ٦١,٠٥٣	٥ ٥١ ٥٦	.٥٩٩ ١,١٣٨	٠,٥٢٦	٠,٧٥٦
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤,٨٧١ ٥٧,٢٥٤ ٦٢,١٢٥	٥ ٥٠ ٥٥	.٩٧٤ ١,١٤٥	٠,٨٥١	٠,٥٢١
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,١٥٤ ٥٣,٤١٥ ٥٤,٥٦٩	٥ ٥٢ ٥٧	.٢٣١ ١,٠٢٧	٠,٢٢٥	٠,٩٥٠
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢,٢٨٨ ٥٩,٤٣٢ ٦١,٧١٩	٥ ٥١ ٥٦	.٤٥٨ ١,١٦٥	٠,٣٩٣	٠,٨٥٢
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢,٢٦٠ ٩٣,٦٧٠ ٩٥,٩٣٠	٥ ٥١ ٥٦	.٤٥٢ ١,٨٣٧	٠,٢٤٦	٠,٩٤٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الستة للبنود المذكورة في الجدول من حيث مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

عرض نتائج السوال الثالث

أما بالنسبة للسؤال الثالث للدراسة والذي كان سؤالا مفتوحاً والمتعلق بمعرفة الأفكار

والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية المتمثلة في مجتمع الدراسة من حيث مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت فقد أجمعت اقتراحات مجتمع الدراسة على أن الطالب المعوق يعتمد على الأسلوب الشفوي والتقويم عن طريق اللعب. كما أوصت باستخدم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية وبعض الأساليب كأسلوب عرض الصور بشكل مرئي حيث إنه أفضل من الأسلوب الكتابي والتحريري خصوصا مع هذه الفئة من المتعلمين، وأنه يجب التركيز على الطالب وعلى المهارات الأدائية وعلى القيم والجوانب السلوكية والتركيز على عمل تدريبات شفوية وعملية تمكن المتعلم من التعبير وتجعله يبدي رأيه في حلّ بعض المشكلات.

وقد علق مجتمع الدراسة بأنّ هناك بعض التقويمات لا تشمل الحقائق الواردة في الدرس وأن بعض الدروس لا يوجد لها تقويم. وبعض أسئلة تقويم الكتاب المدرسي تميل إلى التقليدية وليس بها ابتكار ولا تنوع وتوجد بها أخطاء في الصياغة في طريقة عرض بعض الأسئلة.

واقترح مجتمع الدراسة الاعتماد على الاختبارات الشفوية بدل الاختبارات التحريرية والتقليل من درجة الاختبارات التحريرية وزيادة درجة الاختبارات الشفوية. وانتقد مجتمع الدراسة بعض الأسئلة توضع في الاختبارات دون ترقيم حيث يصعب على الطالب التوصيل والإجابة عنها في الاختبار، وكذلك تم نقد كثرة الأسئلة المقالية وصعوبتها على المستوى الفعلي للمتعلمين.

واقترح مجتمع الدراسة عمل ورش لتقويم الاتجاهات والقيم على حسب العادات والتقاليد وتتضمن الجانب المعرفي والفكري وأن يراعى فيها قدرات وخصائص المتعلمين، واقترح أيضا عمل كراسة خاصة للتقويم تحتوي على أسئلة مبتكرة منوعة وشائقة وعمل ملخصات سبورية، وأن يمنع أولياء الأمور من التدخل في حل واجبات المتعلمين.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وضمن حدودها فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- استخدام أساليب تقويمية متنوعة لتقويم المتعلمين.
- إعداد كراسة خاصة تحتوي على أساليب تقويمية متنوعة لجميع الدروس المقررة .
- استخدام التقويم المستمر [التمهيدي – البنائي – الختامي] في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.

المراجع

إبراهيم، مجدي (٢٠٠٣). **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبوعلام، رجاء محمود (١٩٨٧). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي** (ط١). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى، والخطيب، جمال (٢٠٠٥). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

حمدان، محمد زياد (١٩٨٠). **تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته** (ط ١). لبنان، بيروت. دار العلم للملايين.

الحوراني، محمد حبيب، والعجمي، حمد بليه (٢٠٠٥). **القياس والتقويم تشخيص الموهبة والتفوق**. حولي، دولة الكويت: المكتبة الأكاديمية للطباعة وللنشر والتوزيع.

الحوراني، محمد حبيب، وحمادة، لولوة نهابة (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في التربية الخاصة** (ط١). الكويت: المكتبة الأكاديمية للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٤). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. الأردن، عمان: كلية العلوم التربوية.

الخوالدة، ناصر أحمد وعيد، يحي إسماعيل (٢٠٠١). **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية** (ط١). حولي، دولة الكويت: مكتبة الفلاح.

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٣). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، كمال، وصادق، فاروق (١٩٨٨). **الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين**. القاهرة: مكتبة الصفحات الذهبية.

الساموك، سعدون محمود (٢٠٠٥). **تدريس التربية الإسلامية تخطيط– طرق – تقويم** (ط١). عمان – الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الساموك، سعدون محمود، والشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٥). **تقويم تعلم التربية الإسلامية** (ط١). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

السعيد، سعيد، وعبد الوهاب، فاطمة، وعبد القادر، عبد القادر (٢٠٠٦). **برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير**. القاهرة: عالم الكتب.

الشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٣). **طرق تدريس التربية الإسلامية** (ط١). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الصراف، قاسم علي (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. القاهرة – جمهورية مصر العربية: دار الكتاب الحديث.

عبد الحميد، محمد (١٩٩٩). **تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقلياً**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الغفار، أحلام (٢٠٠٣). **تربية المتخلفين عقلياً** (ط١). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبدالهادي، نبيل (٢٠٠٢). **المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. عمان – الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

العزّه، سعيد (٢٠٠١). **الإعاقة العقلية**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العزّه، سعيد (٢٠٠١). **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عقل، أنور (٢٠٠١). **نحو تقويم أفضل**. بيروت – لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

العلبان، كفاية؛ المسلم، رابحة (٢٠٠١). **التربية الخاصة في الكويت**. الكويت: مكتبة وزارة التربية، مطابع القبس التجارية.

الهجرس، أمل (٢٠٠٢). **تربية الأطفال المعاقين عقلياً**. مصر: دار الفكر العربي.

هارون، صالح (٢٠٠٥). **"تدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً: نموذج استراتيجية مقترحة" أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة**. مسترجع من الموقع: www .gulfkids.com

وزارة التربية (١٩٩٠). **معالم التربية الخاصة في واقعها الجديد: إدارة مدارس التربية الخاصة**. الكويت: مطبعة وزارة التربية.

وزارة التربية (١٩٩٣). **الأمانة العامة للتربية الخاصة**. الكويت. مسترجع من الموقع:http:// q8sneed.com/schoolpage/minestryeducation.html

وزارة التربية (٢٠٠٢). **لجنة استكمال متابعة وتقييم تجربة إدارة مدارس التربية الخاصة في تدريس مناهج التعليم العام للمتعلمين الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية**. الكويت: مطبعة وزارة التربية.

يحيى، خولة وعبيد، ماجده (٢٠٠٥). **الإعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

أ. د. شفيق فلاح علاونه
كلية الآداب والعلوم
جامعة اليرموك

د. علي أحمد بني حمد
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

أ. د. شفيق فلاح علاونه
كلية الآداب والعلوم
جامعة اليرموك

د. علي أحمد بني حمد
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، مقارنة بالطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً وطالبة، اختيروا قصداً، قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. درست المجموعة التجريبية اللغة العربية بالحاسوب، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، واستمرت التجربة فصلاً دراسياً. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. لكنها لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير طريقة التدريس.

الكلمات المفتاحية: التدريس بالحاسوب، التحصيل، مفهوم الذات الأكاديمي، الصف الثالث الأساسي.

* تاريخ تسلم البحث: ١٣/٤/٢٠٠٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ١٨/٣/٢٠٠٩م

The Effect of Computer-Assisted Instruction on Achievement and Academic Self-Concept of Third-Grade Students

Prof. Shafik F. Alawneh
Faculty of Education
Yarmook University

Dr. Ali A. Hamad
Faculty of Educational Sciences
University of Jordan

Abstract

This research aimed at studying the effect of computer assisted instruction on the achievement, and academic self-concept of third grade students.

The sample of the study consisted of (114) students selected intentionally, and distributed to two groups: an experimental group consisting of two classes and one class as a control group. The experimental group studied the Arabic language through a computerized program, while the control group was taught by the traditional method.

Analysis of covariance (ANCOVA) revealed statistically significant differences between the two groups, in favor of the experimental group in achievement. But no significant differences were found in the academic self-concept between the two groups.

Key words: computer-assisted instruction, academic achievement, academic self-concept, third-grade students.

أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

أ. د. شفيق فلاح علاونه
كلية الآداب والعلوم
جامعة اليرموك

د. علي أحمد بني حمد
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

مقدمة

دأبت وزارة التربية والتعليم منذ سنوات على التجديد والتطوير في جميع المجالات لتقديم مستوى مناسب لتعليم الطلبة، وتم عقد مؤتمرات وندوات ومبادرات، وعملت أيضا على إدخال التكنولوجيا التعليمية وعلى رأسها الحاسوب في العملية التعليمية، وأولت هذا الجانب اهتماماً كبيراً، وعملت على تهيئة الظروف المدرسية المناسبة لتعليم الطلبة بأعلى درجة من الفاعلية.

إن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، وجميع الخطط والتطوير والتغيير التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم هي لمصلحة الطالب، ومن أجل تقديم المعرفة بأفضل الطرق وأسهلها، وبدرجة عالية من الفائدة. ومع كل ما يقدم من قبل وزارة التربية والتعليم في مجال الاهتمام بالتعليم؛ إلا أن الملاحظ وجود ضعف في مستوى الطلبة التحصيلي في اللغة العربية، وبخاصة إذا نظرنا إلى مادة اللغة العربية؛ بوصفها مادة محورية في هذه المرحلة التعليمية، وإن المستوى الجيد فيها ينعكس إيجابيا على باقي المواد الدراسية.

إن ضعف التحصيل في اللغة العربية، وبخاصة في بداية السلم التعليمي، وعدم رغبة الطلبة في التعلم والتسرب من المدرسة، وغيرها من المشاكل، دعت إلى التفكير في البحث عن أفضل طرق التدريس وأفضل الوسائل التكنولوجية لتقديم المعرفة من خلالها، لجعلها محببة وتشد انتباه الطلبة وتثير دافعيتهم للتعلم.

إن استخدام أكثر من حاسة في تقديم المحتوى يزيد من التحصيل، فقد بينت بعض الدراسات أن الأفراد يتذكرون ١٠٪ مما يقرأونه، و٢٠٪ مما يرونه أو يسمعونه، و٤٠٪ مما يرونه ويسمعونه. ومن خلال التعلم بواسطة الحاسوب وتفاعل الطالب مع مايتعلمه، يتذكر حوالي ٧٠٪ من المعلومات وذلك يعود إلى حقيقة أنهم يشاهدون ويسمعون ويتفاعلون مع البرنامج (Guckel & Ziemer, 2002).

إزاء ذلك فقد جاءت هذه الدراسة لتسلّط الضوء على التجربة الجديدة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في التدريس، وتوضيح أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل في اللغة العربية ومفهوم الذات الأكاديمي عند طلبة الصف الثالث الأساسي.

التدريس بالحاسوب يقوم على استخدام برمجيات الحاسوب التعليمية كأحد الوسائل التعليمية الأساسية المساعدة في عملية التعليم والتعلم، وتتميز هذه البرمجيات بالتفاعل مع المتعلم، مما يميز استخدام الحاسوب في التعليم عن الوسائل التكنولوجية الأخرى. ومن مزايا هذه البرامج إثارتها للمتعلم بشكل يدفعه للمشاركة الفعّالة في الدرس، وحفز طاقاته من أجل مواصلة العمل مع البرنامج، ومساعدة الطالب على التغلب على الملل أو الرتابة التي قد تصيبه من جراء دراسة بعض الموضوعات غير المحببة أو المجردة بالنسبة إليه. ويمتاز أيضا بعناصر التسلية والتشويق والإثارة وزيادة الدافعية لدى المتعلم (الموسى، ٢٠٠٢؛ Nickerson & Zodhiates, 1988).

كما ساعدت التكنولوجيا الحديثة ومن بينها الحاسوب؛ المعلمين في تقديم المواد المختلفة للطلبة. وذكر زيتون (٢٠٠٤) بعض المميزات التي وفرها الحاسوب للمعلمين ومنها: استخدام المعلم للحاسوب يوفر له الوقت الذي يمكنه من بذل مزيد من الأنشطة الصفية الأخرى، ورعاية جميع الطلبة بمختلف مستوياتهم بما فيهم الطلبة المتفوقون، فضلا عن الذين لديهم صعوبات تعلم، ويزيد الحاسوب من سيطرة المعلم على الموقف التعليمي، واستخدام المعلم للحاسوب كوسيلة تعليمية يمكن المعلم من التحكم في معدل تعلم الطلاب، وتوجيه الأنشطة الصفية نحو تحقيق الأهداف التعليمية، ويمكّن الحاسوب المعلم من تعديل أساليب شرحه وطرق تدريسه بما يتلاءم مع مستويات الطلاب.

يعدّ مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية الإنسانية والتكيف النفسي والاجتماعي، باعتباره قوة موجهة لسلوك الفرد ولدافعيته ويؤثر في توقعاته تجاه ذاته وتجاه الآخرين ويحدد بشكل كبير أهداف الفرد وطموحاته (العتوم والفرح،١٩٩٥).

إن مفهوم الذات ليس شيئاً موروثاً لدى الإنسان، ولكنه يتشكل خلال التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، ابتداءً من الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة. كما أن الوعي بالذات يبدأ ضعيفاً عند بداية حياته، وينمو ويتطور باتساع البيئة التي يتفاعل معها، ونوع التربية التي يتلقاها. ومن خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به.

وقد بين شافلسون وآخرون (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) بأن مفهوم

الذات يمكن أن يتخذ شكلا هرميا من خبرات الفرد في أوضاع وظروف عند قاعدة الهرم إلى مفهوم الذات على القمة. فمفهوم الذات العام يمكن تقسيمه إلى مكونين:

١. مفهوم الذات الأكاديمي، ويمكن تقسيمه إلى مجال المادة الدراسية، مثل مفهوم الذات في اللغة العربية، أو مفهوم الذات في الرياضيات. ثم في مجالات محددة في المادة الدراسية.

٢. ومفهوم الذات غير الأكاديمي، يمكن تقسيمه إلى مفاهيم ذات اجتماعية، وجسمية وثم تقسم إلى جوانب محددة بطريقة تشبه الطريقة في مفهوم الذات الأكاديمي.

إن للمدرسة دورا في نمو وتغيير مفهوم الذات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة على وجه الخصوص، كما أن الأفكار الأكثر أهمية في التأثير في سلوك الطلبة هي تلك الأفكار التي يكونونها عن أنفسهم، والتي يتكون جزء كبير منها من الخبرات المدرسية (Jordan, 1981). كما تعد هذه الخبرات من المصادر الرئيسة التي تشكل الذات، حيث يمر الطالب بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة، فيبدأ في تكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية، متأثرا في ذلك بالأوصاف التي يصفها الآخرون لذاته. كما أن النجاح والفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى أنفسهم. فالطلبة ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية نحو ذواتهم وقدراتهم (الديب، ١٩٩٤).

كما أن معظم الأبعاد المتعددة لمفهوم الذات (القدرة البدنية، والمظهر البدني، وعلاقات الأقران، والعلاقات مع الوالدين، والقراءة، والرياضيات، والقدرات المدرسية العامة) تنخفض وبشكل دال خلال مرحلة ما قبل المراهقة (الصفوف من الثاني الى التاسع). وعلى نحو مماثل درس بيرنت (Burnett, 1996) الاختلافات المتعلقة بالعمر والجنس بين طلاب الصفوف (الثاني إلى السابع) فيما يتصل بمفاهيم ذات محددة. ووجد بأن هناك تراجعا يرتبط بالعمر فيما يتعلق بحب المواضيع المدرسية والاستمتاع بها، كما وجد أن تصورات الأطفال عن قدراتهم في الرياضيات والقراءة كانت تتراجع هي الأخرى مع مرور الزمن. وفسر الباحث هذا التراجع بحدوث تغير يرتبط بالعمر في سياق التحول من التمحور حول الذات إلى الموضوعية، وتناقص الإذعان للآخرين (Burnett & Proctor, 2002).

وعن علاقة كل من التحصيل ومفهوم الذات؛ كشفت الدراسات عن وجود علاقة مهمة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات، حيث بلغ متوسط الارتباط (٠,٤) بين التحصيل في موضوع معين، ومفهوم الذات لدى الطلاب في ذلك الموضوع (Burnett & Proctor, 2002). كما بينت دراسة سترين (Strein, 1993) أن مفهوم الذات العام

يرتبط بشكل ضعيف بالتحصيل أو الأداء الأكاديمي كما يقاس من خلال الاختبارات أو العلامات. ولكن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط إيجابيا بالتحصيل. وأيدت ذلك دراسة جوردان (Jordan, 1981) علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، ودلت النتائج أيضاً أنه كلما ارتفعت درجات مفهوم الذات الأكاديمية التي يحصل عليها الفرد تبعها ارتفاع في التحصيل. وقد أجريت العديد من الدراسات في العلاقة بين التدريس بالحاسوب والتحصيل، ففي دراسة لياو(Liao, 2007) التي هدفت إلى مراجعة الأبحاث التي أجريت لمقارنة طريقة التدريس بالحاسوب، بالطريقة التقليدية في تايون. تم تحليل (٥٢) دراسة حول الموضوع من أربعة مصادر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التدريس بالحاسوب أفضل من التدريس بالطريقة التقليدية.

وهناك دراسات أشارت إلى وجود آثار إيجابية ذات دلالة إحصائية، على تحصيل الطلاب في المواد الدراسية، تعزى إلى استخدام الحاسوب في التدريس. ومن هذه الدراسات دراسة نيونو (Nuno, 2005)، ودراسة جادج (Judge, 2005)، ودراسة أردنر وقاي وبوش (Erdner, Guy & Bush, 1998)، ودراسة ستروسل (Strohsahl, 1994)، ودراسة رجلن وبتلر (Reglin & Butler, 1989) في حين لم تجد دراسات أخرى أثراً ايجابياً للتدريس بالحاسوب في التحصيل، من هذه الدراسات؛ دراسة جعفر (Jafer, 2003)، ودراسة ست بيير (St. Pierre, 1992)، ودراسة جرايسون (Grayson, 1990)، ودراسة رجلن (Reglin, 1988). ففي دراسة نيونو (Nuno, 2005) أجاب عن السؤال التالي: هل التدريس بالحاسوب أداة فعّالة في تدريس القراءة والكتابة في الصف الدراسي؟ حاولت هذه الدراسة تحري القيمة الفعلية للتدريس بالحاسوب في الصف من خلال تقييم برامج مختلفة، وقامت الدراسة بإعداد برنامج حاسوبي واختباره. كان هذا البرنامج خاصاً بالأصوات في اللغة الإنجليزية ويغطي (٤٢) مقطعاً صوتياً في اللغة. اختبرت الدراسة هذا البرنامج من خلال تدريسه لـ (٦٠) طالباً (صفين من مرحلة رياض الأطفال، ٣٠ طالباً في كل صف). وجاءت نتائج الدراسة لتدعم بوضوح قيمة التدريس وفاعليته بالحاسوب في الصفوف الدراسية الحديثة.

وبحث جادج (Judge, 2005) عن تأثير تكنولوجيا الحاسوب في التحصيل الأكاديمي عند الأطفال الأمريكان من أصل أفريقي، في البيت والمدرسة. تألفت العينة من (١٦٠١) طفل في المدارس الحكومية الذين يدرسون في رياض الأطفال، والصف الأول. النتائج دلت على أن استعمال الحاسوب، والبرمجيات، والحواسيب في المدرسة؛ ارتبطت ارتباطاً

إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي. بالإضافة إلى أن الاستعمال المتكرر للبرمجيات من أجل القضاء على الأمية، والرياضيات، والألعاب، كان مرتبطاً ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي في الروضة.

وقام جعفر (Jafer, 2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء اثر التدريس بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الرابع واتجاهاتهم نحو قضايا الصحراء، واستقصاء تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في تحصيل واتجاهات الطلبة ذوي القدرات القرائية العليا والدنيا . تكونت عينة الدراسة من (١٨١) طالباً من الصف الرابع من مدرستين في منطقة قروية جنوب شرق ولاية يوتا الأمريكية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعليم بمساعدة الحاسوب لم يحسّن تحصيل الطلبة، و لم يؤدِّ إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو قضايا الصحراء. كما أن التعليم بمساعدة الحاسوب لم يحسّن تحصيل واتجاهات الطلبة ذوي القدرات القرائية المختلفة. وبينت النتائج أيضاً أن التعليم بمساعدة الحاسوب هو أداة ليست أكثر فاعلية من التدريس التقليدي.

وفي دراسة إردنر وقاي وبوش (Erdner, Guy & Bush, 1998) تناولت تأثير التعليم المستند إلى الحاسوب على تحصيل القراءة لتلاميذ الصف الأول في مدرستين ابتدائيتين. شاركت في الدراسة مجموعتان، تألفت الأولى من طلاب كانوا يتلقون تعليماً يستند إلى الحاسوب داعماً لدروس القراءة، في حين تألفت المجموعة الثانية من طلاب لم يكونوا يتلقون مثل هذا التعليم في دروس القراءة. وأشارت النتائج إلى ظهور تحسّن في التحصيل دال إحصائيا لدى الذكور، الذين كشفوا عن معدل زيادة دال إحصائيا عندما تلقوا تعليماً مستنداً إلى الحاسوب.

وبين ستروسل (Strohsahl, 1994) أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل لدى طلاب الصف السابع. وهدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج تدريس بالحاسوب في موضوعات القراءة، والرياضيات، واللغة. وتحديداً فيما إذا كان التحسن في التحصيل يرتبط بمستويات قدرة مختلفة، أو بالجنس. أو بالعرق. وقد تم اختيار (٥) مدارس تجريبية تقوم بتطبيق برنامج التدريس بالحاسوب ومدرسة واحدة لا تقوم بذلك. تم اختيار عينة من (١٨٧) طالباً من الصف السابع. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين تلقوا تدريساً في اللغة اشتمل على التدريس بالحاسوب قدموا أداءً أعلى بشكل دال في اختبارات التحصيل في اللغة؛ ممّا هو عليه بالنسبة للطلاب الذين لم يتلقوا التدريس بالحاسوب. كما حقق الذكور علامات أعلى من الإناث في تحصيل اللغة.

ومن الدراسات التي تناولت أثر التدريس بالحاسوب في مفهوم الذات الأكاديمي. دراسة ست بيير (St. Pierre, 1992) بين فيها تأثير التدريس بالحاسوب والتدريس التقليدي في

مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف التاسع. وقد تمت مقارنتهم بطلاب من الصف التاسع تلقوا تدريساً تقليدياً فقط في الكتابة باللغة الإنجليزية. اشتملت المجموعة الضابطة على (١٨) طالباً وكان هناك عدد مساوٍ في المجموعة التجريبية التي تلقت تدريساً تقليدياً وتدريساً بالحاسوب لمدة (٣) ساعاتٍ في الأسبوع على امتداد (١٤) أسبوعاً. وقد أشارت النتائج إلى ظهور أثر ذي دلالة إحصائية لمجموعة الكتابة فيما يتعلق بتحصيل الكتابة. و لم يظهر اختلاف دال بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقاييس (Brookover) التي تتبعها ولاية ميشغان عن مفهوم الذات المتعلق بالقدرة ومفهوم الذات الأكاديمي في مواد اللغة الإنجليزية، والكتابة باللغة الإنجليزية، ومعالجة الكلمات باستخدام الحاسوب.

وقد أجرى جرايسون (Grayson, 1990) دراسة بعنوان اثر التدريس بالحاسوب في مهارات القراءة، ومفهوم الذات الأكاديمي، وتقدير الذات على قراءة الطلاب التعويضية (Remedial Reading). ومن خلال تحليل التباين المشترك لمقارنة الاختلافات في التحصيل بين المجموعات، تم الحصول على قياسات لتقدير أثر برامج تدريس القراءة بالحاسوب في مفهوم الذات، وتقدير الذات الأكاديمي للأطفال. حصلت المجموعة التي درست القراءة بالطريقة التقليدية على علامات أعلى وذات دلالة من المجموعة التي قرأت بواسطة الحاسوب. وتفوقت مجموعة القراءة غير التعويضية في تقدير الذات على غيرها.

كما اختبر رجلن وبتلر (Reglin & Butler, 1989) فاعلية التدريس بالحاسوب في تحصيل الرياضيات ومفهوم الذات الأكاديمية للطلاب السود. كان عدد الطلبة المشتركين في الصف (٤٩) طالبا. تعرض الطلبة في المجموعة التجريبية لـ (٣٠) دقيقة من التدريس بالحاسوب. وأشارت نتائج تحليل التباين المشترك إلى أن الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج الرياضيات في التدريس بالحاسوب، حصلوا على علامات أعلى بشكل ذي دلالة في مهارات الرياضيات الأساسية، ومفهوم الذات الأكاديمي من الطلاب الذين لم يتعرضوا للتدريس بالحاسوب.

كما بحث رجلن (Reglin, 1988) تأثير برنامج علاجي بالحاسوب في تحصيل المهارات الأساسية في الرياضيات، ومفهوم الذات الأكاديمي، وموقع الضبط لدى الطلاب في برنامج لاستعادة المتسربين من المدارس في موقع حضري. و لم تشر النتائج إلى وجود أي اختلافات دالة في أي من المتغيرات التابعة لنوع التدريس وتفاعل الجنس. ولكن كان هناك اختلاف دال فيما يتعلق بالجنس بالنسبة لمفهوم الذات وموقع الضبط. لقد أدى البرنامج مع أو دون التدريس بالحاسوب إلى ظهور تأثير أكثر دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي، وموقع الضبط لدى الذكور.

ولعل اختلاف النتائج بين الدراسات السابقة يمكن أن يعزى إلى عدة عوامل منها: طبيعة البرمجية التعليمية، واختلاف أفراد العينة، والمرحلة التعليمية، ومدة الدراسة، فالفترة الزمنية التي درس الطلبة من خلالها بالحاسوب في بعض الدراسات قصيرة جدا لا تتعدى عشر دقائق يوميا، وبعضها نصف ساعة أسبوعيا.

وبسبب قلة الدراسات التي تناولت أثر التدريس بالحاسوب، في متغيرات نفسية مثل مفهوم الذات الأكاديمي، حسب علم الباحث. حيث كان غالبيتها على التحصيل والاتجاهات نحو الحاسوب. وندرة في الدراسات العربية والعالمية التي اهتمت بهذا المجال على طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. لذا جاءت هذه الدراسة لبيان أثر التدريس بالحاسوب ومدى مساهمتها في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

من المشكلات التي تواجه المدرسة بصفة عامة والأهل والطلبة بصفة خاصة انخفاض وضعف التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية، واللغة العربية تحديداً باعتبارها أهم مادة تعلم لطلبة المرحلة الأساسية، ومن المتوقع أن المستوى الجيد فيها سوف ينعكس إيجابيا على مختلف المواد.

وقد بينت دراسات عديدة أنّ من أسباب تدني التحصيل الدراسي، والاتجاهات السلبية نحو التعليم والمدرسة، يمكن أن تكون ناتجة في معظمها عن افتقار طرق التدريس إلى الوسائل التعليمية الحديثة، التي يمكن أن تثير انتباه الطالب، وتحببه في التعلم، وعن تدني دافعية التعلم لدى الطلبة.

وقد دخلت التكنولوجيا التعليمية وبخاصة الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية، ومن خصائص هذه التكنولوجيا إشراك حواس المتعلم بصورة أفضل من الكتاب، كذلك إثارتها لدافعية الطلبة للتعلم. كما أن التوجهات الحديثة تتجه نحو استخدام التكنولوجيا المتطورة وخاصة الحاسوب في التدريس، والابتعاد عن الطرق التقليدية.

إزاء ذلك جاءت فكرة هذه الدراسة لتحسين عملية التدريس الصفي باستخدام برمجية في اللغة العربية، وقياس أثرها في التحصيل، ومفهوم الذات الأكاديمي عند طلاب الصف الثالث الأساسي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى تحقيق ما يلي:

١. إضافة أساليب وطرق جديدة لما هو موجود في الطريقة الاعتيادية، من أجل تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة في الصفوف الدنيا، ورفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.
٢. المقارنة بين أثر طريقة التدريس بالحاسوب والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين متوسطات علامات طلبة الصف الثالث الأساسي في التحصيل في اللغة العربية تعزى إلى طريقة التدريس (التدريس بالحاسوب، الطريقة التقليدية)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في متوسطات علامات الطلبة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي تعزى إلى طريقة التدريس (التدريس بالحاسوب، الطريقة التقليدية)؟

أهمية الدراسة

تولدت أهمية الدراسة من أهمية الهدف التي قامت من أجله، إذ إنها حاولت تحسين مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية، باعتبارها مادة محورية في هذه المرحلة. وإثارة دافعية الطلبة للتعلم من خلال الحاسوب الذي يعدّ من الوسائل التعليمية الجاذبة لانتباه الطلبة، وزيادة رضى الطلبة عن أدائهم الأكاديمي؛ والناتج عن زيادة تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للتعلم، من خلال طريقة تقديم المادة التعليمية بالحاسوب التي تتصف بالجدة، والإثارة، واستخدام أكثر من حاسة، وزيادة في تركيز انتباه الطالب نحو العملية التعليمية التعلمية، وتعمل على دوام التعلم واستمراريته.

كما تعمل هذه الدراسة على توفير معلومات حول أثر التكنولوجيا التعليمية، ومن بينها الحاسوب، في توفير بيئة تعليمية مناسبة تزيد من تحصيل الطلبة، ومفهوم الذات الأكاديمي.

كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إثبات أن التدريس بالحاسوب يمكن أن يقدم نتائج إيجابية ممكنة للطلبةا فيما يتعلق بالتحصيل، والرضى عن الأداء الأكاديمي كما يقاس من خلال مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وبخاصة أن تجربة استخدام الحاسوب في التدريس تجربة جديدة في الأردن وطلبة المرحلة الأساسية من الفئات المستهدفة في هذا الجانب.

محددات الدراسة

يمكن أن تتأثر نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

– عينة الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي من مدرستي الخنساء الثانوية وقيساريا الأساسية، التابعتين لمديرية تربية عمان الثانية في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦).

– البرنامج المحوسب اقتصر على كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في الفصل الأول، خلال العام الدراسي (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦).

مصطلحات الدراسة

فيما يلي عرض لهذه المصطلحات:

التدريس بالحاسوب: وتعني استخدام برمجية تعليمية محوسبة مخزنة على قرص مدمج، لدراسة محتوى مادة اللغة العربية للصف الثالث الأساسي من خلال جهاز حاسوب وجهاز عرض البيانات (Data Show).

الطريقة التقليدية: وهي طريقة التدريس التي يقوم المعلم من خلالها بعرض المادة التعليمية بأي وسيلة يريد (مناقشة، محاضرة، طرح أسئلة، التعلم التعاوني، ...) ما عدا استخدام الحاسوب في التعليم.

التحصيل: مجموعة المعلومات والمعارف التي يكتسبها الطالب في الصف الثالث لاجتياز مقرر دراسي في اللغة العربية. ويقاس التحصيل بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي في اللغة العربية.

مفهوم الذات الأكاديمي: يعرّف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه تكوين معرفي منظم للتقييمات المتحصلة لدى الطالب عن ذاته من خلال مقارنة نفسه بأقرانه من نفس العمر، والصف من الناحية الأكاديمية. ويتحدد مفهوم الذات الأكاديمي بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من (١١٤) طالباً وطالبة من الصف الثالث الأساسي، من مدرستي الخنساء الثانوية وقيساريا الأساسية، التابعتين لمديرية تربية عمان الثانية في الفصل الأول من

العام الدراسي (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦) موزعة على ثلاث شعب، تم اختيارها بالطريقة القصدية، وذلك لوجود أجهزة محمولة مع المعلمات (Lap Top) وجهاز عارض ضوئي (Data Show)، لشرح المحتوى الدراسي داخل الغرفة الصفية. وقد تم اختيار شعبتين من مدرسة قيساريا الأساسية؛ تجريبية وعددها (٤١) طالبا، وضابطة وعددها (٤٠) طالبا. واختيار شعبة تجريبية من مدرسة الخنساء وعددها (٣٣) طالبا. وقد درست الشعبتان التجريبيتان كتاب اللغة العربية للفصل الأول من خلال التدريس بالحاسوب، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة الدرس ذاته ولكن بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة

البرمجة التعليمية المحوسبة

وهي عبارة عن مادة تعليمية في اللغة العربية، تم تصميمها لتقدم من خلال الحاسوب مصحوبة بالحركة، والصوت، واللون، والصورة. وقد مرّت عملية بناء البرمجية التعليمية بمراحل متعددة على النحو التالي:

١. **مرحلة اختيار المادة التعليمية:** تكونت المادة التعليمية من كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي للفصل الأول. وقد شملت عشرة دروس من أصل اثني عشر درساً وشملت الحوسبة لدروس القراءة، والأسئلة، والتدريبات، والمحفوظات، والإملاء.

٢. **مرحلة حوسبة المادة التعليمية:** تم صياغة الأهداف السلوكية اللازم تحقيقها عند الطلبة من خلال مرورهم بتدريس هذه المادة. ثم تم عمل صفحة أساسية تشمل عناوين الدروس التي تمت حوسبتها بحيث يمكن الانتقال إلى أي درس بسهولة. ثم تم تصميم المادة التعليمية وحوسبتها بحيث تشمل على صور وألوان وصوت وخلفية مريحة للنظر، تم استخدام الخط النسخي في كتابة النصوص والتدريبات بحيث يسهل على الطالب قراءتها. وتم حوسبتها من خلال عدة برامج وهي: (HTML, WORD, POWER POINT, FRONT PAGE, MULTIMEDIA) وقد روعي في تصميم المادة إثارتها للمتعلم، بحيث تجعله ينتبه للموقف التعليمي ويستمر في ذلك، ويقبل عليه. تم عمل ارتباط تشعبي بين كل شاشة وأخرى بحيث يسهل الانتقال بينها. وجهزت شاشة تعطي تعزيزاً فورياً مكتوباً ومنطوقاً، بشكل يناسب طلبة الصف الثالث، وكذلك شاشة تعطي الطالب فرصة ليفكر إذا كان جوابه خاطئاً.

٣. **مرحلة تحكيم البرمجية التعليمية:** تم عرض البرمجية التعليمية على عدد من المحكمين الاختصاصيين في تكنولوجيا التعليم والحاسوب التعليمي (في الجامعة الأردنية واليرموك

ومؤتة) وأستاذ من قسم الحاسوب في الجامعة الأردنية متخصص في علم الحاسوب وثلاثة من المشرفين التربويين في الجامعة الأردنية في تخصص معلم الصف واللغة العربية، وثلاث معلمات في وزارة التربية والتعليم ممن يدرسن الصف الثالث الأساسي. ثم تم تعديل المادة المحوسبة من خلال آراء المحكمين المختصين.

٤. مرحلة تجريب البرمجية التعليمية: تم تجربة البرمجية التعليمية في بعض الصفوف داخل الغرف الصفية، باستخدام جهاز حاسوب محمول وجهاز عرض البيانات للتأكد من صلاحية استخدام المادة ومناسبتها، وكفاءة المعلمات في استخدامها.

٥. مرحلة تطبيق البرمجية التعليمية على أفراد المجموعة التجريبية: تم عقد جلسات مع المعلمتين اللتين درّستا المادة التعليمية المحوسبة، وتوضيح أهداف وخطوات تقديم هذه المادة، والالتزام بتدريس كاملة المادة من خلال الحاسوب، وتم تدريس الطلبة في المجموعة التجريبية المادة المحوسبة بواقع تسع حصص أسبوعياً لمدة (١٣) أسبوعاً. في حين درست المجموعة الضابطة المادة التعليمية بالطريقة التقليدية دون استخدام الحاسوب في عملية التدريس.

الاختبار التحصيلي

أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس مدى تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية، وقد تكوّن الاختبار من (١١) سؤالاً من نوع الإجابات القصيرة، أو إكمال الفراغ، أو التوصيل بين الأعمدة، أو ترتيب الكلمات، تم اشتقاق فقراته من الأهداف الخاصة للمحتوى التعليمي لدروس اللغة العربية. وكانت العلامة القصوى على الاختبار (٥٠) وقد تراوحت معاملات الصعوبة للأسئلة بين (٠,٤٦ – ٠,٨٦). في حين تراوحت معاملات التمييز بين (٠,٣٣ – ٠,٥٣).

صدق الاختبار وثباته

تم تحليل محتوى مادة اللغة العربية وتحديد الأهداف التعليمية من خلال المحتوى، كما تم إعداد جدول المواصفات. وعرض الاختبار على ثمانية من أساتذة الجامعات في تخصص أساليب ومناهج اللغة العربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم والتربية الابتدائية، وعلى ثلاثة مشرفين تربويين في اللغة العربية ومعلم الصف، وعلى ثلاث معلمات يدرّسن الصف الثالث الأساسي. وطلب من هؤلاء المحكمين إبداء ملاحظاتهم حول صياغة الأسئلة ومدى ملاءمتها لمستوى الصف الثالث، وشمولها لأهداف الدروس والمحتوى الدراسي،

وقد تم تعديل الأسئلة في ضوء الملاحظات الواردة منهم. وللتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين على شعبة مكونة من (٢٠) طالبا وطالبة، وهي عينة خارج عينة الدراسة. وتم تطبيقه مرة أخرى بعد عشرة أيام من التطبيق الأول، وتم حساب الثبات حسب معادلة بيرسون وكانت نسبة الثبات (٠,٩٢). كما تم حساب معامل التجانس باستخدام معادلة كرونباخ الفا وكان (٠,٨٩).

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

تم تطوير المقياس من خلال الاطلاع على الأدب التربوي لمفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي ، وبالرجوع إلى مقاييس مفهوم الذات العام و ومفهوم الذات الأكاديمي، وذلك لأن مفهوم الذات الأكاديمي واحد من مجالات مفهوم الذات العام، يختص بالجانب الأكاديمي، ويحدد تقدير الطالب لقدرته الأكاديمية بالمقارنة مع الصف الذي ينتمي إليه. وقد تكوّن المقياس في صورته الأولية من (٢٠) فقرة، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين؛ تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها بسبب تكرارها وعدم مناسبتها، وبذلك تكوّن المقياس في صورته النهائية من (١٣) فقرة، ولتقدير فقرات المقياس وضع لكل فقرة ثلاثة بدائل يختار الطالب واحدا منها. وعند تصحيح المقياس أعطيت العلامة(٣) للاختيار(أ)، والعلامة (٢) للاختيار (ب)، والعلامة (١) للاختيار(ج). وبذلك تكون أقل علامة يحصل عليها الطالب هي (١٣) وأعلى علامة يحصل عليها هي (٣٩) .

صدق المقياس وثباته

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١١) متخصصا في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والتربية الابتدائية، وذلك للحكم على المقياس من حيث الصياغة اللغوية والوضوح وانتماء الفقرات للمجال المراد قياسه، ومناسبة الفقرات للصف الثالث الأساسي، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم حذف سبع فقرات بسبب التشابه بين الفقرات، أو عدم مناسبتها، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوّناً من (١٣) فقرة. وللتأكد من ثبات المقياس استخدمت طريقة التطبيق وإعادة التطبيق من خلال المقابلة لعينة استطلاعية مكونة من (٢٣) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وأعيدت المقابلة بعد عشرة أيام من المقابلة الأولى، وتم حساب معامل الثبات من خلال معادلة بيرسون وكانت (٠,٧٧). كما تم حساب معامل التجانس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكانت (٠,٨٧).

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية المشاهدة لكل من الاختبار القبلي والبعدي، والمتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي والانحرافات المعيارية لهما، تبعا لاختلاف مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، وذلك كما في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية المشاهدة والمعدلة لاختبار اللغة العربية التحصيلي القبلي والبعدي

المجموعة	القبلي		البعدي			العدد
	المتوسط المشاهد	الانحراف	المتوسط المشاهد	المتوسط المعدل	الانحراف	
الضابطة	٢٨,٢٥	٩,٧٦	٣٥,٥٣	٣٦,٦٦	٩,١٢	٤٠
التجريبية	٣٠,٨٤	١٠,٤٠	٤١,٩١	٤١,٢٩	٨,١٢	٧٤

يلاحظ من الجدول رقم (١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار اللغة العربية التحصيلي البعدي، وللتأكد من دلالة هذه الفروق الظاهرية تبعا لاختلاف طريقتي التدريس لدى أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لاختبار اللغة العربية التحصيلي البعدي بعد تحييد أثر الاختبار القبلي ذاته حسب متغير الدراسة (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لفحص الفروق البعدية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
اختبار اللغة العربية التحصيلي القبلي	٥٣٣٣,١١٦	١	٥٣٣٣,١١٦	٢١٧,٥٤٢	٠,٠٠٠
المجموعة	٥٤٧,٥٥٢	١	٥٤٧,٥٥٢	٢٢,٣٣٥	٠,٠٠٠
الخطأ	٢٧٢١,١٩٧	١١١	٢٤,٥١٥		
الكلي	٩١١١,٣٣٣	١١٣			

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) على اختبار اللغة العربية التحصيلي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس، لصالح أفراد المجموعة

التجريبية، الذين تم تدريسهم بالحاسوب، حيث كان متوسطهم الحسابي المعدل (٤١,٢٩) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، حيث كان متوسطهم الحسابي المعدل (٣٦,٦٦).

يمكن عزو النتائج المتعلقة بارتفاع مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية، التي درست المادة بالحاسوب، إلى المميزات التي يتمتع بها الحاسوب؛ من إمكانات هائلة في تقديم المعلومات، والمعرفة، والألعاب التعليمية، وإلى خبرة الطلبة السابقة في بهذه الإمكانات، ويعدّ الحاسوب بالنسبة للأطفال أداة من الأدوات التي تثير اهتمامهم وتشويقهم، وجلوسهم يتعلمون ويلعبون من خلال الحاسوب لساعات طويلة دون كلل أو ملل؛ كما تتمتع البرمجية المحوسبة بمميزات ربما ساهمت في تفوق المجموعة التجريبية التي درست من خلالها، ومن هذه المميزات:

* المادة المحوسبة صُممت بحيث تكون وسيلة عرض جذابة، ومشوقة، وممتعة للطلبة، حيث توفر فيها اللون، والموسيقى، والصور، والرسومات، والصوت، وهذه تفوق كثيراً الرسومات الجامدة الموجودة في الكتاب، مما يجعل التعلم أكثر متعة.

* التفاعل بين المتعلم والحاسوب، حيث وفر البرنامج إمكانية إتمام الحل من خلال الحاسوب، وإمكانية التصحيح أيضاً من خلاله. حيث يعرف الطالب نتيجة حله، هل هي صحيحة أم لا. فإذا كان الجواب صحيحاً؛ فإن الحاسوب يعطيه تغذية راجعة وتعزيزاً، وإذا كان الجواب خطأ؛ فإن الحاسوب يطلب منه أن يعيد المحاولة مرة أخرى. وهذا يجعل عملية التصحيح تتم من قبل جسم مادي وليس المعلم.

* إمكانية التكرار مرات ومرات لعرض نص القراءة أو التدريب دون ملل، وهذا يعمل على ترسيخ الإجابة الصحيحة في ذاكرة الطالب.

* البرنامج المحوسب والحاسوب بشكل عام وسيلة جذب لانتباه الطلبة، وذلك لما تحتويه المادة من إمكانات تقلل من فرصة تشتت انتباه الطلبة، وتزيد من تركيزهم على الحاسوب والمعلم في عرض محتوى المادة.

كما يمكن عزو ذلك إلى الجدة في طريقة تقديم دروس اللغة العربية بهذه الطريقة – من خلال الحاسوب– ، وكما نعرف فإن أي طريقة جديدة هي في حد ذاتها مثيرة للانتباه، ومدعاة للتقليل من درجة تشتت الذهن وتركيز الانتباه، والأطفال اكثر إثارة وتركيزاً على الشيء الجديد. ومن ثمَّ تجعل استمتاع الطلبة بها أكثر من الطريق التقليدية.

عرض نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية المشاهدة لكل من المقياس القبلي والبعدي، والمتوسطات الحسابية المعدلة للمقياس البعدي والانحرافات المعيارية لهما، تبعا لاختلاف مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، وذلك كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية المشاهدة والمعدلة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي القبلي والبعدي

المجموعة	القبلي		البعدي			العدد
	المتوسط المشاهد	الانحراف	المتوسط المشاهد	المتوسط المعدل	الانحراف	
الضابطة	٣١,٨٨	٤,٣٣	٣٣,١٨	٣٣,٩١	٤,١٨	٤٠
التجريبية	٣٣,٢٦	٤,١٩	٣٤,٦٦	٣٤,٢٦	٤,٠٣	٧٤

يلاحظ من الجدول رقم (٣) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية المعدلة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي البعدي، وللتأكد من دلالة هذه الفروق الظاهرية تبعا لاختلاف طريقتي التدريس لدى أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي البعدي بعد تحييد أثر ذات المقياس القبلي حسب متغير الدراسة (طريقة التدريس)، وذلك كما في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لفحص الفروق البعدية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات الأكاديمي القبلي	١٣٦٦,١٤٢	١	١٣٦٦,١٤٢	٣٠١,٩٦٢	٠,٠٠٠
المجموعة	٣,٠٧١	١	٣,٠٧١	٠,٦٧٩	٠,٤١٢
الخطأ	٥٠٢,١٨٧	١١١	٤,٥٢٤		
الكلي	١٩٢٥,٧٥٤	١١٣			

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين متوسطي علامات الطلبة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس.

ويمكن عزو عدم التحسن في مفهوم الذات الأكاديمي عند المجموعة التجريبية التي

درست المادة المحوسبة بدلالة إحصائية؛ إلى صعوبة تغيير مفهوم الذات الأكاديمي في مدّة زمنية قصيرة، وذلك لأنه –أي مفهوم الذات الأكاديمي– يتعلق بالجانب الانفعالي، وربما يحتاج تعديل هذا الجانب إلى فترة أطول من ذلك. وهناك بعض الأسباب المحتملة التي تجعل مفهوم الذات مقاوما للتغيير منها: أن الطلاب يتصرفون بطرق تتناسب مع معتقداتهم حول أنفسهم، ومن ثمَّ فإن سلوكهم أميل إلى التفاعل مع الآخرين بما يعزز مفهوم الذات لديهم. ونادرا ما يضع الطلاب أنفسهم في المواقف التي يعتقدون أنه ليس بإمكانهم النجاح فيها، بالإضافة إلى أن العديد من العوامل الخارجية التي تؤثر في مفهوم الذات مثل الظروف الاقتصادية– الاجتماعية، وسلوك الوالدين، والجاذبية البدنية، عادة ما تبقى ثابتة نسبيا طول مرحلة الطفولة.

ويمكن عزو السبب في عدم وجود أثر للتدريس بالحاسوب في مفهوم الذات الأكاديمي؛ إلى صغر عمر الأطفال، وربما لم يدركوا بشكل واضح مكونات مفهوم الذات الأكاديمي.

كذلك يمكن عزو ذلك إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين تكوين صورة عن مفهوم ذاته، وبين التدريس من خلال الحاسوب، كما أن الحاسوب هو عبارة عن جسم مادي لا يوجد للجوانب الانفعالية فيه مجال. هذا بالإضافة إلى أن المادة المحوسبة المعدة لهذه الدراسة كانت مصممة في المجال المعرفي؛ أي في اكتساب الطلبة للمهارات المتعلقة في مادة اللغة العربية.

كما بينت بعض الدراسات أن هناك تراجعا في أبعاد مفهوم الذات في هذه المرحلة. فقد أشار (Marsh, 1988) إلى أن معظم الأبعاد المتعددة لمفهوم الذات (القدرة البدنية، والمظهر البدني، وعلاقات الزملاء، والعلاقات مع الوالدين، والقراءة، والرياضيات، والقدرات المدرسية العامة) تنخفض وبشكل دال خلال مرحلة ما قبل المراهقة (الصفوف من الصف الثاني إلى الصف التاسع). وعلى نحو مماثل درس بيرنت (Burnett, 1996) الاختلافات المتعلقة بالعمر والجنس بين طلاب الصفوف (الصف الثالث إلى السابع)، فيما يتصل بمفاهيم ذات محددة، ووجد بأن هناك تراجعا يرتبط بالعمر فيما يتعلق بحب المواضيع المدرسية، والاستمتاع بها. وقد يعود مثل هذا التراجع إلى حدوث تغير يرتبط بالعمر في سياق التحول من التمحور حول الذات إلى الموضوعية، وتناقص الإذعان للآخرين.

ويمكن تلخيص أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يأتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي في اللغة العربية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين تم تدريسهم بالحاسوب. في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي البعدي.

التوصيات

من خلال نتائج الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. إدخال المناهج التعليمية المحوسبة لجميع المدارس ولجميع المواد، على أن يتم تدريب المعلمات أيضا على تدريس هذه المناهج. وذلك بسبب النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة في التحصيل.

٢. بما أن الدراسة أظهرت عدم تأثير طريقة التدريس بالحاسوب على مفهوم الذات الأكاديمي، وبما أن هذا المفهوم يحتاج إلى وقت طويل لتنميته؛ لذلك يمكن إجراء دراسة مماثلة على أن تكون الفترة الزمنية أطول مما هو في هذه الدراسة.

٣. إجراء دراسات مماثلة على أن يتم قياس أثر التدريس بالحاسوب في متغيرات أخرى وبخاصة في اللغة العربية مثل: الخط، والإملاء، والتعبير الشفوي والكتابي، أو أية متغيرات أخرى.

المراجع

الديب، علي محمد (١٩٩٤). **نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي**. بحث منشور في مجلد بحوث في علم النفس (ص٩–٢٧). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

زيتون، كمال عبد الحميد.(٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات** (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

العتوم، عدنان والفرح، عدنان.(١٩٩٥). أثر بعض المتغيرات الديمغرافية في مفهوم الذات لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن. **أبحاث اليرموك، ١١**(٢)، –٥٣ ٧٨.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز.(٢٠٠٢). **استخدام الحاسب الآلي في التعليم** (ط٢). الرياض: مكتبة تربية الغد.

Burnett, P. C. & Proctor, R. M. (2002). Elementary school students' learner self-concept, academic self-concepts and approaches to learning. [Electronic version]. **Educational Psychology in Practice, 18**(4), 325- 333.

Burnett, P. C. (1996). Gender and grade differences in elementary school children. [Electronic version]. **Psychology in the schools, 31,** 164-171.

Erdner, R., Guy, R. & Bush, A. (1998). The impact of a year of computer-assisted instruction on the development of first-grade learning skills. **Journal of Computing Research, 18**(4), 369-386.

Grayson, N. R. (1990). The effects of computer-assisted instruction on reading skills, academic self-concept, and self-steem on remedial reading students. **Dissertation Abstracts International, 28**(01), (AAC No. 1336961).

Guckel, K. & Ziemer, Z. (2002). **E-learning seminar: The training of cross–cultural competence and skills.** University hlidesheim. Retrieved from: http://www. uni-hildesheim.de/~beneke/WS01-02/meth/meth.html.

Jafer, Y. (2003). The effects computer – assisted instruction of fourth – grade student's achievement and attitudes toward desert Issues. **Dissertation Abstracts International, 64/** 03 A, p. 846

Jordan, T. J. (1981). Self-concepts, motivation, and academic achievement of black adolescents. [Electronic version]. **Journal of Educational Psychology, 73**(4), 509- 517.

Judge, S. (2005). The impact of computer technology on Academic achievement of young African American children, [Electronic version]. **Journal of Research in Childhood Education, 20**(2), 91- 102.

Liao, Y. (2007). Effects of computer-assisted instruction on students' achievement in taiwan: A meta-analysis, [Electronic version]. **Computers and Education, 48**(2), 216- 233.

Marsh, H. (1988). **Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 300721).

Nickerson, R. & Zodhiates, P. (1988). **Technology in education: Looking toward 2020.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nuno, J. A. (2005). Is computer-assisted instruction an effective tool in the reading-writing classroom? **Dissertation Abstract International. 43**/05, (AAT 1430844)

Reglin, G. L. (1988). Effects of a computer-assisted remediation program on basic skills mathematics achievement, academic self concept, and locus of control of students in a selected dropout retrieval program in an urban setting. **Dissertation Abstract International. 49**/12, (AAT 8911588).

Reglin, G. L. & Butler, D. (1989). **Effects of a computer assisted instruction seminar on mathematics achievement and academic self-concept of students at a predominantly black college in a rural community in the south.** (Report No. RIEOCT1989). Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (Savannah, GA, February 22-25, 1989).(ERIC Document Reproduction Service No. ED306949).

Shavelson, R.; Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. **Review of Educational Research, 47**(3), 407-441.

St. Pierre, K. (1992). The effect of computer-assisted and traditional instruction on ninth-grade English composition and academic self-concept. Dissertation **Abstract International. 53**/08, (AAT 9235669).

Strein, W. (1993). Advance in research on academic self-concept: implications for school psychology. [Electronic version]. **School Psychology Review, 22**(2).

Strohsahl, G. J. (1994). The effects of computer-assisted instruction on the achievement test scores of seventh-grade students. **Dissertation Abstract International. 55**/06, (AAT 9430353)

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن وتأثرها ببعض المتغيرات

د. منعم عبدالكريم السعايدة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هشام إبراهيم الدعجة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن وتأثرها ببعض المتغيرات

د. منعم عبدالكريم السعايدة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هشام إبراهيم الدعجة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن، وتأثرها بخصائص المعلم وخصائص المدرسة. تم تطوير أداة لقياس الروح المعنوية تكونت من (٥٨) فقرة قسمت إلى خمسة مجالات: الاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها، والاتجاه نحو الذات العاملة، والبيئة الفيزيقية، والإدارة المدرسية، والرواتب والحوافز والترقيات. وقد تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها بطريقة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الثبات ٠,٨٩. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٤) معلما اختيروا عشوائيا. وقد تبين أن درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن كانت متوسطة، حيث كانت عالية فقط في مجال الاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها ومتوسطة في المجالات الأخرى. كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية للمعلمين تعزى للتخصص، والمؤهل العلمي، ولطبيعة المنطقة التي يعمل فيها المعلم، وكذلك لأعداد الطلبة في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: معلم التربية المهنية، الروح المعنوية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٣/٢٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٤/٧م

The Degree of Morale of Pre-vocational Education Teachers in Jordan and the Effect of Some Variables

Dr. Monim A. Al-Saaideh
Dept. of Curriculum & Instruction
University of Jordan

Dr. Hisham I. Al-D'ajah
Dept. of Curriculum & Instruction
University of Jordan

Abstract

The study aimed at estimating the degree of morale of teachers of pre-vocational Education (PVE) in Jordan, and identifying the effect of teacher characteristics and school characteristics on morale. An instrument was developed to measure morale of teachers. It was consisted of (58) items divided into five fields: attitude towards school and work, attitude towards self as a worker, the physical environment, the school administration, and salaries, incentives, and promotions. Validity was insured through moderators, and reliability was tested through (Chronbach - Alpha) coefficient. The sample of the study consisted of (254) PVE teachers. Results revealed that the degree of morale of PVE teachers was (moderate), and it was high in the field of attitudes towards the school and work while moderate in all other fields, and there were significant differences according to teacher's specialty, qualification, the nature of school area, and the number of students in the school.

Key words: prevocational education teacher, morale.

درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن وتأثرها ببعض المتغيرات

د. منعم عبدالكريم السعايدة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هشام إبراهيم الدعجة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

مقدمة

ينظر علماء التنمية البشرية إلى المعلم في عصر اقتصاد المعرفة على أنه المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم، وذلك من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الهائل السنوي الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، الذي عبرت عنه نظرية "رأس المال البشري" بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، الذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم، وتحقيق الرفاهية الاجتماعية (Stinnett, 2003).

وقد تعددت وظائف المعلم وتنوعت؛ ليصبح مطورا تعليميا. ويشير الربيعي (٢٠٠٤) إلى أن دور المعلم اليوم قد تحول ليصبح قائدا ومحركا للمناقشات الصفية؛ بحيث يساعد على نقل الأفكار المختلفة بين المتعلمين، ونقل المعلومات ووجهات النظر المختلفة باستخدام تكنولوجيا التعليم، ناهيك عن كونه موجهاً تربوياً. وعندما يشعر المعلم بأن هناك حاجة لتعليم مهارات معينة؛ فإن دوره يصبح موجها، ومساعدا، ومشرفا على الأعمال التي يقوم بها المتعلم. والمعلم عضو في فريق تعليمي، وفي هذا الدور يعمل المعلم مع زملائه وبالاشتراك مع فريق الخدمات المساعدة لمساعدة المتعلم على تحقيق أهدافه بسهولة وإتقان (National Education Association, 2000).

ويتبين من خلال الدور المتنوع والمعقد الذي يقوم به المعلم أن ظروف عمله يجب أن تكون على قدر عال من الجودة بكافة جوانبها، حتى تتحصل المستويات العالية من الدافعية لكي يقوم المعلم بعمله في إطار تطويري مستمر يشعر فيه بالرضا والاستقرار الوظيفي والعلاقات الطيبة، مما يمكنه من القيام بالأدوار التدريسية والتوجيهية والإشرافية والإرشادية.

وتعبر الروح المعنوية عن مجموعة المشاعر الإيجابية والسلبية التي يحملها الأفراد العاملون، والتي تحدد نوع استجابتهم نحو كل جانب من جوانب العمل (عيسوي، ٢٠٠٠؛ Black, 2001; Curtis, Ball & Kirtham, 2006). ويوصف مفهوم الروح المعنوية بأنه شعور

متصل ومتعلق بالروح أو الحماس، ويشير إلى الجو العام المحيط بالعمل، فإذا أظهر العاملون الحماس والتفاؤل تجاه أعمالهم، فإن هذا الجو يمكن أن يوصف بأنه روح معنوية عالية، أما إذا كان الأفراد غير راضين وقلقين، ويسود بينهم عدم الاستقرار والتشاؤم، فإن هذه الأشكال من ردود الفعل يمكن أن تؤخذ على أنها مظهر للروح المعنوية المنخفضة (المساعيد، ٢٠٠٤ ;First & Best in Education, 2003).

وتعد الروح المعنوية مقياسا لمدى فاعلية أداء العاملين، لما لها من أهمية في زيادة نشاطهم وإنتاجهم وتحسين نوعية عملهم، وإخلاصهم، فالعامل الذي يعيش محبطا ومعنوياته منخفضة لا يبالي في أية مناسبة بالتوجّه نحو عرقلة العمل وإيقافة من خلال حالات عديدة كالتباطؤ في العمل، والتغيب والإهمال. ويزداد أثر انخفاض الروح المعنوية ونواتجه إذا كان الفرد منخفض الدافعية يعمل في مهنة مهمة مثل مهنة التعليم. لذلك زاد الاهتمام بمستوى الروح المعنوية ورضا العاملين في المؤسسات التعليمية سعيا لقياس اتجاهات العاملين وردود أفعالهم وظروف عملهم المادية، والإدارية، والاجتماعية والنفسية (جواد، ٢٠٠٠؛ يوسف، ١٩٩٩؛ Anthony, 2003).

وللروح المعنوية المرتفعة مظاهر تبدو من خلال التعاون والتماسك بين أعضاء المجموعة، وعدم وجود الصراعات والمشاحنات بينهم، وشعورهم بالانتماء إلى المؤسسة وتمسك أعضائها بعضويتهم فيها، وقدرتهم على التكيف والظروف المتغيرة، وسعيهم للتطور الذاتي في العمل، وقوة تبنيهم لأهداف الجماعة وسعيهم الدؤوب لتحقيق هذه الأهداف، وحرصهم على بقائها وتدعيمها بما يكفل لمؤسستهم الاستمرار والنجاح. أما مظاهر الروح المعنوية المنخفضة فتظهر في عدم وجود علاقات التعاون والتماسك بين أعضاء المجموعة، ونقص الإنتاج وكثرة التغيب عن العمل والتأخر، وتعدد الشكاوى والتوتر بين العمال، والتباطؤ والكسل في إنجاز العمل والتذمر منه (Dick, Metclaffe, & Williams, 2003; Oglesby, 2003).

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي يمكن تحديد العوامل المؤثرة في الروح المعنوية للمعلمين على النحو الآتي: فاعلية المدرسة وكفاءة نظام الاتصال فيها الذي يعتمد على فلسفة المشاركة في اتخاذ القرار (Batten, 2000; Jones, 1997)، وتناسب الهيكل التنظيمي للعمل مع طبيعته ومع السلطات والمسؤوليات المخولة لأفرادها مع وجود نظام جزاء مناسب، ونظام اتصال فعال وسياسات محددة (Goodman, 1982). كذلك، تؤثر عدالة وموضوعية أنظمة الترقية والحوافز (عبيدات، ٢٠٠٢، القريوتي وزويلف، ١٩٩٣) الذي يتلخص في (العلاقة بين إتمام الجهد والإنجاز)، وحساب النتائج المتوقعة للسلوك

(العلاقة بين إتمام الإنجاز والمكافأة). كما تؤثرفي الروح المعنوية للمعلم ظروف العمل الفيزيقية التي تتضمن الإضاءة والضوضاء والنظافة ودرجة الحرارة والتهوية وعدد ساعات العمل وحوادث العمل والرعاية الصحية وغيرها (Tanner & Morris, 2002). ويضاف إلى هذه العوامل عامل الاستقرار في العمل (Lee, 2002; Hale & Rae, 2007; Crosby, 2007)، والمركز الوظيفي للفرد (Franklin, 1982)، والحالة الصحية والأسرية والاجتماعية للفرد (Kossen, 1978).

وقد أشار عبيدات (٢٠٠٢) إلى ضرورة اتباع نمط ديمقراطي في الإدارة بحيث يتيح للموظفين المشاركة في اتخاذ القرارات، وتبادل الرأي بينهم وبين الإدارة في كل ما يتصل بالعمل والعاملين، وضرورة دراسة اتجاهات العاملين وآرائهم دراسة علمية موضوعية للوقوف على مشاكلهم ومناقشتها وعلاجها. كما أكد على ضرورة توفير الوسائل والأساليب المناسبة لأداء الأعمال، حتى يشعر الأفراد بالراحة والدافعية مما يزيد من رغبتهم في الاستمرار في وظائفهم ومحاولة تطويرها والشعور بالرضا عن العمل فيها مما يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية لديهم.

تناولت بعض الدراسات موضوع الروح المعنوية للمعلمين والعوامل المؤثرة فيها وكيفية العمل على تحسين مستواها. وقد أجرى بوستل (Postell, 2004) دراسة هدفت إلى بناء نموذج لتحسين الروح المعنوية لمعلمي المدارس المتوسطة التي تعاني نسبة عالية من استقالة المعلمين من العمل في الولايات المتحدة. جمعت بيانات الدراسة من خلال استبانات تناولت أسباب استقالات المعلمين، ومستوى الروح المعنوية لديهم في أربع مدارس. تناول النموذج عددا من الفعاليات منها تنظيم لقاءات بين المعلمين وأولياء الأمور، وفعاليات مساعدة المعلمين لزملائهم الجدد، وتقليل الأعمال غير التدريسية للمعلمين، وتحسين التعامل الإداري معهم، والتركيز على ضرورة احترام المعلم وتقدير جهوده من قبل الإدارة وأولياء الأمور، ومساهمة المجتمع المحلي في تأمين بعض مستلزمات التدريس.

وأجرى المساعيد (٢٠٠٤) دراسة لمعرفة مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين وعلاقته بمستويي الكفايات التعليمية والروح المعنوية لمعلمي المرحلة الأساسية في المدارس العامة في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من ٥٨٣ معلماً ومعلمة. وقد تم تطوير ثلاث أدوات للدراسة وهي: استبانة وصف الممارسات الإشرافية، واستبانة ممارسة الكفايات التعليمية واستبانة الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات. وقد كان من أهم نتائج الدراسة ذات العلاقة بالروح المعنوية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية تعزى للمؤهل العلمي، وكذلك وجود فروق تعزى لجنس المعلم والمنطقة الجغرافية والخبرة.

كما أجرى تانر وموريس (Tanner & Morris, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر

البيئة الفيزيقية المدرسية في الروح المعنوية للمعلمين والطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية. تم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانتين للروح المعنوية للمعلين والطلبة واستبانة للبيئة الفيزيقية للمدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠ مدرسة). دلت نتائج الدراسة على أن للبيئة الفيزيقية للمدرسة أثرا في مستوى الروح المعنوية للمعلمين والطلبة، واتجاهاتهم نحو المدرسة وفي التحصيل الأكاديمي للطلبة.

وقام دوجلاس (Douglas, 2000) في سانت لويس (ميسوري) بدراسة نوعية هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين لروحهم المعنوية في المدارس الحكومية. واستخدمت استبانة لمعرفة اتجاهات المعلمين واعتقاداتهم، وتكونت من (١٠٠) فقرة متدرجة وفق مقياس ليكرت، وأظهرت نتائج الدراسة أن الروح المعنوية للمعلمين متوسطة المستوى، وأن الراتب ليس له ميزة تفضيلية، غير أن عامل التدريس أعطى المعلمين نوعاً من الرضا الشخصي. كما أشارت الدراسة إلى أن توافر الإمكانات اللازمة للتدريس يلعب دوراً كبيراً في رفع الروح المعنوية للمعلمين.

كما هدفت دراسة مارتن (Martin, 2000) لمعرفة العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية والروح المعنوية للمعلمين في المدارس الابتدائية من مدارس مقاطعة هامبتون في ولاية فرجينيا، وتكونت العينة من (٢٧٨) معلماً في (١٩) مدرسة ابتدائية، وقد استخدمت أداة لقياس السلوك القيادي، وأداة لقياس الروح المعنوية. وتبين وجود علاقة إيجابية بين السلوك القيادي للمدير (الالتزام نحو نجاح الطلبة) ومجال (الألفة بين المعلمين والمدير)، وإلى عدم وجود فروق جوهرية بين الروح المعنوية لمعلمي التعليم الخاص ومعلمي التعليم العام.

أما دراسة أبو السمن (١٩٩٤) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر عوامل تربوية في مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة البلقاء. وتكونت عينة الدراسة من (٣١٢) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة مقياس الروح المعنوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام للروح المعنوية للمعلمين كان متوسطاً، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الكلي للروح المعنوية تعزى للجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الاتجاهات، والرواتب، والمكانة المهنية، ووجدت فروق تعزى لأعمار المعلمين في مجالات الاتجاهات، والمدير، والمرافق، وعبء العمل المدرسي، والمجتمع المحلي، والراتب، والمكانة المهنية، والزملاء، ووجدت فروق في مستوى الروح المعنوية تعزى للخبرات للحالة الاجتماعية كذلك، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي للمعلم.

وتناولت دراسة كارول (Carroll, 1993) الروح المعنوية للمعلمين وعلاقتها بسلوك مدير المدرسة الابتدائية التي تشتمل على الصفوف من الروضة إلى الثامن، واستخدمت استبانة لوصف سلوك المدير واستبانة أخرى لقياس الروح المعنوية للمعلمين، وتكونت العينة من مديري (٢٤) مدرسة اختيرت عشوائياً ومن (٤٣٣) معلماً. وتبين وجود علاقة إيجابية للروح المعنوية الكلية للمعلمين بالسلوك القيادي عند الحفاظ على تماسك المنظمة، وفي حل الصراع الداخلي بين الأعضاء، وقد ارتبطت الروح المعنوية الكلية بالسلوك القيادي في مجال سماح المدير للمعلمين في المبادرة باتخاذ القرار وتنفيذه.

أما دراسة الشلالفة (١٩٩٣) في عمان فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادي، وإدراك المعلمين لهذا النمط، وأثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) مديراً ومديرة، و(٦٣٠) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث أداة لتحديد الإدراك لنمط قيادة المدير، وأداة لتحديد مستوى الروح المعنوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تعزى إلى اختلاف إدراك المديرين والمعلمين لنمط المدير القيادي. وقد أظهرت الدراسة أن الروح المعنوية للمعلمين الذين أدركوا نمط قيادة مديرهم على أنه متجه نحو الاهتمام بالفرد أعلى من الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات الذين أدركوا أن نمط قيادة مديريهم متجه نحو الاهتمام بالنظام الرسمي.

وفي دراسة سلامة (١٩٩٢) التي هدفت لتحديد أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية، فقد تكونت عينتها من (٣٩٣) معلماً ومعلمة من محافظة إربد، واستخدم فيها مقياس مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، ومقياس مستوى الروح المعنوية عند المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية وقوية بين مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية، ومستوى الروح المعنوية للمعلمين.

كذلك فقد أجرى الخطيب والحديدي وعليان (١٩٩١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى معنويات معلمي التربية الخاصة في الأردن وعلاقتها بنوع إعاقة الطفل، والعوامل التالية المرتبطة بالمعلم: العمر، والجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العملي والحالة الاجتماعية، حيث قام الباحث بتطوير مقياس للروح المعنوية وتحقق من صدقه وثباته. أظهرت النتائج أن الأبعاد التي يشعر المعلمون بأعلى مستويات الرضا عنها هي: الرضا عن مهنة التعليم، والعلاقات مع المجتمع، والعلاقات مع الطالب، أما البعد الذي يشعر المعلمون بأدنى

مستويات الرضا عنه فهو بعد عبء العمل. وبينت الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين معنويات المعلمين تعزى إلى متغيرات العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، في حين وجدت فروق ذات دلالة في المعنويات تعزى إلى نوع إعاقة الطفل والخبرة التدريسية.

ويلاحظ من خلال الدراسات التي تمت مراجعتها أن معظمها قد ركز على علاقة الروح المعنوية بمتغيرات تقليدية مثل ظروف العمل والممارسات الإدارية باستثناء دراسة (Postell, 2004)، كما يلاحظ أن أيا من هذه الدراسات لم تتناول الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية والعوامل المؤثرة فيها.

إن التربية المهنية في النظام المدرسي الأردني موضوع متنوع التخصصات، حيث يتضمن المنهاج موضوعات في خمسة مجالات مهنية مختلفة (زراعية، وصناعية، وتجارية، وصحية، وعلوم منزلية)، وعلى المعلم أن يختار موضوعات يدرسها، بحيث تغطي تلك الموضوعات المجالات الخمسة المختلفة للمنهاج. وفي الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) يتسع المنهاج ليشمل وحدات تدريبية متكاملة تغطي مهمات مهنية متخصصة تقترب مما يؤدى في سوق العمل من حيث الأداء المطلوب إتقانه من قبل الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢). ويزيد ذلك من الحاجة إلى إتقان المعلم للمهمات المحتواة في المنهاج، كما يزيد من الإمكانات المادية اللازمة للتدريس.

وللتربية المهنية في الأردن وضعها الخاص من حيث ظروف العمل التي يمكن أن تؤثر في الروح المعنوية لمعلميها، ففي مجال التخصص، يعمل معلمون من تخصصات متنوعة في تدريس التربية المهنية، ومن هؤلاء المعلمين متخصصون في تدريسها، وبعضهم من تخصصات مهنية معينة. كما تدرس التربية المهنية من معلمين ذوي تخصصات أكاديمية بحتة، مما يجعل هؤلاء المعلمين يعملون ضمن ظروف لا يتقنون فيها المهمات المطلوب أداؤها منهم (تدريس الموضوعات المختلفة المتنوعة للمبحث). ويتوقع أن يؤثر ذلك في الروح المعنوية للمعلمين، لأن النجاح في أداء مهمات العمل يشعر العامل بالراحة ويزيد من دافعيته نحو المزيد من الإنجاز. وقد ترتبط مسألة القدرة على إنجاز المهمات والدافعية الناتجة عنها بخبرات المعلم السابقة والحالية، حيث يتوقع أن يكون المعلم الذي أمضى مدة أطول في العمل أقدر على تدريس المبحث لما يتضمنه من مهمات عملية. إضافة إلى ذلك لا تتوافر الإمكانات المادية اللازمة في مشاغل التربية المهنية في جميع المدارس، فبعض تلك المدارس توجد بها مشاغل كاملة التجهيزات وبعضها ناقصة. كما أن بعض المدارس (خصوصاً في الأرياف والبادية) تخلو من وجود مشغل للتربية المهنية، وقد يؤثر ذلك في قدرة المعلم على التدريس الفعلي

لمحتويات المنهاج، مما يدفعه إلى إهمال بعض الموضوعات أو تدريسها نظرياً بدلا من تنفيذ المهمات العملية. وقد يؤثر ذلك في قناعته، مما ينعكس سلباً على الروح المعنوية للمعلم.

وانطلاقاً من معرفة ظروف المدارس الأردنية فيما يتعلق بظروف تدريس مبحث التربية المهنية، ولما للروح المعنوية من أهمية في إنتاجية الفرد العامل (المعلم)، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة في معرفة درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية في الأردن وتأثير ظروف معينة تتعلق بالمعلم والمدرسة في هذه الروح.

مشكلة الدراسة

ترتفع الروح المعنوية وتنخفض تبعا لظروف العمل، حيث تتأثر بالكثير من العوامل. ويدرس مبحث التربية المهنية ضمن ظروف عمل تختلف وتتنوع تبعاً لخصائص المعلمين وخصائص المدارس التي يدرسون فيها؛ فيدرس المبحثَ معلمون من تخصصات متنوعة، بعضها مهني وبعضها الآخر أكاديمي، كما يدرس بعض المعلمين التربية المهنية على سبيل إكمال العبء التدريسي. كذلك فإن الإمكانات اللازمة لتدريس التربية المهنية تتوافر في بعض المدارس ولا تتوافر في بعضها الآخر، مما يتوقع أن يؤثر سلباً في قدرة المعلمين ودافعيتهم لتدريس المبحث بالصورة المقبولة. وتركز الدراسات التي تناولت الروح المعنوية للمعلمين على علاقتها بخصائص الإدارة المدرسية ونمط المدير، وتهمل الخصائص الخاصة للمعلم، من حيث مدى مناسبته لمهنة التعليم، ومؤهلاته وخبراته، وبعض الظروف المدرسية ذات العلاقة بالإمكانات وأعداد الطلبة. ومن هنا فقد جاءت فكرة هذه الدارسة لمعرفة درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية في الأردن، ومعرفة تأثر درجة الروح المعنوية بخصائص المعلم والمدرسة (جنس المعلم، وخبرة المعلم، وتخصصه، ومؤهله العلمي، وعدد الطلبة في المدرسة، وطبيعة المنطقة التي توجد بها).

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق هدفين هما:

– قياس درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية في الأردن.

– معرفة تأثير بعض الخصائص المدرسية وخصائص المعلم في درجة الروح المعنوية. وقد تضمنت هذه الخصائص (تخصص المعلم، وجنسه، وخبرته، ومؤهله العلمي، وطبيعة المنطقة التي يعمل فيها، وعدد الطلبة في المدرسة، وتوافر مشغل للتربية المهنية فيها).

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١– ما درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن؟

٢– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن (α= ٠,٠٥) تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، وتخصص المعلم، وخبرته، ومؤهله العلمي، وطبيعة المنطقة التي يعمل فيها، ووجود مشغل للتربية المهنية في المدرسة، وعدد الطلبة في المدرسة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية التربية ومن أهمية دور المعلم في العملية التربوية، ومن علاقة الروح المعنوية بظروف عمل المعلم وخصائصه، حيث إن المعلم الذي تساعده ظروف عمله وخصائصه في إيجاد درجة مرتفعة من الروح المعنوية لديه يؤدي عمله بدافعية عالية، ويسهم في أداء الأدوار المتنوعة والمتعددة والمعقدة المطلوبة ضمن عمله المهني.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لقياس درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية في الأردن، ومعرفة تأثير ظروف عمل المعلم وخصائصه في درجة هذه الروح، حيث يتوقع لذلك أن يساعد في معرفة واقع عمل معلم التربية المهنية، مما قد يفسر جودة أو عدم جودة أداء معلمي التربية المهنية في المدارس، ويكون ذلك بالتفصيل حيث إن الدراسة تقيس الدرجة العامة للروح المعنوية، وتقيس كذلك درجة كل فقرة من الفقرات المكونة للروح المعنوية للمعلم. ويستفيد من نتائج هذه الدراسة:

– القياديون في وزارة التربية والتعليم لمعرفة واقع الروح المعنوية للمعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات مما يساعد في العمل على تحسين درجة هذه الروح.

– معلمو التربية المهنية في وزارة التربية والتعليم حيث إن تحسين درجة روحهم المعنوية تسهم في تحسين أوضاعهم وأدائهم الوظيفي.

– طلبة المدارس الذين يدرسون التربية المهنية حيث إن تحسين درجة الروح المعنوية للمعلمين تنعكس إيجاباً على تدريس المعلمين لهؤلاء الطلبة.

مصطلحات الدراسة

الروح المعنوية: تعرف الروح المعنوية مفاهيميا بأنها "الجو الذي يسود مكان العمل والناتج من اتجاهات الأفراد وآرائهم حول الظروف المحيطة" (Kossen, 1978, p.299).

وتعرف الروح المعنوية لأغراض هذه الدراسة بأنها: درجة المشاعر الإيجابية والسلبية التي يحملها معلمو التربية المهنية في الأردن تجاه مدارسهم وأعمالهم. وقد قيست من خلال استجابات المعلمين على مقياس الروح المعنوية الذي طوره الباحث.

حدود الدراسة ومحدداتها

للدراسة مجموعة من الحدود والمحددات تتلخص في الآتي:

- أجريت الدراسة على عينة من معلمي التربية المهنية كانت نسبتها (١٠٪) من مجتمع الدراسة).
- جمعت بيانات الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.
- تعتمد نتائج الدراسة على صدق الاستبانة التي طورها الباحثان لجمع البيانات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث استخدمت استبانة لقياس درجة تقدير المعلمين لدرجة الروح المعنوية لديهم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية المهنية في وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧. وقد بلغ العدد الكلي لأفراد مجتمع الدراسة (٢٥٤٠) معلما.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من مجتمع الدراسة وبنسبة (١٠٪) من المجموع الكلي لأفراد المجتمع، حيث بلغ عدد المعلمين في عينة الدراسة (٢٥٤) معلما. وقد تم تحديد الطريقة العشوائية لاختيار عينة الدراسة نظرا لعدم وجود معلومات إحصائية حول متغيرات الدراسة ضمن إحصائيات وزارة التربية والتعليم. ولو كانت هذه المعلومات متوافرة حول كل مدرسة في مجتمع الدراسة لكانت العينة الطبقية أفضل. وعلى العموم فقد تم التأكد من أن العينة التي تم اختيارها قد مثلت مجتمع الدراسة بكافة المتغيرات المستقلة المنوي دراسة أثرها في الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية. والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها المستقلة.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة على متغيراتها المستقلة

الجنس		موقع المدرسة			الخبرة (بالسنوات)			التخصص			المؤهل العلمي				عدد طلبة المدرسة		
ذكور	إناث	مدينة	ريف	بادية	أقل من ٣	٣-٦	أكثر من ٦	تربية مهنية	مهني آخر	أكاديمي	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس دبلوم	ماجستير دكتوراه	أقل من ٣٠٠	٣٠٠-٦٠٠	أكثر من ٦٠٠
١٢٢	١٣٢	١١٧	٧٨	٥٩	٦٠	٦٤	١٣٠	١٠٦	٧٩	٦٩	٩٨	١٢٩	٢٠	٧	٨٦	٧٨	٩٠
٢٥٤		٢٥٤			٢٥٤			٢٥٤			٢٥٤				٢٥٤		

أداة الدراسة

بهدف جمع البيانات طورت استبانة تقيس درجة الروح المعنوية للمعلمين، حيث تم ذلك بالاستفادة من الأدب التربوي السابق ذي العلاقة (المساعيد، ٢٠٠٤؛ أبو السمن، ١٩٩٤؛ الشلالفة، ١٩٩٣؛ سلامة، ١٩٩٢) ودراسات أجنبية مثل (Douglas, 2000; Martin, 2000; Carroll, 1993). وقد تكونت الاستبانة من (٥٨) فقرة مقسمة على (٥) مجالات هي: الاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها، والاتجاه نحو الذات العاملة، والبيئة الفيزيقية، والإدارة المدرسية، والرواتب والحوافز والترقيات. وقد ألحقت كل فقرة بتدريج ليكرت الخماسي (درجة كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدا). والجدول رقم (٢) يبين جميع فقرات الاستبانة.

صدق الاستبانة

تم عرض الاستبانة على (١٥) من الخبراء في العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وذلك للتأكد من ملاءمة الفقرات، ووضوح صياغتها. وطلب من المحكمين حذف الفقرات غير الملائمة، وإضافة العبارات المناسبة التي يرون إضافتها. وقد تم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظات المحكمين.

ثبات الاستبانة

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة تجريبية من (٣٠) معلما من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج معامل الاتساق الداخلي (Cronbach-alpha) لفقراتها حيث كانت قيمة المعامل (٠,٨٤)، وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة. كما كانت قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة على النحو الآتي: الاتجاه نحو المدرسة والعمل

فيها (٠,٨٩)، والاتجاه نحو الذات العاملة (٠,٨٨)، والبيئة الفيزيقية (٠,٧١)، والإدارة المدرسية (٠,٧٨)، والرواتب والحوافز والترقيات (٠,٨١).

متغيرات الدراسة

١. المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة سبعة متغيرات مستقلة هي: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، وخبرة المعلم في التدريس (أقل من ٣ سنوات، ٣–٦ سنوات، وأكثر من ٦ سنوات)، وتخصص المعلم (التربية المهنية، تخصص مهني آخر، وتخصص أكاديمي)، والمؤهل العلمي للمعلم (دبلوم، بكالوريوس، البكالوريوس ودبلوم التربية، وماجستير أو دكتوراه)، وطبيعة منطقة عمل المعلم (مدينة، ريف، وبادية)، و عدد الطلبة في المدرسة (أقل من ٣٠٠ طالب، ٣٠٠–٦٠٠ طالب، و أكثر من ٦٠٠ طالب)، ووجود مشغل للتربية المهنية في المدرسة (موجود، وغير موجود).

٢. المتغير التابع: درجة تقدير معلمي التربية المهنية للروح المعنوية لديهم.

المعالجة الإحصائية

تم ترميز استجابات المعلمين بهدف إدخالها في الحاسوب باستخدام الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS). وقد أعطيت الدرجة الكبيرة جدا الرمز (٥)، والدرجة الكبيرة (٤)، والدرجة المتوسطة (٣)، والدرجة المنخفضة (٢)، والدرجة المنخفضة جدا (١). وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة ولكل مجال من المجالات. وبهدف الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن فئات ثلاث (منخفضة أو متوسطة أو مرتفعة) تمت قسمة المدى بين أعلى تدريج وأقل تدريج للاستبانة وهو (٥–١=٤) على عدد فئات توزيع المتوسط الحسابي الجديدة (٣) ويساوي (١,٣٣)، وبهذا يكون المتوسط الحسابي: (١–٢,٣٣ منخفضا)، (٢,٣٤–٣,٦٧ متوسطا)، و(٣,٦٨–٥ مرتفعا). وللإجابة عن السؤال الثاني تم استحدام اختبارات (ت) وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شفيه (Sheffe-test) للمقارنات البعدية لاستخراج دلالات الفروق في قيم المتوسطات الحسابية تبعا للمتغيرات المستقلة.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب سؤاليها:

أولا: نتائج السؤال الأول

ونص هذا السؤال على:"ما درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية في الأردن؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل فقرة من الفقرات الواردة في الاستبانة ولكل مجال من مجالاتها. وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين للمجالات الفرعية والتقدير الكلي لدرجة الروح المعنوية لديهم

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
أولا: مجال الاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها				
١	أحافظ على ممتلكات المدرسة التي أعمل فيها.	٤,٣٢	٠,٩٥	عالية
٢	أصل إلى مدرستي في الوقت المحدد.	٤,١٨	٠,٩٦	عالية
٣	أواظب على عملي دون تغيب.	٤,١٠	١,٠٤	عالية
٤	أشعر أنني أقوم بعملي بدافعية وحماس.	٣,٩٨	٠,٩١	عالية
٥	أشعر بالانتماء إلى المدرسة التي أعمل فيها.	٣,٨٩	١,١٣	عالية
٦	أشعر بأن عملي هو العمل الذي أحب أن أؤديه.	٣,٦٩	١,١١	عالية
٧	أحس بأنني أنمي نفسي في المدرسة التي أعمل فيها.	٣,٦٩	١,١٠	عالية
٨	أعتقد أن العمل الذي أقوم به في المدرسة مهم لإنجاحها.	٣,٦٨	١,٠٥	عالية
٩	المهمات المنوطة بالعاملين في المدرسة واضحة ومحددة.	٣,٦٦	١,٠٧	متوسطة
١٠	أشعر بأنني أرغب في القيام بكثير من العمل المطلوب.	٣,٦٦	١,٠٠	متوسطة
١١	أشعر في أثناء عملي بأن هذا العمل ينفعني في المستقبل.	٣,٦١	١,١٠	متوسطة
١٢	أعتقد أن العمل الذي أقوم به ينمي قدراتي ومعرفتي .	٣,٦١	١,٠٦	متوسطة
١٣	أحس بأن أهداف المدرسة التي أعمل فيها مقبولة لديّ.	٣,٦٠	١,٠٢	متوسطة
١٤	أشعر أن المهام التي أقوم بها معقولة.	٣,٥٧	٠,٩٢	متوسطة
١٥	عندما أتغيب عن عملي فإنني أشتاق إليه.	٣,٤١	١,١٥	متوسطة
١٦	المعتقدات والأهداف العامة للوزارة متجددة وواضحة.	٣,٣٥	١,٠٥	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٧١	١,٠٥	عالية
ثانيا: مجال الاتجاه نحو الذات العاملة.				
١	أحس بأن علاقتي مع زملائي في العمل جيدة.	٤,٠٩	٠,٩٣	عالية
٢	في المدرسة أحس بأنني أعمل مع أصدقائي.	٤,٠١	١,٠٣	عالية
٣	أشعر بأنني شخص كفء.	٤,٠٠	٠,٧٨	عالية
٤	أشعر بأنني قريب من نفوس العاملين في المدرسة.	٣,٩٨	٠,٩٥	عالية
٥	أحترم آراء زملائي في العمل وإن جاءت مخالفة لرأيي.	٣,٩٥	٠,٩٢	عالية
٦	أشعر بأنني شخص عادل.	٣,٩٢	٠,٨٩	عالية
٧	أشعر بأن حالتي الصحية جيدة، ولا أعاني من أي مرض.	٣,٩٠	١,١٣	عالية
٨	أتميز بالدقة في أثناء القيام بالعمل.	٣,٨٩	٠,٩١	عالية
٩	أشعر بأن إنتاجي جيد.	٣,٧٨	٠,٩٤	عالية
١٠	أحس بالاستقرار عندما أقوم بعملي.	٣,٧٥	١,٠٥	عالية
١١	أشعر بالتفاؤل عندما أقوم بعملي.	٣,٧١	١,٠٥	عالية
١٢	أفكر باستمرار في عملي الحالي.	٣,٥٨	١,١٢	متوسطة
١٣	أشعر بأن أهدافي الشخصية تتحقق بتحقيق أهداف المدرسة.	٣,٣٣	١,٠٩	متوسطة
١٤	أشعر بأن المركز الاجتماعي لمهنتي جيد.	٣,٢٦	١,٢٠	متوسطة

تابع الجدول رقم (٢)

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٥	لا أرغب في التعبير عن الرأي وتحمل المسؤوليات.	٢,٩٥	١,١٦	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٦٤	١,٠٤	عالية
ثالثا: مجال الرواتب والحوافز والترقيات.				
١	يساهم كل موظف في المدرسة في تحقيق أهدافها.	٣,٥٠	١,١٢	متوسطة
٢	تهتم المدرسة بتحفيز العاملين معنوياً.	٣,٣١	١,١١	متوسطة
٣	في اختيار المناصب الإدارية في المدرسة (الرجل المناسب في المكان المناسب)	٣,٢٦	١,١٧	متوسطة
٤	سياسة الوزارة المتبعة في الترقيات عادلة.	٣,٢٠	١,٠٧	متوسطة
٥	الراتب الذي أحصل عليه يوازي المجهود الذي أبذله.	٢,٩٢	١,٢٣	متوسطة
٦	الحوافز والخدمات المقدمة للعاملين تدفعني للتمسك بعملي.	٢,٨١	١,٠٩	متوسطة
٧	أشعر بأن المكافآت التي أحصل عليها مناسبة.	٢,٧٢	١,٢٧	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,١٠	١,١٥	متوسطة
رابعا: مجال الإدارة المدرسية				
١	أشعر بأن مدير المدرسة ميسّر للعمل ويقدم المساعدة.	٣,٨٥	١,٠٦	عالية
٢	تحرص إدارة المدرسة على إطلاع العاملين على الخطط التطويرية.	٣,٦٣	١,٠٣	متوسطة
٣	عملية الاتصال مع مدير المدرسة، وبقية العاملين في المدرسة فعالة.	٣,٥٨	١,٠٧	متوسطة
٤	تعمل إدارة المدرسة وفق مبدأ الفريق الواحد في تنظيم شؤونها.	٣,٥٧	١,٠٤	متوسطة
٥	تتاح لي الفرصة لإثبات ذاتي.	٣,٥٢	١,١٠	متوسطة
٦	مدير المدرسة من النوع العادل والمنصف في معاملة الجميع.	٣,٥٢	١,١٣	متوسطة
٧	توفر إدارة المدرسة أجواء من الثقة والتعاون بينها وبين العاملين.	٣,٥٠	١,٠٢	متوسطة
٨	تحرص المدرسة على تدريب العاملين وتطوير مؤهلاتهم العلمية.	٣,٤٨	١,٠٧	متوسطة
٩	تحرص إدارة المدرسة على تطوير العمل وتشجع الإبداع .	٣,٤٦	١,٠٧	متوسطة
١٠	يبدي مدير المدرسة نمطا قياديا إيجابيا.	٣,٤٥	١,١٩	متوسطة
١١	أحس أن الأساليب التي تتبعا سياسات المدرسة توافق قناعاتي.	٣,٣٢	١,٠٥	متوسطة
١٢	أشارك في صنع السياسات المتبعة في المدرسة.	٣,٢٩	١,١٦	متوسطة
١٣	أشعر بأن السياسات المطبقة في المدرسة تلبي الحاجات.	٣,٢٧	١,٠٨	متوسطة
١٤	أشارك في إدارة المدرسة واتخاذ القرارات مما يحسن الإنتاجية.	٣,١٨	١,١٤	متوسطة
١٥	تشرك إدارة المدرسة العاملين في اتخاذ القرارات الإدارية.	٣,٠٩	١,١٣	متوسطة
١٦	تحرص إدارة المدرسة على مساعدة العاملين في حل مشكلاتهم.	٣,٠٧	١,١٩	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٤٠	١,١٠	متوسطة
خامساً: مجال البيئة الفيزيقية للعمل المدرسي				
١	مكان العمل آمن وهناك تعليمات للحوادث الطارئة.	٣,٥٠	١,١٣	متوسطة
٢	أشعر بأن مرافق المدرسة التي أستعملها سليمة وصالحة.	٣,٤٣	١,١٢	متوسطة
٣	أحس بأن التنظيم للمدرسة التي أعمل فيها فعّال.	٣,٤١	١,١١	متوسطة
٤	أعتبر مبنى المدرسة مكانا مريحا ومناسبا لطبيعة العمل.	٣,٣١	١,٠٩	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٤١	١,١١	متوسطة
	الدرجة الكلية للروح المعنوية لعينة الدراسة	٣,٤٧	٠,٦٥	متوسطة

يشير الجدول رقم (٢) إلى أن درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن كانت متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام (٣,٤٧). كذلك كان المتوسط العام لأربعة مجالات فرعية متوسطاً، وهذه المجالات هي: الاتجاه نحو الذات العاملة، والبيئة الفيزيقية، والإدارة المدرسية، والرواتب والحوافز. أما الاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها، فقد كانت

درجته عالية. وسوف يتم عرض النتائج ومناقشتها فيما يتعلق بكل مجال على حدة.

١) مجال الاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها

تبين النتائج أن الدرجة الكلية للروح المعنوية فيما يتعلق (بالاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها) كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (٣,٧١)، وكان المتوسط العام لثماني فقرات عالياً أيضا، كان أعلاها المحافظة على ممتلكات المدرسة (١)، إلا أن ثماني فقرات في هذا المجال كان المتوسط الحسابي لكل منها (متوسطاً)، وهي الفقرات المتعلقة بكون المهمات المنوطة بالعاملين واضحة ومحددة (٩)، والرغبة في القيام بالكثير من العمل المطلوب (١٠)، والشعور بنفعية العمل المستقبلية (١١)، وتنمية العمل للقدرات والمعرفة (١٢)، وقبول أهداف المدرسة من قبل المعلم (١٣)، ومعقولية مهام المعلم (١٤)، والاشتياق إلى العمل أثناء الغياب عنه (١٥)، وتجدد الأهداف والمعتقدات في الوزارة عموماً (١٦).

إن ورود بعض عناصر الروح المعنوية في مجال (الاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها) بدرجة عالية عامل مطمئن بأن هناك إيجابيات تجعل لدى معلمي التربية المهنية اتجاهات إيجابية نحو مدارسهم، فقد أوردت بعض الدراسات أن الاتجاه نحو موقع العمل وظروف العمل فيه يعد من العوامل المؤثرة في درجة الروح المعنوية للعاملين (Dick, Metclaffe & Williams, 2003). إلا أن وجود بعض الفقرات التي كانت الروح المعنوية فيها متوسطة يدعو إلى النظر فيها ومحاولة تحسينها إن كانت تتعلق بظروف العمل التي يمكن للمدرسة أو الوزارة أن تحسن فيها، ومنها: جعل متطلبات العمل أكثر واقعية، والزيادة في النمو المهني للمعلم ليصبح عمله أكثر نفعا له، وجعل أهداف المدرسة والوزارة أكثر وضوحاً وقبولاً لدى المعلمين عن طريق الحوار والمناقشة حول تلك الأهداف. وكل هذه عوامل تؤثر في درجة الروح المعنوية للعاملين كما أورد (Batten, 2000; Stinnett, 2003).

٢) مجال الاتجاه نحو الذات العاملة

يتبين أن قيمة المتوسط العام لمجال الاتجاه نحو الذات العاملة قد بلغت (٣,٦٤) وهي قيمة عالية. وكان المتوسط العام لإحدى عشرة فقرة من هذا المجال (عاليا) وهي الفقرات (١-١١) المتعلقة بكون العلاقة مع الزملاء جيدة (١)، وشعور المعلم بأنه يعمل مع أصدقائه (٢)، وبشعور المعلم بكفاءته (٣)، وشعوره بقربه من نفوس العاملين معه (٤)، وباحترام الزملاء (٥)، وشعور المعلم بعدالته (٦)، والشعور بالصحة الجيدة (٧)، والتميز بالدقة (٨)، والاتجاه نحو جودة العمل (٩)، والشعور بالاستقرار في العمل (١٠)، والشعور بالتفاؤل عند القيام بالعمل (١١)، والعوامل المذكورة تبين حالة من الأريحية في العمل يعيشها

المعلم، وهي عوامل تساعد في رفع درجة الروح المعنوية للعاملين كما أوردت دراسات (Dick, Metclaffe & Williams, 2003; Kossen, 1978) إلا أن بقية فقرات المجال التي جاءت الروح المعنوية فيها متوسطة، تقلل من حالة الأريحية هذه، فالمعلمون يفكرون باستمرار في عملهم بدرجة متوسطة (١٢)، والعمل في المدرسة يحقق أهدافهم بدرجة متوسطة (١٣). وكذلك يلاحظ حصول انخفاض كبير في قيمة المتوسط الحسابي لتقدير درجة الروح المعنوية عندما يتعلق الأمر بالشعور بالمركز الاجتماعي للمهنة (٣،٢٦)، وهي درجة متوسطة أيضا (الفقرة ١٤). قد يعود ذلك إلى النظرة غير الإيجابية للتربية المهنية من قبل أطراف عدة في العملية التربوية منها الطلبة والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وهو الأمر الذي أكدته عدة دراسات منها (Al-Saydeh, 2002; Tweissi, 1998). ويلاحظ كذلك انخفاض درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية فيما يتعلق بالرغبة في التعبير عن الرأي وتحمل المسؤولية (٢,٩٥) (الفقرة ١٥) وهي درجة متوسطة، وقد يعود الأمر إلى فاعلية إبداء الرأي والمردود المعنوي والمادي للمشاركة، ومدى تقبل الإدارات للرأي والعمل به عند إبداء المعلمين لمثل هذه الآراء، حيث إن الكثير من الدراسات أكدت على أن المشاركة في صنع القرارات والأخذ بهذه المشاركة من قبل صانعي القرار يساهم في رفع درجة الروح المعنوية للعاملين (Martin, 2000).

٣) مجال الرواتب والحوافز والترقيات

يلاحظ أن الدرجة الكلية لتقدير معلمي التربية المهنية لروحهم المعنوية في مجال الرواتب والحوافز والترقيات كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,١٠). وقد كانت تقديرات المعلمين حول جميع فقرات هذا المجال متوسطة أيضا. وقد يعكس ذلك حالة متوسطة من الرضا حول هذا المجال، فقد جاءت تقديرات المعلمين متوسطة لدرجة روحهم المعنوية حول إسهام جميع الموظفين في المدرسة في تحقيق الأهداف (١)، وحول الاهتمام العام من قبل المدرسة في تحفيز العاملين فيها معنويا (٢)، وحول اختيار الأفراد للمناصب الإدارية (٣)، وسياسة الوزارة المتبعة عموما في الترقيات (٥). ويورد عبيدات (٢٠٠٢) والقريوتي وزويلف (١٩٩٣) وجودمان (Goodman, 1982) أن إسهام جميع العاملين في تحقيق الأهداف وعدالة توزيع المناصب والترقيات تترك أثرا كبيرا في درجة الروح المعنوية للعاملين. ويلاحظ حصول انخفاض كبير في متوسط درجة الروح المعنوية المتعلقة بموازاة الراتب لحجم المجهود الذي يبذله معلم التربية المهنية (٢,٩٢)، ومدى كون الحوافز المقدمة للمعلم تدفعه للتمسك بعمله (٢,٨١) (فقرة ٦). وحول مدى مناسبة تلك المكافآت جاءت

الفقرة (٧) بأقل متوسط في المجال (٢,٧٢).

ومن المعلوم أن الرواتب عموما في الأردن منخفضة، وقد يكون للأمر تأثير بالغ على معلمي التربية المهنية الذين يكون بعضهم متخصصا في تخصصات مهنية، ولو أتيح للمعلم أن يعمل في القطاع الخاص من المصانع والشركات لحصل على دخل أعلى مقارنة براتبه بوصفه معلماً. كذلك فإن أنظمة الحوافز والترقيات مرتبطة بنظام مركزي يعتمد كثيراً على أعداد السنوات في العمل، وعلى تقارير عامة يصدرها المدير والمشرف. لذا فإن نظام حوافز وترقيات المعلمين القائم على الأداء الحقيقي للمعلم يمكن أن يسهم في تحسين الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية، فقد أكدت دراسات كثيرة على العلاقة بين الحوافز والترقيات والروح المعنوية للعاملين (Lee, 2002)، رغم أن دراسة دوجلاس (Douglas, 2000) قد أكدت أنه ليس للراتب ميزة تفضيلية في رفع درجة الروح المعنوية للعاملين في المهن التعليمية.

٤) مجال الإدارة المدرسية

يتبين أن الدرجة الكلية للروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية فيما يتعلق بالإدارة المدرسية كانت متوسطة، فقد كان المتوسط الحسابي لهذا المجال (٣,٤٠). كذلك فإن جميع الفقرات المتضمنة في هذا المجال كانت درجة تقدير المعلمين لروحهم المعنوية المتعلقة بها (متوسطة) باستثناء واحدة تتعلق بكون مدير المدرسة ميسّرا للعمل ويقدم المساعدة (١)، وتلتها الفقرة (٢) المتعلقة بحرص إدارة المدرسة على إطلاع العاملين على الخطط التطويرية، تلتها كفاءة عملية التواصل بين المدير والعاملين في المدرسة. أما أقل الفقرات فقد كانت الفقرة (١٥): إشراك الإدارات للعاملين في اتخاذ القرارات الإدارية، وحرص إدارات المدارس على مساعدة العاملين في حل مشكلاتهم (١٦)، وقد نالت درجة متوسطة أيضا.

وتذكّر القيم المتوسطة لجميع فقرات هذا المجال بالحاجة إلى تطوير وتحسين تعامل الإدارات المدرسية مع معلمي التربية المهنية في كافة ما تضمنته فقرات هذا المجال من التعامل الإنساني معهم، أو إشراكهم في المهمات الإدارية على اختلاف أنواعها، والعمل على إشاعة الثقة والتعاون، والعمل على تطوير قدرات المعلمين، وتلبية حاجاتهم المهنية، إذ تورد بعض الدراسات أن للنمط الإداري المتبع في المؤسسة أثرا بالغا في تحديد درجة الروح المعنوية للعاملين، ومنها دراسة عبيدات (٢٠٠٢) التي أكدت على ضرورة تبني نمط ديمقراطي في الإدارة لرفع درجة الروح المعنوية للعاملين، وكذلك دراسة بوستل (Postell, 2004) الذي أكد على ضرورة احترام المعلمين وتحسين تعامل الإدارة معهم لرفع درجة الروح المعنوية لديهم، وهو الأمر الذي أكدته كذلك دراسة كارول (Carroll, 1993).

٥) مجال البيئة الفيزيقية للعمل المدرسي

يتبين أن الدرجة الكلية للروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية فيما يتعلق بالبيئة الفيزيقية للعمل المدرسي كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (٣,٤١).

وقد كانت كذلك تقديرات معلمي التربية المهنية متوسطة لجميع فقرات هذا المجال، وقد كانت الفقرة (١) تتعلق بالأمان من الحوادث الطارئة، والفقرة (٢) بصلاحية وسلامة المرافق المدرسية، والفقرة (٣) بفعالية تنظيم المدرسة، والراحة ومناسبة موقع العمل لطبيعته (الفقرة ٤). وقد أشارت دراسة تانر وموريس (Tanner & Morris, 2002) إلى أن للبيئة الفيزيقية في المدرسة أثرا في تحديد درجة الروح المعنوية للمعلمين والطلبة على حد سواء. ولذا فإن تقديرات المعلمين المتوسطة لجميع هذه الفقرات تدعو إلى المراجعة الشاملة للبيئات الفيزيقية في المدارس لكي تكون أكثر أماناً وملاءمة، وأكثر أريحية في تنظيمها، خصوصا في مشاغل التربية المهنية التي تمارس فيها تدريبات عملية تستخدم فيها والآلات من قبل الطلبة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن (α= ٠,٠٥) تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، وتخصص المعلم، وخبرته، ومؤهله العلمي، وطبيعة المنطقة التي يعمل فيها، ووجود مشغل للتربية المهنية في المدرسة، وعدد الطلبة في المدرسة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية المهنية في الأردن لدرجة الروح المعنوية لديهم حسب متغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية المهنية في الأردن لدرجة الروح المعنوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٣,٥٢	٠,٦٢
	أنثى	٣,٥٩	٠,٦٨
وجود المشغل	يوجد مشغل	٣,٥٩	٠,٦٧
	لا يوجد مشغل	٣,٤٨	٠,٦٠
طبيعة المنطقة	مدينة	٣,٦١	٠,٥٩
	ريف	٣,٦٥	٠,٧٣
	بادية	٣,٣٢	٠,٦١

تابع الجدول رقم (٣)

المتغير	مستويات المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٣,٦٣	٠,٦٠
	٣ إلى ٦ سنوات	٣,٤٤	٠,٦١
	أكثر من ٦ سنوات	٣,٥٨	٠,٦٩
التخصص	تربية مهنية	٣,٦٨	٠,٦٥
	مهني آخر	٣,٥٠	٠,٦٠
	أكاديمي	٣,٤٤	٠,٧٠
المؤهل العلمي	دبلوم	٣,٦١	٠,٦٠
	بكالوريوس	٣,٥٨	٠,٦٦
	بكالوريوس+ دبلوم	٣,٥٣	٠,٦٩
	ماجستير أو دكتوراه	٢,٥٣	٠,٣٦

١) متغير جنس المعلم ومتغير وجود المشغل

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تبعاً لجنس المعلم ولوجود مشغل تربية مهنية في المدرسة تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تبعا لجنس المعلم ووجود المشغل

المتغير	مصدر التباين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
جنس المعلم	ذكر	١٢٢	٣,٥٢	٠,٦٢	٠,٩٦٨	٢٥٢	٠,٣٣٤
	أنثى	١٣٢	٣,٥٩	٠,٦٨			
وجود المشغل	يوجد	١٨٣	٣,٥٩	٠,٦٧	١,١٦٦	٢٥٢	٠,٢٤٥
	لا يوجد	٧١	٣,٤٨	٠,٦٠			

متغير جنس المعلم

تشير النتائج في الجدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٩٦٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥). أي أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية متساوية لدى المعلمين بغض النظر عن جنس المعلم. وقد يعود ذلك للتشابه التقريبي لظروف العمل في مدارس الذكور والإناث. وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو السمن (١٩٩٤) التي أجريت على المعلمين في محافظة البلقاء

الأردنية، إلا أنها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة المساعيد (٢٠٠٤) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية للمعلمين تعزى للجنس.

متغير وجود المشغل

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تعزى لوجود مشغل تربية مهنية في المدرسة، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١,١٦٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥). أي أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية متساوية بغض النظر عن وجود مشغل تربية مهنية في المدرسة التي يعمل بها المعلم. وتختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي تشير إلى أن وجود الإمكانات التي تسهل العمل وتزيد من فاعلية الأداء تحسن من درجة الروح المعنوية للعاملين مثل دراسة (أبو السمن، ١٩٩٤) ودراسة بوستل (Postell, 2004) ودراسة دوجلاس (Douglas, 2000) . ويدل ذلك على قلة توظيف المشغل في تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية، وهو ما أيدته دراسة السعايدة (Al-Saydeh, 2002)، حينما بينت النتائج فيها أن المعلمين قدروا أهمية كفايات استخدام المشغل بقيمة متوسطة، وكذلك دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) التي دلت على عدم وجود فروق في درجة تركيز المعلمين على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية في الأردن بين معلمي المدارس التي تحوي مشاغل وتلك التي لا تحوي مشاغل للتربية المهنية.

يبين الجدول رقم (٥) نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالات الفروق في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم، تبعا لجنس المعلم

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	١٢٢	٣,٥٢	٠,٦٢	٠,٩٦٨	٢٥٢	٠,٣٣٤
أنثى	١٣٢	٣,٥٩	٠,٦٨			

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٩٦٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠). أي أن درجة الروح

المعنوية لدى معلمي التربية المهنية متساوية لدى المعلمين بغض النظر عن جنس المعلم. وقد يعود ذلك للتشابه التقريبي لظروف العمل في مدارس الذكور والإناث. وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو السمن (١٩٩٤) التي أجريت على المعلمين في محافظة البلقاء الأردنية، إلا أنها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة المساعيد (٢٠٠٤) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح للمعلمين تعزى للجنس.

٢) متغيرات (طبيعة المنطقة، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد الطلبة)

لمعرفة إذا ما كانت الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين ذات دلالة إحصائية تبعا لهذه المتغيرات، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمتوسطات عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات المعلمين لدرجة الروح المعنوية للمعلمين

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
طبيعة المنطقة	بين المجموعات	٤,٢٧٧	٢	٢,١٣٩	٥,١٦١	*٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	١٠٤,٠٠٤	٢٥١	٠,٤١٤		
	الكلي	١٠٨,٢٨٢	٢٥٣			
الخبرة	بين المجموعات	١,٣٣٩	٢	٠,٦٧	١,٥٧٢	٠,٢١
	داخل المجموعات	١٠٦,٩٤٢	٢٥١	٠,٤٢٦		
	الكلي	١٠٨,٢٨٢	٢٥٣			
التخصص	بين المجموعات	٢,٦٨٦	٢	١,٣٤٣	٣,١٩٢	*٠,٠٤٣
	داخل المجموعات	١٠٥,٥٩٦	٢٥١	٠,٤٢١		
	الكلي	١٠٨,٢٨٢	٢٥٣			
المؤهل العلمي	بين المجموعات	٧,٧٦٣	٣	٢,٥٨٨	٦,٤٣٦	*٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٠٠,٥١٨	٢٥٠	٠,٤٠٢		
	الكلي	١٠٨,٢٨٢	٢٥٣			
عدد الطلبة في المدرسة	بين المجموعات	٢,٨١٦	٢	١,٤٠٨	٣,٣٥١	*٠,٠٣٧
	داخل المجموعات	١٠٥,٤٦٦	٢٥١	٠,٤٢		
	الكلي	١٠٨,٢٨٢	٢٥٣			

متغير طبيعة المنطقة

تشير النتائج في الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تعزى لطبيعة المنطقة التي تقع فيها مدرسة المعلم،

حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٥,١٦١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥). أي أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية تختلف باختلاف طبيعة المنطقة التي تقع فيها المدرسة. وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير طبيعة المنطقة في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم، تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة "اختبار شفية" (Scheffe-Test) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار "شفيه" للكشف عن مصدر الفروق في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة الروح المعنوية لديهم في ضوء طبيعة المنطقة التي تقع فيها مدرسة المعلم

طبيعة المنطقة التي تقع فيها المدرسة		مدينة	ريف	بادية
		٣,٦١	٣,٦٥	٣,٣٢
مدينة	٣,٦١		٠,٠٤	*٠,٢٩
ريف	٣,٦٥			*٠,٣٣
بادية	٣,٣٢			

تبين نتائج المقارنات البعدية في الجدول رقم (٧) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم كانت بين تقديرات المعلمين في منطقة المدينة والمعلمين في منطقة البادية ولصالح المعلمين في منطقة المدينة، كذلك بين تقديرات المعلمين في منطقة الريف والمعلمين في منطقة البادية ولصالح المعلمين في منطقة الريف، أي أن المعلمين الذين يعملون في المناطق المدنية والريفية تزداد لديهم درجة الروح المعنوية مقارنة بزملائهم العاملين في مناطق البادية. وقد يعزى ذلك إلى أن ظروف العمل في المدينة وقرب المعلمين من مناطق سكنهم وجودة الإمكانات الموجودة في المدارس هي في المدينة أفضل منها فيما سواها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المساعيد (٢٠٠٤) التي دلت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية للمعلمين تعزى إلى طبيعة المنطقة الجغرافية التي يعمل فيها المعلم. وقد يعزى ذلك إلى بعد المسافات وصعوبة المواصلات في المناطق البدوية والمدنية وسهولتها في المناطق الريفية كما قد يعزى إلى توافر الإمكانات اللازمة للعمل، الأمر الذي أكدت علاقته بالروح المعنوية للمعلمين دراسة بوستل (Postell, 2004) ودراسة دوجلاس (Douglas, 2000) .

متغير الخبرة في التدريس

تظهر النتائج في الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات

معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (١,٥٧٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥). أي أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية لا تختلف باختلاف الخبرة في التدريس. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الأخرى التي بحثت في تأثر الروح المعنوية للمعلمين بعامل الخبرة، حيث أثبتت تلك الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية للمعلمين تعزى لخبرة المعلم في التدريس (المساعيد، ٢٠٠٤؛ أبو السمن، ١٩٩٤؛ الخطيب والحديدي وعليان، ١٩٩١). إلا أنه يمكن عزو عدم وجود تلك الفروق في هذه الدراسة إلى تشابه ظروف العمل لدى المعلمين على اختلاف المدة الزمنية التي عملها المعلم في مدرسته.

متغير تخصص المعلم

تبين النتائج في الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تعزى لمتغير تخصص المعلم، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣,١٩٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥). أي أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية تختلف باختلاف تخصص المعلم، وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير التخصص في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة " اختبار شفيه" (Scheffe-Test)، وكانت النتائج كما هو موضح في رقم الجدول (٧).

تبين نتائج المقارنات البعدية في الجدول رقم (٨) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم كانت بين تقديرات المعلمين من تخصص التربية المنهية والمعلمين من ذوي التخصصات الأكاديمية ولصالح المعلمين من تخصص التربية المنهية، أي أن المعلمين من تخصص التربية المنهية تزداد لديهم درجة الروح المعنوية مقارنة بزملائهم من ذوي التخصصات الأكاديمية. وقد يعزي ذلك إلى أن تدريس مبحث التربية المهنية بمجالاته المتنوعة وطبيعته العملية يكون أكثر سهولة على المعلم المتخصص فيه منه على المعلم المتخصص في تخصص مهني أو تخصص أكاديمي. ولم يجد الباحث دراسات بحثت في تأثر درجة الروح المعنوية لمعلمين يدرسون نفس المبحث مع اختلاف تخصصاتهم العلمية ليتمكن من مقارنة هذه النتيجة مع نتائج تلك الدراسات.

الجدول رقم (٨)
اختبار "شفية للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم في ضوء متغير تخصص المعلم

تخصص المعلم		التربية المهنية	تخصص مهني غير التربية المهنية	تخصص أكاديمي
		٣,٦٨	٣,٥٠	٣,٢٤
التربية المهنية	٣,٦٨		٠,١٨	*٠,٤٤
تخصص مهني غير التربية المهنية	٣,٥٠			٠,٢٦
تخصص أكاديمي	٣,٢٤			

متغير المؤهل العلمي للمعلم

تبين النتائج في الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٦,٤٣٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥). أي أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية تختلف باختلاف المؤهل العلمي للمعلم، وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم، تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة "اختبار شفيه" كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
اختبار "شفيه" (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم في ضوء متغير المؤهل العلمي للمعلم

الدرجة العلمية للمعلم		دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم تربية	ماجستير أو دكتوراه
		٣,٦١	٣,٥٨	٣,٥٣	٢,٥٣
دبلوم كلية مجتمع	٣,٦١		٠,٠٣	٠,٠٨	*١,٠٨
بكالوريوس	٣,٥٨			٠,٠٥	*١,٠٥
بكالوريوس + دبلوم تربية	٣,٥٣				*١,٠٠
ماجستير أو دكتوراه	٢,٥٣				

تبين نتائج المقارنات البعدية في الجدول رقم (٩) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم كانت بين تقديرات المعلمين من حملة درجة ماجستير أو دكتوراه من جهة، والمعلمين من حملة باقي المؤهلات العلمية من جهة أخرى، ولصالح المعلمين من حملة باقي الدرجات العلمية (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس،

بكالوريوس + دبلوم تربية)، أي أن درجة الروح المعنوية تتدنى لدى المعلمين حملة درجة ماجستير أو دكتوراه مقارنة بزملائهم من حملة الدرجات العلمية الأخرى. وقد يعزى ذلك إلى كون المعلمين من حملة الشهادات العليا يطمحون إلى تغيير عملهم والحصول على مراكز وظيفية أعلى، وهكذا الأمر إذا ما قورن المعلمون من حملة (البكالوريوس ودبلوم التربية) بحملة البكالوريوس، وحملة البكالوريوس بحملة دبلوم كليات المجتمع، حيث إن الفرد تزداد رغبته بالارتقاء الوظيفي وتحسين الواقع الوظيفي كلما ازداد مؤهله العلمي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المساعيد (٢٠٠٤) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية للمعلمين تبعا للمؤهل العلمي، إلا أن الدراسة اختلفت مع نتيجة دراسة أبو السمن (١٩٩٤) التي بينت عدم وجود فروق في درجة الروح المعنوية تبعا للمؤهل العلمي.

متغير عدد الطلبة في المدرسة

تبين النتائج في الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم تعزى لمتغير عدد الطلبة في المدرسة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣,٣٥١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥). أي أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي التربية المهنية تختلف باختلاف عدد الطلبة في المدرسة، وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير عدد الطلبة في المدرسة في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة اختبار "شفيه" كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
اختبار "شفيه" (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم في ضوء متغير عدد الطلبة في المدرسة

عدد الطلبة في المدرسة		أقل من ٣٠٠ طالب	٣٠٠ – ٦٠٠ طالب	أكثر من ٦٠٠ طالب
		٣,٧٠	٣,٥١	٣,٤٦
أقل من ٣٠٠ طالب	٣,٧٠		٠,١٩	*٠,٢٤
٣٠٠ – ٦٠٠ طالب	٣,٥١			٠,٠٥
أكثر من ٦٠٠ طالب	٣,٤٦			

تبين نتائج المقارنات البعدية في الجدول رقم (١٠) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين تقديرات معلمي التربية المهنية لدرجة الروح المعنوية لديهم كانت بين تقديرات المعلمين العاملين في المدارس التي يبلغ عدد طلبتها (أقل من ٣٠٠ طالب) والمعلمين العاملين في

المدارس التي يبلغ عدد طلبتها (أكثر من ٦٠٠ طالب) ولصالح المعلمين العاملين في المدارس التي يبلغ عدد طلبتها (أقل من ٣٠٠ طالب)، أي أن المعلمين الذين يعملون في المدارس التي يكون عدد طلبتها قليلاً تزداد لديهم درجة الروح المعنوية مقارنة بزملائهم العاملين في المدارس التي يكون عدد طلبتها كبيراً، وهو أمر منطقي حيث تزداد أعباء المعلم في التعامل مع الطلبة وتزداد المشكلات السلوكية كلما ازدادت أعدادهم داخل المدرسة، الأمر الذي أكدته دراسة أبو السمن (١٩٩٤) ودراسة كارول (Carroll, 1993) والخطيب والحديدي وعليان (١٩٩١) حيث أكدت هذه الدراسات أن للروح المعنوية علاقة بحجم أعباء العمل التي تزداد على المعلم في حال زيادة أعداد الطلبة في المدرسة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي :

- الاهتمام بدراسة الروح المعنوية للمعلمين في مختلف التخصصات والعوامل المؤثرة فيها والتحسين المستمر للظروف التي يمكن أن تحسن من مستوى هذه الروح.
- الاهتمام بجوانب الرواتب والحوافز والترقيات والمكافآت لمعلم التربية المهنية سعياً لتحسين روحه المعنوية.
- العمل على تحسين ممارسات الإدارة المدرسية فيما يتعلق بمبحث التربية المهنية ومعلميه سعيا لتحسين الروح المعنوية لديهم.
- العمل على تحسين البيئة الفيزيقية للمدارس ورفع جودة مرافقها وإمكاناتها المادية خصوصا في المدارس الواقعة في الريف والبادية.
- العمل على تعيين معلمي التربية المهنية المتخصصين في تدريسها، والسعي إلى استبدال غير المتخصصين في تدريسها ما أمكن.
- العمل على تحسين ظروف الحاصلين على شهادات عليا من المعلمين بالطرق التي لا تتعارض مع ضرورة حصول المعلمين على مؤهلات علمية.

المراجع

أبو السمن، مي (١٩٩٤). **أثر عوامل تربوية مختارة في مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة البلقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

أحمد، إياد (٢٠٠٧). **درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء ومعيقاته وعلاقته ببعض المتغيرات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن

جواد، شوقي (٢٠٠٠). **سلوك تنظيمي**. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى وعليان، خليل (١٩٩١). معنويات معلمي التربية الخاصة في الأردن. **مجلة دراسات، ١٨**(٢)، ٢-١.

الربيعي، سعيد (٢٠٠٤). **إعداد المعلمين وتدريبهم في سلطنة عُمان إنجازات وطموحات** (ط١). سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

سلامة، كايد (١٩٩٢). أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية: دراسة ميدانية. **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، ٨(١)، ١٥١-١٨٩.

الشلالفة، شاكر (١٩٩٣). **العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط وأثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين وذلك في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

عبيدات، روحي (٢٠٠٢). **العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية/ فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح: فلسطين.

عيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٠). **علم النفس والإنتاج**. مصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

القريوتي، محمد، وزويلف، مهدي (١٩٩٣). **المفاهيم الحديثة في الإدارة، النظريات والوظائف** (ط٣). عمان، الأردن: المكتبة الوطنية.

المساعيد، أحمد (٢٠٠٤). **مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين وعلاقته بمستويي الكفايات التعليمية والروح المعنوية لمعلمي المرحلة الأساسية في المدارس العامة في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٢). **منهاج التربية المهنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. عمان: الأردن.

يوسف، درويش عبد الرحمن (١٩٩٩). العلاقة بين دافعية العمل الداخلية والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي والخصائص الفردية: دراسة ميدانية. **مجلة الإدارة العامة، ٣**(٣٩)، ٤٩٣-٥٢٨.

Al-Saydeh, M. (2002). **Pre-vocational education in Jordan: implications for teacher education and in-service training.** Unpublished Ph.D dissertation, University of Huddersfield, UK.

Anthony, S. (2003). **Teacher morale boosters.** Retrieved October, 31, 2007, from from http://www.susananthony.com/resources/morale.html

Batten, G. (2000). The strength of vocation: The professionals' experience. **Horizons,** n. 5, 9-10

Black, S. (2001). Morale matters: When teachers feel good about their work, research shows, student achievement rises. **American School Board Journal, 188**(1), 40-44

Carroll, D. (1993). Teacher morale as related to school leadership behavior morale, leadership behavior. **Dissertation Abstracts International. 54**(2), pp. 382, A.

Crosby, J. G. (2007) **A beginning professional learning community: understanding teachers perceptions.** Ed. D dissertation, Walden University, United States, Minnesota. Retrieved February 14, 2008, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3254443).

Curtis, P., Ball, L. & Kirtham. (2006). Management and morale: Challenges in contemporary maternity care. **British Journal of Midwifery, 14**(2), 100–103.

Dick, G., Metclaffe, B. & Williams, C. (2003). **Organizational commitment: an analysis & gender and management factors in two UK police force.** Working paper series, working paper. No. 43, Centerburg Business School, University of Kent, UK.

Douglas, M. (2000). A Quantitative study of the perception of teacher morale in the St. Louis Public Schools (Missouri). **Dissertation Abstract International. 61**(5), PP. 61-95, A.

First & Best in Education, Ltd. (2003). **Raising teacher morale.** Retrieved October 31, 2007, from http://www.firstandbest .co.uk/t1600_rasising_ teacher_morale.htm.

Franklin, G. M. (1982). **Management in organization.** New York: John Willy and Sons.

Goodman, P. (1982). **Changes in organization.** London: Jossey-Bass Publishing.

Hale, R., & Rae, M. (2007) **A case study of the four-day school week in five South Dakota pre-kindergarten 12 public schools.** Ed. D. dissertation, University of South Dakota, United States, South Dakota. Retrieved February 14, 2008, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3269556).

Jones, R. (1997). Teacher participation in decision making: its relationship to staff morale and student achievement. **Education, 118**(1), 76-84.

Kossen, S. (1978). **The human side of organizations,** 2nd Edition, New York: Harper and Row Publishing.

Lee, H. R. (2002). An empirical study of organizational justice as a mediator of the relationships among leader member exchange and job satisfaction, organizational commitment and turnover intentions in the lodging industry. **Dissertation Abstracts International, 61**(6), p. 2379, Dec2000.

Martin, D. (2000). A study of the relationship between elementary principal leadership behavior and teacher morale. **Dissertation Abstracts International. 61**(6), pp. 21-28, A. Dec.

National Education Association. (2000). How do you raise morale among teachers and support staff? **NEA Today,** 07347219, Mar2000, **18** (6), p. 3.

Oglesby, C. (2003). **Teachers: low pay, low morale, high turnover.** Retrieved October 31, 2007 from http: //www.cnn.com/SPECIAL/2001/schools/stories/staff.effects.html.

Postell, W. (2004). **A model for enhancing morale among middle school teachers.** Ed. D Dissertation, Fisher Graduate School of Education, Nova Southeastern University, USA.

Stinnett, M. (2003). **Professional problems of teacher.** New York: McMillan Company Publishers.

Tanner, K. & Morris, F. (2002). School physical environment and teacher and student morale: Is there a connection? **School Business Affairs, 68**(10), 4-8.

Tweissi, A. (1998). **The effectiveness and efficiency of Jordanian pre-vocational education provision.** Unpublished Ph. D dissertation, University of Huddersfield, UK.

97
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة MSLSS على عينات سورية

أ. د. امطانيوس مخائيل
قسم القياس النفسي والتربوي
كلية التربية- جامعة دمشق

مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة MSLSS على عينات سورية

أ. د. امطانيوس مخائيل
قسم القياس النفسي والتربوي
كلية التربية- جامعة دمشق

الملخص

أعد مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة من أجل تقدير درجات الرضا عن الحياة لدى الأطفال والمراهقين في مجالات محددة هي: الأسرة، والأصدقاء، والمدرسة، والذات، وبيئة الحياة. وقد استهدفت هذه الدراسة التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس، وتقنينه في البيئة السورية. ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف استخدمت طرائق متعددة في دراسة الثبات والصدق لهذا المقياس، كما طبق على عينات عدة من طلبة المرحلة الثانوية في سورية من الصفوف الممتدة من العاشر حتى الثاني عشر (ن=٦٠٨ طالباً وطالبة).

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن ظهور مؤشرات اتساق داخلي واستقرار مرضية عموماً للمقاييس الفرعية الخمسة للمقياس مدار البحث، كما أعطت مؤشرات لصدقه التقاربي والتباعدي (باستخدام خمسة مقاييس محكية)، ولصدق تكوينه الفرضي عن طريق دراسة الترابطات البينية (أو الداخلية) بين المقاييس الفرعية التي يتضمنها، إضافة إلى صدقه بدلالة محك التحصيل الدراسي. وتشير هذه النتائج بمجموعها إلى صلاح الأداة موضع البحث للاستخدام في البيئة السورية. وقد تقدم الباحث بعدد من المقترحات التي تركزت حول إجراء المزيد من البحوث على المقياس باستخدام عينات من طلبة الصفوف الدراسية الأدنى، كما تركزت على ضرورة إخضاعه للمزيد من الدراسات السيكومترية، بما فيها الدراسات العاملية ودراسات الفرق المتقابلة أو المجموعات المتضادة من المبحوثين.

الكلمات المفتاحية: مقياس الرضا عن الحياة، تقدير (أو قياس) الرضا عن الحياة، الرفاه (أو الخير) الشخصي، قياس الشخصية، طلبة الثانوي في سورية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٠/٢٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٥/١٠م

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

Psychometric Properties of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale in Syrian Context

Prof. Amtanyos Michaeel
College of Education
University of Damascus

Abstract

The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale MSLSS was designed to assess life satisfaction among children and adolescents in five specific domains (family, friends, School, Self and living Environment). The present study aimed at validating this instrument in Syrian Context. Several methods of reliability and validity were used in the study, and the instrument under consideration was administered to several samples of school students in grades 10 through 12 (N=608).

The results obtained for each of the five subscales of MSLSS revealed acceptable internal consistency and test-retest reliability. The results also established convergent and divergent validity by using five criterion measures for these subscales. They displayed also validity for these subscales by investigating their Interco relations, as well as by using scholar grades of the subjects of the study.

The overall findings suggest the suitability of MSLSS to be used in Syrian Context. Suggestions were made to conduct further studies upon this instrument with students of lower classes, as well as factor analysis and contrasted groups studies.

Key words: life satisfaction scale, assessment of life satisfaction, subjective well-being index, personality assessment, secondary students.

مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة MSLSS على عينات سورية

أ. د. امطانيوس مخائيل
قسم القياس النفسي والتربوي
كلية التربية- جامعة دمشق

مقدمة

لاشك أن الشعور بالرضا (أو عدم الرضا) عن مجال أو أكثر من مجالات الحياة المختلفة التي يعيشها الفرد على امتداد الفترة الزمنية التي يقضيها في الدراسة، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنجاحه وتحصيله الدراسي، كما يسهم إسهاماً كبيراً في عملية تكيفه الشخصي والاجتماعي، وفي تكوين شخصيته، وبلورة نظرته الخاصة إلى العالم. ومن الواضح أن الشعور بالرضا (أو عدم الرضا) عن هذا المجال أو ذاك من مجالات الحياة يرتبط بطموح الفرد وما قد يصبو إليه، ويريد تحقيقه في هذا المجال من جهة، كما يرتبط بما أنجزه وتوصّل إليه فعلاً في هذا المجال من جهة ثانية، ويعكس، من ثَمَّ، نظرة الفرد وتقديره الذاتي للفرق أو المسافة الفاصلة بينهما. وكلما صغرت المسافة الفاصلة بين الواقع والطموح، وتضاءل الفرق بينهما بنظر الفرد ازدهر وتعاظم الشعور بالرضا، وكلما كبرت المسافة، وتزايد هذا الفرق، خمد هذا الشعور وتلاشى بصورة تدريجية ليحل محله الشعور بعدم الرضا وصولاً إلى حالة من التذمر والإحباط. وهنا بالذات تبرز أهمية هذا الشعور وخطورته على مستقبل الفرد وحياته بمختلف جوانبها في مرحلة الدراسة وما بعدها.

لقد احتلت دراسة الشعور بالرضا عن الحياة حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين في مجال علم نفس الشخصية وقياسها بدءاً من ثمانينات القرن الماضي. وجرى ذلك مع تنامي الوعي بأهمية دراسة السمات ذات الطبيعة الإيجابية للشخصية، كالسعادة، والتفاؤل، والطموح الشخصي، بعد أن كانت اهتمامات الباحثين في السابق قد تركزت في دراسة السمات ذات الطبيعة المرضية أو السلبية للشخصية كالاكتئاب، والقلق، والانطواء الاجتماعي، وغيرها. ولعل من بين العوامل والأسباب التي أسهمت في جذب اهتمام الباحثين للجوانب الإيجابية في الشخصية، وفي تنامي هذا الاهتمام، أن الاقتصار على المظاهر السلبية للشخصية بعد أن تكون قد تأصلت، أو ترسخت، وأصبحت أمراً واقعاً قد يُفشل محاولة التصدي لها وعلاجها،

أو يجعلها محدودة الفائدة. هذا بالإضافة إلى أن دراسة المظاهر الإيجابية للشخصية وما قد تسفر عنه من نقاط قوة، يمكن استثمارها في مواجهة بعض الصعوبات، أو نقاط الضعف أو غيرها من المظاهر والأعراض السلبية "أو المرضية" التي قد يعاني منها الفرد. ناهيك عن أن مثل هذه الدراسة تتمّم دراسة المظاهر السلبية، وتتكامل معها في تسليط أضواء ساطعة وقوية على الشخصية في مختلف جوانبها.

إن الأمر الذي لابد من الوقوف عنده عند دراسة شعور الرضا عن الحياة هو أن مصادر ومتطلبات الرضا عن الحياة تختلف باختلاف الأفراد والجماعات. فقد ينظر بعض الأفراد إلى الحرية الشخصية، أو الصحة واللياقة البدنية على أنها المصدر الأهم للرضا عن الحياة، في حين يعطي بعض الأفراد الأولوية للمال، أو السلطة والوجاهة، أو كليهما. والأمر نفسه ينسحب على المجتمعات والحضارات (أو الثقافات) المختلفة، كما ينسحب على الجماعات الفرعية ضمن كل مجتمع على حدة. وقد أشار الباحثون في هذا المجال إلى الفروق الهائلة التي قد تظهر بين الأفراد، وكذلك بين الجماعات، في المجالات التي يمكن أن تبعث على الرضا (أو عدم الرضا) عن الحياة. كما أن هذه الفروق دعمتها الدراسات الارتباطية بين المصادر العديدة للرضا عن الحياة من جهة، وبين الشعور بالرضا عن الحياة بحد ذاته من جهة أخرى، حيث أعطت هذه الدراسات ترابطات مختلفة بين المجتمعات المختلفة، وضمن الجماعات الفرعية المختلفة مما يشير إلى إعطائها تقديرات وأوزاناً مختلفة من قبل تلك المجتمعات أو الجماعات (Veenhoven, 1991; Diener & Diener, 1995; Sam, 2001).

من المحاولات الأولى التي اهتمت بدراسة الشعور بالرضا عن الحياة واستهدفت إعداد أدوات خاصة لقياس هذا الشعور المحاولة التي بذلها نيوجارتن وزميلاه، وأسفرت عن ظهور مقياس الرضا العام عن الحياة (Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961)، والمحاولة التي أجراها كانتريل وأسفرت عن ظهور ما يعرف بـ "سلم كانتريل المرتكز على الذات" (Cantril, 1965)، إضافة إلى محاولة لاوتون التي أسفرت عن ظهور المقياس المعروف بـ "مقياس الروح المعنوية لمركز فيلادلفيا لدراسات الشيخوخة" (Lawton, 1975)، وغيرها. إلا أن المحاولات السابقة لتصميم أدوات خاصة لقياس الرضا عن الحياة عانت من قصور واضح نظراً لاهتمامها بكبار السن وإهمالها الناشئة والشباب، ولكونها لم تقتصر على شعور الرضا عن الحياة بحد ذاته، بل تناولت معه أشياء أخرى، على الرغم من الأسماء التي أعطيت لها. وعلى سبيل المثال فقد تناول مقياس نيوجارتن وزميليه شعور المتعة والحيوية (مقابل الفتور واللامبالاة)، إضافة إلى الرضا عن الحياة، كما يلاحظ دينر وزملاؤه. وهذا ما

دعا دينر وزملاءه إلى العمل على تطوير مقياس متعدد البنود لقياس الرضا عن الحياة بوصفه عملية إصدار حكم عقلي عام للفرد على الحياة التي يعيشها، وتعبيراً عن نظرته الخاصة إلى العالم (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).

لقد ألح دينر وزملاؤه على أنه من الأهمية بمكان إفساح المجال للفرد للتعبير عن رضاه العام عن الحياة بغض النظر عن الأهمية التي قد يعطيها لهذا المصدر أو ذاك من المصادر التي قد تبعث في نفسه هذا الرضا كالصحة أو المال، أو السلطة... إلخ. ويتعين على الفرد وفقاً لوجهة النظر هذه، أن يحدد بنفسه مصادر رضاه عن الحياة، ويجري نوعاً من الدمج أو التكامل بينها، كما يقدر وزنها وأهميتها من منظوره الشخصي، ودون النظر في أهميتها ووزنها لدى الآخرين (Diener, 1984). وهذا ما يظهر، بنظر دينر وزملائه، الطبيعة الكلية الأحادية لهذا الشعور Unidimensional، كما يسوّغ استخدام درجة كلية واحدة للتعبير عن الرضا العام عن الحياة، بغض النظر عما يقبع وراء هذا الشعور من بواعث ودون تحديد المجال أو المجالات التي قد تسهم في تكوين هذا الشعور وبلورته.

إلا أن النظرة الأحادية الإجمالية (أو الكلية) إلى شعور الرضا عن الحياة، وإغفال طبيعته التعددية الواسعة تتيح التعامل معه بوصفه نتاجاً ومحصلة نهائية للعديد من العوامل والمتغيرات دون الوقوف عند هذه العوامل أو المتغيرات وتحديدها. ولابد من أن تتضافر هذه النظرة الأحادية الكلية، كما يلاحظ هيوبنر، مع النظرة التعددية التي تتيح رصد هذا المصدر أو ذاك من مصادر الرضا، وتحديد المجال (أو المجالات) التي يقوى فيها هذا الشعور (سواء بالاتجاه الإيجابي أم السلبي)، وبما يتيح الكشف عن العوامل والمتغيرات الكامنة وراءه (Huebner, Laughlin, Ash & Gilman, 1998). وهذا ما يدعو إلى النظر إلى مفهوم الرضا عن الحياة بوصفه مفهوماً متعدد الأبعاد Multidimensional، وعدم الاقتصار على النظرة الكلية الأحادية في دراسته.

لقد عمل هيوبنر انطلاقاً من نظرته التعددية إلى شعور الرضا عن الحياة من جهة، وتأكيداً لضرورة الاهتمام بالسمات أو الأبعاد ذات الطبيعة الإيجابية للشخصية، ولاسيما في مرحلة الطفولة والمراهقة، من جهة ثانية، على إعداد المقياس المعروف بـ"مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة" Multidimensional Students' life Satisfaction Scale MSLSS. واحتوى هذا المقياس بصورته الأولى الصادرة عام ٢٠٠١ على ٤٠ بنداً تغطي خمسة مجالات فرعية، هي: الأسرة (٧ بنود)، والأصدقاء (٩ بنود)، والمدرسة (٨ بنود)، والبيئة الحياتية (٩ بنود)، والذات (٧ بنود). وقد أعدّ هذا المقياس أساساً تلبية للحاجة الماسة

إلى أداة قياس متعددة الأبعاد تتيح الكشف عن الأبعاد (المجالات) المختلفة التي يمكن أن يظهر فيها هذا الشعور بصورة منفصلة، وتعطي درجة لكل منها على حدة بدلاً من الاقتصار على درجة كلية واحدة تعطيها مقاييس الرضا عن الحياة التي شاعت حتى ذلك الحين كمقياس الرضا المدرَك Perceived life Satisfaction Scale (Adelman, Taylor & Nelson, 1989)، ومقياس الرضا عن الحياة للطلبة Students life Satisfaction Scale (Dew & Huebner, 1994)، إضافة إلى مقياس دينر الشهير للرضا العام عن الحياة Satisfaction With life Scale SWLS، وغيرها. وبذلك صمم هذا المقياس، كما يؤكد هيوبنر، لتوفير صفحة نفسية (أو بروفيل) متعددة الأبعاد تظهر من خلالها تقديرات الناشئة لدرجات رضاهم عن الحياة في مجالات خاصة ومحددة. ومن المتوقع أن يسهم مثل هذا التقويم التفريقي، بنظر هيوبنر، في تحسين الأعمال والجهود الموجهة نحو التشخيص والوقاية، إضافة إلى جهود التدخل التي قد تبذل مع الناشئة. وعلى سبيل المثال، فإن الطلبة الذين يظهرون درجات عالية من عدم الرضا عن الأسرة تلزمهم استراتيجيات تدخل مختلفة عن الاستراتيجيات اللازمة للتدخل مع الطلبة الذين يظهرون درجات عالية من عدم الرضا عن المدرسة (Huebner, et. al, 1998).

من الأمور المهمة التي روعيت في صياغة عبارات المقياس مدار البحث أن يصلح للاستخدام مع الأطفال والمراهقين على حد سواء، وبحيث يغطي مدى عمرياً واسعاً بدءاً بتلاميذ الصف الثالث وانتهاء بطلبة الصف الثاني عشر. في موازاة ذلك روعيت في المقياس تغطيته لمدى واسع من مستويات القدرة بدءاً بالأطفال ذوي الصعوبات النمائية المتوسطة والطفيفة وانتهاء بالأطفال الموهوبين.

لقد أخضع المقياس مدار البحث لدراسات سيكومترية عديدة استهدفت التحقق من ثباته وصدقه. ووقعت معاملات الاتساق الداخلي المحسوبة باستخدام معادلة كرونباخ–ألفا في مدى يتراوح من ٠,٧٠ إلى ٠,٩٠ للمقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها، وذلك في عدد من الدراسات التي أجريت على عينات من طلبة الصفوف الممتدة من التاسع إلى الثاني عشر. بالإضافة إلى ذلك، وقعت أغلب معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة في تلك الدراسات (بفاصل زمني قدره أسبوعان أو أربعة أسابيع) في مدى يتراوح من ٠,٧٠ إلى ٠,٨٦ للمقاييس الفرعية الخمسة، (Greenspoon & Saklofske, 1997; Huebner, 1994; Huebner, et. al, 1998). وفي دراسة أخرى أجريت على طلبة الصفوف الدراسية الأدنى (من السادس إلى الثامن) أعطى المقياس مؤشرات ثبات واتساق قريبة من المؤشرات

السابقة، ويمكن وصفها بأنها مرضية عموماً (باستثناء مقياس الذات الذي أظهر هبوطاً واضحاً في معامل ثبات الإعادة)، كما أظهر قابليته للاستعمال مع الأطفال في المرحلة الدراسية الأدنى، كما يلاحظ هيوبنر وزملاؤه (Huebner et. al., 1998).

وفيما يتصل بدراسات الصدق التي أخضع لها المقياس مدار البحث، أعطت هذه الدراسات دلالات مهمة للصدق التقاربي والتباعدي لهذا المقياس باستخدام بعض مؤشرات الرفاه أو الخير الشخصي well-being indexes (Gilman et.al., 2000, Greenspoon & Saklofske, 1997; Huebner, 1994; Huebner et. al., 1998)، كما أعطت هذه الدراسات دلالات أخرى للصدق التقاربي والتباعدي باعتماد تقارير الآباء (Gilman, et. al, 2000)، وتقارير المعلمين (Huebner, 1994)، ومقاييس المرغوبية الاجتماعية (Huebner et .al., 1998). بالإضافة إلى ما سبق أظهرت النتائج ارتباطات ضعيفة نسبياً مع عدد من المتغيرات الديمغرافية كالعمر والجنس، وهذا ما يتسق مع التوقعات المحتملة، ويقدم دعماً إضافياً للصدق (Huebner et. al., 1998).

من جهة أخرى، أخضع المقياس مدار البحث لعدد من التحليلات العاملية التي وفرت بدورها دلالات مهمة لصدقه. من هذه التحليلات التحليل العاملي الاستطلاعي الذي دعم توزيع بنود المقياس إلى خمسة مجالات فرعية وأظهر توافق بنيته العاملية مع البنية الأساسية المفترضة له (Huebner, 1994)، والتحليل العاملي التوكيدي الذي وفر دعماً إضافياً للبناء العاملي للمقياس (Gileman et .al., 2000; Huebner et. al., 1998). هذا بالإضافة إلى دراسات عاملية أخرى أثبتت بدورها البناء العاملي الخماسي للمقياس، وارتكزت على أداء عينات من طلبة المدارس في كندا (Greenspoon & Saklofske, 1997)، وفي كوريا،وأسبانيا (Huebner, et .al, 1998). بالإضافة إلى ذلك، يشير الدليل الخاص بالمقياس إلى توافر كم لا بأس به من البيانات المعيارية له اشتقت من أداء عينات واسعة من طلبة المدارس بدءاً بطلبة الصف الثالث الابتدائي ووصولاً إلى طلبة الصف الثاني عشر (Huebner, et. al., 1998).

وفي حدود المعلومات المتوافرة للباحث، فإنه لا توجد أية دراسة عربية لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة، أو لغيره من المقاييس التي اهتمت بهذا الجانب المهم من جوانب حياة الإنسان. ولعل هذا الأمر بالذات هو ما دفع الباحث لإعداد صورة عربية موازية للصورة الأم، وإخضاعها للدراسة السيكومترية.

مشكلة الدراسة

يظهر العرض السابق الاهتمام الذي حظيت به المقاييس النفسية التي تناولت السمات ذات الطبيعة الإيجابية للشخصية، وبينها مقاييس الرضا عن الحياة، على امتداد الثلث الأخير من القرن الماضي وحتى يومنا هذا. في الوقت نفسه يظهر العرض السابق جانباً مهماً من التطورات التي تشهدها مقاييس الرضا عن الحياة التي تتمثل في تخطي النظرة الأحادية الكلية إلى شعور الرضا عن الحياة، والتشديد على طبيعته التعددية الواسعة. وهذا ما ظهر من خلال تحديد الأبعاد أو المجالات المختلفة التي يمكن أن يظهر فيها هذا الشعور، وإعطاء درجات منفصلة لكل منها بدلاً من الاقتصار على درجة كلية واحدة يتعذر من خلالها إعطاء صورة واضحة ودقيقة عن بواعث ومتطلبات الرضا لدى الأفراد والجماعات. من جهة أخرى يظهر الوصف السابق للمقياس مدار البحث، والعرض الخاص للدراسات السابقة التي أخضع لها، الاهتمام الكبير الذي حظي به منذ ظهوره حتى الآن، كما يظهر هذا العرض الافتقار إلى دراسات عربية لهذا المقياس أو لغيره من مقاييس الرضا عن الحياة. ولعل هذا الافتقار إلى الدراسات العربية للمقياس من جهة، والشعور بإمكانية الاستفادة منه في البيئة السورية، والعربية عامة من جهة ثانية، هو مما دفع الباحث إلى طرح المسألة (أو المشكلة) التي ستتصدى لها الدراسة الحالية، والتي تتلخص في تقنين مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة MSLSS على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في سورية.

أهداف الدراسة

يتركز الهدف الرئيس لهذه الدراسة في تفحّص الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة المعرّب، وذلك للتأكد من صلاحه للاستخدام مع الطلبة السوريين. ويمكن تفريع هذا الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الخاصة، والتي تتلخص في استخراج بعض دلالات الثبات (بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي)، وبعض مؤشرات الصدق (الصدق التقاربي والتباعدي، وصدق التكوين الفرضي) لهذا المقياس،إضافة إلى المعايير الخاصة به.

أسئلة الدراسة

سعياً وراء تحقيق الأهداف المرسومة لهذه الدراسة سيتركز الاهتمام على الإجابة عن عدد من الأسئلة التي تطرحها، وهي التالية:

١– ما معاملات ثبات الاتساق والاستقرار للمقاييس الفرعية الخمسة التي يتكون منها مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة ودرجته الكلية المستخرجة من تطبيقه على عينات من طلبة المرحلة الثانوية في سورية ؟

٢– ما دلالات صدق المقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة ودرجته الكلية باتباع الأسلوب التقاربي والتباعدي، وحساب الارتباطات الداخلية (أو البينية) لمقاييسه، إضافة لارتباطها بالتحصيل الدراسي، والمستخرجة من تطبيقها على عينات من طلبة المرحلة الثانوية في سورية ؟

٣– ما المعايير الخاصة بالمقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة ودرجته الكلية المستخرجة من تطبيقه على عينات من طلبة المرحلة الثانوية في سورية ؟

أهمية الدراسة

يمكن إظهار أهمية هذه الدراسة في النقطتين التاليتين:

١– أنها تتناول أحد المقاييس النفسية المهمة التي تدور حول السمات ذات الطبيعة الإيجابية و"غير المرضية" للشخصية، وهو: مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة، هذا المقياس الذي يتميز بوضوح عن غيره من المقاييس الأخرى المشابهة التي تكتفي بإعطاء درجة كلية واحدة لتقدير الرضا العام عن الحياة. هذا في حين أن المقياس مدار البحث ينطلق من نظرة تعددية تتيح حصر المجال (أو المجالات) التي قد يظهر فيها شعور الرضا (أو عدم الرضا) لدى الطالب، وتسهم من ثمَّ في إعطاء صورة أكثر وضوحاً وتفصيلاً عن الجوانب الإيجابية ونقاط القوة لديه من جهة، وعن الصعوبات والمشكلات التكيفية والدراسية التي قد يعاني منها من جهة أخرى.

٢– أنّها تتناول المقياس مدار البحث سعياً وراء تعرف كفاءته السيكومترية، والتحقق من صلاحه للاستخدام في البيئة السورية، بما يفسح المجال في المحصلة النهائية، للانتفاع من الفوائد التي يمكن أن يقدمها سواء في مجالات البحث والمقارنة بين الأفراد والجماعات، أم في غيرها من المجالات. فإذا أخذنا بالحسبان أن المقاييس المتاحة للسمات ذات الطبيعة الإيجابية للشخصية، وبينها مقاييس الرضا عن الحياة، محدودة للغاية سواء في سورية أم في غيرها من الأقطار العربية، ظهرت أمامنا أهمية دراسة المقياس موضع الاهتمام بصورة واضحة.

حدود الدراسة

لاشك أن المقياس مدار البحث يضع حدوداً واضحة لهذه الدراسة بوصفه إحدى أدوات التقرير الذاتي التي تقوم على وصف الفرد نفسه بنفسه. ومن المعلوم أن هذه الأدوات تنطوي على الكثير من احتمالات الخطأ التي قد يعود بعضها إلى رغبة الفرد في التستر على عيوبه أو نقاط ضعفه، أو تخوّفه من الجهر بالحقيقة، أو استهتاره، وعدم اقتناعه بجدوى مثل هذه الأدوات، أو غير ذلك.

من جهة أخرى، فإن العينات المستخدمة في هذه الدراسة من المبحوثين، ومدى تمثيل هذه العينات للمجتمع الأصلي الذي أخذت منه، إضافة إلى أداء أفراد تلك العينات على المقياس مدار البحث، وعلى المقاييس المحكية الخمسة المعتمدة في الفترة الزمنية الممتدة من مطلع العام الدراسي ٢٠٠٧–٢٠٠٨ حتى نهايته– هي مما يضع حدوداً إضافية لهذه الدراسة بطبيعة الحال.

مصطلحات الدراسة

الرضا عن الحياة: ويعكس نظرة الفرد وتقديره (أو تقييمه) الشخصي للحياة، أو جوانب معينة منها قد تبعث في نفسه الشعور الإيجابي أو السلبي نحوها (شعور الرضا أو عدم الرضا). وتعتمد الدراسة الحالية نظرة هيوبنر لمفهوم الرضا عن الحياة بوصفه مفهوماً متعدد الجوانب والأبعاد Multidimensional وتتخطى بذلك النظرة الأحادية الإجمالية (أو الكلية) لهذا المفهوم. وهذا ما يتيح تحديد المجال، أو المجالات التي قد تقوّي هذا الشعور سواء بالاتجاه الإيجابي أم السلبي (كالأسرة أو الأصدقاء، أو المدرسة..إلخ) ويوفر من ثمَّ، الفرصة للكشف عن العوامل والأسباب الكامنة وراءه.

مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة: وقد أعده هيوبنر وظهر بصورته الأولى عام ١٩٩٨ (Huebner, et .al, 1998). ويحتوي هذا المقياس على (٤٠) بنداً تغطي خمسة مجالات فرعية هي: الأسرة، والأصدقاء، والمدرسة، والبيئة الحياتية، والذات. وبخلاف مقاييس الرضا عن الحياة التي تعطي عادة درجة كلية واحدة تعبر عن شعور الرضا (أو عدم الرضا) عن الحياة بالمعنى العام والشامل يعطي هذا المقياس خمس درجات منفصلة تغطي الأبعاد أو المجالات الفرعية الخمسة التي يتضمنها ليعبر بذلك عن تقديرات المبحوثين لدرجات رضاهم (أو عدم رضاهم) في مجالات خاصة ومحددة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي مع العمل على مواءمته لطبيعة المسألة المطروحة للبحث، وللأساليب والشروط الخاصة التي تتطلبها الدراسة السيكومترية للأداة موضع البحث وعملية التحقق من ثباتها وصدقها واستخراج المعايير الخاصة بها.

عينة الدراسة

تطلبت الدراسة الحالية استخدام عينات من طلبة المرحلة الثانوية الذكور والإناث،وقد بلغ عدد أفراد هذه العينات مجتمعة ٦٠٨ طالبٍ وطالبة أخذت من الصفوف الثلاثة: الأول والثاني والثالث الثانوي العام. ويظهر الجدول رقم (١) توزع أفراد هذه العينات.

الجدول رقم (١)
توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي ونوع الإحصائي المطلوب

الغرض من البيانات (الإحصائي المحسوب)	المستوى الدراسي	الذكور	الإناث	ذكور وإناث معاً (عينات مختلطة)	مج	مج ن
حساب ارتباطات البنود بالدرجة الكلية ومعاملات ألفا ومعاملات الاستقرار	الثاني الثانوي الثالث الثانوي	٦٦ ٣٥	٧٧ ٤٢		١٤٣ ٧٧	٢٢٠
حساب معاملات الاستقرار	الأول الثانوي الثاني الثانوي	٣٧ ٢٢	٣٢ ٢٦		٦٩ ٤٨	١١٧
دراسة الصدق التقاربي والتباعدي +الترابطات البينية+ الترابط مع التحصيل	الأول الثانوي			٦٣ ٥٦ ٤٦ ٤٩ ٥٧	٢٧١	٢٧١
المجموع		١٦٠	١٧٧	٢٧١	٦٠٨	٦٠٨

أدوات القياس المستخدمة في الدراسة

تطلبت الدراسة الحالية استخدام عدة مقاييس محكية معربة من أجل التحقق من الصدق التقاربي والتباعدي للمقياس موضع البحث. وهذه المقاييس هي:

١- مقياس الرضا عن الحياة SWLS Satisfaction with life Scale: أعدّ هذا المقياس من قبل دينر وزملائه (Diener et .al., 1985) بهدف إعطاء تقدير عام شامل لشعور الرضا عن الحياة بغض النظر عن المجالات المختلفة التي يمكن أن تبعث على هذا الشعور، وهو يقتصر بالتالي على درجة كلية واحدة للتعبير عن هذا الشعور. وقد قام الباحث بتعريب هذا المقياس، كما أخضعه للدراسة السيكومترية.

٢- مقياس الرضا عن الحياة للطلبة SLSS Student Life Satisfaction Scale: وهو مقياس مؤلف من ١٢ بنداً أعده هيوبنر ورفاقه عام ٢٠٠٣. ويتناول هذا المقياس شعور الرضا عن الحياة لدى الطلبة تحديداً، كما يعبر عن هذا الشعور من خلال درجة كلية واحدة فقط بخلاف المقياس المتعدد الأبعاد للطلبة موضع هذه الدراسة (Huebner, Suldo & Valois, 2003). وقد قام الباحث بتعريب هذا المقياس بهدف استخدامه محكاً لصدق المقياس موضع الدراسة.

٣- مقياس السعادة المختصر Affectometer 2: وهو مقياس مصغر للفرح أو السعادة أعدّه كامان وفليت (Kamman & Flett, 1988). وقد قام الباحث بتعريب هذا المقياس بهدف استخدامه محكاً لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة موضع الدراسة.

٤- مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين: وهو من إعداد هيرمانز Hermanes، ويقيس الدافع للإنجاز لدى الأطفال والراشدين على حد سواء. وقد قام فاروق عبد الفتاح موسى بتعريب هذا المقياس ونشر كراسة التعليمات الخاصة به (موسى، ١٩٨١).

٥- مقياس بيك للاكتئاب BDI Beck Depression Inventory: وضع الصيغة المعدلة لهذا المقياس بيك A.T.Beck وستير R.A.Steer عام ١٩٩٣. وقام بإعداد الصورة العربية لهذا المقياس أحمد عبد الخالق من جمهورية مصر العربية، ونشر الدليل الخاص بها عام ١٩٩٦. ويتمتع هذا المقياس بخصائص قياسية جيدة سواء في صورته الأجنبية أم العربية (عبد الخالق، ١٩٩٦).

إعداد الصورة العربية للمقياس وإجراءات التطبيق

تطلبت عملية إعداد الصورة العربية مدار البحث السير بخطوات ومراحل معينة وصولاً إلى إخراجها بشكلها النهائي. وتتلخص هذه الخطوات والمراحل فيما يلي:

١- عمل الباحث في المرحلة الأولى على إعداد ترجمة أولية للمقياس مدار البحث، كما أوكل مهمة القيام بمثل هذه المهمة لأحد زملائه في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق الذي قام بدوره بإعداد ترجمة أولية ثانية دون إطلاعه على الترجمة التي أعدها الباحث. وبالانتهاء من هذه الخطوة اطلع الباحث على ترجمة زميله، كما أطلعه على الترجمة التي أعدها، ثم أجرى معه مقارنة بين الترجمة التي أعدها كل منهما وعبارات النص الأصلي. وقد أتاحت هذه المقارنة الوصول إلى صيغة شبه موحدة لأغلب البنود (٣٥ بنداً من أصل ٤٠ بنداً يتضمنها المقياس). وبقيت الصيغة المطروحة، سواء من قبل الباحث، أو زميله،

للبنود الخمسة المتبقية (وهي البنود ذوات الأرقام: ٢ و ٣ و ٤ و ٩ و١٣) على حالها، على أن تخضع لاحقاً لدراسة خاصة متأنية عند إخضاع المقياس للتحكيم.

٢- تمحور الاهتمام في المرحلة الثانية من مراحل العمل في مجال إعداد الصورة العربية مدار البحث في عرض الترجمة المقترحة للبنود بالصيغة التي تم الاتفاق عليها بين الباحث وزميله (ومعها البنود الخمسة التي لم يتفق على صيغة موحدة لها) على اثنين من أعضاء الهيئة التدريسية المختصين في مجال الترجمة في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق بهدف إخضاعها للتحكيم. وقد أتاح هذا التحكيم التحقق من صحة الترجمة المقترحة لأغلب البنود التي تم الاتفاق عليها (٢٩ بنداً)، كما أفاد في إجراء بعض التعديلات "غير الجوهرية" على الصيغة المقترحة للبنود الستة المتبقية من البنود التي تم الاتفاق عليها أيضاً. أما البنود الخمسة التي لم يتفق عليها بين الباحث وزميله في المرحلة السابقة فقد طرحت صيغ جديدة و"توفيقية" لها من قبل أحد المحكمين نالت موافقة المحكم الآخر، كما نالت موافقة الباحث وزميله.

٣- لجأ الباحث في المرحلة الثالثة من مراحل العمل إلى الإجراء المعروف بـ"الترجمة العكسية للأداة" Back Translation. وقد تم هذا الإجراء عن طريق إخضاع الترجمة العربية المطروحة للأداة بالصيغة التي وصلت إليها عند الانتهاء من عملية تحكيمها للترجمة العكسية (أي من العربية إلى الإنكليزية) من قبل أحد المختصين دون الرجوع للصورة الإنكليزية الأصلية. كما اقتضى هذا الإجراء مقابلة (أو مقارنة) هذه الترجمة الإنكليزية بالأصل لتعرف مدى التوافق والاختلاف بينهما. ولعل النتيجة الأهم التي أمكن التوصل إليها من خلال هذا الإجراء هو ظهور توافق شبه تام بينهما لأغلب البنود (٢٦ بنداً من أصل ٤٠ بنداً). هذا مع ظهور بعض الاختلافات في الصياغة التعبيرية للبنود المتبقية يمكن وصفها بأنها " غير جوهرية"، ولا تؤثر في المعنى الدقيق لكل منها. ومن الواضح أن ظهور مثل هذه الاختلافات أمر متوقع، ولا يشير بحد ذاته إلى الحاجة لإجراء أي تعديلات على الصورة المعربة المقترحة.

٤- نظراً لتعذر القيام بالإجراء الذي يستهدف عادة التحقق من تعادل الترجمة مع الأصل من خلال تطبيقهما على عينات من المبحوثين الذين يوصفون عادة بـ " مزدوجي اللغة" Bilingual، فقد اقتصرت المرحلة الأخيرة من مراحل العمل في مجال إعداد الصورة المعربة مدار البحث على التطبيق الاستطلاعي، وقد جرى هذا التطبيق أولاً على عينة مختلطة من طلبة الصف الثاني الثانوي الذكور والإناث (ن=٢١)، وكان من بين فوائده أنه نبّه الباحث إلى وجود بعض الصعوبات في فهم التعليمات وبدائل الإجابة، مما دعاه إلى إعادة صياغتها ورفدها بتعليمات إضافية بهدف تسهيلها، إضافة إلى إخراجها بصورة أخرى تتحدد من خلالها بدقة دلالة كل من بدائل الإجابة من خلال تقديم سلم للدرجات يشرح لفظياً

وبالأرقام معنى كل درجة من الدرجات التي يمكن إعطاؤها. وبالانتهاء من هذا الإجراء الأخير أخضعت الصورة المعربة مدار البحث ثانية للتطبيق الاستطلاعي (ن=١٨ من طلبة الصف الثاني الثانوي الذكور، و١٦ من طلبة الصف الثاني الثانوي الإناث). وقد أفاد هذا التطبيق الأخير في التأكد من وضوح التعليمات، كما تأكد الباحث من خلاله من وضوح العبارات التي تتضمنها الصورة المعربة وخلوها من العبارات التي قد تتعارض مع ثقافتنا وقيمنا القومية الخاصة، أو غيرها من العبارات التي يمكن أن تثير حفيظة المبحوثين وتؤدي إلى عدم تجاوبهم. ومن الواضح أن هذا التطبيق يعطي مؤشراً للصدق الظاهري للأداة مدار البحث، كما أنه يمكن أن يعطي شيئاً من الثقة بصلاحها وإمكانية استخدامها مع طلبة الثانوي في سورية. وبالانتهاء من هذا التطبيق أمكن الانتقال إلى مرحلة جديدة من مراحل العمل: وهي مرحلة الدراسة السيكومترية الموسعة.

لقد تطلبت الدراسة السيكومترية للأداة مدار البحث تطبيقها على عينات عديدة من طلبة المرحلة الثانوية. وقد جرى هذا التطبيق بصورة جماعية داخل كل صف على حدة، ودون فرض حدود زمنية. وفي حالات معينة أعطيت تعليمات شفهية لبعض المبحوثين ولكن دون التدخل في إجابتهم، وعند الانتهاء من عملية التطبيق داخل كل صف كانت تخضع إجابات المبحوثين للمراجعة بهدف استبعاد الأوراق غير المكتملة، أو الفارغة، أو التي اعتمدت الإجابة العشوائية (وقد بلغ عددها ١٩ ورقة). وبالانتهاء من عملية التطبيق أدخلت البيانات إلى الحاسوب لتخضع للمعالجة الإحصائية وفق الأهداف المرسومة لهذه الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي نص على: ما معاملات ثبات الاتساق والاستقرار للمقاييس الفرعية الخمسة التي يتكون منها مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة ودرجته الكلية المستخرجة من تطبيقه على عينات من طلبة المرحلة الثانوية في سورية ؟

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة والخاص بمؤشرات الثبات (الاستقرار والاتساق) للمقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها المقياس المعرب مدار البحث حسبت ارتباطات البنود بالدرجة الكلية لكل مقياس فرعي (أو مجال) من المقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها (بعد استبعاد البند نفسه من هذا المقياس الفرعي أو المجال Corrected item-total correlation). وقد تمّ ذلك استناداً إلى أداء أربع عينات من طلبة الثاني والثالث الثانوي الذكور والإناث. وهذا ما يظهر في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقاييس الفرعية الخمسة للأداة

المقياس الفرعي	رقم البند	العينات			
		٢ ثا ذ (أ) (ن=٦٦)	٢ ثا إ (ب) (ن=٧٧)	٣ ثا ذ (ج) (ن=٣٥)	٣ ثا إ (د) (ن=٤٢)
الأسرة	٧	٠,٣٣	٠,٣٩	٠,٤٥	٠,٤٣
	٨	٠,٣٦	٠,٤١	٠,٣٣	٠,٤٦
	١٨	٠,٤٧	٠,٣٥	٠,٤١	٠,٣٨
	١٩	٠,٤٣	*٠,٢٤	٠,٣٧	٠,٣١
	٢١	٠,٥١	٠,٤١	٠,٣٤	٠,٤٩
	٢٨	٠,٣٨	٠,٥٥	٠,٣٩	٠,٣٥
	٣٠	٠,٣٩	٠,٥١	٠,٢٨	٠,٤٤
الأصدقاء	١	٠,٥٦	٠,٣٩	٠,٤٤	٠,٣٤
	٤	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٣٤	٠,٥٠
	١١	٠,٣٩	٠,٣٨	٠,٣٦	٠,٤١
	١٢	٠,٣٢	٠,٣٧	٠,٣١	٠,٤٨
	١٦	*٠,٣٨	٠,٣١	٠,٤٢	٠,٣٣
	٢٣	*٠,٢٥	٠,٣٧	٠,٤٤	٠,٣٤
	٢٤	٠,٥١	٠,٤٢	٠,٣٣	٠,٣٣
	٢٩	٠,٣٩	٠,٤٣	٠,٣٦	٠,٣٥
	٣٨	٠,٥٨	٠,٣٧	٠,٣٩	٠,٤٤
المدرسة	٣	٠,٦١	٠,٥٣	٠,٤٠	٠,٤٢
	٦	٠,٥٢	٠,٦٦	٠,٤٣	٠,٣٨
	٩	٠,٣٧	-٠,٠٢	٠,٠٤	٠,٤١
	١٣	٠,٥٤	٠,٤٨	٠,٣٣	٠,٤٦
	٢٠	٠,٣٨	٠,٤٩	٠,٥٧	٠,٤٩
	٢٢	٠,٦٤	٠,٣٧	٠,٤٤	٠,٥٩
	٢٥	٠,٤٨	٠,٣٥	٠,٥٩	٠,٣٢
	٢٦	٠,٣٣	٠,٣٩	٠,٣٨	٠,٤٧
بيئة الحياة	١٥	٠,٣٨	٠,٥٤	٠,٣٩	٠,٣٢
	٢٧	*٠,٤٧	٠,٣٤	٠,٣٠	٠,٣٤
	٣١	*٠,٢٣	٠,٤٤	٠,٤١	٠,٣١
	٣٢	٠,٣٢	٠,٥٣	٠,٥٤	٠,٣٧
	٣٤	٠,٣٣	٠,٣٠	٠,٣٥	٠,٤٦
	٣٦	٠,٣٩	٠,٣٢	*٠,٢٥	٠,٤١
	٣٧	٠,٥١	٠,٣٦	٠,٣٢	٠,٣٠
	٣٩	٠,٤٣	٠,٣٨	٠,٣٩	٠,٥٦
	٤٠	٠,٥١	٠,٤٤	٠,٣٦	٠,٣٦
الذات	٢	٠,٤٢	٠,٠٦	٠,٣٣	٠,٣٠
	٥	٠,٥٨	*٠,٢٢	٠,٣٤	٠,٣٧
	١٠	٠,٣٠	٠,٣١	٠,٤٢	٠,٣٣
	١٤	٠,٣٨	٠,٤٨	٠,٣٤	٠,٣٠
	١٧	٠,٣١	٠,٣٦	*٠,٢٣	٠,٤٢
	٣٣	٠,٤٩	٠,٤٢	٠,٤٣	٠,٣٥
	٣٥	٠,٣٥	٠,٠٢	٠,٤٤	٠,٣١

(أ) ثاني ثانوي ذكور الأرقام الملونة بالأسود تعني أن الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١

(ب) ثاني ثانوي إناث الأرقام التي تعلوها نجمة تعني أن الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠٥

(ج) ثالث ثانوي ذكور بقية الأرقام غير دالة.

(د) ثالث ثانوي إناث

بالإضافة إلى ما سبق، حسبت معاملات ألفا للمقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها

المقياس من أداء أفراد العينات الأربع السابقة، كما حسبت معاملات ثبات الإعادة لهذه المقاييس من أداء أفراد تلك العينات نفسها بعد مرور فواصل زمنية مختلفة (الجدول رقم ٣).

الجدول رقم (٣)
معاملات ألفا وثبات الإعادة للمقاييس الفرعية الخمسة

المقياس	معاملات ألفا				معاملات ثبات الإعادة			
					بفاصل أسبوعين		بفاصل شهرين	
	٢ثا ذ	٢ ثا إ	٣ ثا ذ	٣ ثا إ	٢ثا ذ	٢ ثا إ	٣ ثا ذ	٣ ثا إ
الأسرة	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٧١	٠,٧٦	٠,٦٩	٠,٦٨
الأصدقاء	٠,٦٣	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٥١	٠,٨٢	٠,٦٩	٠,٤٩	٠,٥٣
المدرسة	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٧٧	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٨٠	٠,٦٩	٠,٧٤
بيئة الحياة	٠,٧٢	٠,٧٠	٠,٦٢	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٥٤	٠,٧١	٠,٤٧
الذات	٠,٧٤	٠,٥٨	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٥٧	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٧٥
الكلي					٠,٨٢	٠,٨٠	٠,٧٣	٠,٧٤

ويتبين من قراءة الجدولين رقم (٢) و(٣) أن المقياس المعرب مدار البحث أعطى معاملات اتساق وثبات مقبولة بصورة عامة. فقد كانت أغلب معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ (١٥٠ من أصل ١٦٠ معاملاً)، كما أن ستة معاملات أخرى منها كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥، في حين أن أربعة معاملات فقط لم تكن دالة. وهذه المعاملات الأربعة تعود للبندين ٢ و ٣٥ من مقياس الذات اللذين أظهرا هبوطاً لدى عينة الثاني الثانوي الإناث فقط، والبند ٩ من مقياس المدرسة الذي أظهر هبوطاً لدى عينة الثاني الثانوي الإناث والثالث الثانوي الذكور. ومع ملاحظة أن الارتباطات الأربعة السابقة التي أعطتها البنود الثلاثة اقتصرت على عينة واحدة (أو اثنتين) فقط من أصل أربع عينات، وأن التذبذبات في تلك الارتباطات ترتبط بخصائص تلك العينات، يمكن القول: إن الارتباطات السابقة إذا أخذت بمجموعها تعطي مؤشراً لا بأس به للاتساق الداخلي المدروس بهذه الطريقة. ولعل مما يدعم النتيجة السابقة القيم التي أعطتها معاملات ألفا المحسوبة لهذه المقاييس الفرعية التي تخطى معظمها (١٦ من أصل ٢٠ معاملاً) ٠,٧٠ وهبط أربعة منها فقط عن هذا المستوى بدرجة ما، وهي المعاملات المحسوبة لمقياس الأصدقاء لدى عينة الثاني الثانوي الذكور والثالث الثانوي الإناث (ألفا = ٠,٦٣ و ٠,٥١ على التوالي)، ولمقياس بيئة الحياة لدى عينة الثالث الثانوي الذكور (ألفا =٠,٦٢)، ولمقياس الذات لدى عينة الثاني الثانوي الإناث (ألفا = ٠,٥٨). وباستبعاد المعاملات الأربعة السابقة يتبين أن معاملات ألفا المحسوبة وقعت في مدى يتراوح من ٠,٧٠ إلى ٠,٧٩ (وسيط = ٠,٧٣) مما يشير إلى أنها قد تهبط بدرجة ما

عن المعاملات المحسوبة للصورة الأجنبية للمقياس لدى طلبة المرحلة الثانوية التي وقعت في مدى يتراوح من ٠,٧٠ إلى ٠,٩٠، كما سبقت الإشارة. مهما يكن من أمر، فإن هذه المعاملات بمجموعها تعطي مؤشراً آخر للاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية مدار البحث، وتتضافر مع النتيجة السابقة التي أعطتها ارتباطات البنود بالدرجة الكلية، لتظهر أن كلاً من البنود التي يتضمنها كل من المقاييس الفرعية يعمل في الاتجاه نفسه الذي يعمل فيه المقياس الفرعي، وأن كلاً من المقاييس الفرعية الخمسة متجانس أو متسق مع نفسه إلى حد كبير.

وفيما يتصل بالثبات المحسوب بطريقة الإعادة يتضح من قراءة الجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات المستخرجة بهذه الطريقة سواء للمقاييس الفرعية أم للمقياس الكلي كانت مقبولة في معظمها، مع ظهور فرق واضح بين المعاملات المحسوبة بفاصل أسبوعين وبين المعاملات المحسوبة بفاصل شهرين لصالح الأولى، وهو ما يمكن أن يتوقعه المرء بفعل إطالة المدّة الزمنية الفاصلة. ولو استثنينا المعاملين المحسوبين بفاصل أسبوعين لمقياس بيئة الحياة (ر=٠، ٥٤) ومقياس الذات (ر=٠,٥٧)، والمعاملات الثلاثة المحسوبة بفاصل شهرين لمقياس الأصدقاء (ر=٠,٤٩ و ٠,٥٣) ومقياس بيئة الحياة (ر=٠,٤٧) لوجدنا أن المعاملات المتبقية المحسوبة للمقاييس الفرعية وقدرها ١٥ معاملاً اقتربت من ٠,٧٠ أو تخطته، وأن وسيط المعاملات المتبقية المحسوبة بفاصل أسبوعين بلغ ٠,٧٥ مقابل وسيط قدره ٠,٦٩ للمعاملات المتبقية المحسوبة بفاصل شهرين. ومن الواضح أن النتائج السابقة بمجموعها توفر مؤشراً للثبات المدروس بطريقة الإعادة. وسوف يبدو هذا الأمر أكثر وضوحاً عندما نأخذ بالحسبان أن هذه النتائج تخص عينات من الطلبة الذين مازالوا على عتبة سن الرشد، والذين يمكن أن "تتأرجح" إجاباتهم "أو تتذبذب" ولا تتسق مع نفسها بمرور الوقت بدرجة أكبر من الراشدين. و مما يدعم هذه النتائج اقترابها بدرجة ما من النتائج التي توصلت إليها الدراسات الخاصة للصورة الأجنبية للمقياس التي أعطت معاملات ثبات بطريقة الإعادة وقعت في مدى يتراوح من ٠,٧٠ إلى ٠,٨٦ (بفاصل أسبوعين وأربعة أسابيع) للمقاييس الفرعية الخمسة مدار البحث.

ثانياً: عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

الذي نص على: ما دلالات صدق المقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة ودرجته الكلية باتباع الأسلوب التقاربي والتباعدي، وحساب الارتباطات الداخلية (أو البينية) لمقاييسه، إضافة لارتباطها بالتحصيل الدراسي، والمستخرجة من تطبيقها على عينات من طلبة المرحلة الثانوية في سورية؟

لقد تطلبت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة هذه الدراسة والخاص بدلالات الصدق التي يمكن أن يعطيها المقياس المعرب مدار البحث اتباع طرائق عدة في دراسة الصدق ارتكزت أولاها على استخدام خمسة مقاييس معربة اعتمدها الباحث محكات للصدق وهي: مقياس الرضا عن الحياة لدينر SWLS الذي يقتصر على درجة كلية واحدة، ومقياس الرضا عن الحياة للطلبة SLSS (وهو أيضاً من إعداد هيوبنر ولكنه يقتصر على درجة كلية واحدة(، ومقياس السعادة المختصر Affectometer2، ومقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز، ومقياس الاكتئاب لبيك BDI. وتظهر في الجدول رقم (٤) الترابطات التي أعطتها المقاييس الفرعية الخمسة التي يتكون منها المقياس موضع الاهتمام ودرجته الكلية مع المقاييس المحكية السابقة، وذلك لدى عينات مختلطة (من الذكور والإناث) من طلبة الصف الأول الثانوي.

الجدول رقم (٤)
معاملات الارتباط المحسوبة مع عدد من المقاييس المحكية

المقاييس	الرضا عن الحياة (ن=٦٣)	الرضا عن الحياة للطلبة (ن=٥٦)	السعادة المختصر (ن=٤٦)	الدافع للإنجاز (ن=٤٩)	بيك للاكتئاب (ن=٥٧)
الأسرة	٠,٤١	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٣٣	-٠,٢٨
الأصدقاء	٠,٤٤	٠,٥٩	٠,٣٢	٠,٢٩	-٠,١١
المدرسة	٠,٥٦	٠,٦٧	٠,٤٠	٠,٣٤	-٠,٢٩
بيئة الحياة	٠,٥٨	٠,٥٣	٠,٤٩	٠,٤٧	-٠,٣٤
الذات	٠,٤٩	٠,٦١	٠,٣١	٠,٥١	-٠,٣١
الكلي	٠,٧٨	٠,٨٦	٠,٣٨	٠,٣٣	-٠,٢٩

ويتبين من الجدول السابق أن الارتباطات التي أعطتها المقاييس الفرعية الخمسة مع المحكات المعتمدة كانت بمستوى المتوسط أو دونه، كما كانت دالة على الأغلب، وأن أعلى هذه الارتباطات ظهرت مع مقياس الرضا عن الحياة للطلبة (وسيط=٠,٦١)، يليه مقياس الرضا العام عن الحياة (وسيط=٠,٤٩)، ومن بعدهما مقياس السعادة المختصر (وسيط=٠,٣٦)، ومقياس الدافع للإنجاز(وسيط=٠,٣٤). هذا في مقابل ارتباطات سلبية مع بيك للاكتئاب ابتعدت إلى حد ما عن الحدود المتوسطة ولكنها بقيت دالة باستثناء واحد منها (وسيط =٠,٢٩-). ولعل ما يلفت النظر في الارتباطات السابقة أن هذه الارتباطات وقعت ضمن الحدود المتوقعة لها، إذ من الطبيعي أن تعطي المقاييس الفرعية الخمسة موضع البحث أعلى الارتباطات مع الأدوات "الأقرب" لها، وهي: مقياس الرضا عن الحياة للطلبة، ومقياس الرضا عن الحياة، وهما الأداتان اللتان تقيسان أيضاً الرضا عن الحياة ولكن بالمعنى العام ومن خلال إعطائه درجة كلية واحدة (أي أن ما يقيسه كل منهما "يناظر" إلى حد بعيد

ما تقيسه المقاييس الفرعية مدار البحث أو يقترب منه بشكل واضح). كما أن من الطبيعي أن تظهر ارتباطات أدنى من السابقة مع أدوات أخرى تقترب ولكن بدرجة أقل، من حيث السمات التي تقيسها، مما تقيسه المقاييس الفرعية الخمسة،وهي: مقياس السعادة المختصر، ومقياس الدافع للإنجاز، وأن تظهر في الوقت نفسه ارتباطات سلبية ودالة مع أداة أخرى تتصدى لمظاهر سلبية في الشخصية، وهي: مقياس بيك للاكتئاب. ومن الواضح أنه يمكن النظر إلى الارتباطات السابقة على أنها مؤشر للصدق التقاربي للأداة مدار البحث من حيث أنها تظهر درجة من التقارب (أو التجاور) الذي يمكن أن يتوقعه المرء بين المجالات الخمسة للرضا عن الحياة لدى الطالب من جهة، وبين شعور الرضا العام عن الحياة أو متغيرات ومظاهر إيجابية أخرى في الشخصية كالسعادة، والدافع للإنجاز من جهة ثانية. كما يمكن القول: إن ظهور ارتباطات سلبية ودالة مع أدوات أخرى تتناول سمات أو مظاهر مغايرة لما تتناوله الأداة مدار البحث كالاكتئاب مثلاً يمكن أن يعطي مؤشراً للصدق التباعدي (أو الاختلافي) للأداة موضع البحث.

بالإضافة إلى ما سبق لابد من الإشارة إلى أن الارتباطات التي أعطتها الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة مع المقاييس المحكية المعتمدة جاءت في الاتجاه المتوقع لها عموماً، حيث أعطت أعلى الارتباطات مع مقياس الرضا عن الحياة للطلبة لهيوبنر (ر=٠,٨٦) ومن بعده مقياس الرضا العام عن الحياة لدينر (ر=٠,٧٨)، ثم مقياس السعادة المختصر(ر=٠,٣٨)، والدافع للإنجاز(ر=٠,٣٣) مقابل ارتباط سلبي ودال مع بيك للاكتئاب(ر=٠,٢٩-).ومن الواضح أن هذه النتيجة تتضافر مع النتائج السابقة لتوفر دعماً إضافياً للصدق.

والطريقة الثانية التي استخدمت في دراسة صدق الأداة تمثلت في حساب الترابطات البينية (أو الداخلية) بين المقاييس الفرعية الخمسة التي تتضمنها ومع المقياس الكلي. وقد استند هذا الإجراء على أداء أفراد العينات السابقة نفسها من طلبة الأول الثانوي التي استخدمت في دراسة الصدق بدلالة المحكات المعتمدة. وهذا ما يظهر في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
الترابطات الداخلية للمقاييس الفرعية الخمسة للمقياس ومع الكلي

الترابطات	العينات					وسيط الترابطات
	ن=٦٣	ن=٥٦	ن=٤٦	ن=٤٩	ن=٥٧	
الأسرة مع الأصدقاء	٠,٥٩	٠,٤٧	٠,٥٧	٠,٥٦	٠,٤٧	٠,٥٦
الأسرة مع المدرسة	٠,٥٧	٠,٦١	٠,٤١	٠,٦٣	٠,٦٢	٠,٦١
الأسرة مع بيئة الحياة	٠,٥٤	٠,٦٧	٠,٤٨	٠,٦٨	٠,٦٨	٠,٦٧

تابع الجدول رقم (٥)

التترابطات	العينات					وسيط الترابطات
	ن=٦٣	ن=٥٦	ن=٤٦	ن=٤٩	ن=٥٧	
الأسرة مع الذات	٠,٤٨	٠,٥٩	٠,٣٨	٠,٤٧	٠,٤١	٠,٤٧
الأصدقاء مع المدرسة	٠,٦٤	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٦٥	٠,٦٥	٠,٦٤
الأصدقاء مع بيئة الحياة	٠,٦١	٠,٦٣	٠,٠٣	٠,٤٧	٠,٥٩	٠,٥٩
الأصدقاء مع الذات	٠,٣٨	٠,٤٥	٠,٣٩	٠,٤٢	٠,٥١	٠,٤٢
المدرسة مع بيئة الحياة	٠,٥٥	٠,٤١	٠,٣٦	٠,٤٩	٠,٥٠	٠,٤٩
المدرسة مع الذات	٠,٥٦	٠,٣٩	٠,٥٤	-٠,١٣	٠,٥٣	٠,٥٣
بيئة الحياة مع الذات	٠,٤٤	٠,٥٨	٠,٥٩	٠,٣٧	٠,٦٠	٠,٥٨
الأسرة مع الكلي	٠,٥٣	٠,٦٤	٠,٦٣	٠,٤٩	٠,٦٢	٠,٦٢
الأصدقاء مع الكلي	٠,٦٦	٠,٦١	٠,٥٢	٠,٥٠	٠,٥١	٠,٥٢
المدرسة مع الكلي	٠,٦٣	٠,٦٩	٠,٦٧	٠,٥٤	٠,٦٨	٠,٦٧
بيئة الحياة مع الكلي	٠,٦٦	٠,٧٢	٠,٥٩	٠,٥٥	٠,٦٩	٠,٦٦
الذات مع الكلي	٠,٥٩	٠,٦٩	٠,٧٣	٠,٧٤	٠,٧٢	٠,٧٢

ويتبين من قراءة الجدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط البينية للمقاييس الفرعية الخمسة (وعددها ٥٠ معاملاً) وقعت ضمن الحدود المتوسطة، أو تجاوزتها بدرجة ما لدى سائر عينات الدراسة (باستثناء معامل واحد قريب من الصفر أعطاه ترابط مقياس الأصدقاء مع بيئة الحياة وبلغت قيمته ٠,٠٣، ومعامل آخر سلبي أعطاه ترابط مقياس المدرسة مع الذات وبلغت قيمته ٠,١٣-). وقد تراوحت وسيطات معاملات الارتباط المستخرجة بين كل مجال (أو مقياس) وآخر لدى العينات الخمس السابقة من ٠,٤٢ إلى ٠,٦٧، وبلغ وسيط هذه الوسيطات ٠,٥٧. وتشير هذه النتائج بمجموعها إلى أن الترابطات البينية للمقاييس الفرعية الخمسة لم تكن مرتفعة إلى الحد الذي يسمح بـ "الدمج" بين تلك المقاييس وإلغاء الهوية الخاصة بكل منها، كما أنها لم تكن متدنية إلى الدرجة التي تسمح بالفصل بينها بشكل كامل، ولكنها متدنية إلى الدرجة التي تسمح بالتمييز بين كل منها والآخر وتأكيد هويته الخاصة. وهذا ما يشير إلى تمايز هذه المجالات (أو المقاييس) و"استقلالية" كل منها عن الآخر، وإلى الصلة التي تربط بين كل منها والآخر في الوقت نفسه، كما يتسق مع النظرة التعددية المعتمدة في تصميم المقياس مدار البحث، ويوفر مؤشراً هاماً لصدق التكوين الفرضي لهذا المقياس.

من جهة ثانية يظهر الجدول رقم (٥) ارتباطات للمقاييس الفرعية الخمسة مع الدرجة الكلية للمقياس وقعت في المدى من ٠,٥٢ إلى ٠,٧٢ وبلغ وسيطها ٠,٦٦ مما يشير إلى أنها تخطت عموماً وسيط الترابطات البينية المحسوبة للمقاييس الفرعية. ومن الواضح أن هذه

النتيجة "تماشي" التوقعات،ويمكن أن توفر دعماً إضافياً للصدق.

والطريقة الأخيرة التي استخدمت في دراسة المقياس مدار البحث تمحورت حول دراسة صدقه بدلالة محك التحصيل الدراسي. وقد ارتكزت هذه الطريقة على حساب ترابط كل من المقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها مع درجات أفراد العينات السابقة نفسها من طلبة الصف الأول الثانوي في امتحانات الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧–٢٠٠٨. وتظهر في الجدول رقم (٦) ترابطات المقاييس الفرعية الخمسة،إضافة للمقياس الكلي، مع الدرجات التحصيلية لأولئك الطلبة في تلك الامتحانات.

الجدول رقم (٦)
ترابطات المقاييس الفرعية الخمسة والكلي مع الدرجات التحصيلية

المقاييس الفرعية	العينات					وسيط الترابطات
	(ن=٦٣)	(ن=٥٦)	(ن=٤٦)	(ن=٤٩)	(ن=٥٧)	
الأسرة	٠,٣١**	٠,٣٧**	٠,٤١**	٠,٣٣**	٠,٣٢**	٠,٣٣**
الأصدقاء	٠,٢٣*	٠,٢٩**	٠,٢٤*	٠,٣٦**	٠,٠٩	٠,٢٤*
المدرسة	٠,٤٩**	٠,٣٨**	٠,٥٤**	٠,٤٤**	٠,٣٧**	٠,٤٤**
بيئة الحياة	٠,٣٩**	٠,١١	٠,٤٢**	٠,٤٩**	٠,٢٨**	٠,٣٩**
الذات	٠,٣٤**	٠,٢٧*	٠,٤١**	٠,٣٩**	٠,٣٥**	٠,٣٨**
الكلي	٠,٤٣**	٠,٣٦**	٠,٤١**	٠,٤٥**	٠,٥٥**	٠,٤٣**

ويتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المحسوبة للمقاييس الفرعية وقعت دون الحدود المتوسطة أو اقتربت منها، كما كانت دالة (باستثناء اثنين منها أعطاهما مقياس بيئة الحياة لدى إحدى العينات، ومقياس الأصدقاء لدى عينة أخرى). وقد تراوحت وسيطات معاملات الارتباط المحسوبة للمقاييس الفرعية مع الدرجات التحصيلية لدى العينات الخمس السابقة من ٠,٢٤ لمقياس الأصدقاء إلى ٠,٤٤ لمقياس المدرسة، وبلغ وسيط هذه الوسيطات ٠,٣٥. هذا مع الإشارة إلى أن مقياس المدرسة، وكذلك المقياس الكلي، أعطيا أعلى هذه الترابطات في حين أن أدناها أعطاها مقياس الأصدقاء.

وبغض النظر عن الدلالة التي قد يحملها ظهور أعلى الارتباطات لمقياس المدرسة بالتحصيل الدراسي، وما يمكن أن يشير إليه ذلك من تأثير للمدرسة في أداء الطالب، فإن الاستنتاج الأهم الذي يمكن الوصول إليه من خلال قراءة هذه الترابطات بمجموعها هو أنها تظهر الصلة الوثيقة إلى حد ما بين مجالات الرضا المختلفة للطلبة وتحصيلهم الدراسي، وتعطي بذلك مؤشراً إضافياً لصدق المقياس.

ثالثاً: عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثالث

الذي نص على: ما المعايير الخاصة بالمقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة ودرجته الكلية المستخرجة من تطبيقه على عينات من طلبة المرحلة الثانوية في سورية ؟

وللإجابة عن السؤال الثالث والأخير من أسئلة هذه الدراسة والذي يدور حول المعايير الخاصة بالمقاييس الفرعية الخمسة التي يتضمنها المقياس المعرب مدار البحث إضافة لدرجته الكلية، عمد الباحث إلى حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينات الدراسة من الذكور والإناث (ن=٣٠١ للذكور و ٣٠٧ للإناث)، كما قام في خطوة لاحقة بحساب الدرجات المئينية المقابلة للدرجات الخام لأفراد العينات السابقة. وقد روعي في حساب المتوسطات تقسيم مجموع الدرجات المتحصلة على كل مقياس فرعي (أو مجال) على عدد البنود التي يتضمنها. وتظهر في الجدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينات الدراسة من طلبة الثانوي الذكور والإناث.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينات الدراسة

المقاييس	العينات	ن	م	ع
الأسرة	ثانوي –ذكور	٣٠١	٥,٠٢	١,١٨
	ثانوي-إناث	٣٠٧	٥,١٦	١,٠٢
الأصدقاء	ثانوي –ذكور	٣٠١	٥,١٩	١,٢٩
	ثانوي-إناث	٣٠٧	٥,٠٧	٠,٩٩
المدرسة	ثانوي –ذكور	٣٠١	٣,٠١	١,٣٧
	ثانوي-إناث	٣٠٧	٣,١٨	١,٠٧
بيئة الحياة	ثانوي –ذكور	٣٠١	٤,١٧	١,٣٢
	ثانوي-إناث	٣٠٧	٤,٣٢	٠,٩٦
الذات	ثانوي –ذكور	٣٠١	٤,٤١	١,١٨
	ثانوي-إناث	٣٠٧	٤,٠٦	١,٠٣
الكلي	ثانوي –ذكور	٣٠١	٤,٢١	٠,٨٨
	ثانوي-إناث	٣٠٧	٤,٤٦	١,٠٤

ومع عدم تجاهل حقيقة أن المعايير السابقة هي معايير "أولية" ارتكزت على أداء عينات محدودة العدد، وقد لا تكون ممثلة بدرجة كافية لمجتمعها الأصلي، فإن الأمر المهم الذي يمكن استخلاصه من قراءة الجدول السابق هو أن متوسطات الدرجات المحسوبة للمقاييس الفرعية الخمسة وللمقياس الكلي تخطت بدرجة ما الرقم (٣). وهذا يعني أنها قطعت الحد

الفاصل بين الشعور بعدم الرضا والشعور بالرضا وفقاً للتدريج السداسي المعتمد في المقياس لتشير بذلك إلى درجات إيجابية من الشعور بالرضا، وتتفق في الوقت نفسه مع ما أعطته الصورة الأصلية للمقياس التي أظهرت بدورها درجات إيجابية من الشعور بالرضا لدى الطلبة الأمريكان الذكور والإناث على حد سواء. في موازاة ذلك فإن الأمر الذي يجدر الوقوف عنده هو أن متوسطات الدرجات المحسوبة لكل من مقاييس الأسرة (م = ٥,٠٢ للذكور، و ٥,١٦ للإناث)، ولمقياس الأصدقاء (م= ٥,١٩، و٥,٠٧ للإناث) تجاوزت الرقم (٥) لتعبر بذلك عن درجة مرتفعة نسبياً من الشعور بالرضا في هذين المجالين. كما تجاوزت هذه المتوسطات الرقم (٤) لكل من مقياس بيئة الحياة (م=٤,١٧ و ٤,٣٢ للذكور والإناث على التوالي)، ومقياس الذات (م=٤,٤١ و ٤,٠٦ للذكور والإناث على التوالي)، وللمقياس الكلي (م=٤,١٢ و ٤,٤٤ للذكور والإناث على التوالي) لتعبر بذلك على درجة مقبولة من الشعور بالرضا في المجالات التي تتصدى لها هذه المقاييس، في حين أظهرت شيئاً من الهبوط النسبي لمقياس المدرسة (م=٣,٠١ و ٣,١٨ للذكور والإناث على التوالي) لتعبر بذلك عن درجة متدنية نسبياً من الشعور بالرضا في هذا المجال.

وبوسع المرء أن يفترض أن ظهور درجة عالية من الشعور بالرضا في كل من مجالي الأسرة والأصدقاء يمكن أن يؤخذ مؤشراً على تماسك الأسرة السورية من جهة وطبيعة العلاقات "الحميمة" القائمة بين الطلبة السوريين من جهة ثانية، ولا سيما عند مقارنتهم بالطلبة الأمريكان الذين أظهروا درجة أدنى بوضوح من الشعور بالرضا في هذين المجالين (م=٤,٠٢ للأسرة و ٤,١٤ للأصدقاء لدى الطلبة الأمريكان) (Huebner, et.al, 1998). بالإضافة إلى ذلك قد يكون بالإمكان النظر إلى تدني الشعور بالرضا لدى الطلبة السوريين بالمقارنة مع الطلبة الأمريكان في مقياس المدرسة (م=٤,٣٨ للطلبة الأمريكان مقابل ٣,٠١ و٣,١٨ للطلبة السوريين الذكور والإناث على التوالي) على أنه تعبير عن الصعوبات التي يواجهها الطلبة السسوريون خلال سير حياتهم الدراسية،وربما الافتقار إلى التسهيلات المدرسية المتاحة للطلبة الأمريكان.

والأمر الذي لا يرقى إليه الشك على أية حال، هو أن توفير المزيد من البيانات المعيارية للمقياس المعرب سيفسح المجال واسعاً لإجراء المزيد من المقارنات بين العينات السورية والأجنبية في المجالات المتعددة للرضا عن الحياة.

استنتاجات وتوصيات

يمكن تلخيص النتيجة الأهم التي توصلت إليها الدراسة الحالية في أن الصورة العربية

لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة MSLSS المكونة من ٤٠ بنداً أظهرت كفاءة سيكومترية مرضية عموماً عند استخدامها مع عينات من طلبة المرحلة الثانوية في سورية، هذا مع عدم تجاهل حقيقة أنها لم تصل في ذلك إلى المستوى الذي وصلت إليه الصورة الأجنبية الأصلية لهذا المقياس. واستناداً إلى هذه النتيجة يرى الباحث أنه بالإمكان ترشيح هذه الصورة للاستخدام في البيئة السورية لأغراض البحث، وأغراض المقارنات الجمعية، كما يرى الباحث أنه يمكن، من حيث المبدأ، استخدامها لأغراض التشخيص الفردي التفريقي، ولا سيما حين يتركز الاهتمام في الحصول على معلومات ومؤشرات تقريبية عن الحالات المدروسة في الأبعاد أو المجالات الخمسة التي تتناولها، وتحديد ذلك المجال، أو تلك المجالات، التي يمكن أن تبعث على الرضا (أو عدم الرضا) عند هذا الفرد أو ذاك.

ويمكن تلخيص المقترحات والتوصيات التي يود الباحث أن يطرحها استناداً إلى ما أنجز، وما لم ينجز، في هذه الدراسة فيما يلي:

١– إخضاع الأداة مدار البحث لبحوث أخرى بهدف توفير المزيد من البيانات السيكومترية والمعيارية حولها، على أن تجرى هذه البحوث على طلبة المرحلة الثانوية وطلبة المرحلة الإعدادية، إضافة إلى طلبة الصفوف الأعلى من المرحلة الابتدائية.

٢– استخدام أساليب وطرائق أخرى في دراسة صدق الأداة مدار البحث بما فيها الصدق العاملي، وطريقة الفرق المتقابلة (أو المجموعات المتضادة) من المبحوثين، كمقابلة الطلبة العاديين بالجانحين، أو المتسربين من المدارس أو غيرهم. هذا بالإضافة إلى التحقق من إمكانية استخدامها مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم وغيرهم من ذوي الحاجات الخاصة.

٣– دراسة قدرة هذه الأداة في مجال التشخيص الفردي التفريقي فيما يتعلق بمجالات الرضا المختلفة سعياً وراء استخدامها في العمل العيادي، مع التنبه إلى "محدودياتها" في هذا المجال.

٤–إخضاع الصورة المختصرة للأداة المؤلفة من خمسة بنود للدراسة السيكومترية ودراسة إمكانية استخدامها بديلاً عن الصورة الأم.

المراجع

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٦): **دليل تعليمات قائمة بيك للاكتئاب**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١): **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. **Child Psychiatry and Human Development, 20,** 135-147.

Cantril, H. (1965). **The patterns of human concern.** New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Dew, T. & Huebner, E.S. (1994). Adolescents perceived quality of life: An exploratory investigation. **Journal of school Psychology, 32,** 185-199.

Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross – Cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. **Journal of Personality and Social Psychology, 68,** 653-663.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. **Psychological Bulletin, 95,** 542-575.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. **Journal of Personality Assessment, 49**(1), 71-75.

Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J.(2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. **Social Indicators Research, 52,** 135-160.

Greenspoon, P. J. & Saklofske, D. H. (1997). Validity and reliability of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Canadian children. **Journal of Psychoeducational Assessment, 15,** 138-155.

Huebner,E.S.(1994).Preliminarydevelopmentandvalidationofamultidimensional life satisfaction scale. **Journal of Psychological Assessment, 6,** 149-158.

Huebner, E.S., Laughlin, J.E., Ash C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. **Journal of Psycho educational Assessment, 16,** 118-134.

Huebner, E.S., Suldo, S.M., & Valois, R.F. (2003). **Psychometric Properties of two brief measures of children's life satisfaction: The Students' life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS).** Paper prepared for the indicators of positive development conference. March 12-13, 2003. Running Head: Life Satisfaction.

Kamman, R., & Flett, R. (1988).Affectometer2: A scale to measure current level of general happiness. **Australian Journal of Psychology. 35**(2), 259-265.

Lawton, M.P. (1975). The Philadelphia Geriatric Center Morale Scale: A revision. **Journal of Gerontology, 30,** 85-89.

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. **Journal of Gerontology, 16,** 134-143.

Sam, D.L. (2001). Satisfaction with life among international students: An exploratory study. **Social Indicators Ressearch.53,** 315-337.

Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative?. **Social Indicators Research, 24,** 1-34.

125
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي

د. أحمد محمد الزعبي
قسم التربية وعلم النفس
كلية المعلمين بالقنفذة- جامعة أم القرى

اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي

د. أحمد محمد الزعبي
قسم التربية وعلم النفس
كلية المعلمين بالقنفذة- جامعة أم القرى

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى قياس اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي.وقد تكونت عينة البحث من (٣٩٦) طالباً مأخوذة من ست كليات، واستخدم الباحث مقياس اتجاهات طلاب كليات المعلمين، ومقياس الاتزان الانفعالي.وقد استخرج للمقياسين معاملات الصدق والثبات اللازمة.

ومن أهم النتائج التي أسفر عنها البحث، وجود اتجاهات موجبة ومرتفعة نسبياً عند طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس، كما وجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وبين اتزانهم الانفعالي، وكذلك بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وبين تحصيلهم الدراسي. وقد فسر الباحث هذه النتائج في ضوء معطيات البحث واستناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات طلاب كليات المعلمين، التحصيل الدراسي، الاتزان الانفعالي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٤/٢٠م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١/١٨م

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

Students of the Teachers Colleges Attitudes to Teaching Profession and its Correlation with their Emotional Stability and their Academic Achievement

Dr.Ahmad M. Al-zoubi
Dept. of Education and Psychology
Al-Qunfuda Teacher's college- Umm Al-Qura University

Abstract

The research aimed to measuring the students of the teachers colleges attitudes to teaching profession and its relation with their emotional stability and their academic achievement. The sample of the research consistsed of (396) students drawn from six colleges. The researcher used the measure of the teachers colleges student's attitudes and measure emotional stability.

The essential findings of the study were: There were relatively positive and highly attitudes of the students of the teachers colleges to teaching profession. Also, a positive correlation with significance differences between the students of the teachers colleges attitude towards teaching profession and their emotional stability were observed, and between the attitude of the teachers colleges students towards teaching profession and their academic achievement. The researcher interpreted these findings according to the research data and based on theoretical frame and the previous studies.

Key words: students of the teachers colleges tendencies, academic achievement, emotional stability.

اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي

د. أحمد محمد الزعبي
قسم التربية وعلم النفس
كلية المعلمين بالقنفذة- جامعة أم القرى

مقدمة

يعد معلم المرحلة الابتدائية الركن الأساس في المنظومة التعليمية وذلك بسبب الدور المهم الذي يقوم به في هذه المنظومة، وإيماناً بجهده وعطائه المستمر، وبما له من تأثير في مستوى أدائه وكفاءته في العمل، فإن الاتجاه نحو مهنة التدريس هو المحدد الأساس لمدى تحمل المعلم لما ينجم عن هذه المهنة من ضغوط جسمية، ونفسية، واجتماعية.

ولذلك، يعد الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو مهنة التدريس القاعدة المهمة التي تبنى عليها معظم النشاطات التربوية، ومفتاح التنبؤ بنوعية الجو الاجتماعي الذي يمكن أن يوفره في أثناء وجوده مع تلاميذه في الصف الدراسي (الرفاعي، ١٩٩٦).

كما ترتبط اتجاهات المعلم نحو مهنته بإعداده الأكاديمي في كليات المعلمين وكليات التربية والتي من خلالها يتم اكتساب خبرات نظرية وعملية كافية لممارسة المهنة بعد التخرج. ولذلك لابد من التأكيد على رفع مستوى إعداد الطلاب في هذه الكليات لا من أجل تكوين اتجاهات تربوية إيجابية نحو مهنة التدريس فحسب، بل من أجل مساعدتهم على تحمل الضغوط الناجمة عن العمل أيضاً، والتي من شأنها أن تؤثر سلباً في صحتهم الجسمية والنفسية وفي أدائهم المهني.

ولذلك أصبحت عملية إعداد الطلاب– المعلمين– لمهنة التدريس محل اهتمام معظم دول العالم المعاصر، الذي عمل على تطوير نظم إعداد وبرامج تدريب الطلاب – المعلمين في كليات المعلمين وكليات التربية نظراً لما يحظى به المعلم من أهمية كبيرة في الوقت الحالي. كما أن العصر الذي نعيش فيه والتقدم العلمي والتقني الذي وصل إليه يوجب على كليات المعلمين إعداد طلابها إعداداً مناسباً وشاملاً، إذ إن التربية المستمرة شرط للتنمية المهنية المتجددة. فضلاً عن ذلك، يعد الاتزان الانفعالي صفة للطالب –المعلم– الذي يتسم بالقدرة والكفاءة على التعامل مع البيئة الاجتماعية والتعليمية التي يعيش فيها، وعلى الاستفادة من إمكاناته وقدراته، ولديه تقدير ذات عال. من جانب آخر، فإن الاتجاه الإيجابي للطالب

– المعلم نحو مهنة التدريس يشير إلى نضجه واتزانه الانفعالي، كما يعد الاتزان الانفعالي للشخص دليلاً على صحته النفسية (الرفاعي، ١٩٩٦).

وتؤكد دراسة حامد (١٩٩٢) أنه كلما تحسن اتجاه الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس زادت ثقتهم بأنفسهم وازداد اتزانهم الانفعالي. كما أشارت دراسة شوجنسي وآخرين (Shaughnessy, Schwartz & Naylor, 1995) إلى أن المعلم المتميز ينبغي أن يتصف بسمات شخصية عديدة، منها: النضج الانفعالي، والكفاية الذاتية، والذكاء، وضبط النفس، والضمير الحي، وتحمل المسؤولية، والبساطة، والثقة بالنفس.

وأجرى عبدعلي (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى قياس العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبين بعض سمات الشخصية للمعلمين العراقيين، حيث وجد علاقة موجبة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبين كل من تحمل المسؤولية والاتزان الانفعالي والاجتماعي (هادي ومراد، ٢٠٠٥).

كما أجرى الجرجاوي (١٤٠٩ هـ) دراسة بهدف معرفة علاقة التوافق الانفعالي والاجتماعي بالتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (١٩٨) طالباً من الطلاب الوافدين بجامعة أم القرى، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الانفعالي بين الطلاب الوافدين والطلاب السعوديين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب السعوديين والطلاب الوافدين في التوافق الاجتماعي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الوافدين والطلاب السعوديين فيما يخص التفوق الدراسي في مجال التوافق الانفعالي.

أما دشتي (١٩٩٩) فقد أجرت دراسة بهدف معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الكويت نحو الحاسوب واستخدامهم له على عينة قوامها (٨٤) طالباً وطالبة بواقع ١٩ طالباً و٦٥ طالبة، تبين من خلالها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجمالي استجابات أفراد العينة قبل دراسة المقرر وبعده، كما تبين أيضا أن اتجاهات الطلاب والطالبات كانت إيجابية نحو الحاسوب واستخداماته على حد سواء، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة من ذوي التخصصات العلمية أو الأدبية. كما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين لهم خبرة سابقة بالحاسوب والطلاب الذين لا توجد لديهم خبرة سابقة بالحاسوب في اتجاهاتهم نحو الحاسوب واستخدامهم له.

في حين درست بهبهاني (١٩٩٩) اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت نحو استخدام الحاسوب في التعليم على عينة قوامها (٤٣) طالباً وطالبة، منهم (١٠) طلاب و (٣٣) طالبة، تبين من خلالها عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لتدريس

مقرر الحاسوب في التعليم في اتجاهات الطلاب والطالبات بشكل عام، كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير تدريس مقرر الحاسوب في طلبة التخصصات العلمية في اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في التعليم، في حين كان لتدريس مقرر الحاسوب في الطلبة من ذوي التخصصات الأدبية تأثير دال إحصائياً في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو استخدام الحاسوب في التعليم.

أما التويجري (٢٠٠٠) فقد أجرى دراسة بغية معرفة اتجاهات المعلمين نحو برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي ودور المرشد الطلابي في المدرسة السعودية على عينة قوامها (١٠٠) معلم من معلمي المدارس التي التحق بها طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي في مدينة الرياض، تبيّن من خلالها أن معظم اتجاهات المعلمين نحو برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي ودور المرشد الطلابي تتصف نسبياً بالإيجابية.

كما أجرى رحمة (٢٠٠٢) دراسة بغية معرفة اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل، على عينة قوامها (٦٣٠) طالباً وطالبة، وقد توصل من خلالها إلى وجود اتجاهات مشتركة لدى معظم أفراد العينة واتجاهات أخرى أقل شيوعاً مثل: تفضيل العمل لدى القطاع الخاص، وتوقع البطالة المؤقتة، والتفاؤل بالمستقبل، أما الاتجاهات الشائعة، فهي: تفضيل متابعة الدراسة الجامعية، وتوقع الاستفادة منها في العمل والدخل..إلخ. وظهر تباين وفق الكلية في بعض الاتجاهات، و لم تظهر فروق دالة في اتجاهات معارضة الانسحاب من الجامعة وتفضيل العمل المناسب للاختصاص.

أما الذواد (٢٠٠٤) فقد أجرت دراسة بهدف الكشف عن اتجاه عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة نحو تقدير الوقت وعلاقته بالدافع للإنجاز على عينة قوامها (٢٠٠) طالبة من الأقسام الأدبية، توصلت من خلالها إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو تقدير الوقت وبين الدافع للإنجاز، كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات ذوات الاتجاه الإيجابي والطالبات ذوات الاتجاه السلبي نحو الوقت بالنسبة للدافع للإنجاز لصالح الطالبات ذوات الاتجاه الإيجابي.

وفي دراسة أجرتها الدهان (٢٠٠٤) بهدف معرفة مدى الرضا عن الدراسة لدى طلاب التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على عينة قوامها (٢٠٠٩) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية (تربية خاصة) في جمهورية مصر العربية، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والرضا عن الدراسة لدى طلاب كلية التربية النوعية، وعدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين رضا

طلاب التربية الخاصة والاتجاه نحو الإعاقة، وكذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين رضا طلاب كلية التربية النوعية وبين الدراسة والدافع إلى الإنجاز، وبين رضا طلاب كلية التربية النوعية عن الدراسة وبين الشخصية المبتكرة.

كما قام يوسف (٢٠٠٧) بدراسة لتقويم اتجاهات معلمات التعليم الأساسي وطالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان نحو تخطيط الدروس وفق المنهج السلوكي، على عينة قوامها (٢٠٩) معلمة وطالبة منها (١٤٨) طالبة و (٦١) معلمة، تبين من خلالها وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات والمعلمات نحو المنهج السلوكي في تخطيط الدروس، إذ بلغت متوسطات تقديراتهن في كل محور وفي المتوسط الكلي للمقياس أعلى من متوسط الفرضية الذي يمثل الاتجاه والدرجة المحايدة للمقياس. كما تبين أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الاتجاه لدى كل من الطالبات والمعلمات نحو المنهج السلوكي في كل محور وفي المتوسط الكلي للمقياس.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن عدداً منها قد ركز على دراسة اتجاهات طلاب وطالبات كليات التربية نحو استخدام الحاسوب، كدراسة دشتي (١٩٩٩)، ودراسة بهبهاني (١٩٩٩) في حين ركز بعضها الآخر على معرفة اتجاهات المعلمين نحو برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي كدراسة التويجري (٢٠٠٠) كما أن دراسات أخرى ركزت على معرفة مدى الرضا عن الدراسة لدى طلاب التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية كدراسة الدهان (٢٠٠٤)، أما دراسة الذواد (٢٠٠٤) فقد اهتمت بمعرفة اتجاه عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة نحو تقدير الوقت وعلاقتها بالدافع للإنجاز، أما دراسة يوسف (٢٠٠٧) فقد ركزت على قياس اتجاهات معلمات التعليم الأساسي وطالبات التربية بعبري في سلطنة عمان نحو تخطيط الدروس وفق المنهج السلوكي.

أما الدراسات والبحوث ذات الصلة بالبحث الحالي فهي دراسة عبدعلي (١٩٨٦) التي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو المهنة وكل من تحمل المسؤولية والاتزان الانفعالي والاجتماعي. ودراسة رحمة (٢٠٠٢) التي أوضحت اتجاهات طلاب جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل.

وهذا ما يؤكد الحاجة إلى البحث في بيان العلاقة بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين وبين اتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي، إذ إن طلاب كليات المعلمين هم معلمو المستقبل ولا بد من الاهتمام بهم وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، لأنهم سيتعاملون مع شريحة واسعة من شرائح المجتمع وهم تلاميذ المدرسة الابتدائية.

من جانب آخر، نجد أن معظم الدراسات التي تيسر للباحث الحصول عليها قد أجريت في بلدان عربية و لم يتوصل الباحث إلى دراسات أجنبية لها علاقة مباشرة بهذا البحث، فضلاً عن ذلك تباينت الدراسات والبحوث السابقة في استخدام الأدوات سواء في قياس الاتجاهات أم في قياس المتغيرات الأخرى، كما استفاد الباحث أيضاً من تباين منهجيات الدراسات السابقة ومن تفسير النتائج التي توصل إليها الباحثون، مما جعله يختط أسلوباً خاصاً يتناسب مع بحثه الحالي والبيئة التي أجري فيها.

مشكلة البحث

تهتم كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية باختيار طلابها من بين المتقدمين إليها وفق أسس ومعايير محددة، منها: اختبار القدرات، واختبار في المعلومات العامة، ومقابلة شخصية، بالإضافة إلى حد أدنى من الدرجات في الثانوية العامة وفي مادة الاختصاص. ولكن دراسات عديدة أكدت أهمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المتقدمين لهذه المهنة، وذلك لعلاقته بسلوك المعلم داخل المدرسة، وتحسين عملية التعلم، والرضا الوظيفي (آل ناجي، والحبوب، ١٩٩٣)، والاتزان الانفعالي للمعلم (الراشد، ٢٠٠١).

فللاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس دور مهم وحيوي لدى المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، حيث يساهم في إثارة دافعية المعلمين إلى مزيد من العطاء وبذل الجهد الكافي، والإخلاص في العمل (يوسف، ٢٠٠٧).

وبناء على ذلك، فإن اختيار طلاب كليات المعلمين يتطلب معايير موضوعية مناسبة، لأن الاعتماد على درجة تحصيل الطلاب الدراسية في الثانوية العامة كمعيار للقبول غير كاف للتنبؤ بنجاح المعلم مستقبلاً (Freeman & Brousseau, 1989). كما أن التوجهات الحديثة في التربية تميل إلى وضع معايير يمكنها التنبؤ بشكل أفضل بنجاح المعلمين بحيث تعتمد على تقديم الإمكانات الشخصية للطالب– المعلم مثل: الحماس، والرغبة في المهنة، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، والقدرة على العمل مع الآخرين.

وبما أن الاتجاه نحو مهنة التدريس له تأثير مباشر في فاعلية الأداء التدريسي للمعلم، وتحمله ضغوط العمل، فإن البحث الحالي يهتم بدراسة مدى فاعلية الاتجاه نحو مهنة التدريس بوصفه مؤثراً في قبول الطلاب في كليات المعلمين من خلال إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للمعلم، ومدى إسهام هذا الاتجاه في اتّزانه الانفعالي.

فقد وجد برسلين وأوليتي (Persline & Ouelette, 1996) أن الاتجاه نحو مهنة التدريس له أثر فعال في البيئة المدرسية، وسلوك المعلمين، ورضاهم الوظيفي، وفي توافقهم

النفسي، وفي أساليب تفاعلهم المدرسي، ومساعدتهم للطلبة، وتوجيههم، وإنجاز العديد من الأهداف التربوية. كما أجرى كل من هادي ومراد (٢٠٠٥) دراسة بهدف معرفة مدى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي، على عينة مكونة من (٣٠٥) طالب وطالبة (١٦) ذكراً و (٢٨٩) من الإناث من الملتحقين بكلية التربية بجامعة الكويت، تبين من خلالها عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الجنسين في درجات الاتجاه نحو مهن التدريس والاتزان الانفعالي، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي وكل من الاتجاه نحو مهنة التدريس (٠,٣٣) والاتزان الانفعالي (٠,٤١)، كما أن علاقة الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي مرتفعة (٠,٧٤).

وبناء على ما سبق ذكره حول أهمية الدور الذي تؤديه اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو مهنة التدريس في زيادة دافعية المعلمين إلى العطاء وبذل الجهد والإخلاص في العمل إذا ما كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو عملهم، وتمتعوا باتزان انفعالي جيد يبعدهم عن سوء التوافق بطلابهم.

وبناء على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس؟

٢- هل توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وبين اتزانهم الانفعالي؟

٣- هل توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وبين تحصيلهم الدراسي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين في اتجاهات طلاب كليات المعلمين تعزى إلى التخصص الدراسي؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين في اتجاهات طلاب كليات المعلمين تعزى إلى المستوى الأكاديمي؟

أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- قياس اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس.

٢- الكشف عن العلاقة بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس و اتزانهم الانفعالي.

٣- الكشف عن العلاقة بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وتحصيلهم الدراسي.
٤- بيان ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية تعزى إلى التخصص الدراسي.
٥- بيان ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية تعزى إلى المستوى الأكاديمي.

فرضيات الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة الحالية، وإطارها النظري والدراسات والبحوث السابقة، يمكن تحديد فرضيات الدراسة وفقاً للآتي:
١. توجد اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية.
٢. توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وبين اتزانهم الانفعالي.
٣. توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وبين تحصيلهم الدراسي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية تعزى إلى التخصص الدراسي.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية تعزى إلى المستوى الأكاديمي.

أهمية الدراسة

يعد موضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس من الموضوعات المهمة في مجال البحث النفسي والتربوي التي تحتاج إلى العديد من البحوث، لأنه لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين سواء أكان ذلك في الدول العربية أم الأجنبية. ويذكر خرافي (١٩٩٤) أن الصفات اللازمة للطلبة المعلمين هي: توافر الميل والرغبة في التدريس، وسعة الصدر، والقدرة على ضبط النفس في المواقف الانفعالية. كما يكتسب الاتزان الانفعالي للمعلم أهمية خاصة، وذلك لعلاقته بالقدرة على ضبط النفس خلال تدريسه، وقدرته على مواجهة المشكلات والضغوط المهنية التي تواجهه (سورطي، ٢٠٠٠؛ الراشد، ٢٠٠١).

وبناءً على ذلك، يتحتم على كليات المعلمين زيادة التدقيق في تمهين التعليم وفرز الطلاب الملتحقين بهذه الكليات.بما يسمح بانضمام الطلاب من ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو هذه المهنة، واستبعاد الطلاب من ذوي الاتجاهات السلبية. ولهذا، تتعدد الاتجاهات المعاصرة في إعداد وتدريب طلاب كليات المعلمين (معلمي/المستقبل) بين اتجاهات قائمة على أساس الكفايات وتطوير أداء المعلم، واتجاهات قائمة على أساس استخدام البرامج الإنمائية والسلوكية والإنسانية . وهذا يعني أن مهنة التدريس تتطلب تزويدها بأعضاء جدد صالحين متحمسين ومتزنين انفعالياً وقادرين على مواجهة المشكلات التي تنجم عنها، راضين عن أنفسهم وسعداء.بمكانتهم في المجتمع. فالمعلم أهم عنصر في العملية التعليمية، ولهذا وفرت كثير من الدول التأهيل الجيد والتدريب المتواصل والوسائل التعليمية المتطورة له حتى يجاري في عمله تطورات العصر الحاضر.

ففي المملكة العربية السعودية، تسعى كليات المعلمين جاهدة إلى توفير أفضل الظروف لطلابها لتأهيلهم وتدريبهم أكاديمياً وتربوياً ونفسياً في أثناء دراستهم، وتؤمن لهم أفضل الأجهزة التقنية التي يمكن للطالب – المعلم – أن يتدرب عليها ويستخدمها بعد تخرجه في المدرسة التي سيمارس عمله فيها، وهذا من شأنه أن يحسِّن من اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس، ويساعد على الرقي.بمستوى أدائهم المهني بعد التخرج، و يحسِّن من قدرتهم على ضبط النفس في المواقف الصفية التي يواجهونها.

وبناء على ذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

– الجانب الذي يتصدى لدراسته، حيث يسعى إلى تعرف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي.

– أنه يتصدى لمشكلة لم يتناولها إلا القليل جداً من البحوث العربية والأجنبية أو المحلية – في حدود علم الباحث –، بل إن ما هو موجود من بحوث ودراسات قد ركزت على اتجاهات المعلمين وطلاب كليات التربية دون أن تتطرق إلى علاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي، ولذلك يعد البحث الحالي امتداداً للدراسات والبحوث السابقة ومكملاً لها.

– كونه إضافة جديدة إلى مجال الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، إذ إن التعرف إلى اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي يعد أساساً مهماً يمكن من خلاله اتخاذ إجراءات عملية كفيلة بتدعيم الاتجاهات الإيجابية لطلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس، والعمل على تعديل أو تغيير اتجاهاتهم السلبية.

– إلقاء الضوء على أهمية الاتزان الانفعالي للطالب – المعلم– الذي سيمارس عمله التدريسي مستقبلاً، لما لذلك من أهمية في تحصيله الدراسي وكفاءته مستقبلاً، وانعكاس ذلك على صحته النفسية.

– إسهامه في تقديم رؤية واضحة لدى المعنيين في كليات المعلمين عن أهمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب كليات المعلمين وأهمية تمتعهم ببعض سمات الشخصية مثل الاتزان الانفعالي، لما لذلك من أثر في علاقة المعلم مستقبلاً بطلابه وزملائه وفي أدائه المهني.

– أنه أسفر عن بناء مقياسين: الأول، يقيس اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس؛ والثاني، يقيس الاتزان الانفعالي لدى هؤلاء الطلاب، ولذلك يمكن الإفادة من هذين المقياسين في دراسات وبحوث لاحقة.

– أن نتائجه ستساعد في تطوير نظام قبول الطلاب في كليات المعلمين وكليات التربية، وفي تحسين إعدادهم أكاديمياً وعملياً.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بما يلي:

– طبيعة المجتمع الذي أجري عليه البحث كما حددت بالعينة المستخدمة التي أخذت من طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية من تخصصات دراسية ومستويات أكاديمية مختلفة (المستويات: الأول والثاني والسادس والسابع)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٧–١٤٢٨هـ (٢٠٠٦–٢٠٠٧م).

– الأدوات المستخدمة فيه وهي: مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ومقياس الاتزان الانفعالي (كلاهما من إعداد الباحث).

مصطلحات الدراسة

الاتجاه Attitude: تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الاتجاه، فقد عرفه الأشول (١٩٩٩: ١٧٨) بأنه"نظام تقييمي ثابت بصورة نسبية، يتمثل في ردود فعل عاطفية تعكس المفاهيم التقييمية التي تعلمها عن صفات الموضوع أو فئة من الموضوعات الاجتماعية"، كما عرّفت الدهان (٢٠٠٤، ص٩٢٦) الاتجاه بأنه " ميل متعلم نسبياً للحكم على شخص أو حدث أو موقف بطريقة خاصة والتصرف نحوه بناء على هذا الحكم.

الاتجاه نحو مهنة التدريس: عرّف عبد الكريم (١٩٩٠: ص١٧) الاتجاه نحو مهنة التدريس بأنه" مجموع استجابات القبول أو الرفض نحو التدريس كمهنة"، ويعرف الباحث الاتجاه

نحو مهنة التدريس تعريفاً إجرائياً بأنه" محصلة استجابات طالب كليات المعلمين بالقبول أو الرفض على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس المستخدم في البحث الحالي بما تعكسه مضامين فقراته.

الاتزان الانفعالي Emotional Stability: توجد تعريفات عديدة للاتزان الانفعالي، حيث عرّفه محمد (١٩٩٦) بأنه"قدرة الشخص على التحكم في انفعالاته في مواجهة المواقف الصادمة كي تتفق تلك الانفعالات مع المواقف الخارجية"، كما عرّف الطنوبي (١٩٩٩) الاتزان الانفعالي بأنه" الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وتجارب سابقة من النجاح أو الفشل، تساعده على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها ومقتضيات الموقف الراهن، وتسمح بتكيف استجابته تكيفاً ملائماً ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة، والمساهمة الإيجابية في نشاطها.

وفي الوقت نفسه ينتهي بالفرد إلى حالة من الشعور بالرضا والسعادة تتضمن الأسس العامة للسواء النفسي وهي: المرونة والحرية والكفاية الفعلية والارتباط بالآخرين وجميع المظاهر السلوكية الناتجة عن ديناميات السلوك السوي" (العامري، ٢٠٠٧ ص٤٠)، وبهذا المعنى فإن الاتزان الانفعالي يعد من الأهداف البعيدة المدى عند الشخص، والتي من خلاله يتم التمييز بين الشخصية السوية والشخصية المضطربة، إذ كلما كان الفرد أكثر اتزاناً كانت توقعاته أقرب إلى الهدف، وأصبحت سلوكياته منسجمة مع قواعد المجتمع الذي يعيش فيه، وأصبح متحرراً من القلق والشعور بالإثم

وبناءً على ذلك يعرف الباحث الاتزان الانفعالي تعريفاً إجرائياً بأنه:قدرة طالب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية على مواجهة المواقف الجديدة والتحكم في انفعالاته بما يتناسب مع الظروف التي يعيشها، والتعامل مع الآخرين بشكل فعال، وذلك كما تعكسها الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاتزان الانفعالي المستخدم في هذا البحث بما تعكسه مضامين فقراته.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث الأسلوب الاستطلاعي الذي يعد أحد أساليب المنهج الوصفي لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي.

عينة الدراسة

أجري البحث الحالي على عينة مكونة من (٣٩٦) طالباً من طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية الملتحقين بها في العام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ (٢٠٠٦-٢٠٠٧م) وكذلك ممن قضوا فيها ثلاثة أعوام دراسية، ومن التخصصات العلمية والأدبية، وتم اختيار العينة من طلاب (٨) كليات بشكل عشوائي وهي: الجوف، وتبوك، وجدة، والقنفذة، والباحة، وأبها، والدمام، والإحساء، بحيث تكون ممثلة للتركيب الأساسي لمجتمع الدراسة قدر الإمكان. ويبين الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث على المحافظات التي شملها البحث وفقاً لمتغيرات التخصص والمستوى الأكاديمي.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة البحث على محافظات المملكة العربية السعودية

الكلية	حجم العينة	التخصص		المستوى الأكاديمي	
		علمي	أدبي	الأدنى	الأعلى
القنفذة	٥٨	٢٧	٣١	٢٨	٣٠
الباحة	٥٩	٢٥	٣٤	٣٠	٢٩
جدة	٥٠	٥٠	-	١٤	٣٦
أبها	٣٨	٣٨	-	٢٠	١٨
تبوك	٥٤	٢٥	٢٩	٢٩	٢٥
الجوف	٣٤	١٥	١٩	٢٠	١٤
الدمام	٥٢	٣٢	٢٠	٢٦	٢٦
الإحساء	٥١	-	٥١	٨	٤٣
المجموع	٣٩٦	٢١٢	١٨٤	١٧٥	٢٢١

أدوات الدراسة

أولاً- مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

صمم الباحث هذا المقياس بهدف قياس اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس، حيث يتكون من (٢٢) عبارة، وفق سلم رباعي: (٣= موافق تماماً، ٢= موافق، ١= موافق إلى حد ما، ٠= غير موافق) بالنسبة للعبارات الإيجابية، و(٠= موافق تماماً، ١= موافق، ٢= موافق، ٣= غير موافق) بالنسبة للعبارات السلبية.

وتدل الدرجة المرتفعة على هذا المقياس على اتجاه الطلاب الموجب نحو مهنة التدريس، وقد تم بناء هذا المقياس في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث النفسية والتربوية حول موضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس ولاسيما دراسة هادي، ومراد (٢٠٠٥)، بالإضافة إلى خبرة الباحث في هذا المجال، كما استخرج للمقياس معاملات الصدق والثبات اللازمة على عينة استطلاعية قبل تطبيقه على العينة الكلية وذلك وفقاً للآتي:

١- صدق المقياس

تم التأكد من صدق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس بطرائق عديدة منها:

أ- صدق المحكمين

عرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالقنفذة من قسمي التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس وذلك للاستفادة من آرائهم في الحكم على عبارات المقياس من حيث :

– مدى مناسبة كل عبارة للمقياس؛

– مدى الوضوح اللغوي للعبارات.

وقد تبين من خلال دراسة آراء المحكمين وجود اتفاق بينهم بنسبة (٩٠٪)، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبدوها حول تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر دقة ووضوحاً، كما استبعدت العبارات التي اتفق المحكمون على استبعادها.

ب- صدق التجانس الداخلي

تم التحقق من صدق التجانس الداخلي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب كليات المعلمين (خارج إطار عينة البحث الرئيسة)، وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس بين (٠,٤٨ – ٠,٧١) وهي معاملات ارتباط عالية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١).

٢- ثبات المقياس

حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين عباراته الفردية وعباراته الزوجية على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب كليات المعلمين (عدا عينة البحث)، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٣) وهو معامل ثبات عال وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً- مقياس الاتزان الانفعالي

تطلب البحث الحالي أيضاً إعداد مقياس للاتزان الانفعالي بما يتناسب مع أفراد عينة البحث، وبعد اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، والمقاييس المعدة سابقاً في هذا المجال بخاصة مقياس هادي ومراد (٢٠٠٥)، تم إعداد هذا المقياس الذي يتكون من (٢٠) عبارة وفق سلم ثلاثي: (٣= دائماً، ٢= أحياناً، ١= نادراً) بالنسبة للعبارات الإيجابية، وعكس ذلك بالنسبة للعبارات السلبية، وتدل درجة الطالب المرتفعة على هذا

المقياس على تمتعه بالاتزان الانفعالي، أما الدرجات المنخفضة على هذا المقياس فتدل على انخفاض مستوى اتزانه الانفعالي، وقد استخرج للمقياس معاملات الصدق والثبات اللازمة للتأكد من حسن استخدامه.

١- صدق المقياس

أ- صدق المحكمين

تم عرض المقياس على سبعة محكمين (المحكمين السابقين) من أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالقنفذة من قسمي التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث مدى مناسبتها لما وضعت لقياسه، وبيان مدى وضوح هذه العبارات ودقة صياغتها لغوياً، وبعد اطلاع الباحث على آراء المحكمين تبين وجود اتفاق شبه تام بينهم فيما يخص معظم عبارات المقياس (٩٢٪)، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبدوها حول تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، كما تم حذف العبارات التي أجمع المحكمون على ضرورة حذفها.

ب- صدق التجانس الداخلي

تم حساب صدق التجانس الداخلي لمقياس الاتزان الانفعالي، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجته الكلية، على عينة قوامها (١٠٠) طالبٍ من طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية (وهي عينة الثبات– خارج إطار عينة البحث الرئيسة)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٣– ٠,٦١)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- ثبات المقياس

حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين عباراته الفردية وعباراته الزوجية على عينة مكونة من (١٠٠) طالبٍ من طلاب كليات المعلمين (عدا عينة البحث)، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٧) وهو معاملٌ ثبات عال وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

الأساليب الإحصائية المستخدمة

من أجل الإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فرضياته، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس اتجاهات طلاب كليات المعلمين واتزانهم الانفعالي.

– معامل ارتباط (بيرسون) لحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة من عبارات كل مقياس والدرجة الكلية له، وكذلك لقياس العلاقة بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية وبين اتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي.
– الاختبار التائي (t–test) لبيان دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وفقاً لمتغيرات التخصص الدراسي والمستوى الأكاديمي.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها

للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على:" توجد اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية"،

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب بمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وحللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

الكلية	ن	م	ع
القنفذة	٥٨	٤٥,٩٨	١٠,٥٦
الباحة	٥٩	٤٢,٧١	١١,١٨
جدة	٥٠	٤٦,٢٦	١٣,٣٥
أبها	٣٨	٤٧,٤٧	٩,٩٨
تبوك	٥٤	٤٥,٣٠	٩,٨٨
الجوف	٣٤	٤٩,٩٤	٨,٨٩
الدمام	٥٢	٤١,٣١	١٠,٢٠
الإحساء	٥١	٤٦,٨٦	٩,٣٠
جميع الكليات	٣٩٦	٤٣,٦٨	١٠,٨٥

حيث إن (ن) تشير إلى: عدد أفراد العينة، و (م) تشير إلى: المتوسط الحسابي، و (ع) تشير إلى: الانحراف المعياري

يتضح من خلال استعراض الجدول رقم (٢)، يتضح أن متوسطات درجات الطلاب في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس جميعها مرتفعة وإيجابية، حيث إن أعلى درجة يمكن للطالب الحصول عليها في هذا المقياس هي (٦٦) درجة ونصفها (٣٣) درجة وتمثل الاتجاه المتوسط أو المعتدل، ولكن المتوسطات الحسابية للدرجات على هذا المقياس هي أعلى من

المتوسط العام (أي ٣٣ درجة)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب كليات المعلمين بين ٤١,٣١–٤٩,٩٤ درجة، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس إيجابية ومرتفعة نسبياً، وهذا يعود إلى الكيفية التي تم من خلالها اختيار طلاب كليات المعلمين من جهة، وإلى نوعية الإعداد التربوي لهؤلاء الطلاب في هذه الكليات من جهة أخرى، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه كل من دراسة يوسف (٢٠٠٧)، ودراسة رحمة (٢٠٠٢) في تفسيرهما لطبيعة اتجاهات طلاب وطالبات كليات التربية. وبناء على ذلك يمكن القول إن الفرض الأول قد تحقق.

ثانياً : عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

وللتحقق من الفرض الثاني الذي ينص على:" توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وبين اتزانهم الانفعالي"، حسبت معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ودرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي، وحللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣)
معاملات الارتباط بين اتجاه طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وبين اتزانهم الانفعالي

الكلية	ن	معاملات الارتباط
القنفذة	٥٨	٠,٢٩٧*
الباحة	٥٩	٠,٠٦٣
جدة	٥٠	٠,٣١١*
أبها	٣٨	٠,٣٥٨*
تبوك	٥٤	٠,٤٦٠**
الجوف	٣٤	٠,١١٤
الدمام	٥٢	٠,٦٤٢**
الإحساء	٥١	٠,٥٩٠**
جميع الكليات	٣٩٦	٠,٣٧٧**

حيث إن (ن) تشير إلى: عدد أفراد العينة * دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن (٥,٨٧٪) من معاملات الارتباط بين اتجاه طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وبين اتزانهم الانفعالي موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥؛ ٠,٠١) ماعدا كليتي الباحة والجوف، حيث كانت معاملات الارتباط

غير دالة، أما معامل الارتباط الكلي فقد بلغ (٠,٣٧٧) وهو معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من هادي ومراد (٢٠٠٥)، والسورطي (٢٠٠٠)، والراشد (٢٠٠١) التي تؤكد على وجود علاقة بين اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس وبين اتزانهم الانفعالي، إذ كلما كان اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس إيجابياً ومرتفعاً دل ذلك على مدى اتزانهم الانفعالي، وأن اختيارهم لمهنة التدريس قد نتج بعد تفكير وتأمل، و لم يأت نتيجة تسرع أو اندفاع. وبذلك يكون الفرض الثاني قد تحقق..

ثالثاً: عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

وفيما يخص نتائج الفرض الثالث الذي ينص على:" توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وبين تحصيلهم الدراسي"، فقد حسبت معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وبين تحصيلهم الدراسي (المعدل التراكمي) خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٢٧-١٤٢٨هـ، وحللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤)
معاملات الارتباط بين اتجاه طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وبين تحصيلهم الدراسي

الكلية	ن	معاملات الارتباط
القنفذة	٥٨	٠,٢٥١ *
الباحة	٥٩	٠,٢٥٣ *
جدة	٥٠	٠,٢٤٠
أبها	٣٨	٠,٥١٢ **
تبوك	٥٤	٠,١٤٠
الجوف	٣٤	٠,٣٨٠ *
الدمام	٥٢	٠,٤٤٤ **
الإحساء	٥١	٠,٢٢١
جميع الكليات	٣٩٦	٠,١٦٠ **

حيث إن (ن) تشير إلى: عدد أفراد العينة * دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١

من خلال استعراض الجدول رقم (٤) يتبين أن معاملات الارتباط بين اتجاه طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وبين تحصيلهم الدراسي موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥؛ ٠,٠١) في خمس كليات من كليات المعلمين المعنية بالبحث، أما

كليات جدة وتبوك والإحساء، فقد كانت معاملات الارتباط فيها موجبة ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية. أما معامل الارتباط الكلي فقد بلغ (٠,١٦٠)، وهو معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (٠,٠١). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من هادي ومراد (٢٠٠٥)، ودراسة الخرافي (١٩٩٤) في أهمية الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس وتأثير ذلك في التحصيل الدراسي. ويفسر الباحث هذه النتائج بأن اتجاهات طلاب كليات المعلمين تؤثر بشكل طردي في تحصيلهم الدراسي، إذ كلما كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية وقوة نحو مهنة التدريس، تحسن تحصيلهم الدراسي . وهذا مؤشر قوي على ضرورة الاهتمام بتنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة المستقبل، لأن ذلك يشكل دافعاً للطلاب لمزيد من تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وينعكس ذلك أيضاً على مستوى رضاهم عن دراستهم، وعلى صحتهم النفسية، وبناء على ذلك يكون الفرض الثالث قد تحقق.

رابعاً: عرض نتائج الفرض الرابع ومناقشتها

ومن أجل اختبار الفرض الرابع الذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية تعزى إلى التخصص الدراسي"، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) (t–test) لدرجات طلاب كليات المعلمين من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، كما حسبت قيمة (ت) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)لدرجات طلاب كليات المعلمين من التخصصات العلمية والأدبية على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

الكلية	التخصص	ن	م	ع	ت
القنفذة	علمي	٢٧	٤٢,٢٢	١٠,٦٩	٢,٤١*
	أدبي	٣١	٤٨,٨٧	٩,٥٣	
الباحة	علمي	٢٥	٤١,٥٦	١٠,٥٢	٠,٥٢
	أدبي	٣٤	٤٣,١٥	١٢,٠٢	
تبوك	علمي	٢٥	٤٧,٤٨	١٠,٤١	١,٥١
	أدبي	٢٩	٤٣,٤١	٩,١٦	
الجوف	علمي	١٥	٥٠,٨٧	٧,٩٦	٠,٣٦
	أدبي	١٩	٤٩,٧٣	٩,٧٣	

تابع الجدول رقم (٥)

الكلية	التخصص	ن	م	ع	ت
الدمام	علمي	٣١	٣٩,١٦	١٠,١٩	٢,٢٦ *
	أدبي	٢١	٤٥,٥	٩,٣٧	
جميع الكليات	علمي	١٢٣	٤١,٧٧	١١,٣٣	٣,٥٦ **
	أدبي	١٣٤	٤٦,٤٧	٩,٤٦	

حيث إن (ن) تشير إلى: عدد أفراد العينة، و(م) تشير إلى: المتوسط الحسابي، و(ع) تشير إلى: الانحراف المعياري و(ت) تشير إلى الاختبار التائي (t-test) * دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب كليات المعلمين من التخصصات العلمية وبين متوسط درجات طلاب كليات المعلمين من التخصصات الأدبية في الاتجاه نحو مهنة التدريس في كليات الباحة وتبوك والجوف، أما كلّيتا المعلمين في القنفذة و الدمام، وكذلك بالنسبة للعينة الكلية، فقد وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ؛ ٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب كليات المعلمين من التخصصات العلمية وبين متوسط درجات طلاب كليات المعلمين من التخصصات الأدبية في الاتجاه نحو مهنة التدريس، لصالح الطلاب من التخصصات الأدبية.

أما كليات المعلمين في جدة، وأبها، والإحساء، فلم تتم مقارنة درجات طلابها، وذلك لأن طلاب العينة في هذه الكليات كانوا إما من التخصصات العلمية أو من التخصصات الأدبية فقط، وهذا ما جعل الباحث يستبعدهم من المقارنة في هذا الفرض بالذات، وهذه النتائج تشير إلى أن اتجاهات طلاب كليات المعلمين من التخصصات الأدبية أكثر قوة من اتجاهات الطلاب من التخصصات العلمية بفارق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة للعينة الكلية، ويمكن تفسير ذلك بأن لدى الطلاب من التخصصات العلمية طموحات وخيارات دراسية أكثر من طلاب التخصصات الأدبية الذين يجدون أن كليات المعلمين تشكل سقف طموحهم، مما يجعل اتجاههم نحو مهنة التدريس أكثر قوة. وبناء على ذلك يمكن القول إن الفرض الرابع قد تحقق.

خامساً: عرض نتائج الفرض الخامس ومناقشتها

أما فيما يخص الفرض الخامس الذي ينص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية تعزى إلى المستوى الأكاديمي".

فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) (t-test) لدرجات الطلاب من المستويين الأكاديميين (المتقدم والمبتدئ) على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وحللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٦):

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طلاب كليات المعلمين من المستويات الأكاديمية المتقدمة والمبتدئة على المقياس

الكلية	المستوى الأكاديمي	ن	م	ع	ت
القنفذة	متقدمين	٣٠	٤٦,١٠	٩,٦٠	٠,٠٩
	مبتدئين	٢٨	٤٥,٨٥	١١,٦٨	
الباحة	متقدمين	٢٩	٤٣,٢٨	١١,٢٨	٠,٢٠
	مبتدئين	٣٠	٤٢,١٧	١١,٢٦	
جدة	متقدمين	٣٦	٤٠,٣١	١٣,٢٥	٠,٠٤
	مبتدئين	١٤	٤٠,١٤	١٤,١٢	
أبها	متقدمين	١٨	٤٤,٣٨	٦,٩١	٢,٤٤ *
	مبتدئين	٢٠	٣٦,٥٥	١٠,٨٢	
تبوك	متقدمين	٢٥	٤٤,٠	٩,٦٤	٠,٨٨
	مبتدئين	٢٩	٤٦,٤١	١٠,١١	
الجوف	متقدمين	١٤	٥٠,٨٦	٦,٦١	٠,٤٩
	مبتدئين	٢٠	٤٩,٣٠	١٠,٣٣	
الدمام	متقدمين	٢٦	٤٣,٥٨	٩,٧٢	١,٦٢
	مبتدئين	٢٦	٣٩,٠٤	١٠,٣٤	
الإحساء	متقدمين	٤٣	٤٧,٧٢	٩,٠٢	١,٧٥
	مبتدئين	٨	٤٢,٢٥	١٠,٠٣	
جميع الكليات	متقدمين	٢٢١	٤٤,٦٤	١٠,٢٧	٢,٢٧ *
	مبتدئين	١٧٥	٤٢,٥٠	١١,٤٥	

حيث إن (ن) تشير إلى: عدد أفراد العينة، و(م) تشير إلى: المتوسط الحسابي، و(ع) تشير إلى: الانحراف المعياري و(ت) تشير إلى الاختبار التائي (t-test) * دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

من خلال استعراض الجدول رقم (٦) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية استناداً إلى متغير المستوى الأكاديمي بين الطلاب المتقدمين (المستويين: السادس والسابع) وبين الطلاب المبتدئين (المستويين الأول والثاني) في كل كلية من كليات المعلمين على حدة ماعدا كلية المعلمين في أبها. في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متغير المستوى الأكاديمي بين الطلاب المتقدمين وبين الطلاب المبتدئين بالنسبة

للعينة الكلية، لصالح الطلاب المتقدمين. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب من ذوي المستويات الأكاديمية المتقدمة قد اتضحت اتجاهاتهم بشكل أفضل، وأن مهنة التعليم قد أصبحت مصيرهم، وأنهم قريباً سيتخرجون من كليات المعلمين ويمارسون عملهم في الميدان، كما أن الحوافز المادية التي يتلقاها المعلمون أثناء ممارسة المهنة، من الأمور المهمة التي تجعل اتجاهاتهم إيجابية وقوية نحو مهنة التعليم، وتضمن نجاحهم مستقبلاً في هذه المهنة، ولذلك يمكن القول إن الفرض الخامس قد تحقق جزئياً.

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، وكذلك من خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة يوصي الباحث بما يلي:

١– أن تهتم كليات المعلمين باتجاهات طلابها نحو مهنة التدريس وبخاصة المبتدئون منهم لما لهذه الاتجاهات من تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

٢– أن تهتم كليات المعلمين بالصحة النفسية لطلابها والعمل على تحسينها باستمرار، وذلك من خلال وحدات التوجيه والإرشاد الطلابي في الكليات، ومن خلال التوجيهات التربوية والنفسية في المحاضرات، إذ تبين وجود علاقة وثيقة بين اتجاه طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وبين اتزانهم الانفعالي (النفسي).

٣– الاهتمام بقياس اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس عند تقديم طلباتهم إلى كليات المعلمين، لضمان قبول أفضل الطلاب من ذوي الاتجاهات الإيجابية المرتفعة، واستبعاد الطلاب من ذوي الاتجاهات السلبية المنخفضة نحو مهنة التدريس.

فضلاً عن ذلك يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال اتجاهات الطلاب – المعلمين – نحو مهنة التدريس على عينات أخرى في المملكة العربية السعودية أو في بلدان عربية أخرى لإجراء المقارنات اللازمة.

المراجع

آل ناجي، محمد عبد الله؛الحبوب، عبد الرحمن ابراهيم (١٩٩٣). متغيرات الرضا الوظيفي في علاقتها ببعض العوامل الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٨ (٢٩)، ١٣٩–١٨٢.

بهبهاني، إقبال (١٩٩٩). اتجاهات عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت

نحو استخدام الحاسوب في التعليم. **مجلة الإرشاد النفسي**، (١٢)، ١-٣٩.

التويجري، محمد عبد المحسن (٢٠٠٠). اتجاهات المعلمين نحو برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي ودور المرشد الطلابي في المدرسة السعودية. **مجلة الإرشاد النفسي**، (١٢)، ٨٩-١٥٦.

الجرجاوي، زياد علي (١٤٠٩هـ). **علاقة التوافق الانفعالي والاجتماعي بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب الوافدين بجامعة أم القرى**.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: مكة المكرمة.

حامد، خيري أحمد (١٩٩٢). **دراسة لاتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض سمات الشخصية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط.

الخرافي، نورية (١٩٩٤). دراسة تقويمية حول المقابلة الشخصية لطلبة كلية التربية – جامعة الكويت. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (٢٤)، ١٢٣-١٦٢.

دشتي، فاطمة عبد الصمد (١٩٩٩). اتجاهات طلبة كلية التربية-جامعة الكويت نحو الحاسوب واستخدامهم له.**مجلة الإرشاد النفسي**، (٩)، ١٤١-١٦٤ .

الدهان، منى حسين (٢٠٠٤). **الرضا عن الدراسة لدى طلاب التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية"دراسة ميدانية"**. ورقة مقدمة للمؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي.جامعة عين شمس: -٢٥ ٢٧ ديسمبر، م (٢)، -٩١٩ ٩٤٦.

الذواد، الجوهرة عبد الله (٢٠٠٤).**اتجاهات عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة نحو تقدير الوقت وعلاقته بالدافع للإنجاز**. ورقة مقدمة للمؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس: -٢٥ ٢٧ ديسمبر، (١)، -١٧٩ ٢٢١.

الراشد، علي محمد (٢٠٠١). بعض سمات الشخصية وأثرها في أداء المعلم في المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٥** (٥٨)، -٥٥ ٧٩.

رحمة، أنطون (٢٠٠٢). اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية:جامعة دمشق، **١** (٣)، -١٢٩ ١٧٠.

الرفاعي، نعيم (١٩٩٦). **الصحة النفسية – دراسة في سيكولوجية التكيف**. دمشق: مطبوعات جامعة دمشق.

سورطي، يزيد عيسى (٢٠٠٠) مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات.**مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (١٨)، -٢١٥ ٢٤٣.

الطنوبي، محمد عمر(١٩٩٩). **قراءات في علم النفس الاجتماعي**.الإسكندرية: مكتبة المعارف الجامعية.

العامري، سليمان عمر (٢٠٠٧). **الأعراض السيكوسوماتية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة**

من المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية:جامعة الملك خالد، أبها.

عبد علي، عبد الله عون (١٩٨٦). اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت،٣(٩)،٩-٣٧.

عبد الكريم، مجدي (١٩٩٠). **اختبار الاتجاه نحو مهنة التدريس**. القاهرة: دار النهضة العربية.

محمد، مجدي أحمد (١٩٩٦). **السلوك الاجتماعي وديناميّاته – محاولة تفسيرية** – الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

هادي، فوزية عباس؛ مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٥). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم بالثانوي. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٩**(٧٥)، ١٧-٤٦.

يوسف، أصف حيدر (٢٠٠٧). تقويم اتجاهات معلمات التعليم الأساسي وطالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان نحو تخطيط الدروس وفق المنهج السلوكي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية: جامعة دمشق، **٥**(١)، ٤٥-٨٠.

Freeman, D., J., Martin, J. Brousseau, B. A. &West, B.W. (1989). Do higher program admission standards alter profile of entering teacher candidates? **Journal of Teacher Education, 40** (3), 33-41.

Persline, R. & Ouellette, J. (1996). When it is embedded, it is potent. Effects of general attitude embedded on formation of specific attitudes and behavioral intentions. **Social Psychology Bulliten, 22,** 845-861.

Shaughnessy, M. F. , Schwartz, G., & Naylor, K. (1995). Personality characteristics of outstanding teachers. **Psychological Reports, 76,** 1035-1038

151
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. عثمان تركي التركي
قسم تكنولوجيا التعليم- كلية المعلمين
جامعة الملك سعود

متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. عثمان تركي التركي
قسم تكنولوجيا التعليم- كلية المعلمين
جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود، والتعرف إلى مدى وجود اختلاف في تقدير أهمية هذه المتطلبات تعزى لبعض المتغيرات: (الرتبة العلمية، والخبرة، والجنسية). وقد بلغ عدد عينة الدراسة (٢٧٨) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تصف متطلبات التعليم الإلكتروني، تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة.

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- متطلبات المقرر الإلكتروني، ومتطلبات تدريب أعضاء هيئة التدريس كانت مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظرهم.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس: أستاذ، وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد لصالح أستاذ وأستاذ مشارك في تقدير أهمية المتطلبات.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني لديهم وفقاً لاختلاف الجنسية، واختلاف الخبرة.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بما يلي:

- عقد دورات تدريبية لتصميم وإنتاج مقررات التعلم والتعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال الحاسب الآلي، ومهارات تحويل المقررات الورقية إلى رقمية.
- توفير جميع مستلزمات البيئة التعليمية الفيزيقية اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعليم الإلكتروني بفاعلية.
- إجراء دراسة تقويمية لتطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعة بعد تنفيذه بسنة لتجاوز العقبات التي يمكن أن تعترض تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، تربية وتعليم، مناهج وطرق تدريس.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٤/٢٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١/١٨م

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

The Requirements of Using E-learning in the Colleges of KSU from the Faculty Members' Point of View

Dr. Uthman T. Alturki
Teachers College
King Saud University

Abstract

This research aimed at determining "the requirements of using e-learning in the colleges of King Saud University; and investigating how far the requirements are essential for faculty members at KSU. The participants were (278) faculty members at KSU (second semester-1428/1429). To meet research goals, the researchers created a questionnaire to describe the requirements of using e-learning; after examining its validity and reliability

The research results revealed the upcoming:

- The requirements of e-learning course and training the faculty members were highly important in faculty members point's of view.
- There Were statistical significant differences between the average responses of the faculty members; professors, associate professors and assistant professors in favor for professors and associated professor regarding assessing the requirements of using e-learning
- No statistical significant differences were found between the average responses of the faculty members about how important the requirements of using e-learning according to their nationalities and their experiences.

In the light of research results, the recommendations were:

- Holding many workshops for faculty members in computer and its educational applications on how to transfer printed courses to digital courses
- construct the suitable environment needed to apply all strategic and effective e-learning
- conducting evaluation study on king Saud university experience of using e-learning .

Key word: e-learning, education and learning, curriculum and instruction

متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. عثمان تركي التركي
قسم تكنولوجيا التعليم- كلية المعلمين
جامعة الملك سعود

مقدمة

تؤدي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دورا مهما في كل مناحي الحياة، فقد ساعدت على إحداث نقلة حضارية كبيرة، فأصبح البعيد قريباً، و لم تعد هناك حواجز مكانية أو زمانية بين أفراد المجتمع الواحد، أو بين أفراد مجتمع وآخر، وأصبح العالم "قرية إلكترونية صغيرة" أو "قرية رقمية"، حيث يستطيع أي إنسان التجول فيها والتعرف إلى كل ما فيها.

وانعكس ذلك التطور الهائل على منظومة التعليم إذ بحث التربويون عن طرق واستراتيجيات وأساليب وتقنيات ونماذج جديدة لمواجهة عديد من التحديات التي تواجه العملية التعليمية، وللمساعدة في تحسين العملية التعليمية، والوصول إلى أفضل النتائج التعليمية، فظهر ما يسمى بالتعلم الإلكتروني E-Learning وهو المصطلح الأكثر استخداماً، حيث يستخدم أيضا مصطلحات أخرى مثل: E-Instruction أوOnline Learning أو Electronic Education أو Web Based Instruction.

وقد تعددت تعريفات التعلم الإلكتروني، فيعرفه الموسى والمبارك (٢٠٠٥) بأنه: "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكانت عن بعد أم في الفصل الدراسي وهو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة".

ويعرفه خان (٢٠٠٥) بأنه: "طريقة ابتكارية لإيصال بيئات التعلم الميسرة التي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والمتمركزة حول التعلم، لأي فرد في أي مكان وزمان عن طريق الانتفاع من الخصائص والمصادر المتوافرة في عديد من التقنيات الرقمية سويا مع الأنماط الأخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمرن والمبوب".

ويعرفه كل من عزمي (٢٠٠٨)، وعبد الحميد (٢٠٠٥) بأنه:"نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، يقدم للمتعلم وفقاً للطلب ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة، تستهدف بناء

المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكة الإلكترونية والإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات".

وقد أوضح عدد من التربويين أهمية التعليم الإلكتروني، حيث أكد كل من: الموسى والمبارك (٢٠٠٥)، والتودري (٢٠٠٤)، سالم (٢٠٠٤) أن التعليم الإلكتروني يفيد في:

– خلق بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.

– دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني E-mail، التحدث Chatting/Talk، غرف الصف الافتراضية Virtual Classroom.

– رفع قدرات التفكير العليا لدى الطلاب.

– إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

– إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات.

– تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.

– توسيع دائرة اتصالات الطالب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية وعدم الاقتصار على المعلم مصدراً للمعرفة، مع ربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى Links كي يستزيد الطالب.

– خلق شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية.

– تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

– تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية.

ويساعد التعلم الإلكتروني على التعلم من خلال محتوى علمي مختلف عما يقدم بين دفتي الكتاب المدرسي في المكان الذي يريده وفى الوقت الذي يفضله دون الالتزام بالحضور إلى قاعات الدراسة في أوقات محددة، حيث يعتمد المحتوى الجديد على الوسائط المتعددة (نصوص، ورسومات، وصور ثابتة، ولقطات وفيديو، وصوت)، ويقدم من خلال وسائط إلكترونية حديثة مثل الحاسوب، والإنترنت، والأقمار الاصطناعية.

وفي مجال مزايا التعليم الإلكتروني أكد سلامة (٢٠٠٥) والزهراني (٢٠٠٢) أهمية استخدام شبكة الإنترنت في التعلم عن بعد من خلال دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر"الحاسوب في

التعليم"، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٢) دارسا منهم (٣٤) طالباً، و(٣٨) طالبة. وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوسط الحسابي الكلي على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، أي أن المجموعة التجريبية كانت أفضل أداءً من المجموعة الضابطة.

أما دراسة إيفانس (Evans, 2000)، فقد هدفت إلى معرفة أثر إيجاد بيئة تعليم تفاعلية من خلال دمج المحتوى التعليمي بالتقنية في تحصيل طلاب مقرر الإحصاء العام في كلية سانتافي (Santa fee) الأهلية بولاية فلوريدا الأمريكية. وقد أسفرت الدراسة عن قدرة اكتشاف الطلاب الذين درسوا في هذه البيئة التفاعلية على الاتصال الفعال، ومشاركتهم الفاعلة الجماعية من خلال البريد الإلكتروني ومنتديات النقاش.

كما أشار (Schutte, 1997) إلى أهمية استخدام الإنترنت في دراسته التي قارن فيها بين التدريس الذي يستخدم الطرق التقليدية والتدريس الذي يعتمد على التسهيلات التي توفرها الإنترنت، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة الطلبة المسجلين بأحد مقررات الإحصاء الاجتماعي بجامعة كاليفورنيا (C.S.U) الذين استخدموا الإنترنت كان تحصيلهم الدراسي ونتائجهم أفضل من زملائهم الذين درسوا المقرر نفسه وفقا للطرق التقليدية. وأرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الإنترنت، بفضل خدمة البريد الإلكتروني، سهلت عملية الاتصال بين أفراد المجموعة الأولى ودعمت تعاونهم، وهو ما ساعدهم على تعزيز درجة فهمهم واستيعابهم لمادة المقرر.

وفي مجال أثر استخدام الإنترنت في التعليم العالي أجرى الفهد والهابس (٢٠٠٠) دراسة حول دور خدمات الاتصال في الإنترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي، وقد هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أهمية استخدام التقنية في التعليم والتعرف إلى استخدامات الإنترنت في التعليم العالي، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها:

– أكثر خدمات الإنترنت استخداماً في التعليم العالي هو البريد الإلكتروني وذلك لسهولة استخدامه وكثرة فوائده.

– خدمات الإنترنت التي يمكن توظيفها في التعليم العالي هي خدمة القوائم البريدية، وتبرز أهميتها في تبادل وجهات النظر بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

– أكثر الخدمات استخداماً بعد البريد الإلكتروني هي خدمة المحادثة التي يمكن استخدامها في التعليم عن بعد.

– من أهم العوائق التي تقف أمام استخدام شبكة الإنترنت في التعليم العالي العوائق المالية المتمثلة في توفير الأجهزة، والعوائق الفنية المتمثلة في انقطاع الخدمة أثناء الاتصال، والعوائق

البشرية المتمثلة في عدم إعداد هيئة التدريس والطلاب لاستخدام هذه الخدمة.

أما الهدلق (٢٠٠١) فقد هدفت دراسته إلى استشراف مستقبل تقنية المعلومات وما يترتب على ذلك من أساليب تعليمية حديثة في إطار من البحث والتطبيق في ظل رؤى ثابتة وفهم عميق لطبيعة المتغيرات التقنية في مجال التعليم والتوجهات المستقبلية، وكيفية توظيفها لتحسين التعليم في السعودية، وأكدت الدراسة على إمكانية استفادة الباحثين من شبكة الإنترنت نظراً لمزاياها الكثيرة التي توفرها للباحثين، كما أكدت على أن هذه الشبكة تمثل وسيلة هامة لتبادل المعلومات بين الباحثين وتيسر إجراء حلقات النقاش في شتى المجالات لتسهل الاتصال بالعلماء ومحاوراتهم مهما بعدت المسافة بينهم.

من جهة أخرى أجرى لال (٢٠٠٠) دراسة حول أهمية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين تتراوح أعمارهم بين (٤٠–٥٠) سنة، ومتوسط درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد أعمارهم عن (٥٠) سنة في أهمية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية.

وقام (Ford & Miller, 1997) بدراسة حول الفروق الموجودة بين الطلاب والطالبات بجامعة شفيلد في مجال تقبل الإنترنت واستخدامها. ومن أبرز نتائج الدراسة أن الطالبات أكثر عزوفاً عن الإنترنت، وعدم رضا عنها من زملائهن الطلاب. وعزا الباحثان هذه النتيجة إلى كون الطالبات لا يعتبرن الإنترنت مصدر معلومات مفيد وذا أهمية، إضافة إلى أن شبكة الإنترنت تحتوي على معلومات ضخمة وغير منظمة بشكل واضح، وهو ما يجعل استرجاع المعلومات الملائمة صعباً. كما ترجع هذه النتيجة في رأي الباحثين إلى كون الطلاب أكثر توجهاً نحو استخدام التكنولوجيا، وحباً للمغامرة التي ترافق عملية استخدام الإنترنت من الطالبات.

وعالميا قام (Eltsworth, 1997) بدراسة عن التعليم عبر الإنترنت، وقد طبقها على (١٦٥٧) تلميذاً من ثلاث مدارس ثانوية في مدينة كولومبس بولاية أوهايو، وأشارت النتائج إلى إمكانية تعليم المناهج عن طريق البرامج المعدة لشبكة المعلومات. وقد استفادت عددٌ من الأسر وأبنائها داخل المنازل من هذا النوع من التدريس، أي التعليم عن بعد، وقد أدى إيصال المنهج للتلاميذ إلى ازدياد الطلب على مثل هذه البرامج.

ورغم تعدد مزايا التعلم الإلكتروني، إلا أنه يجب التنبه بأن التعليم/التعلم الإلكتروني مفهوم واسع ومعقد يؤثر في عدد من النواحي الحياتية، ويتطلب تضافر عناصر مختلفة لتحقيق هذه الأهداف والفوائد آنفة الذكر، فالتعلم الإلكتروني له متطلبات ومرتكزات أساسية من أهمها المنهج الذي يرى الظفيري (٢٠٠٤)، وجوب اشتماله على العروض الإلكترونية للدروس مدعومة بالأنشطة المساندة التي تنتقل بالمنهج من أسلوب العرض التقديمي التقليدي إلى أسلوب أكثر واقعية وتفاعلا. وتضيف (Dabbagh, 2007) أن الطالب في بيئة التعلم الإلكتروني يجب أن يكون لديه قدرة أكاديمية ومقدرة على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد وخصوصا تقنيات الاتصال والتعاون وان يفهم ويجيد مهارات التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني، ومن أجل دعم وتشجيع تلك الصفات والمهارات بشكل فعال يجب على مصممي بيئات التعلم الإلكتروني والمعلمين أن يركزوا على تصميم البرامج والبيئات الاكتشافية والتحاورية التي تتطلب من المتعلم استخدام مهارات الاتصال والتعاون والتعلم الذاتي.

وفي حال تحقق وجود المنهج الإلكتروني والطالب الذي يستخدم ذلك المنهج، يبقى العنصر الأهم وهو المعلم، حيث يرى الهادي (٢٠٠٥)، أن نجاح أي جهد للتعليم الإلكتروني يعتمد على قدرة وكفاءة المعلمين المنوط بهم تقديم هذا النوع من التعليم والتعلم، مما يعني أن تطبيق التعليم الإلكتروني يحتاج إلى استعداد وتهيئة من خلال إعداد المنهج الإلكتروني المناسب، والمعلمين القادرين على تنفيذه، إضافة لتوفير البيئة التعليمية المناسبة، وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة من خلال تحديد متطلبات هذا النوع من التعليم، في التعليم العالي عامة، وفي جامعة الملك سعود تحديداً.

وأجرى (DiGangi; Kiloc; Jannasch-Pennell; Long; kim; Stay & Kang, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة الحاجات التقنية والتدريبية لطلاب جامعة أريزونا الحكومية من أجل المساعدة في اتخاذ قرار بتزويد كل طلاب الجامعة بحواسيب محمولة، وقد استخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات من خلال وضعها على الإنترنت ليتمكن جميع طلبة الجامعة وعينة البحث من الاطلاع والإجابة عنها. وقد اعدَّ ٦٠٪ من أفراد العينة أن تزويد الطالب بالحاسب الآلي سيكون عنصرا مفيدا ومهما لتحقيق النجاح و التفوق في الجامعة.

وأكد الحربي(٢٠٠٧) أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني في دراسته التي هدفت إلى تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني اللازم توافرها في منهج الرياضيات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الممارسين لهذا

النوع من التعليم، والمختصين بالتعليم الإلكتروني. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٦) مختصا، و(٣٠) معلماً، مستخدما الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها:

– جميع مطالب التعليم الإلكتروني تعدُّ لازمة لتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإلكتروني حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة موافقة المختصين عليها (٤,٤٥)، وللممارسين (٤,١٧).

– عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المختصين والممارسين في تحديد أهم مطالب استخدام التعليم الإلكتروني تبعا لمتغير (التخصص، وعدد سنوات الخبرة، والجنسية).

وفي هذا المجال أجرى العجمي (٢٠٠٤)، دراسة حول بيئة التعليم الإلكتروني، والعوائق التي تحول دون تفعيل استخدامه في تدريس مقرر التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في محافظة الخبر بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٢) معلما للتربية الإسلامية، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: أنّ هناك عدة عوائق في بيئة التعليم الإلكتروني تحول دون استخدامه بشكل فاعل منها: قلة البرمجيات التعليمية الجيدة، وعدم إتقان بعض أعضاء هيئة التدريس مهارات الحاسب الآلي.

وأكدت الجرف (٢٠٠١) أن الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني يمر بمراحل ويحتاج لمتطلبات بينتها في دراستها التي هدفت إلى تحديد الخطوات الواجب اتباعها للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، مع التركيز على خطوات تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على استخدام الإنترنت في تدريس تخصصهم، واقتراح برنامج تدريبي لتطوير مهارات معلمي اللغة الإنجليزية في مجال استخدام الحاسب والإنترنت في التدريس.

وقد حددت أهم هذه المتطلبات فيما يلي:

– تعديل سياسة التعليم على مستوى المدارس والجامعات، بحيث تجعل التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية في جميع المراحل.

– تدريب الطلاب والمعلمين على استخدام الحاسب والإنترنت في التعليم، من خلال تزويد المدارس بالتجهيزات اللازمة لذلك.

– إجراء البحوث في مجال التعليم الإلكتروني بصورة مستمرة؛ لإطلاع المعلمين والمسؤولين على أثر استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم.

– قدمت الباحثة تصورا مقترحا لبرنامج تدريبي يتناسب مع المستويات الحالية للمعلمين في مجال استخدام الحاسب والإنترنت في التعليم.

مشكلة الدراسة

بات التعليم الإلكتروني واقعاً تربوياً ملموساً في مختلف كليات جامعة الملك سعود، وقد أنشئ لذلك عمادة تعنى به، وعقدت الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وفعل النشر الإلكتروني بشكل فاق كل التوقعات، حيث حازت الجامعة المركز الأول على مستوى العالمين العربي والإسلامي حسب التصنيف الإسباني العالمي؛ مما يجعلنا أمام ضرورة تحديد متطلبات هذا النوع من التعليم المعاصر في جامعة الملك سعود من وجهة نظر معظم الممارسين له، وهم أعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١. تحديد متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢ . تحديد المتطلبات الخاصة بتصميم المقرر وتنفيذه وتقويمه لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود.

٣. تحديد المتطلبات الخاصة بالبيئة الفيزيقية لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود.

٤. تحديد المتطلبات الخاصة بتدريب أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود.

٥. التعرف إلى مدى وجود اختلاف في تقدير أهمية هذه المتطلبات تعزى لبعض المتغيرات: (الرتبة العلمية، الخبرة، والجنسية) .

أسئلة الدراسة

ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

س–١ ما المتطلبات الخاصة بتصميم المقرر وتنفيذه وتقويمه لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود ؟

س–٢ ما المتطلبات الخاصة بتدريب أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود؟

س–٣ ما المتطلبات الخاصة بالبيئة الفيزيقية لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود؟

س–٤ هل هناك اختلاف في تقدير أهمية هذه المتطلبات تعزى لبعض المتغيرات: (الرتبة العلمية، والخبرة، والجنسية) ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يلي:

– أنها تتناول اتجاها حديثاً في العملية التعليمية والتربوية، وهو التعليم الإلكتروني، وتحديد متطلبات استخدامه بطريقة علمية مناسبة.

– أنها من الدراسات الأولى في هذا المجال في جامعة الملك سعود تحديدا، وفي الجامعات السعودية بشكل عام – في حدود علم الباحث–.

– قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة القائمين على التعليم الإلكتروني بالجامعة ممثلين بعمادة التعليم الإلكتروني في توفير المتطلبات التي قد يسفر عنها البحث قبل البدء باستخدام التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ الموافق ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على تحديد متطلبات التعليم الإلكتروني التالية:

– المتطلبات في مجال المنهج.

– المتطلبات في مجال البيئة التعليمية الفيزيقية.

– المتطلبات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس وتدريبهم.

مصطلحات الدراسة

متطلبات التعليم الإلكتروني: تعرف إجرائيا في هذه الدراسة على أنها: المقومات الأساسية في مجالات المنهج، والبيئة الفيزيقية، والتدريب الواجب توافرها لاستخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي في كليات جامعة الملك سعود المختلفة.

التعليم الإلكتروني: يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: ذلك النظام التعليمي الذي يقدم بيئة تعليمية/تعلمية تفاعلية متعددة المصادر اعتمادا على الحاسوب وملحقاته، والشبكة المحلية في الجامعة (LAN) وشبكة الإنترنت؛ مما يتيح لعضو هيئة التدريس مساعدة المتعلم الجامعي في أي وقت بشكل متزامن أو غير متزامن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

بما أن هذه الدراسة تهدف إلى تحديد أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، فإن المنهج المناسب لها هو المنهج الوصفي (المسحي).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ والبالغ عددهم (٤٥٠٠) عضوٍ في مختلف الكليات والأقسام.

أما العينة فبلغ عددها (٢٧٨) عضو هيئة تدريس، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية.

خصائص عينة الدراسة

أ. الرتب العلمية

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية	المجموع
أستاذ مساعد	١٠٥	٣٧,٨	٢٧٨
أستاذ مشارك	٩٦	٣٤,٥	
أستاذ	٧٧	٢٧,٧	

ب. سنوات الخبرة

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية	المجموع
١-٥سنوات	١٥٠	٥٣,٩٥	٢٧٨
٥-١٠ سنوات	١٠٠	٣٥,٩٨	
١٠ سنوات فأكثر	٢٨	١٠,٠٧	

ج. الجنسية

الجدول رقم (٣)
توزيع أفراد العينة حسب الجنسية

الجنسية	العدد	النسبة المئوية	المجموع
سعودي	١٩٨	٧١,٢٢	٢٧٨
غير سعودي	٨٠	٢٨,٧٨	

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد مر بناؤها بالمراحل الآتية:

دراسة نظرية لأدبيات التعليم الإلكتروني:

– مراجعة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التعليم الإلكتروني، وبخاصة التي تناولت بيئة التعليم الإلكتروني ومتطلباته، والعقبات التي تعترض استخدام الحاسبً الآلي والإنترنت في التدريس.

– الاتصال ببعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والقائمين على عمادة التعليم الإلكتروني؛ للاطلاع على ما تم من إجراءات في سبيل تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعة.

– بناء الأداة، التي تكونت في صورتها المبدئية من (٩٣) عبارة تصف متطلبات التعليم الإلكتروني.

عرض الاستبانة على السادة المحكمين، الذين أبدوا ملاحظاتهم القيمة، بحيث تكونت الأداة في صورتها النهائية كالتالي:

أ. القسم الأول : معلومات عامة عن المستجيب.

ب. القسم الثاني: المتطلبات، التي قسمت إلى ثلاثة محاور هي:

متطلبات تصميم المقرر الإلكتروني، واشتملت على (٣٦) عبارة.

متطلبات تدريب أعضاء هيئة التدريس، واشتملت على (٣١) عبارة.

متطلبات البيئة الفيزيقية، واشتملت على (١٢) عبارة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة الظاهري وصدق المحتوى، بعرضها بصورتها الأولية (٩١) فقرة على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص والخبرة في مجالات تكنولوجيا التعليم، والحاسب الآلي، واللغة العربية. وقد طلب من المحكمين الحكم على كل فقرة من فقرات الأداة من حيث: الوضوح، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتمائها للمجال الذي صنفت تحته، ثم الإضافة أو الحذف أو التعديل، أو أية ملاحظات يرى المحكمون أهميتها. وبناء على آراء المحكمين واقتراحاتهم وملاحظاتهم، فقد تم إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها لضعف انتمائها لمجالها، أو لعدم وضوحها. وقد تم اختيار الفقرات التي أجمع على مناسبتها (٨) محكمين فأكثر، ليصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (٧٩) فقرة. وبذلك اعتبرت آراء المحكمين حول الصدق الظاهري وصدق المحتوى دليلاً على صدق الأداة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادته (test-retest)، حيث تم توزيع الأداة على (٢٠) عضواً من خارج العينة الأصلية للدراسة للمرة الأولى، وبعد أسبوعين تمت إعادة تطبيقها على نفس العينة، حيث تم حساب ثبات الأداة ومجالاتها باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، إذ تبين أن معامل الثبات الكلي للأداة كان (٠,٨٩)، في حين تراوح معامل الثبات لمختلف المجالات بين (٠,٨١–٠,٨٩)، ويبين الجدول رقم (٤) معاملات الاستقرار لكل مجال من مجالات أداة الدراسة.

الجدول رقم (٤)
معاملات الاستقرار لكل مجال من مجالات أداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم المجال	المجال	معامل الارتباط
١	متطلبات المقرر الإلكتروني	٠,٨٧
٢	متطلبات تدريب أعضاء هيئة التدريس	٠,٨٤
٣	متطلبات البيئة التعليمية الفيزيقية	٠,٨٩

كما تم التأكد من ثبات الأداة باستخراج معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية للأداة تراوحت ما بين (٠,٨١–٠,٨٩)، ويبين

الجدول رقم (٥) قيمة معامل الاتساق الداخلي لمختلف المجالات وللدرجة الكلية للأداة.

يبين الجدولان رقم (٤، ٥) أن الأداة تتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة تجيز استخدامها لأغراض هذه الدراسة وتطبيقها.

الجدول رقم (٥)
معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة

رقم المجال	المجال	معامل الاتساق الداخلي
١	متطلبات المقرر الإلكتروني	٠,٨٢
٢	تدريب أعضاء هيئة التدريس	٠,٨١
٣	البيئة التعليمية الفيزيقية	٠,٨٨

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما المتطلبات الخاصة بتصميم المقرر، وتنفيذه، وتقويمه لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول العبارات الممثلة لتصميم المقرر الإلكتروني، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أهمية متطلبات المقرر الإلكتروني

العبارة	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
قيم المجتمع العربي السعودي الإسلامي وعقيدته	١	٢,٩٤	٠,٤٩	١
خصائص المتعلم العقلية والمعرفية والجسمية..الخ	٢	٢,٩٣	٠,٥٠	٢
تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلم.	٥	٢,٩٣	٠,٦٠	٢
توظيف عناصر الوسائط المتعددة من نصوص، رسوم صوت، لقطات	١١	٢,٩٢	٠,٥٨	٤
مناسبة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين.	١٢	٢,٩٢	٠,٧٣	٤
توافر معلومات عن كيفية الاتصال بعضو هيئة التدريس	١٩	٢,٩٢	٠,٧٦	٤
إمكانية نشر المحتوى في بيئة (جسور) المستخدمة في الجامعة	٢٥	٢,٩٢	٠,٧٦	٤
إمكانية التحديث المستمر للمحتوى.	٢٦	٢,٩١	٠,٧٢	٨
تجريب المقرر	٣٣	٢,٩١	٠,٧٦	٨
توافر التعزيز المناسب في حالة الإجابة الصحيحة	٢٩	٢,٩٠	٠,٧٧	١٠
إمكانية استخدام المحتوى الإلكتروني وجزئياته بأشكال متعددة	٢٤	٢,٩٠	٠,٦٧	١٠
توافر القراءات المساندة للمقرر.	٢٢	٢,٨٩	٠,٧٧	١٢
إمكانية تجزئة المحتوى الإلكتروني إلى مكوناته الأصلية وجعلها قابلة للاسترجاع	٢٣	٢,٨٩	٠,٧٨	١٢
تحديد التقنيات والوسائط التي تحتاجها عملية التطوير (البناء).	٦	٢,٨٩	٠,٧٦	١٢
نظريات التعلم	٤	٢,٨٨	٠,٧٢	١٥

تابع الجدول رقم (٦)

العبارة	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
صدق المحتوى ومناسبته لخصائص المتعلمين والأهداف	١٠	٢,٨٨	٠,٥٢	١٥
واقعية الأهداف وتوفر الصفات الجيدة فيها	٩	٢,٨٨	٠,٥٨	١٥
التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمقرر.	١٤	٢,٨٧	٠,٥٤	١٨
اختيار أنشطة مناسبة لخصائص المتعلم، ومثيره للتفكير الإبداعي لديه	١٦	٢,٨٧	٠,٥٤	١٨
توافر التقويم الدراسي(لتحديد مواعيد التسجيل والمحاضرات والاجتماعات ومواعيد تسليم الواجبات والاختبارات).	٢٠	٢,٨٦	٠,٥٤	٢٠
توافر جميع الصفات الإيجابية لأساليب التقويم	١٨	٢,٨٦	٠,٥٤	٢٠
اختيار استراتيجية تدريس مناسبة لخصائص المتعلم وطبيعة المقرر.	١٧	٢,٨٦	٠,٧١	٢٢
الاستمرار والتتابع والتكامل في بناء المحتوى.	١٥	٢,٨٦	٠,٥٢	٢٢
موازنة المحتوى بين المعارف والمهارات والاتجاهات.	١٣	٢,٨٥	٠,٥٤	٢٤
تحديد التكلفة المادية للتطوير	٨	٢,٨٥	٠,٥٤	٢٤
تحديد الزمن اللازم للتطوير	٧	٢,٨٥	٠,٥٦	٢٤
تعميم المقرر بعد التأكد من صلاحيته	٣٦	٢,٨٤	٠,٥٧	٢٨
تقويم شامل لعملية التجريب في ضوء المعايير المحددة.	٣٥	٢,٨٣	٠,٥٩	٢٩
وضع خطة للتجريب.	٣١	٢,٨٢	٠,٥٧	٣٠
اختيار العينة التي سيتم عليها التجريب.	٣٢	٢,٨١	٠,٥٤	٣١
توافر التوجيه للمتعلم إلى قراءات إضافية في حالة الإجابة غير الصحيحة.	٣٠	٢,٨٠	٠,٥٢	٣٢
توافر أسئلة التقويم التكويني لكل وحدة.	٢٧	٢,٨٠	٠,٦١	٣٢
توافر إجابات التدريبات والاختبارات التكوينية والبعدية والقبلية	٢٨	٢,٧٩	٠,٤٩	٣٤
تقويم شامل لعملية التجريب في ضوء المعايير المحددة.	٣٤	٢,٧٨	٠,٥٥	٣٦
العلامة الكلية		٢,٨٢	٠,٤١	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد العينة يرون أن متطلبات المقرر –بشكل عام–مهمة بدرجة كبيرة، كما أشار لذلك المتوسط الحسابي (٢,٨٢) بانحراف معياري (٠,٤١).

وقد كان ترتيب متطلبات المقرر الإلكتروني كما يلي: في المرتبة الأولى جاء المتطلب رقم (١) بمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٤٩)، يليه في المرتبة الثانية المتطلب رقم (٢) بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (٠,٥٠)، وجاء في المرتبة الثالثة المتطلب رقم (٥) بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٦٠). أما في المرتبة الرابعة فقد جاءت المتطلبات ذوات الأرقام (١١، ١٢، ١٩،٢٥) بمتوسطات حسابية (٢,٩٢) وانحرافات معيارية على التوالي (٠,٥٨)، (٠,٧٣)، (٠,٧٦)، (٠,٧٦)، وهكذا بالنسبة لباقي المتطلبات التي جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ضمن المدى (٢,٩٤–٢,٧٨)، ومتوسط الدرجة الكلية (٢,٨٢).

ويمكن القول إنّ متطلبات المقرر الإلكتروني كانت مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتتفق هذه النتيجة في بعض المطالب مع نتائج دراسة الحربي (٢٠٠٧م) وتختلف معها في بعضها الآخر، ولعل هذا الاختلاف راجع إلى تخصيص دراسة الحربي

لمتطلبات التعليم الإلكتروني لمقرر الرياضيات إضافة إلى اختلاف المرحلة الدراسية. ويمكن تفسير ذلك بأن جميع أفراد العينة هم من حملة الدكتوراه من رتب علمية عالية (أستاذ مساعد إلى أستاذ)، مما يجعلهم في موضع المسؤولية والإحساس بها تجاه تطوير استراتيجيات التعليم الجامعي نحو الأفضل ومسايرة التطور العالمي نحو استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، والذي لا يطبق بشكل فاعل إذا لم تتوافر متطلباته، وهذا أيضا ما يتمشى مع تطلعات الجامعة الهادفة إلى تطوير أساليب التعليم الجامعي نحو الأفضل.

نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما المتطلبات الخاصة بتدريب أعضاء هيئة التدريس لتنفيذ التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول العبارات الممثلة لمتطلبات تدريب أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أهمية متطلبات تدريب أعضاء هيئة التدريس

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
القدرة على التخطيط للتدريس باستخدام الحاسب.	٣٧	٢,٩١	٠,٤٩	٤
القدرة على إدارة الصف الإلكتروني.	٣٨	٢,٩١	٠,٥٠	٥
معرفة أساليب التدريس التي تناسب التعليم الإلكتروني.	٣٩	٢,٩٣	٠,٦٠	١
القدرة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة.	٤٠	٢,٩٢	٠,٥٨	٢
معرفة أنواع وأدوات التقويم الإلكتروني.	٤١	٢,٧٩	٠,٧٣	٢٥
القدرة على إثارة دافعية الطلاب للتعلم.	٤٢	٢,٧٨	٠,٧٦	٢٦
القدرة على تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.	٤٣	٢,٩٢	٠,٥٨	٣
معرفة مفهوم، ومبررات، وطبيعة، وأهداف وخصائص التعليم الإلكتروني.	٤٤	٢,٧٥	٠,٧٢	٣١
معرفة أنواع التعليم الإلكتروني.	٤٥	٢,٧٦	٠,٧٦	٢٩
معرفة سلبيات التعليم الإلكتروني.	٤٦	٢,٧٨	٠,٧٧	٢٨
معرفة عوائق التعليم الإلكتروني.	٤٧	٢,٧٨	٠,٦٧	٢٧
معرفة أدوات التعليم الإلكتروني.	٤٨	٢,٨٩	٠,٧٧	٧
معرفة دور المعلم والمتعلم في التعليم الإلكتروني.	٤٩	٢,٩٠	٠,٧٨	٦
معرفة الفروق بين التعليم المعتمد على الحاسب والتعليم الإلكتروني.	٥٠	٢,٧٥	٠,٧٦	٣٠
امتلاك رؤية مستقبلية لاستخدامات الحاسب في العملية التربوية.	٥١	٢,٨٨	٠,٧٢	٨
القدرة على استخدام برنامج معالجة النصوص	٥٢	٢,٨٨	٠,٥٢	٩
القدرة على استخدام الحاسب الآلي لحل التمارين الخاصة بالمادة الدراسية.	٥٣	٢,٨٨	٠,٥٨	١٠
القدرة على استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في مقرر المادة المتخصص فيها.	٥٤	٢,٨٧	٠,٥٤	١١

تابع الجدول رقم (٧)

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
القدرة على استخدام جميع إمكانات الإنترنت، وتوظيفها في العملية التعليمية	٥٥	٢,٨٥	٠,٥٤	١٣
القدرة على المشاركة في المنتديات الخاصة بتخصصه.	٥٦	٢,٨٦	٠,٥٤	١٢
القدرة على استخدام غرف المحادثة (Chatting).	٥٧	٢,٨٤	٠,٥٤	١٦
القدرة على استخدام محركات البحث.	٥٨	٢,٨٥	٠,٧١	١٤
القدرة على استخدام الشبكة الداخلية(LAN).	٥٩	٢,٨٤	٠,٥٢	١٥
القدرة على إجراء اتصال بالصوت والصورة بحاسب آخر في الشبكة.	٦٠	٢,٨٣	٠,٥٤	١٧
القدرة على تحديد بعض المواقع الخاصة بتخصصه وتوجيه الطلاب إليها.	٦١	٢,٨٣	٠,٥٤	١٨
معرفة خصائص البرمجية التعليمية الجيدة.	٦٢	٢,٨٢	٠,٥٤	٢١
القدرة على المفاضلة والاختيار بين البرمجيات المتاحة.	٦٣	٢,٨٢	٠,٥٦	٢٠
القدرة على تقويم البرمجيات التعليمية لمادة تخصصه المعدة مسبقاً.	٦٤	٢,٨١	٠,٥٧	٢٢
القدرة على إنشاء القوائم البريدية والإشراف عليها.	٦٥	٢,٨٣	٠,٥٩	١٩
القدرة على الإسهام في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير التعليم الإلكتروني.	٦٦	٢,٨١	٠,٥٧	٢٣
القدرة على تحديث المعلومات على الموقع بشكل دوري.	٦٧	٢,٨٠	٠,٥٤	٢٤
العلامة الكلية		٢,٧٨	٠,٤٩	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أفراد العينة يرون أن متطلبات المقرر– بشكل عام– مهمة بدرجة كبيرة، كما أشار إلى ذلك المتوسط الحسابي (٢,٧٨) بانحراف معياري (٠,٤٩).

وقد كان ترتيب متطلبات تدريب أعضاء هيئة التدريس كما يلي: في المرتبة الأولى جاء المتطلب رقم (٣٩) بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (٠,٦٠)، يليه في المرتبة الثانية المتطلّبان رقم (٤٠)، و(٤٣) بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وانحراف معياري (٠,٥٨)، و(٠,٧٦) على التوالي. وجاء في المرتبة الرابعة المتطلّبان رقم (٣٧)، و(٣٨) ، بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وانحراف معياري (٠,٤٩)، و(٠,٥٠) على التوالي. أما في المرتبة السادسة فقد جاء المتطلب رقم (٤٩) بمتوسط حسابي (٢,٩٠) وانحرافات معيارية على التوالي (٠,٧٨)، وهكذا بالنسبة لباقي المتطلبات التي جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ضمن المدى (٢,٩١–٢,٧٥).

ويمكن القول إنّ متطلبات تدريب أعضاء هيئة التدريس كانت مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحربي (٢٠٠٧) أيضا. وقد تعزى هذه النتائج إلى مدى جدية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في السعي لاستخدام التعليم الإلكتروني في مقرراتهم الدراسية، الذي لا يتم بصورة فاعلة دون توافر المهارات الكافية لديهم لتطبيقه.

نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال عن: ما المتطلبات الخاصة بالبيئة الفيزيقية لتنفيذ التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول العبارات الممثلة لمتطلبات البيئة الفيزيقية للتعليم الإلكتروني، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أهمية متطلبات البيئة الفيزيقية للتعليم الإلكتروني

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
معامل بمساحات مناسبة في حالة التزامن.	٦٨	٢,٩٦	٠,٤٩	١
تهوية جيدة في المعامل.	٦٩	٢,٨٦	٠,٥٠	١٠
أرضيات من البلاستيك المضاد للكهرباء في المعامل.	٧٠	٢,٨٩	٠,٦٠	٧
إضاءة جيدة للمعامل.	٧١	٢,٨٥	٠,٥٨	١١
تجهيزات السلامة ومضادات الحريق.	٧٢	٢,٨٧	٠,٧٣	٩
أثاث مناسب في المعامل (طاولات- كراسي).	٧٣	٢,٨٨	٠,٧٦	٨
أجهزة ومقاعد للطلاب في المعمل بشكل مناسب.	٧٤	٢,٩٠	٠,٧٦	٦
ستائر معتمة على نوافذ المعمل.	٧٥	٢,٨٤	٠,٧٢	١٢
أجهزة حاسب حديثة بأعداد كافية.	٧٦	٢,٩٥	٠,٧٦	٢
ملحقات أجهزة الحاسب مثل: جهاز الـ data show. جهاز Scanner، شاشات عرض متنوعة، سبورة إلكترونية	٧٧	٢,٩٤	٠,٧٧	٣
شبكة داخلية (LAN). عالية القدرة، وتمديدات كهربائية جيدة	٧٨	٢,٩٣	٠,٦٧	٤
برمجيات تعليمية تفاعلية بأنماط متنوعة.وبرامج خاصة لتشغيل الشبكات وبرامج حماية وأمن الشبكات.	٧٩	٢,٩١	٠,٧٧	٥
العلامة الكلية		٢,٨٩	٠,٤٣	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن أفراد العينة يرون أن متطلبات البيئة التعليمية الفيزيقية –بشكل عام–مهمة بدرجة كبيرة ، كما أشار لذلك المتوسط الحسابي (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٤٣).

وقد كان ترتيب متطلبات البيئة التعليمية كما يلي: في المرتبة الأولى جاء المتطلب رقم (٦٨) بمتوسط حسابي (٢,٩٦) وانحراف معياري (٠,٤٩)، يليه في المرتبة الثانية المتطلب رقم (٧٦) بمتوسط حسابي (٢,٩٥) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاء في المرتبة الثالثة المتطلب رقم (٧٧) بمتوسط حسابي (٢,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٧٧). أما في المرتبة الرابعة فقد

جاء المتطلب رقم (٧٨) بمتوسطات حسابية (٢,٩٣) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وهكذا بالنسبة لباقي المتطلبات التي جاءت بدرجة كبيرة.

ويمكن القول إنّ متطلبات البيئة التعليمية الفيزيقية كانت مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وهذا أمر متسق تماما مع النتائج السابقة وتفسيرها، إذ لا يمكن تنفيذ التعليم الإلكتروني دون تهيئة البيئة التعليمية الفيزيقية له.

نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على: هل هناك اختلاف في تقدير أهمية هذه المتطلبات تعزى لبعض المتغيرات: (الرتبة العلمية، والخبرة، والجنسية) ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات الاستجابة لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات الرتبة العلمية، والخبرة، واستخدم اختبار(ت t–test) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الجنسية.

أولاً: الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير الرتبة العلمية.

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لاختلاف الرتبة العلمية، وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنة البعدية والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)
تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني وفقا لمتغير الرتبة العلمية

المتطلبات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المقرر الإلكتروني	بين المجموعات	٠,٨١	٢	٠,٤٠	٧,٩٤	٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	١٣,٩٥	٢٧٥	٠,٠٥		
تدريب أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	٠,٤١	٢	٠,٢٠	٤,٨٠	٠,٠٠٩
	داخل المجموعات	١١,٦٥	٢٧٥	٠,٠٤		
البيئة التعليمية الفيزيقية	بين المجموعات	٠,٧٨	٢	٠,٣٩	٣,٤٤	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٣١,٢٣	٢٧٥	٠,١١		

الجدول رقم (١٠)
اختبار توكي للمقارنة البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني

المتطلبات	الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
المقرر الإلكتروني	أستاذ	٢,٣٥		*	*
	أستاذ مشارك	٢,٢٧			
	أستاذ مساعد	٢,٢٢			
تدريب أعضاء هيئة التدريس	أستاذ	٢,٢٨			*
	أستاذ مشارك	٢,٢٧			*
	أستاذ مساعد	٢,١٩			
البيئة التعليمية الفيزيقية	أستاذ	٢,٢٠			
	أستاذ مشارك	٢,٢٧			*
	أستاذ مساعد	٢,١٤			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه بالنسبة لمتطلبات المقرر الإلكتروني، فقد كانت الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، من جهة، وأستاذ مساعد من جهة أخرى ولصالح الجهة الأولى(أستاذ وأستاذ مشارك)، وقد يعزى ذلك إلى الخبرة البحثية التي اكتسبها كل من الأستاذ والأستاذ المشارك، ووصولهما إلى ضرورة اتباع استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تساعد على اكتساب الطلبة المهارات، والمعارف، وطرق التفكير الإبداعي التي يوفرها نمط التعليم الإلكتروني.

ثانياً: وفقا للجنسية

لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الإلكتروني لديهم وفق متغير الجنسية، فقد استخدم الباحث اختبار(ت للعينات المستقلة)، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١)
اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الإلكتروني لديهم وفقاً لمتغير الجنسية

المتطلبات	الجنسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المقرر الإلكتروني	سعودي	٢,٣٧	٠,٢٠	١,١٢	٢٧٦	٠,٢٦
	غير سعودي	٢,٣٨	٠,٢٣			
تدريب أعضاء هيئة التدريس	سعودي	٢,٢٧	٠,٢٠	٠,٢٣	٢٧٦	٠,٨٢
	غير سعودي	٢,٢٦	٠,٢١			

تابع الجدول رقم (١١)

المتطلبات	الجنسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البيئة التعليمية	سعودي	٢,١٧	٠,٣٧	٠,٣٥	٢٧٦	٠,٧٣
	غير سعودي	٢,٢١	٠,٣٤			

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني لديهم وفقاً لاختلاف الجنسية، وهذا أمر طبيعي ويؤكد أن العلم لا يقتصر على جنسية دون أخرى، إضافة إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين يتشابهون في صفاتهم العرقية واللغوية والاجتماعية ومن ثمَّ يتشابهون في أنماط التفكير مع زملائهم السعوديين.

ثالثاً: وفقاً للخبرة

الجدول رقم (١٢)
تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجاباتِ أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الإلكتروني لديهم وفقاً لمتغير الخبرة

المتطلبات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المقرر الإلكتروني	بين المجموعات	٠,١١	٢	٠,٠٦	٠,٨٢	٠,٤٤
	داخل المجموعات	١٨,٦٢	٢٧٥	٠,٠٧		
تدريب أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	٠,٠٣	٢	٠,٠٢	٠,٢٦	٠,٧٧
	داخل المجموعات	١٦,٥٧	٢٧٥	٠,٠٦		
البيئة التعليمية الفيزيقية	بين المجموعات	٠,٠٤	٢	٠,٠٢	٠,٢١	٠,٨١
	داخل المجموعات	٢٤,٨٦	٢٧٤	٠,٠٩		
	داخل المجموعات	٢٥,٨٣	٢٧٥	٠,٠٩		

يتضح من الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني وفقاً لاختلاف الخبرة.

وقد يعزى ذلك إلى تقارب مدة الخبرة وبخاصة في مدّة خدمتهم في الجامعة، ومن ثَمَّ تشابه آرائهم إلى حد ما في القضايا العلمية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

– عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتصميم وإنتاج مقررات التعليم والتعلم الإلكتروني.

– عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجال الحاسب الآلي وملحقاته، ومهارات تحويل المقررات الورقية إلى رقمية.

– توفير جميع مستلزمات البيئة التعليمية الفيزيقية اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعليم الإلكتروني بفاعلية.

– إجراء دراسات تتناول عوائق التعليم الإلكتروني، وتقويم تجربته، وكفاياته الواجب توافرها في أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

التودري، عوض (٢٠٠٤). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**. الرياض: مكتبة الرشد.

الجرف، ريما (٢٠٠١). **متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني**. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث عشر مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

الحربي، محمد صنت (٢٠٠٧). **مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

خان، بدر الدين (٢٠٠٥). **استراتيجيات التعلم الإلكتروني** (ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون). سوريا: شعاع للنشر.

الزهراني، عماد بن جمعان (٢٠٠٢). **أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد.

سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٥). أثر استخدام شبكة الإنترنت في تحصيل طلبة جامعة القدس المفتوحة – فرع الرياض – في مقرر الحاسوب في التعليم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٦(١) ١٦٩–١٩٠.

الظفيري، فايز منشر (٢٠٠٤). **أهداف وطموحات تربوية في التعلم الإلكتروني**. رسالة التربية، سلطنة عمان، (٤)، ٨٤–٩٠.

عبدالحميد، محمد (٢٠٠٥). **فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات** (ط١). القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

العجمي، جابر صرير (٢٠٠٤). **معوقات استخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في محافظة الخبر في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨). **تكنولوجيا التعليم الإلكتروني**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الفهد، فهد والهابس، عبد الله.(٢٠٠٠). **دور خدمات الاتصال في الانترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي**. ورقة مقدمة في ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات– حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١١–١٢.

لال، زكريا يحيى (٢٠٠٠). أهمية استخدام الانترنت في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. **مجلة التعاون**، أكتوبر (٥٢)، ١٦٢–١٨٣.

الموسى، عبدالله؛ المبارك، أحمد (٢٠٠٥). **التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات**. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

الهادي، محمد محمد (٢٠٠٥). **التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الهدلق، عبد الله (٢٠٠١). **استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم**. ورقة مقدمة لندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات– حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص١٤–١٧.

Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7**(3), 217-226.

DiGangi, S., Kilic, Z., Yu, C.H., Jannasch-Pennell, A., Long, L., Kim, C., Stay, V., & Kang, S. (2007). One to one computing in higher education: A survey of technology practices and needs. **AACE Journal, 15**(4), 367-387.

Eltsworth, J. (1997). Curricular integration of the world wide web. **Teach trends for leaders in Education and Traning,** washington, D.C, **42**(2), 24.

Evans, R. (2000). Providing alearning-centered instructional environment. **(ERIC. No. ED. 462126).**

Ford, N. & Miller, D. (1997). **Gender differences in internet perceptions and use aslib proceedings,** V.98,7/8.(Jul-Aug. 1997).

Schutte, J. (1997). **Virtual teaching in higher education:** The New Intellectual Superhighways or Just Traffic Jam?

175
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

تقويم فاعلية منهاج الرياضيات المحوسب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي

د. أكرم محمود العمري
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية- جامعة اليرموك

تقويم فاعلية منهاج الرياضيات المحوسب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي

د. أكرم محمود العمري
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية- جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام منهاج الرياضيات المحوسب في تعلم المفاهيم الرياضية، كما هدفت إلى معرفة مدى إدراك الطلبة الذين استخدموا منهاج الرياضيات المحوسب مفهوم حوسبة التعليم، وآليات ممارسة عملياتها في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً، منهم (٢٩) موجودون في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام أسلوب التعلم غير المتزامن من خلال الإنترنت، و(٣٣) طالباً موجودون في المجموعة الضابطة درسوا باستخدام الطريقة التقليدية، وقد تم إعطاء أفراد مجموعتي الدراسة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، كما أعطي أفراد المجموعة التجريبية استبانة إدراك مفهوم حوسبة التعليم، وآليات ممارسة عملياتها، وقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات، تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج أيضاً تمتع الطلبة الذين استخدموا منهاج الرياضيات المحوسب بدرجة عالية من إدراك مفهوم حوسبة التعليم وآليات ممارستهم إيّاها في التدريس، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: حوسبة التعليم، منهاج الرياضيات المحوسب، الحاسوب التعليمي، التعلم الإلكتروني.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٤/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٢/١٢م

Effectiveness of Using the Online Math Curriculum on Jordanian Tenth Grade Students Achievement

Dr. Akram Omari
College of Education
Yarmouk University

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using online Math Curriculum on the achievement of the 10th grade Math Students in Jordan. The sample of the study consisted of (62) male students; 29 male students were taught by using synchronous learning while the control group consisted of (33) male students who were taught by using the traditional method. In order to achieve the objectives of the study, an achievement test consisted of (29) multiple choice questions was used. Subjects in the experimental group were administered a perceptual questionnaire consisted of 18 items. Both instruments were validated with an acceptable reliability coefficients.

The Results showed that there were statistically significant differences in achievement in favor of the experimental group. Students in the experimental group had a high degree of comprehension of the accountability function and the mechanisms utilized in exercising the online math curriculum. A number of recommendations were presented on the basis of the findings.

Key words: math, math computerized curriculum, e-learning, online learning, online education, web-based instruction.

تقويم فاعلية منهاج الرياضيات المحوسب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي

د. أكرم محمود العمري
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية- جامعة اليرموك

مقدمة

تشهد مجالات الحياة المختلفة منذ القرن العشرين حتى وقتنا الحاضر ثورة تكنولوجية ومعرفية، ولقد عمل التربويون على محاولة التكيف في عمليات التعليم والتعلم؛ من حيث الأهداف والأساليب والخبرات، ومن حيث مصادر التعلم والقدرات والكفايات التعليمية والتقويمية، وفي ظل هذه التطوارت بذل التربويون الجهد والوقت في الكشف عن أحدث التقنيات التعليمية للارتقاء بالرؤية المستقبلية للتعليم، وأسسوا من التطبيقات التكنولوجية نموذجا لتعزيز الاتجاهات التربوية التي تؤكد على تحقيق تعلم فعال، ينمي الإبداع ويغرس القيم الأخلاقية والاتجاهات الإيجابية، ويواكب ويستغل المستجدات التكنولوجية لتطوير العملية التعليمية (Alomari, 2008; Ascough, 2002)، الأمر الذي ساعد على تحويل بيئة الصف التقليدية إلى بيئة تعليمية فعالة وشائقة تساعد المتعلم على التفاعل الإيجابي مع الدروس المعروضة بالصوت والصورة (Clark, 2002; Dwyer, 2003).

هذا التغير في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية أدى إلى ظهور فلسفة جديدة في العملية التعليمية، أطلق عليها أسامي عديدة، كحوسبة التعليم، والتعلم الالكتروني، وحوسبة المناهج، والحاسوب التعليمي، والتعلم عن بعد، وهي متشابهة من حيث تعاملها مع الحاسوب والإنترنت وأنظمتهما المعلوماتية (Khan, 1997; Volery, 2000)، وهي أيضاً بمثابة نظام تعليمي إلكتروني Web-Based، تقوم فيه أشكال من التعلم في ضفيرة حول التعلم في المؤسسات التعليمية النظامية، إذ يمكن من حيث المبدأ استخدام الكمبيوتر والويب بوصفها مصدر للتعلم في سياق التعلم متعدد القنوات مكملين للتعلم الاعتيادي، حيث يترتب على المتعلم نقل المحتوى من خلال الإنترنت بالصوت والصورة (Alley, 2001; Office of Sustainable Development, 2000; Ascough, 2002; Biance & Carr-Chellman, 2002).

ويعد التعلم الإلكتروني من أهم أساليب التعلم الحديثة؛ فهو يساعد في تنمية مهارات

التفكيرالعليا Critical thinking skills، والتعلم بعمق Deep learning، والتعلم النشط Active learning، والتعلم التعاوني Collaborative learning، ومهارات حل المشكلات Problem solving skills (Ascough, 2002; Rosie, 2000; Donlevy, 2003). فالتعلم الإلكتروني يوفر للمتعلم منابع غنية من المعرفة مثل الكتب الإلكترونية، وبرامج المحاكاة، والصور الثابتة والمتحركة، والفيديو، والبرامج التعليمية المجانية، والدوريات، وغرف النقاش، والبريد الإلكتروني (Michael, 1997; Donlevy, 2003; Jarrett, 2003)؛ ويوفر بيئة تعلم تفاعلية تختلف عن المناهج التقليدية، وتسمح للطالب بالدراسة في الوقت والمكان الذي يناسبه (Palloff & Pratt, 1999).

وللتعلم الإلكتروني أهمية عظمى في حياة المتعلم، وخاصة في الأردن التي يتعامل غالبية ابنائها بالحاسوب والإنترنت، وتعتمد معظم مؤسساتها التعليمية والاجتماعية والاقتصادية على الحاسوب والإنترنت كمصدر معلوماتي مهم، ولعل من أبرز ما يوضح ذلك تلك التجهيزات التقنية التي وفرتها وزارة التربية والتعليم في المدارس الأردنية (طوقان، ٢٠٠٥)، وإدخال مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة المراحل الدراسية، بالإضافة إلى إنشاء مدارس استكشافية في كافة مناطق المملكة لتنفيذ خطة التعلم الإلكتروني، والمدرسة الاستكشافية (الريادية) عبارة عن مدرسة تم تجهيزها وفق فلسفة المناهج المحوسبة؛ وذلك من حيث البنية التحية من حاسبات حديثة، وبرمجيات، وشبكات الإنترانت، وتطوير العنصر البشري (تأهيل المعلمين والمشرفين والطلاب والفريق التنفيذي)، وتطوير بوابة إلكترونية تعليمية تفاعلية تحتوي على نظم إدارة تعليمية ونظم إدارة مدرسية ومحتوى رقمي تفاعلي ينسجم مع المحتوى الوطني، ونظم تأليف وتصميم الوحدات التعليمية ونظم اختبارات وتغذية راجعة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

وفي عام ٢٠٠٥م عملت الحكومة الأردنية على تطوير "المناهج الدراسية" وتحويلها إلى مناهج محوسبة وفقاً للمبادرة التعليمية الأردنية التي تم إطلاقها في المنتدى الاقتصادي الذي عقد في البحر الميت في حزيران ٢٠٠٣م؛ لتكون مناهج ذات محتوى رقمي تفاعلي وفق معايير التعلم الإلكتروني، كما أنشأت الحكومة ١٣ مدرسة استكشافية في عمان ليستفيد منها (١٢٠) معلماً، و(١٢) ألف طالبٍ وطالبة، وحددت وزارة التربية والتعليم المناهج والمراحل الدراسية التي ستبدأ بتطبيق تجَربة التعلم الإلكتروني، التي اشتهرت الآن باسم المدارس الاستكشافية، وقد بين إحصاء عام ٢٠٠٦م أن عدد المدارس الاستكشافية في وزارة التربية والتعليم بلغ (١٠٠) مدرسة (طوقان، ٢٠٠٥).

ومن المناهج التي تم تطويرها وتجريبها في المدارس الاستكشافية منهاج الرياضيات للصف العاشر وأطلق عليه منهاج الرياضيات المحوسب، وأول منهاج تم تطبيقه في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، وقد وجّه للمعلمين والطلبة معاً باللغتين العربية والإنجليزية (روبيكون، ٢٠٠٥)، ويركزعلى ضرورة توفير الإمكانات التكنولوجية للطالب، وتوظيفها في التعليم، كما يركز على دور المعلم بوصفه مشرفاً ومرشداً وموجهاً للعملية التعليمية في حين يكون دور الطالب هو البحث والتحليل واختيار الحلول واتخاذ القرارات التعليمية المناسبة، مما يعني الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين والحفظ، إلى البحث والتحليل وصولا إلى حل المشكلات الرياضية؛ التي أصبحت تشكل بنية مناسبة للتعلم والتعليم (طوقان، ٢٠٠٥).

ويتكون منهاج الرياضيات المحوسب من ست مواد رئيسة هي: الأعداد، والجبر، والهندسة، والقياس والإحصاء والاحتمال، والمنطق، والتفاضل والتكامل، ويتضمن كل موضوع أنشطة ودروساً ووسائط متعددة Multi-Media، تمكن الطلبة من التفاعل مع المواضيع التعليمية التعلمية، وتمكن المعلمين من تنفيذ الخطط الدراسية (روبيكون، ٢٠٠٥).

ونظراً لأهمية التعلم الإلكتروني، وحداثة منهاج الرياضيات المحوسب، والدور الإيجابي الذي يفترض أن يؤديه في إكساب الطلبة المهارات العقلية الواجب ممارستها من أجل فهم المفهوم الرياضي (NCTM, 1990; Gulek & Demirtas, 2005)؛ فمن المتوقع أن تتناول دراسات عديدة استكشاف هذا النوع من التعليم وأثره في اكتساب المفهوم الرياضي، وأثره في التحصيل الدراسي، وبما أن المنهاج تحت التجربة يرى الباحث أن التعرف إلى وعي المتعلمين لمفهوم حوسبة التعليم وآليات ممارستها يعمل على تطوير بيئة تعليمية فعالة.

إن المراجع لأدبيات الجهود في مجال تقويم فاعلية منهاج الرياضيات المحوسب في الاردن يلاحظ أنه لم تنشر أية دراسة حول هذه المسألة، ولكن يمكن القول بأن الدراسات التي تناولت العلاقة ما بين الحاسوب والرياضيات كثيرة، ولعل ما يجمع بينها هو استخدامها مؤشراً من مؤشرات التحصيل في الرياضيات.

(صبح وخالد، ٢٠٠٣؛ الشريف، ٢٠٠٢؛ حمزة، ٢٠٠١؛ Almegdadi, 2005; Deubel, 2001; Martindale, Pearson, Curda & Pilcher 2005) كما اهتموا بالعلاقة مابين الحاسوب وموضوعات أخرى Poggio, Glansnapp, Yang & Poggio, 2005; Gulek) & Demiratas, 2005; McDonald, 2004 برقاوي، ٢٠٠٤؛ الداود،

٢٠٠٤)، وعدّوا الحاسوب تقنية توفر بيئة تفاعلية تتيح للطلبة فرص التعلم الفردي، ومعززة من قبل الإنترنت ضمن بيئات متنوعة تشمل المعلم والمتعلم أو المحاضر والمكتبة ومركز مصادر التعلم.

كما أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى أن استخدام برنامج تعليمي محوسب لمادة الرياضيات في التدريس يحسن التحصيل (الحازمي، ١٩٩٦؛ أبو يونس، ١٩٩٦؛ العمري، ١٩٩٨؛ صبح، ٢٠٠٣؛ م حمزة، ٢٠٠١؛ Almegdadi, 2005; Yu Ku, 2004; Christ Mann & Badgett, 1999)، ويعزز الاحتفاظ بالمعلومات على الاختبار المؤجل، (الشريف، ٢٠٠٢؛ الجبيلي، ١٩٩٩)، وقد أوردت هذه الدراسات تقديرات متفاوتة لقدرة البرامج التعليمية المحوسبة على رفع مستوى التحصيل.

وفي دراسة قام بها جون (Jun, 2002) لمعرفة فاعلية التعلم الإلكتروني في مادة العلوم لدى تلامذة الصف الأول الثانوي على التحصيل الدراسي، وكذلك معرفة درجة رضا الطلبة عن نمط التعلم الإلكتروني، وبينت الدراسة تفوق المجموعة التي درست باستخدام نمط التعلم الإلكتروني على أقرانهم في الطريقة التقليدية، كما بينت الدراسة أيضاً عدم وجود فرق في درجة الرضا بين التدريس في كلتا الطريقتين.

وأجرى كارسويل وآخرون (Carswell, Thomas, Petre, Price & Richar 2000) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر نمط التعلم عن بعد من خلال الإنترنت في التحصيل، وكذلك تقصي آراء الطلبة حول فوائد التعلم عن بعد، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالب موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية (٣٠٠) طالب درست المادة التعليمية من خلال الانترنت، ومجموعة ضابطة (٢٠٠) طالب درست المادة التعليمية نفسها بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل تعزى لطريقة التدريس، كما بينت الدراسة أن الطلبة في المجموعة التجريبية فضلوا نمط التعلم عن بعد من خلال الإنترنت ورغبوا في تكرار التجربة، ورأوا أنه يوفر نمط تعلم فعال.

كما أجرى وانق وآخرون (Wang, et, al., 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الوسائط المتعددة في مادة الرياضيات لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في التحصيل، وقاموا بتدريس مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من ٣٦ طالباً، والأخرى مجموعة ضابطة تكونت من ٣٦ طالباً، وأظهرت الدراسة تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في التحصيل.

وأجرى جونسون وديدز (Johanson & Deeds, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف

عن أثر التدريس من خلال الإنترنت في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة العلوم الزراعية في ولاية ميسيسيبي. تكونت الدراسة من (١٥٢) طالب توزعوا على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، ودرست المجموعة التجريبية من خلال الإنترنت في حين درست المجوعة الضابطة نفس المادة العلمية بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود فروق في التحصيل بين طلبة المجموعة الضابطة وطلبة المجموعة التجريبية لصالح المجموعة الضابطة.

كما أجرى كرستوفر وآخرون (Christopher, John, Dawn, Keith & Penny, 2004) دراسة هدفت إلى استطلاع رؤية طلبة جامعة استون في الولايات المتحدة الأمريكية نحو المناهج الإلكترونية، واستخدم في هذه الدراسة الاستبانة، والمقابلات، وأظهرت الدراسة أن الطلبة يؤيدون استخدام المناهج المحوسبة، ويتمنون أن يتدربوا على استخدام التكنولوجيا المعلوماتية.

وأجرى ينج وكورنليوس (Yang & Cornelius, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات الطلبة في مؤسسات التعليم العالي نحو التعلم الإلكتروني، وأجريت مقابلات مع ١٣ طالباً، وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية تمثلت في المرونة التي يتيحها التعلم الإلكتروني، والتأثير الاقتصادي، وسهولة الحصول على المعلومات، وأظهرت أيضاً إيجابية في التفاعل الصفي، في حين أظهرت نتائج سلبية تتمثل في التغذية الراجعة والدافعية، والعزلة.

وأجرى تساي (Tsai, 2005) دراسة هدفت إلى تقصي إدراك الطلبة في إحدى المدارس في تايوان مفهوم حوسبة مناهج العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥٣) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة لهذا الغرض، وأظهرت النتائج أن الطلبة يدركون مفهوم حوسبة التعليم ويفضلون المناهج المحوسبة عن المناهج التقليدية.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن الدراسات العربية التي تناولت أثر استخدام الحاسوب في تحصيل الطلبة قليلة، في حين يرى ندرة الدراسات التي تناولت التعلم الإلكتروني وأثره في التحصيل، كما يرى بشك أن هناك بعض الدراسات الأجنبية تجمع على الدور الإيجابي الذي يسهم استخدام الحاسوب والإنترنت في تنمية التحصيل في الرياضيات، وعليه تقوم هذه الدراسة بتقييم فاعلية تجربة حوسبة منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؛ وذلك من خلال الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني في التحصيل، وتنفرد هذه الدراسة بتحديد درجة إدراك الطلبة الذين تعلموا من خلال المنهاج المحوسب لآليات حوسبة التعليم وممارستهم إيّاها؛ ويتوقع أن تشكل دراسة منهاج الرياضيات المحوسب نقلة نوعية في تجربة وزارة التربية والتعليم الأردنية، تمهيداً لحوسبة باقي المناهج.

مشكلة الدراسة

تعرضت مناهج الرياضيات في مختلف بلدان العالم إلى تحديثات رئيسة، تتعلق بعمليات التعلم واستراتيجيات التدريس؛ وذلك بسبب مشكلة تدني التحصيل في الرياضيات، وضعف في أداء المفهوم الرياضي، وتفشي ظاهرة التسرب (الشريف، ٢٠٠٢؛ صبح، ٢٠٠٣)، وربما يصل الحد إلى أن يحاول بعض الطلبة اختيار تخصص بعيد عن مجال الرياضيات خوفاً من الرسوب فيه، والتي تعزى بعض أسبابها إلى طرق التدريس المتبعة في تعلم المفهوم الرياضي، لذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالحاجة إلى الوقوف على فاعلية التدريس باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب المطبق على طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الأردنية الريادية في التحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية الشائعة، التي يكون للمعلم فيها الدور الرئيس في قيادة الحصة وإدارتها وإعطاء المعلومات وشرح المفاهيم وتوضيحها، في حين يكون دور الطالب مستقبلاً للمعلومات ومسجلاً لملاحظات المعلم.

وفي ضوء ما سبق وبالإضافة إلى كون تجربة حوسبة التعليم في الأردن جديدة يصبح تقصي فاعلية منهاج الرياضيات المحوسب في إكساب الطلبة مهارات المفهوم الرياضي والكشف عن مدى إدراك الطلبة حوسبة التعليم وآليات ممارستها أمراً مشروعاً. وهكذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما فاعلية التدريس باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب، ومستوى التحصيل في تعلم المفهوم الرياضي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الآتي:

١. تحصيل طلاب الصف العاشر الذين درسوا وحدة الإحصاء باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب، والذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية.

٢. إدراك طلاب الصف العاشر الذين درسوا وحدة الإحصاء باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب لمفهوم حوسبة التعليم وآليات ممارستها.

أسئلة الدراسة

١. ما فاعلية التدريس باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب، مقارنة بالطريقة التقليدية في تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات؟

٢. ما تقدير الطلبة الذين درسوا باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب لدرجة وعيهم بمفهوم حوسبة التعليم؟

٣. ما تقدير الطلبة الذين درسوا باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب لدرجة وعيهم بممارستهم لآليات حوسبة التعليم؟

٤. هل توجد علاقة بين تقديرات الطلبة لدرجة وعيهم بمفهومهم لحوسبة التعليم ودرجة وعيهم بممارستها؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من زيادة الاهتمام بالمناهج المحوسبة مصدراً للتعلم، واعتبارها وسيلة لتحقيق تعلم فعال؛ توجه الأردن للأخذ بأسلوب التعلم الإلكتروني (E-learning) وتشجيع فكرة التعلم عن بعد، والاستثمار في تكنولوجيا المعلومات، مما يعني ضرورة تمتع النظام التعليمي الأردني بالاقتصاد المعرفي وإيجاد أنظمة وإجراءات مؤسسية لضبط التوجه، ويعتقد الباحث أن تفعيل حوسبة التعليم هو أحد الأركان الرئيسية في ذلك.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تمثل أداة للتعرف إلى فاعلية منهاج الرياضيات المحوسب الذي بدأت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطبيقه في بعض المدارس (المدارس الاستكشافية) وللصف العاشر الأساسي. مما يشكل منطلقاً لتحسين أداء الطلبة في فهم وممارسة المفهوم الرياضي.

محددات الدراسة

جرت هذه الدراسة في إطار المحددات الآتية:

١. اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس عمان الحكومية التي يتم فيها تطبيق منهاج الرياضيات المحوسب للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، مما يحول دون تعميم نتائجها على باقي طلاب الصف العاشر في محافظات المملكة الأخرى.

٢. اقتصرت الدراسة على تدريس وحدة الإحصاء بأبعادها الأربعة (مفاهيم، وجداول، ومخططات، وحل مسائل) من كتاب الرياضيات المقرر على طلبة الصف العاشر الأساسي.

٣. الاختبار المستخدم في الدراسة من إعداد الباحث؛ لذا فإن صدق نتائج الدراسة يعتمد على صدق الاختبار وثباته.

٤. الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة من إعداد الباحث؛ لذا فإن صدق نتائج الدراسة يعتمد على صدق الاستبانة وثباتها.

التعريفات الإجرائية

منهاج الرياضيات المحوسب: يعرف منهاج الرياضيات المحوسب بأنه مجموعة من المواد التعليمية تحتوي كل منها على موضوعات تناسب المراحل الدراسية، ويتضمن كل موضوع أنشطة ودروساً ووسائط متعددة Multi-Media.

الطريقة التجريبية في التدريس: أسلوب تدريس تستخدم منهاج الرياضيات المحوسب، وتعتمد على الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة لتنفيذ الدروس والنشاطات التعليمية.

الطريقة التقليدية في التدريس: هي الطريقة التي يمارس فيها معلم الرياضيات عرض المادة الدراسية اعتماداً على العرض اللفظي للمفاهيم العلمية والاستعانة بالسبورة والكتاب الذي يعتمد على المحاضرة والإلقاء.

التحصيل في الرياضيات: وهو ناتج ما يتعلمه الطالب، ويعد مؤشراً للمعارف والمهارات العقلية والمنطقية التي اكتسبها الطلبة نتيجة دراستهم لوحدة الإحصاء المقررة في منهاج الرياضيات للصف العاشر، وقيست إجرائياً في هذه الدراسة بمجموع العلامات التي يحصل عليها الطالب بعد إجراء الاختبار التحصيلي الذي أعد في الدراسة مباشرة بعد الانتهاء من تدريس موضوع الإحصاء.

المدارس الاستكشافية: هي المدارس التي يتم فيها تطبيق منهاج الرياضيات المحوسب تحت إشراف وزارة التربية والتعليم الأردنية وعددها ١٠٠ مدرسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، والقياس القبلي والقياس البعدي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمدينة عمان، والمسجلين فيها للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، والبالغ عددهم ١١٦١٢ طالباً وطالبة حسب إحصائية قسم التخطيط والامتحانات في الوزارة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً من الصف العاشر في مدرستين من مدارس مجتمع الدراسة، واحدة من المدارس الاستكشافية بلغ عدد الطلاب فيها (٢٩) طالباً، وتم تعيينهم مجموعةً تجريبية، وأخرى من المدارس التي تستخدم منهاج الرياضيات غير المحوسب بلغ عدد الطلاب فيها (٣٣) طالباً، وتم تعيينهم مجموعةً ضابطة، وتم اختيار المدرستين بطريقة قصدية، وقد أبدى مديرا هاتين المدرستين ومعلمو مبحث الرياضيات فيهما قابلية واستعداداً للتعاون في تطبيق الدراسة، وتم اختيار شعبتين لمجموعتي الدراسة بطريقة عشوائية، وتعيين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

أداتا الدراسة

أولاً: الاختبار التحصيلي

تكون الاختبار في صورته النهائية من خمس وعشرين مفردة لكل منها أربعة بدائل أحدها فقط للإجابة الصحيحة، وقد تم تخصيص علامة واحدة لكل مفردة منها؛ وبهذا تكون العلامة الكلية للاختبار خمساً وعشرين علامة.

مراحل بناء الاختبار

١. تحليل المحتوى الرياضي لموضوعات الإحصاء الواردة في الوحدة الثامنة من كتاب الرياضيات الصف العاشر الأساسي بما يتلاءم ومنهاج الرياضيات المحوسب للصف نفسه، وتشمل: مقاييس النزعة المركزية، والتشتت، ومقاييس التشتت، وتعديل المشاهدات، والعلامة المعيارية، واستخرجت المفاهيم والمهارات والتعميمات الواردة فيها ضمن جدول مواصفات في ضوء محتوى المادة وعدد الحصص لكل جزء منه حسب المستويات المعرفية لدى بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق).

٢. إعداد جدول مواصفات في ضوء محتوى المادة وعدد الحصص لكل جزء منه، وروعي في ذلك مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي وأبعاد المحتوى الأربعة (مفاهيم، وجداول، ومخططات، وحل المسائل).

٣. تمت صياغة فقرات الاختبار بحيث غطت جميع المفاهيم الواردة في محتوى المادة موضوع التجربة، وقد بلغت مفردات الاختبار بصورته الأولية (٣٣) مفردة ولكل مفردة اربعة بدائل أحدها يمثل الإجابة الصحيحة، وتوزعت المفردات على المستويات الثلاثة كما يلي: التذكر (٩) مفردات بنسبة ٢٧٪، الفهم (١١) مفردة بنسبة ٣٣٪، والتطبيق (١٣) مفردة بنسبة ٤٠٪.

٤. تم قياس معاملات الصعوبة والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتم تعديل أربع مفردات، ثم تحديد المفردات ذات مستوى السهولة العالية والمفردات ذات السهولة المتدنية، واختيرت المفردات التي تراوحت بين (٠,٣٠) و(٠,٧٠) للصعوبة، و التي معامل تمييزها أكبر أو تساوي (٠,٣) للتمييز، وقد حددت هذه المستويات للسهولة والصعوبة لكي تكون مفردات الاختبار مفهومة من أعلى نسبة من الطلبة، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٣-٠,٧)، ومعاملات التمييز بين(٠,٣-٠,٧٧). وتعدّر هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة (عودة، ٢٠٠٠).

صدق الاختبار

تم التحقق من صدق مفردات الاختبار (٣٣) مفردة في صورته الأولية، بعرض الأهداف وتحليل محتوى المادة التعليمية وجدول المواصفات ومفردات الاختبار على ثمانية محكمين بدرجات علمية متنوعة (أربعة محكمين من الذين يحملون درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس في جامعة اليرموك، واثنين من معلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي، واثنين من مشرفي الرياضيات في وزارة التربية والتعليم الأردنية)، وطلب إليهم إبداء آرائهم حول مدى ملائمة كل مفردة للهدف الخاص بها، وهل المفردات ملائمة لغوياً من حيث التركيب، وهل بدائل المفردات مناسبة، وهل هناك أية اقتراحات أخرى يمكن التزود بها حول المفردات، وقد تم حذف المفردات التي أجمع (٣) محكمين أو أكثر على حذفها، وبلغت (٨) مفردات، كما عدلت بعض المفردات وفق اقتراحات أغلبية المحكمين، واختيرت المفردات المجمع عليها، وتكون الاختبار في صيغته النهائية من (٢٥) مفردة، والجدول رقم (١) يبين لائحة مواصفات مفردات الاختبار في صيغتها النهائية.

الجدول رقم (١)
لائحة مواصفات تبين توزيع مفردات الاختبار حسب أهمية الموضوع ومستويات المجال

الموضوع / الوزن	المستوى (النسبة)			مجموع المفردات
	تذكر (٢٢٪)	فهم (٢٧٪)	تطبيق (٥١٪)	
مفاهيم (١٣٪)	١	١	٢	٤
جداول (١٥٪)	١	١	٢	٤
مخططات (٣٢٪)	٢	٢	٤	٨
حل المسائل (٤٠٪)	٢	٢	٥	٩
مجموع المفردات	٦	٦	١٣	٢٥

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار، تم تطبيقه على عينة مكونة من ٣٨ طالباً، من خارج عينة

الدراسة من طلبة الصف العاشر ومن مجتمع الدراسة، وتم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات فبلغت قيمته (٠,٧٧)، وتعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض البحث العلمي (عودة والخليلي، ١٩٨٧).

ثانياً: استبانة تحديد درجة إدراك الطلبة لمفهوم حوسبة التعليم وآليات ممارستها

اعتمدت الاستبانة أداةً رئيسية لجمع بيانات الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية، وقد صممت مفرداتها اعتمادا على ما ورد في الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من قسمين، القسم الأول: يحتوي على بيانات شخصية لعينة الدراسة، والقسم الثاني: يتضمن (١٨) مفردة تعكس إدراك المستجيب لمفهوم حوسبة التعليم (١٠) مفردات، وآليات ممارستها (٨) مفردات، وقد بنيت اعتماداًعلى مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، وخبرة الباحث في مجال تقنيات التعليم، وطرح سؤالين مفتوحين لعينة من المختصين في أساليب التدريس والتقنيات التعليمية وسؤالاً واحد متعلق بمفهوم حوسبة التعليم والآخر متعلق بآليات ممارستها، وفي ضوء ذلك قام الباحث ببناء أداة الاستبانة على شكل مقياس ليكرت (الخماسي)، كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً، وقد أعطيت العلامات، ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على التوالي.

صدق الاستبانة وثباتها

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على ثمانية محكمين من حملة الدكتوراه من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الرياضيات والمناهج والأساليب والقياس والتقويم واللغة العربية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، وتم تعديل بعض المفردات بناء على اقتراحاتهم وآرائهم وملاحظاتهم، وبما يتلاءم مع أهداف الدراسة، وبعد ذلك أخرجت الاستبانة في صورتها النهائية لتحتوي على (١٨) مفردة، ولغرض التأكد من الثبات، تم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٧ طالباً من خارج عينة الدراسة وتم إعادتها بعد أسبوعين (test-retest)، وتم استبعاد العينة بعد تطبيق الأداة، ومن ثم حسب معامل السكون (stability) باستخراج معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغت قيمته لمفهوم حوسبة التعليم (٠،٩١)، و(٠،٨٩) لآليات ممارستها، ويتبين مما سبق أن معامل الثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة (عودة والخليلي، ١٩٨٨).

إجراءات التنفيذ

تم اختيار موضوعات الإحصاء من الوحدة الثامنة لكتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي؛ وذلك لكون موعد تدريسها يأتي وفقاً للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبلغ عدد الدروس (٥) دروس، خصص لكل منها عدد من الحصص فكان مجموع عدد الحصص الكلي لهذه الوحدة (١٢) حصة حيث احتاجت بعض الدروس لأكثر من حصة لتحقيق الهدف، ونفذت الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. إعداد اختبار تحصيلي لقياس مدى اكتساب طلاب الصف العاشر الأساسي المفاهيم الرياضية، والتأكد من صدق مفرداته وثباتها، كما تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لمفرداته.

٢. إعداد استبانة تضمنت (١٨) فقرة موزعة على مجالين (إدراك مفهوم حوسبة التعليم، وآليات ممارستها). وقد تم التحقق من صدق وثبات مفرداتها.

٣. إجراءات تدريس منهاج الرياضيات المحوسب: بعد التنسيق مع معلمي الرياضيات المشاركين في الدراسة ومع الإدارة في تحديد خطة تطبيق الدراسة تمشياً مع المنهاج، تم التأكد من أن المجموعة التجريبية درست موضوع الإحصاء باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب كما هو وارد في المنهاج المحوسب: حيث كانت المادة العلمية متوافرة على أقراص مدمجة ومحملة أيضاً على الموقع الإلكتروني http://mathpd.ciscolearning.org وتمت العملية حسب الخطوات التالية:

- الدخول للموقع الإلكتروني.
- اختيار منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي.
- عرض محتويات منهاج الرياضيات.
- اختيار الموضوع المراد دراسته (الوحدة الثامنة).
- يتصفح الطلبة المادة العلمية الموضحة بالشرح والأمثلة والتمارين كل حسب قدراته وسرعته في التعلم.
- بعد الانتهاء من التمارين يقدم المنهاج المبرمج التغذية الراجعة ويمكن للطالب أن يعيد عرض المادة العلمية والأمثلة والتمارين إذا أخفق.
- وفي حالة إنهاء المادة المخصصة للدرس يقوم الطالب باستخدام برنامج المتصفح إكسبلورر (Explorer)، وإحدى محركات البحث للبحث عن مواقع تعليمية تتعلق بموضوع الدرس، وتصفح ودراسة هذا الموقع، وبعد ذلك يقوم الطالب بدراسة هذه المعلومات أو تخزينها على وسائط خارجية، ويكون دور المعلم موجها، ومرشدا، ومراقبا للطلبة.

وعند الانتهاء من الدرس يتم الانتقال إلى الدرس الذي يليه حتى تنتهي جميع الدروس المتعلقة بالوحدة الثامنة.

٤. إجراءات تدريس الشعبة الضابطة: تم التأكد من أن الشعبة الضابطة درست موضوعات الإحصاء الواردة في الوحدة الثامنة من كتاب الرياضيات الصف العاشر، وتم التأكد أيضا بأن الشعبتين (التجريبية والضابطة) درستا نفس المحتوى بما فيه من مفاهيم ومهارات وتعميمات وحلول التمارين.

٥. إجراءات تطبيق الاختبار: تم إجراء اختبار قبلي لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل البدء بالدراسة؛ وذلك للتأكد من عملية تكافؤ المجموعتين كما هو مبين في الجدول رقم (١).

٦. وبعد الانتهاء من دراسة موضوعات الإحصاء تم إجراء نفس الاختبار (البعدي) لكلا المجموعتين.

٧. إجراءات تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبارات القبلية والبعدية يدوياً وفق نموذج تصحيح أعده الباحث لهذا الغرض، وسجلت علامات كل طالب بمحاذاة اسمه في سجل خاص.

٨. إجراءات تطبيق استبانة وجهات النظر حول مفهوم حوسبة التعليم وآليات ممارستها: بعد الانتهاء من عملية التدريس، تم توزيع الاستبانة على الطلبة الذين درسوا باستخدام المنهاج المحوسب.

٩. إجراءات تحليل النتائج: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبار القبلي والبعدي في المفاهيم الرياضية، وتم تحليل التباين المصاحب المشترك (Ancova) للمقارنة بين المتوسطات البعدية بعد استخدام المتوسطات القبلية كمتغير تغاير من أجل إلغاء أثر عدم تكافؤ المجموعتين.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: "ما أثر التدريس باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب، مقارنة بالطريقة التقليدية في تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات؟"، لاختبار تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لعلامات الطلبة المحققة على اختبار التحصيل القبلي، وقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار "ت" لمقارنة متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي

مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
المجموعة التجريبية	٢٩	١٦,١	٢,٩	* ٢,٤٥
المجموعة الضابطة	٣٣	١٤,٢	٣,٢	

يتضح من الجدول رقم (٢)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين متوسط درجات أداء أفراد عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) وأفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة)، وكانت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يعني عدم تكافؤ مجموعتي الدراسة، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة المحققة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بالفروق بين متوسط علامات طلبة الصف العاشر في الرياضيات الذين يدرسون باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب على اختبار التحصيل والمتوسط الحسابي لعلامات الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية، تم حساب المتوسطات البعدية المعدلة بعد استخدام الأداء على الاختبار القبلي كمتغير تغاير بعين الاعتبار.

(أ) النتائج المتعلقة بالفروق بين مجموعتي الدراسة قبل تنفيذ الدراسة

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة الذين درسوا باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب على الاختبار ألتحصيلي القبلي قد بلغ (١٦,١) بانحراف معياري قدره (٢,٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية على نفس الاختبار (١٤,٢) بانحراف معياري بلغ (٣,٢)، وعند حساب الفروق الظاهرية بين الأوساط الحسابية لعلامات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي بلغت (١,٩)، وتعتبر هذه الفروق لصالح المجموعة التي درست باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب (المجموعة التجريبية).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة

مجموعات الدراسة	الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي المعدل
المجموعة التجريبية	القبلي	١٦,١	٢,٩	١٩,١٩
	البعدي	١٩,٧	٣,٢	

تابع الجدول رقم (٣)

مجموعات الدراسة	الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي المعدل
المجموعة الضابطة	القبلي	١٤,٢	٣,٢	١٦,١٢
	البعدي	١٥,٧	٣,٩	

(ب): النتائج المتعلقة بالفروق بين مجموعتي الدراسة بعد تنفيذ الدراسة:

ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (٢) أن الوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة الذين درسوا باستخدام المنهاج المحوسب على اختبار التحصيل البعدي قد بلغ (١٩,١٩) في حين بلغ الوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية على الاختبار البعدي نفسه (١٦,١٢) وبفارق ظاهري مقداره (٣,٠٧) لصالح المجموعة التي درست بواسطة المنهاج المحوسب. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول رقم (٤) يبين تلك النتائج.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين المشترك لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل البعدي بعد أخذ الأداء على الاختبار القبلي كمتغير تغاير بعين الاعتبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة ف الإحصائية	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	٤٨٤,٠٢٥	١	٤٨٤,٠٢٥	٨١,٠٧٨ *	٠,٠٠٠
الطريقة	١٢٠,٩٨١	١	١٢٠,٩٨١	٢٠,٨٨٩ *	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٠٤,٨٤٠	٥٩	٥,١٧٧		
المجموع الكلي	٩٧٢,٤٨٦	٦١			

يبين الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على اختبار التحصيل البعدي تعزى لطريقة التدريس (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بواسطة المنهاج المحوسب، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢٠,٩) وبمستوى دلالة إحصائية أقل من ٠,٠٠٠١.

يتضح من هذه النتائج تفوق نمط التدريس باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب على الطريقة الاعتيادية، وقد اتفقت مع نتائج دراسات كل من: (الحازمي، ١٩٩٦؛ أبو يونس، ١٩٩٦؛ العمري، ١٩٩٨؛ الشريف، ٢٠٠٢؛ الجبيلي، ١٩٩٩؛ Vaneck & Dempsy, 2002; Choi Koh, 1999; Jun, 2002; Almeqdadi, 2005)، وغيرها من الدراسات التي أكدت تفوق الطلبة الذين يدرسون باستخدام المادة العلمية المحوسبة، وفي الوقت نفسه

لم تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لطريقة التدريس (الحاسوب، والطريقة الاعتيادية) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء (ملاك، ١٩٩٥)، ومادة الكيمياء (بادي، ٢٠٠١)، وأيضاً لم تتفق مع نتائج أخرى بينت تفوق طلبة الطريقة التقليدية في تدريس مادة العلوم الزراعية (Johanson & Deeds, 2002).

وربما يعود السبب إلى طبيعة دور المعلم والطالب عند استخدام المنهاج المحوسب، حيث يصبح دور المعلم دوراً توجيهياً وإرشاديا وتسهيلا لعمليات العلم، إضافة إلى الدور الإشرافي على عملية التعلم من حيث الحصول على المعرفة وتقييمها، في حين يتغير دور الطالب من متلقٍ للمعرفة إلى دور الباحث والمحلل وصاحب القرار، علماً بأن استراتيجية حوسبة التعليم تعتمد على البحث عن المعلومات والتفكير والتحليل والاستزادة من المعلومات العلمية في المجال المطلوب عبر الاستفادة من مصادر المعلومات المختلفة ومن شتى أنحاء العالم، مما يتيح للطلبة فرصة الممارسة لمهارات الرياضيات المختلفة أثناء القيام بالعملية التعليمية، ومن ثمّ ترفع قدرتهم على إتقان مهارات عمليات العلم، وهذا يفسر سبب تفوق المجموعة التي درست بواسطة منهاج الرياضيات المحوسب على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية.

ويمكن أن يعزى السبب أيضاً إلى أن الطلبة ربما تأثروا بتفرد التقنيات التعليمية الالكترونية كالإنترنت، بسماتها في البحث والتخزين والاسترجاع والعرض والتوضيح، والحصول على المعرفة حول موضوعات العلم بالنص المكتوب أو المرسوم أو المصور، حيث إنّ حوسبة التعليم تقدم موضوعات العلم من خلال التقنيات والبرمجيات التي تمثل أدوات ووسائل يستخدمها الطلبة، ممّا حدا بهم إلى الاندفاع والحماس للتعلم، بالإضافة إلى أن طبيعة عمليات العلم العقلية، والاستراتيجية المستخدمة في حوسبة التعليم هي استراتيجية مبنية على البحث والتفكير والملاحظة والمقارنة والتصنيف والاستدلال والاستقراء ووضع الفروض واختبارها، وبما أن عمليات العلم في تعلم المفهوم الرياضي تشمل معظم عمليات التفكير هذه، فإن ذلك يجعل استراتيجية التعلم باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب تتقاطع مع الكثير من العمليات العقلية مما يفسر الأثر الإيجابي لمنهاج الرياضيات المحوسب على التحصيل في الرياضيات.

وقد يكون السبب توافر الوسائل والإمكانات أمام الطلبة لتطبيق مهارات العلم في الرياضيات، ممّا حدا بهم إلى رفع مستوى الاستيعاب والتحصيل، ومنهاج الرياضيات المحوسب يوفر تلك الخدمات (روبيكون، ٢٠٠٥).

ويمكن أن يعزى السبب أيضاً إلى الإتجاهات الإيجابية نحو استخدام منهاج الرياضيات المحوسب، فربما كان الطلبة ومعلموهم قد تأثروا بالتغيير واستخدام التقنية الحديثة وبذلوا المزيد من الجهد كونها تقنية تجريبية، ممّا أدى إلى القبول والتعلق بالمادة العلمية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: "ما تقدير الطلبة لدرجة وعيهم بمفهوم حوسبة التعليم؟"، المتعلق بإدراك الطلبة لمفهوم حوسبة التعليم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب، وبما أنه تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لبيان درجة الموافقة على المفردات من الأدنى (١) والذي يشير إلى (لا أوافق بشدة) إلى الأعلى (٥) ويشير إلى (أوافق بشدة) تم اعتماد مدى بثلاثة مستويات لتفسير نتائج الدراسة واعتبرت (٢،٥) هي الصفر الحقيقي كما يلي:

١. المدى (أقل من ٢،٥) يشير إلى درجة قليلة.

٢. المدى (من ٢،٥ – أقل من ٣،٥) يشير إلى درجة متوسطة.

٣. المدى (أكثر من ٣،٥) يشير إلى درجة عالية.

و الجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)
درجة إدراك أفراد عينة البحث (ن= ٣٣) لمفهوم حوسبة التعليم

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	ضمان عدالة التقييم الذي يستخدمه المعلم لتقييم الطلبة	٤,٠٣	٠,٩٨	عالية
٢	تفاعل ومشاركة تحفز على التفكير والاستنتاج	٤,٠٠	٠,٦٧	
٣	مبني على الوسائط المتعددة وموجه للمعلمين والتلاميذ معاً	٣,٩٨	٠,٠٨٦	
٤	تتعامل مع آليات لتقديم الدروس حسب المواضيع المراد تدريسها والفئة العمرية المستهدفة	٣,٩٢	٠,٩٤	
٥	التزام الطلبة بتحمل مسؤولية أدائهم على ضوء التعليمات المتفق عليها	٣,٩٢	٠,٨٨	
٦	يلتزم الطلبة بمراجعة الدروس والنشاطات من خلال التعلم الذاتي أينما يوجد إنترنت	٣,٨٤	٠,٦٧	
٧	ربط المحتوى بالمواقف الحياتية	٣,٨٢	١,٠٢	
٨	تمثل نقلة نوعية في رفع مستوى استيعاب الطلبة	٣,٨١	٠,٨٧	
٩	تؤكد على تضمين تغذية راجعة قوية فيما يخص أهداف ومخرجات التعلم لكل درس من الدروس	٣,٧٩	١,٠٤	

تابع الجدول رقم (٥)

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٠	التزام المعلم بطرح النقاشات والعمل مع الطلبة كمجموعات أو كأفراد	٣,٧٤	١,١٠	عالية
	المتوسط العام	٣,٩١	٠,٧٢	

يبين الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى وعيهم بمفهوم حوسبة التعليم قد بلغ (٣،٩١). ويمثل درجة وعي عالية حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة. وتقع المتوسطات الحسابية لجميع المفردات التي تمثل جوانب مفهوم حوسبة التعليم ضمن المدى (٤,٠٣ – ٣,٧)، وبانحرافات معيارية متفاوتة بين المفردات، وتدل المتوسطات الحسابية على درجة موافقة عالية، حيث كان في المرتبة الأولى "اعتبار حوسبة التعليم ضمان عدالة التقييم الذي يستخدمه المعلم لتقييم الطلبة"، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٣) وانحراف معياري (٠,٩٨)، مما يدل على موافقة الطلبة على هذا الجانب، ويأتي في المرتبة الثانية والثالثة اعتبار حوسبة التعليم تمثل عملية تفاعل ومشاركة تحفز على التفكير والاستنتاج، وأنها تتعامل مع آليات مبنية على الوسائط المتعددة وموجهة للمعلمين والتلاميذ معاً.

ويظهر الجدول درجة عالية من الإدراك للمفردات (٤، ٥، ٦) بمتوسطات حسابية (٣,٩٢، ٣,٩٢، ٣,٨٤) على التوالي، وبانحراف معياري (٠,٩٤، ٠,٨٨، ٠,٦٧) على التوالي أيضاً، مما يدل على درجة عالية من الاتفاق على المفردات التي تضمنت اعتبار حوسبة التعليم كالتزام الطلبة بتحمل مسؤولية أدائهم في ضوء التعليمات المتفق عليها في ممارستهم لواجباتهم، مما يعني أن حوسبة التعليم تمثل أداة لإخضاع الدارسين لعملية التعليم والتعلم والاستعداد المسبق لذلك، ويتضمن مدلول هذه المفردات أيضاً أن حوسبة التعليم تمثل تعبيراً عن مسؤولية الطلبة عما يقومون به من تعلم.

وتظهر النتائج أيضاً إدراكا لمضمون الفقرات (٧، ٨، ٩) التي تعدّ حوسبة التعليم قيمة اجتماعية تجعل الفرد يشارك في بناء المجتمع بدرجة عالية، ولكن يدل الانحراف المعياري على تشتت الآراء حول هذه الفقرة، وتعزى هذه النتيجة إلى سببين: الاختلاف في مستوى معرفة الطلبة النظام الاجتماعي، والأسلوب التلقيني الذي اعتاد على عدم ربط الرياضيات بالخبرات الحياتية فجاءت المناهج المحوسبة لتحقق ذلك.

ويبدي الطلبة كذلك موافقة بدرجة عالية على أن حوسبة التعليم تمثل عملية تفاعلية مع المادة العلمية التعلمية، وأن حوسبة التعليم يمكن عدّها أسلوباً قائماً على تفريد التعليم حيث

يتم فيه تنظيم الطلبة في مجموعات، وتعامل المعلم مع بعض الطلبة على انفراد بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي تقدمها حوسبة التعليم، و دلت على ذلك المتوسطات الحسابية (٣,٨٢، ٣,٨١، ٣,٧٩) على التوالي.

مما سبق يمكن الإجابة عن السؤال الثاني بأن الطلبة المبحوثين الذين درسوا باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب يدركون مفهوم حوسبة التعليم بدرجة عالية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (Howland & Moore, 2002; Petrids, 2002; Vonderwell, 2003; Carswell, et al, 2000).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الذي ينص على: "ما تقدير الطلبة لدرجة وعيهم بممارستهم لآليات حوسبة التعليم؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتقديرات الطلبة الذين درسوا باستخدام منهاج الرياضيات المحوسب لآليات ممارسة حوسبة التعليم التي تبنتها المفردات الواردة في الجدول رقم (٦).

يبين الجدول رقم (٦) أن المتوسط العام لتقديرات الطلبة لدرجة وعيهم بممارسة آليات حوسبة التعليم قد بلغ (٣,٩٩ من ٥)، ويمثل درجة ممارسة عالية حسب المقياس الذي أعدته الدراسة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ضمن المدى (٣,٦٣ – ٤,٢٣) بانحرافات معيارية تدل على إجماع بدرجة عالية، وجاءت في المرتبة الأولى الآلية المتمثلة في ضرورة الالتزام بمحتوى واضح ومحدد للمادة العلمية والأمثلة والتمارين والتغذية الراجعة، وتليها بالدرجة الثانية آلية الاتصال عبر البريد الإلكتروني، والدرجة الثالثة كانت لآلية الاتصال بمراكز المعلومات المتخصصة والحوار المباشر بمتوسطات حسابية (٤,٢٣، ٤,١٧، ٤,٢١) على التوالي وانحرافات معيارية (٠,٨٣، ٠,٩١، ٠,٦٢) على التوالي أيضاً. وتشير هذه الآليات إلى دور تكنولوجيا التعليم في حوسبة المنهاج الذي يتجسد في تصميم التعليم وتحديد وسائل الاتصال.

وتأتي في المرتبة الرابعة آلية مراجعة الدروس التي تحتاج إلى ممارسة فردية في أوقات خارج وقت الحصة الصفية، حيث أجمع عليها المبحوثون بدرجة عالية من الموافقة وبمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (٠,٤٣)، ويعد استخدام هذه الآلية صورة من صور حوسبة التعليم المتمثلة في وجود هيئات تأليف متخصصة من علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم، تقوم بالتأكيد على شمولية نظريات التعلم وتفريد التعليم.

الجدول رقم (٦)
درجة إدراك أفراد عينة البحث (ن= ٢٩) لآليات ممارسة حوسبة التعليم

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يوجد محتوى واضح ومحدد للمادة العلمية والأمثلة والتمارين والتغذية الراجعة وضرورة الالتزام بها عند التطبيق	٤,٢٣	٠,٨٣	عالية
٢	الاتصال بالمعلم عبر البريد الإلكتروني والتحاور معه	٤,١٧	٠,٩١	
٣	الاتصال بمراكز المعلومات المتخصصة والحوار المباشر معهم	٤,٢١	٠,٦٢	
٤	مراجعة الدروس المحتاجة إلى ممارسة فردية في أوقات خارج وقت الحصة الصفية.	٤,٠٧	٠,٤٣	
٥	قيام الطلبة بالدخول على الموقع المخصص للمنهاج وحسب تعليمات المدرس	٤,١٢	٠,٩٩	
٦	قيام المعلم بتقديم الموضوع المراد تدريسه	٤,٠٩	٠,٦٣	
٧	تقييم أداء الدارسين وفق معيار التوجيهات الإرشادية المحددة في المنهاج	٣,٨٨	٠,٨٧	
٨	التعرف على الاتجاهات العالمية من خلال الويب	٣,٦٣	١,٤٢	
	المتوسط العام	٣,٩٩١	٠,٧٣١	عالية

كما يبين الجدول الطلبة وهم يمارسون حوسبة التعليم من خلال قيامهم بالدخول إلى الموقع المخصص للمنهاج وحسب تعليمات المدرس، وقيام المعلم بتقديم الموضوع المراد تدريسه وبمتوسطات حسابية (٤,١٢، ٤,٠٩) وانحرافات معيارية (٠,٩٩، ٠,٦٣) على التوالي. مما يعني الإجماع بدرجة عالية من الموافقة، وتعد هذه الآلية أساسية في ممارسة مهارات الموقف التعليمي الصفي ودلالة على نمط التعلم الفعال، واستخدام المهارات الأساسية لإدارة هذا الموقف. ويظهر الجدول موافقة بدرجة عالية على الفقرة (٧) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) بانحراف معياري (٠,٨٧)، والتي تشير إلى تقييم الطلبة وفق معايير وتوجهات المنهاج، وتتضمن هذه الآلية دلالة واضحة على فعالية المنهاج وتقيده بالمحتوى.

كما يظهر الجدول موافقة الطلبة على ممارسة حوسبة التعليم من خلال استخدام مصادر المعلومات المتوافرة على الإنترنت للاطلاع على المستجدات في مجال الرياضيات والعلوم الأخرى، وبمتوسط حسابي (٣,٦٣)، أما الانحراف المعياري (١,٤٢) فهو يشير إلى وجود تشتت في إجابات الطلبة المبحوثين، وتتضمن هذه الآلية دلالة واضحة على وجود اختلاف في درجة استخدام الطلبة مصادر المعلومات، وتشير أيضاً إلى أن حوسبة التعليم تستخدم الإنترنت للتواصل مع المعلم والطالب والمجتمع.

ومما سبق يتضح أن درجة تصورات الطلبة لوعيهم بممارسة حوسبة التعليم جاءت عالية مما يعني أنهم يدركون أهمية ممارستها في تحسين فهمهم الرياضيات.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة الذي ينص على :"هل توجد علاقة بين تقديرات الطلبة لدرجة وعيهم بمفهوم حوسبة التعليم ودرجة وعيهم بممارستها؟"، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة على مقياس مفهوم حوسبة التعليم وإجاباتهم على مقياس ممارستهم لحوسبة التعليم، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٢) وهو دالٌ إحصائياً، ويُعتقد أن هذا الأمر منطقي؛ إذ إن زيادة ممارسة الطلبة لحوسبة التعليم يعطي مدى فهم أوسع لحوسبة التعليم، فالطلبة عندما كانوا يدركون أهمية مفهومها كانوا يمارسون هذا المفهوم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر حوسبة التعليم في تحسين فهمهم الرياضيات وأثرها الإيجابي فيهم.

توصيات الدراسة

اعتماداً على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. استخدام المناهج المحوسبة في تدريس الرياضيات مما قد يسهم في زيادة تحصيل الطلبة

٢. أن يهتم خبراء المناهج بتطوير المناهج بإدخال مكون الوعي بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ببعدي المفهوم والممارسة.

٣. مبادرة وزارة التربية والتعليم الأردنية بتوزيع نشرات حول آليات تنفيذ التعليم المحوسب وخصوصاً ما يوضح العلاقة بين دور المدرسة والأسرة في تحقيق أهداف هذا التعلم.

٤. إجراء دراسات تتناول الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعلم باستخدام المنهاج المحوسب.

٥. القيام بدراسات مماثلة لإظهار أثر استخدام منهاج الرياضيات المحوسب في صفوف أخرى، ومواد أخرى وربطها بسمات شخصيات الطلبة ونمط تعلمهم.

٦. إجراء دراسات تتناول الكشف عن التفاعل الصفي الذي يحدث عند استخدام المنهاج المحوسب، ويفضل استخدام الملاحظات كأدوات لجمع البيانات.

المراجع

أبو يونس، إلياس (١٩٩٦). **فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة الفراغية، دراسة تجريبية في الصف الثاني الثانوي العلمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق: سوريا.

بادي، عبد الله (٢٠٠١). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الكيمياء في محافظة سلفيت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

برقاوي، مها (٢٠٠٤). **أثر برمجية تعليمية محوسبة في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

الجبيلي، إبراهيم (١٩٩٩). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل المباشر والمؤجل عند طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات**. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

الحازمي، مطلق (١٩٩٦). تأثير رسم الأشكال بواسطة الحاسب الآلي في مفهوم الدالة وتمثيلها، **مركز البحوث التربوية**، جامعة الملك سعود، الرياض، **١١**(٢)، ١١٧-١٣٤.

حمزة، محمد (٢٠٠١). **أثر استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة التحويلية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

الداود، فراس (٢٠٠٤). **أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

روبيكون، الأردنية للتقنيات (٢٠٠٥). تم استرجاعه من:http://www.jordantelecom.jo/ jordanteleccom/portals/o/reportsannual/2005/ar/cy-work.html.

الشريف، فاتنة (٢٠٠٢). **أثر استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة في التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات الصف الثامن واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

صبح ،يوسف، وخالد، العجلوني (٢٠٠٣). أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الحاسوب، **دراسات العلوم التربوية، ٣٠**(١)، ١٢٢.

طوقان، خالد (٣١، كانون ثاني، ٢٠٠٥). حوار مع وكالة الأنباء الأردنية. **صحيفة الرأي**، صحيفة يومية أردنية، ٣١ كانون ثاني ٢٠٠٥، ٦.

العمري، أكرم (١٩٩٨). دراسة الاتجاهات لطلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية الأردنية نحو مقرر الحاسوب في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية). **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٢(١٤)، ٤٥-٥٦.

عودة، أحمد و الخليلي، خليل (١٩٨٨). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**. عمان- الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد (٢٠٠٠). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل للنشر.

ملاك، حسن. (١٩٩٥). **أثر استخدام طريقة التعلم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مبحث الكيمياء واتجاهاتهم نحو الحاسوب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **منشور حول المبادرة بتطبيق المبادرة التعليمية الأردنية**. مديرية المناهج والكتب المدرسية (٦)، عمان: الأردن.

Alley, L. R. (2001). What makes a good online course? The administrator's role in quality assurance of online learning (Electronic version). **Converge, 4**(11), 50, 52-53.

Almeqdadi, F. (2005). The effect of using the Geometer's Sketchpad (GSP) on Jordanian student's understanding of some Geometrical concepts. **International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 13**(3), 21-32.

Alomari, A. (2008). Jordanian students' utilization of online instruction and their attitudes towards it. **International Journal of Education and development using ICT, 4**(2), 1-17.

Ascough, R. S. (2002). Designing for online distance education: Putting pedagogy before technology. **Teaching Theology and Religion, 5**(1), 17-29. Retrieved October 4, 2003, from: EBSCOhost database.

Biance M. B. & Carr-Chellman, A. A. (2002). Exploring qualitative methodologies in online learning environments. **The Quarterly Review of Distance Education, 3**(3), 251-260.

Carswell, L., Thomas, P., Petre, M., Price, B., & Richar M. (2000). Distance education vie the internet the student experience. **British Journal of Educational Technology, 31** (1), 29-46.

Choi Koh, Sang Sook. (1999). A student learning of Geometry using the computer. **Journal of Educational Research, 92**(5), 24-35.

Christ Mann, E. & Badgett, J. (1999). A comparative analysis of the effect of computer–assisted instruction on student achievement in differing science and demographical areas. **Journal of Computer's in Mathematics and Science Teaching, 18**(2), 248-264.

Christopher, L., John, M., Dawn, B., Keith, W. & Penny, L. (2004). **The attitudes of students and academic staff towards electronic course support-are we convergent?** (ERIC Document NO. 14435309).

Clark. D. (2002). Psychological myths in e-learning. **Medical Teacher, 24**(6), 598-604.

Deubel, P. (2001). the effectiveness of mathematics software for Ohio proficiency test preparation. **Journal of Research on Computing in Education, 33**(5), 73-82.

Donlevy, J. (2003). Online learning in virtual high school. **International Journal of Instructional Media, 30**(2), 117-122. Retrieved October 4, 2003, from: EBSCOhost database.

Dwyer, F. (2003). Assessing strategies for developing effective and efficient text for distance education: Traditional and electronic. **International Journal of Instructional Media, 30**(1), 11-23.

Gulek, J.C., & Demirtas, H. (2005). Learning with Technology: The Impact of Laptop Use on Students Achievement. **Journal of Technology Learning and Assessment, 2**(3), 44.

Howland, J.L. & Moore, J.L. (2002). Student perceptions as distance learners in Internet-based courses. **Distance Education, 23**(2), 183-196. Abstract retrieved November 18, 2003 from EBSCOHost Database.

Jarrett, D. (2003). **Training teachers the world over.** Retrieved 15, sept, 2004 from: http://www.education-world.com/articles/train.Html.

Johnson, F. & Deeds, J. (2002). A comparison of traditional and computer-based agriscience instruction for secondary courses in Mississippi (Electronic Version). **Journal of Southern Agricultural Education Research, 52**(1), 102-112.

Jun, Sulu. (2002). E-learning: an evaluation of knowledge acquisition in training. **Dissertation Abstract International, 63,** no.068, 266.

Khan, B. (1997). Web-based instruction: What is it and why is it? In B. H. Khan (Ed.). **Web-based instruction.** Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Martindale, T., Pearson, C., Curda, L., & Pilcher, J. (2005). Effect of an online instructional application on reading and Mathematics standardized test scores. **Journal of Research on Technology in Education, 37**(4), 113-124.

McDonald, D. (2004). The influence of multimedia training on user's attitudes: Lessons learned. **Computers and Education, 42**(2). 72, 77.

Michael, C. (1997). ELT online: The rise of the Internet. **ELT Journal, 51/** 3, 279-301.

Nctm. (1990). **Teaching and learning Mathematics in the 1990's.** 1990-Year Book, Reston: Virginia, USA.

NRC (National Research Council) (1996). National science education standards. National Academy Press, Washington, DC, USA.

Office of Sustainable Development. (2000). **Connected Education.** Retrieved December 4, 2003, from Washington State University, Knowledge Exchange and Learning Partnership Networks Web site:http://cbdd.wsu.edu/networks/KelpWebSite/connected/ce-definition.html.

Palloff, R. M., & Pratt. K. (1999). **Lessons from cyberspace classroom:** The realities of online teaching. Jossey-Bass: San Francisco.

Petrides, L.A. (2002). Web-based technologies for distributed (or distance) learning: Creating learner-centered. Educational experiences in the higher education classroom. International **Journal of Instructional Media, 29**(1), 69-77.

Poggio, J., Glansnapp, D., Yang, X., & Poggio, A. (2005). A comparative evaluation of score results from computerized and paper and pencil Mathematics testing in a large scale state assessment program. **Journal of Technology Learning and Assessment, 3**(6). 117-129.

Rosie, A. (2002). **Online pedagogies and the promotion of deep learning.** Information Services & Use, 20 (2/3), 109-116. Retrieved Oct, 4, 2003, from: EBSCOhost database.

Tsai, C. C. (2005). Preferences toward internet based learning environments: High school students perspectives for science learning, Education. **Technology & Society, 8**(2), 203-213.

Vaneck, R., & Dempsy, J. (2002). The effect of competition and conceptualized advisements on the transfer of Mathematics skills in a computer – based instructional simulation game. **Education Technology Research and Development, 3**(4), 14-31.

Volery, T. (2000). Critical success factors in online education (Electronic version). **The International Journal of Educational Management, 14**(5), 216-223.

Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. **Internet and Higher Education, 6**(1), 77-90.

Wang, P., Cheng, W., Wang, W., & Hung, P. (2002). **An elementary school Mathematics dynamic learning system and its effect.** Proceeding of the International Conference on Computers in Education, College of Business, Massey University, Auckland, New sland, Dec (2-3), 2002.

Yang, Y. & Cornelius, L. (2004). **Students' perception towards the quality of online education: A qualitative approach, Association for Educational Communications and Technology,** Washington, (**ERIC Document No. 485012, 19-23).**

Yu Ku, H. (2004). **The effect of using personalized computer-based instruction in Mathematics learning.** National Educational Computing Conference, New Orleans, USA.

205
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية

د. لما ماجد القيسي
قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية

العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية

د. لما ماجد القيسي
قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٨٠ طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات تعزى للجنس والمستوى الدراسي؛ وأن مستويات الأفكار اللاعقلانية على أبعاد العزو الداخلي للفشل، وتقييم الذات السلبي، وسرعة الانفعال كانت لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، كما يوجد أثر للمستوى الدراسي في الأفكار اللاعقلانية، كما أشارت النتائج إلى ارتباط تقدير الذات بشكل دال إحصائياً عند الإناث بمقياس الأفكار اللاعقلانية وبثلاثة أبعاد هي: تقييم الذات السلبي، والعزو الداخلي للفشل، وسرعة الانفعال.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، الأفكار اللاعقلانية، الفروق الجنسية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٤/٢٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١/٢٥م

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

The Relationship between Irrational Thoughts, Educational Level, Gender and Self-Esteem in Tafila Technical University Students

Dr. Lama M. Al-Qaisy
Dept. of Psychology- Faculty of Education
Tafila Technical University

Abstract

This study investigated the relationship between gender and educational level on students' self-esteem and irrational thoughts. Furthermore, the study examined the relationship between self-esteem and irrational thoughts. A sample of 280 university students, aged 18-23 years, completed the Rosenberg self-esteem scale and the irrational thoughts questionnaire. The result showed significant differences in self-esteem due to gender and academic level. For irrational thoughts, there were significant main effects for gender with higher levels of irrational thoughts for females. And significant main effect for the academic level was found. Correlation analyses indicated that for females, self-esteem correlated significantly with the global measure of irrational thoughts and with three subscales: negative self-evaluation, internal attribution of failure and irritability.

Key words: self-esteem, irrational thoughts, gender differences.

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية

د. لما ماجد القيسي
قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية

المقدمة

يعد تقدير الذات أحد أهم الحاجات النفسية الأساسية بالنسبة للفرد. إذ إنّ درجة تقدير الفرد لذاته تؤثر في مجالات حياته جميعها. لذلك فإن حكم الفرد على نفسه أو تقديره لذاته له دور مهم في توجيه السلوك وتحديده، فالأفراد الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم أفراد غير مرغوب فيهم يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة، والأشخاص الذين يملكون مفاهيم إيجابية عن الذات يتمكنون من التوافق الاجتماعي، ويميلون لوصف أنفسهم دائماً بصفات إيجابية، في حين ترتبط المفاهيم السلبية عن الذات بسوء التوافق (جرادات، ٢٠٠٦). ويعرف تقدير الذات بأنه طريقة شعور الفرد نحو ذاته، بما في ذلك درجة احترامه وقبوله إيّاها (Corsini, 1987)، كما يعرف بأنه نظرة الفرد لكفاءته وقيمته (Overholser, Adams, Lehnert & Brinkman, 1995)، وبأنه تقييم الفرد لقدراته وصفاته وتصرفاته (Woolfolk, 2001). فهو اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية تجاه ذاته، كما يوضح مدى اعتقاده بأنه مهم وناجح، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية، ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (الرشدان، ١٩٩٥).

فعندما نستخدم مفهوم تقدير الذات يعني أننا نقوم بتقييم أنفسنا من خلال استخدام مصطلحات نصف بها أداءنا في النشاطات المختلفة، والمعيار الذي نستخدمه لتقييم ذاتنا هو مقارنة الأداء الحالي بالأداء السابق، ومقارنة أدائنا بأداء الآخرين المحيطين بنا، ومن ثمَّ فإن هذا التقييم هو الذي يحرك مشاعرنا تجاه الأداء الذي نقوم به، فإذا كان الأداء ضعيفاً شعرنا بمزاج سيء تجاه أنفسنا (تقدير ذات منخفض)، أمّا إذا كان الأداء قوياً فإننا نشعر بمزاج جيد تجاه أنفسنا (تقدير ذات مرتفع)، وعموماً فإنه كلما زاد الفرق بين المعيار الموضوع للأداء وبين الأداء الفعلي ضعف تقديرنا لذاتنا، وكذلك فإن عدم الانسجام بين الذات المثالية والذات الواقعية يؤدي بالضرورة إلى انخفاض تقدير الذات، كما تشكل الأحكام المعرفية لخبراتنا من حيث النجاح أو الفشل عنصراً حاسماً في تقديرنا لذاتنا، فتقدير الذات يجمع

بين الأحكام المعرفية لخبراتنا وبين مشاعرنا تجاه هذه الخبرات، ومن ثمَّ فإن العلاقة بين تقدير الذات وبين السلوك علاقة تفاعل متبادل، فالكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته ويقيمها تؤثر سلباً أو إيجاباً في الطريقة التي يسلك بها، بالمقابل فإن سلوكه المبني على خبرات النجاح أو الفشل يؤثر في الكيفية التي يدرك فيها الفرد نفسه ويقيمها (Michael, 1984).

وعادة يبدأ تقدير الذات في التطور منذ الطفولة. حيث يعتمد في تطوره على اتجاهات الوالدين، وآراء الآخرين إلى جانب خبرة الأطفال في السيطرة على البيئة التي يعيشون فيها. فمنذ الصغر يتأثر الأفراد بالأشخاص المهمين في حياتهم مثل: الوالدان، المعلمون والأقران (Atkinson & Hornby, 2002). وهكذا، فإن تقدير الذات يتطور مبدئياً نتيجة للعلاقات الشخصية داخل الأسرة فالمدرسة ثم المجتمع الأكبر لذا يتطلب تطور تقدير الذات لدى الأطفال والمراهقين بيئة تمنحهم حرية الاستكشاف والتجريب وتحميهم من الخطر (Baumrind, 1991).

ويعد تقدير الذات من الأمور التي تؤثر في إنجاز الطلاب وتحصيلهم (Granthamp & Ford, 2003) حيث يشكل تقدير الذات المرتفع دوراً مهماً في زيادة دافعية الفرد للإنجاز والتعلم وفي تطور شخصيته، وجعلها أقل عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية المختلفة (Robins & Trzesniewski, 2005) . فقد تبين أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بالصحة النفسية والشعور بالسعادة، في حين أن تقدير الذات المنخفض يرتبط بمشكلات نفسية عديدة تتضمن الاكتئاب والقلق والتوتر (Mruk, 1995; Abouserie, 1994).

أما من حيث دور الأفكار اللاعقلانية بوصفها عاملاً محدداً للسلوك الإنساني، فقد تم بحثه من قبل كثير من الباحثين في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي. وقد تبين أن التفكير اللاعقلاني يرتبط باضطرابات عديدة منها: الاكتئاب، والقلق، والغضب، والتوتر. وقد عرّف أليس (Ellis, 1962) الأفكار اللاعقلانية على أنها تقييمات مستمدة من افتراضات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، وأن التفكير اللاعقلاني يظهر في جمل يعبر فيها الفرد باستخدام مفردات الحاجة، وأفعال الوجوب مثل: يجب، لازم، لابد ...، حيث تمثل مطالب ملحة غير صحيحة وغير واقعية وتؤدي إلى اضطرابات عاطفية، وهي نتاج أفكار مطلقة لامنطقية ، كما أنها معتقدات تؤدي إلى عدم الراحة والقلق والتوتر ولا تساعد على تحقيق الأهداف. أما الأفكار العقلانية فهي تعميمات تحتوي على رغبات وأولويات الفرد، وهي صحيحة وواقعية وذات هدف حقيقي، مما يؤدي إلى انفعالات وعواطف مناسبة ومنسجمة تزيد مشاعر السعادة والمتعة (عبده، ١٩٩١؛ Dryden, 1999). كما يرى أليس (Ellis, 1962)

أن التفكير اللاعقلاني يقود إلى سوء توافق انفعالي. وأكد أن الأفراد لديهم ميل قوي للتفكير والتصرف بشكل لاعقلاني، كما أن لديهم القدرة على التفكير بشكل ناقد حول سلوكهم، وتصحيح الأنماط غير المنطقية في تفكيرهم، والحكم على أفكارهم إن كانت تنسجم مع الواقع أولاً. وهو يعد الفرد قادراً على أن يتجنب الاضطرابات الانفعالية أو العقلية وعدم السعادة إذا تعلم أن يرتقي بتفكيره العقلاني إلى الحد الأعلى، ويخفض تفكيره اللاعقلاني إلى الحد الأدنى (Abouserie, 1994). وبما أن اتجاهات الأفراد المضطربين انفعاليا لاعقلانية، فإنه من الأفضل مهاجمة أفكارهم اللاعقلانية وبشكل مباشر (Patterson, 1980). وقد حدد عدد من الأفكار اللاعقلانية، من بينها: من الضروري أن نكون محبوبين من قبل كل الأشخاص المهمين في حياتنا، وبعض الناس سيئين ويجب أن يعاقبوا على ذلك، ويجب ألاّ تسير الأمور بالطريقة غير التي يفترض أن تسير عليها، ويجب أن يكون الفرد ذا كفاءة عالية حتى تكون له قيمة، ومن الأفضل تجنب المسؤوليات والصعوبات (Ivey, DAndrea, Ivey & Simek-Morgan, 2002).

ويتمثل العلاج العقلاني الانفعالي بمساعدة المسترشدين في التخلص من الأفكار اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار واتجاهات عقلانية (Dryden, 1999). فمهمة المرشد تكمن في تصحيح أنماط التفكير لدى المسترشدين (Ivey et al, 2002). ففي الخطوة الأولى، يتم التوضيح للمسترشدين بأنهم غير منطقيين، ومساعدتهم في فهم كيف ولماذا أصبحوا كذلك، وإظهار علاقة أفكارهم اللاعقلانية بتعاستهم واضطراباتهم الانفعالية. أما الخطوة الثانية فهي الإظهار للمسترشدين أنهم يبقون على اضطراباتهم، إذا ما استمروا في التفكير بشكل لاعقلاني؛ أي أن تفكيرهم اللاعقلاني الحالي مسؤول عن وضعهم وليس التأثير المستمر للأحداث المحيطة بهم (Patterson, 1980).

أما الخطوة الثالثة فهي جعل المسترشدين يغيرون أفكارهم اللاعقلانية. ففي حين تعتمد بعض الأساليب العلاجية على المسترشدين بأن يقوموا بذلك بأنفسهم، يرى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أن التفكير غير المنطقي راسخ بحيث إنّ المسترشدين لا يستطيعون تغييره بأنفسهم، وإنما يتم تغييره بالمنطق والبرهان والإيحاءات والجدال والإقناع، والأنشطة والواجبات المنزلية (Dryden, 1999).

أما الخطوة الأخيرة، فهي تتجاوز التعامل مع أفكار لاعقلانية محددة لدى المسترشدين، وتأخذ بالاعتبار الأفكار اللاعقلانية العامة الرئيسة بالإضافة إلى فلسفة حياة أكثر عقلانية، لكي يتمكن المسترشدون من تجنب الوقوع ضحية للأفكار والمعتقدات اللاعقلانية الأخرى،

ويكتسب المسترشدون نتيجة لهذه العملية فلسفة حياة عقلانية، ويستبدلون الاتجاهات والمعتقدات اللاعقلانية بأخرى عقلانية. وحالما يتحقق ذلك يتم التخلص من الانفعالات السلبية المزعجة والسلوك المحبط للذات (Patterson, 1980).

وقد تم بحث علاقة تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية بالمتغيرات الأخرى بشكل موسع، إذ أجريت دراسات عديدة حول كل من هذين المتغيرين. ومن بين الدراسات دراسة دالي (Daly & Burton, 1983) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات. وقد تم تطبيقها على (٢٥١) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات المنخفض، كما تم تحديد أربع أفكار لاعقلانية ذات علاقة بتقدير الذات المنخفض وهي طلب الحب والتقبل والموافقة، والتوقعات العالية من الذات، والقلق الشديد، وتجنب المشاكل.

وقد أجرى مارون وكايسون (Marron & Kayson, 1984) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر الجنس والمستوى الدراسي في تقدير الذات لدى طلبة الكليات. وتكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالباً وطالبة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن تقدير الذات لدى الذكور كان أعلى مما هو لدى الإناث. كما أن تقدير الذات لدى الطلبة الخريجين كان أعلى مما هو لدى الطلبة الجدد.

كما أجرى الريحاني (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية التي اقترحها أليس Ellis في نظريته بين طلبة الجامعة الأردنية، وأثر الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني. تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالبٍ وطالبة في مستوى البكالوريوس. وقد أظهرت النتائج أن الأفكار اللاعقلانية التي يشملها الاختبار تنتشر بين طلبة الجامعة بنسب تتراوح بين (٥٪ – ٤٠ ٪). في حين لم تشر النتائج إلى وجود أثر للجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني.

أما دراسة مكلينان (Mclennan, 1987) فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات والأفكار اللاعقلانية لدى عينة من الطلبة تكونت من ٢٦٨ طالباً وطالبة. وقد أشارت النتائج إلى وجود أفكار لاعقلانية ذات علاقة بتقدير الذات المنخفض والاكتئاب، في حين لم تظهر علاقة فيما يتعلق بالجنس والمكانة الدراسية والتفاعل بينهما.

أما دراسة إريكسون (Erickson, 1991) فقد هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات والاكتئاب والقلق. وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلبة بلغ عددهم (٩٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود

علاقة بين الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة وانخفاض تقدير الذات، بالإضافة إلى أن الطلبة الذين لديهم أفكار لاعقلانية أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب وأكثر قلقاً.

كما أجرى ماركوت (Marcotte, 1996) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاكتئاب لدى عينة تتراوح أعمارهم ما بين ١١–١٨ سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين المتغيرين. كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين الدرجات الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية تعزى للجنس أو العمر.

كما هدفت دراسة جوب وفيرتمان وروس (Chubb, Fertman & Ross, 1997) إلى اختبار فيما إذا كان هنالك فروق بين الجنسين وتقدير الذات أثناء فترة المدرسة، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة ١٧٤ طالبا وطالبة من ضمن طلبة الصف التاسع حيث تم إجراء مسح لهم لمدة أربع سنوات وذلك منذ عام ١٩٨٩ وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور كان لديهم تقدير الذات أعلى من الإناث.

أما دراسة كولتمان وواطسون (Quatman & Watson, 2001) فقد هدفت إلى بحث الفروق بين الجنسين وتقدير الذات لدى المراهقين. وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٤٥ مراهقاً في الصفوف: الثامن، والعاشر، والثاني عشر. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجات الذكور على مقياس تقدير الذات كانت أعلى من درجات الإناث. في حين لم تظهر النتائج أية فروق بين الصفوف الدراسية وتقدير الذات.

كما أجرى كونر وآخرون (Connor, Poyrazli, Ferrer-Wreder & Grahame, 2004) دراسة بحثت العلاقة بين العمر وتقدير الذات، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الجنس وتقدير الذات، فقد تم إجراء الدراسة على عينة من طلبة الصفوف: السادس حتى الثاني عشر، وقد بلغ عددهم ١٤٩ طالباً وطالبة . وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين العمر وتقدير الذات. كما أنه لم يظهر أثر للجنس في تقدير الذات.

وقام بوكراجاك وآخرون (Pokrajac & Zivcic, 2005) بدراسة لمعرفة الفروق بين الجنسين في مركز الضبط وتقدير الذات وعدم الرضا الجسمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين الكرواتيين. وتكونت العينة من ٧١٧ طالباً وطالبة. وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على كل المتغيرات. كما أن تقدير الذات لدى الذكور أعلى مما هو لدى الإناث.

كما أجرى العنزي (El-Anzi, 2005) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والمتغيرات التالية: تقدير الذات والقلق والتفاؤل والتشاؤم. وقد تكونت عينة

الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة من كلية التعليم الأساسي في الكويت. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمي وتقدير الذات، في حين لا توجد فروق بين الجنسين في متغيرات تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي، كما أنه لم يظهر ارتباط بين العمر وتقدير الذات.

أما دراسة جرادات (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى التعرف إلى أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي في تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، بالإضافة إلى العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى عينة تكونت من ٣٩٧ طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي، كما أشارت النتائج إلى أن تقدير الذات دال إحصائياً لدى الإناث أكثر مما هو عند الذكور، كما تبين أنه لا يوجد أثر للمستوى الدراسي في الاتجاهات اللاعقلانية.

ويتضح مما سبق أن الدراسات المتوافرة تشير إلى أن تقدير الذات لدى الذكور يكون إما أعلى من تقدير الذات لدى الإناث أو مساوياً له، كما أظهرت معظم الدراسات أن مستوى تقدير الذات لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي. كما يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت بحث العلاقة بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية، مما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لتوضيح هذه العلاقة لدى الجنسين كليهما وفي بيئات ومجتمعات مختلفة، كما أن إجراء المزيد من هذه الدراسات سوف يكون لها تضمينات إرشادية على جانب كبير من الأهمية.

مشكلة الدراسة

نظراً إلى أهمية العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات لدى الطلبة وإلى ما لها من تأثير في التحصيل الأكاديمي وعملية التكيف النفسي والاجتماعي عند الطلبة داخل الجامعة برز الاهتمام بإجراء مثل ذلك النوع من الدراسة وذلك للتعرف على الفروق بين الجنس والمستوى الدراسي في تقدير الذات والعلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق هدفين: الأول التعرف إلى الفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية، من حيث تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية. والهدف الثاني: اختبار العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى عينة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

فروض الدراسة

تهدف الدراسة للإجابة عن الفروض التالية:

١– هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تقدير الذات؟

٢– هل توجد فروق جوهرية على بعد تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي؟

٣– هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية؟

٤– هل توجد فروق جوهرية للأفكار اللاعقلانية تعزى إلى المستوى الدراسي؟

٥– هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات ؟

أهمية الدراسة

تهدف العملية الإرشادية، بشكل عام، إلى رفع مستوى الصحة النفسية والتكيف لدى المسترشدين، إضافة إلى مساعدتهم في حل مشكلاتهم الاجتماعية والنفسية والأكاديمية. لذلك يقع على عاتق المرشد مهام وواجبات يجب أن يقوم بها في أثناء عمله تتمثل في مهمات وقائية، وأخرى علاجية. أما الواجبات التي على المرشد القيام بها فهي الكشف عن الطلبة الذين لديهم تقدير منخفض لذواتهم، ومن ثم مساعدتهم في تغيير نظرتهم لأنفسهم لتصبح أكثر إيجابية؛ مما يزيد من شعورهم بالرضا والسعادة والتكيف في حياتهم، وينعكس ذلك إيجابياً على دافعيتهم للدراسة ومن ثمَّ على تحصيلهم الأكاديمي. وقد يكون لتقدير الذات المنخفض علاقة بالأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة؛ مما يظهر الحاجة إلى تطوير برامج علاجية تهدف إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية لديهم، ومساعدتهم في التفكير بطريقة أكثر عقلانية، قد يكون لها أثر بالغ في زيادة تقدير الذات لديهم.

لهذا فإن بحث العلاقة بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية قد يكون له فائدة كبيرة بالنسبة للمرشدين في التعرف إلى العوامل التي تؤثر في جعل تقدير الذات لدى بعض المسترشدين منخفضاً، ومن ثم اختيار الأساليب الإرشادية المناسبة للتعامل مع هذه العوامل؛ مما يؤدي إلى تحسين مستوى تقدير الذات لدى هؤلاء المسترشدين.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

– اقتصرت الدراسة الحالية على جميع طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

- اقتصرت أداة تقدير الذات على عشر فقرات.
- اقتصرت أداة الأفكار اللاعقلانية على أربعة أبعاد هي: تقييم الذات السلبي، والاعتمادية، والعزو الداخلي للفشل، وسرعة الانفعال.

مصطلحات الدراسة

تقدير الذات: مدى قبول الفرد واحترامه لذاته، والقيمة التي يعطيها لنفسه. ويعبر عنها إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات.

الأفكار اللاعقلانية: مجموعة الأفكار أو المعتقدات غير المنطقية التي يتبناها الفرد، وتؤثر في أفكاره وسلوكه. ويعبر عنها إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية/ الأردن للفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ والبالغ عددهم ٢٨٠٠ (١٥٧٠ من الذكور و ١٢٣٠ من الإناث).

عينة الدراسة

لقد تكونت عينة الدراسة من ٢٨٠ طالباً وطالبة منهم (١٥٧) طالباً و (١٢٣) طالبة موزعين على كافة المستويات الدراسية، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية بالنسبة للشعب الدراسية في كليات الجامعة ويوضح ذلك الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
عدد أفراد عينة الدراسة موزعين حسب الجنس والمستوى الدراسي

الجنس / المستوى الدراسي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	المجموع
ذكور	٥٨	٥٣	٢٤	٢٢	١٥٧
إناث	٤١	٤٦	٢١	١٥	١٢٣
المجموع	٩٩	٩٩	٤٥	٣٧	٢٨٠

أدوات الدراسة

١- مقياس روزنبرغ لتقدير الذات:

لقد ترجم هذا المقياس من قبل ذويب (٢٠٠٦)، وتم استخدامه أداةً لقياس تقدير الذات في الدراسة الحالية. يتكون المقياس من ١٠ فقرات تقيس تقدير الذات لدى المراهقين والراشدين، وتكون الإجابة عن هذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الرباعي، بحيث يمثل الرقم (١) أوافق بشدة، ويمثل الرقم (٤) لا أوافق بشدة. وتجمع الفقرات بعد إجراء تدريج عكسي للفقرات المصوغة بشكل إيجابي. وتتراوح الدرجات من ١٠-٤٠ بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى تقدير ذات أعلى. وللتأكد من صدق الأداة فقد أشارت (الذويب، ٢٠٠٦) إلى أنه قد تم عرض المقياس على سبعة من المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية للاطلاع على وجهات نظرهم فيما يتعلق بالصياغة اللغوية ومدى ملاءمة الفقرات لمجتمع الدراسة وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات جميعها ملائمة. أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ الفا وقد بلغت قيمة ألفا (٨٠,٨)

٢- مقياس الأفكار اللاعقلانية:

لقد ترجم هذا المقياس من قبل جرادات (٢٠٠٦) من اللغة الألمانية إلى اللغة العربية، وتم استخدامه أداةً لقياس الأفكار اللاعقلانية في الدراسة الحالية. يتكون المقياس من ٣٠ فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج السداسي، بحيث يمثل الرقم (٠) لا أوافق بشدة، ويمثل الرقم (٥) أوافق بشدة. وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد هي:

١-تقييم الذات السلبي: يظهر المستجيبون الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البعد أن نظرتهم سلبية تجاه أنفسهم. فهم غالباً ما يفكرون بأنهم فاشلون، وانْ لا قيمة لهم، ولا يسيطرون على حياتهم بشكل صحيح. وتشير الدرجات الأعلى على هذا البعد إلى مستوى أعلى في تقييم الذات السلبي. ويتكون هذا البعد من ٧ فقرات.

ب- الاعتمادية: يظهر المستجيبون الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البعد أنهم يولون أهمية كبيرة لآراء الآخرين. فهم بحاجة لأن يحبهم الآخرين، وأن يسر الأفراد بما يعملونه أو بما يقومون به من سلوكيات. وتشير الدرجات الأعلى إلى اعتمادية أعلى. ويتكون هذا البعد من ٤ فقرات.

٥-العزو الداخلي للفشل: يظهر المستجيبون الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البعد أنهم يعزون أسباب فشلهم لأنفسهم. فعندما تسير الأمور على عكس ما يتوقعون

أو عندما يفشلون يلقون اللوم على أنفسهم. وتشير الدرجات الأعلى على هذا البعد إلى مستوى أعلى في العزو الداخلي للفشل. ويتكون هذا البعد من ٩ فقرات.

٨–سرعة الانفعال: يظهر المستجيبون الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البعد أن لديهم حساسية عالية للمثيرات الخارجية.فالمشكلات الصغيرة غالباً ما تثير غضبهم، ومشاعرهم تجرح بسهولة. كما أنهم يتذمرون من الواجبات غير السارة التي يطلب منهم القيام بها، وتشير الدرجات الأعلى على هذا البعد إلى سرعة انفعال أعلى. ويتكون هذا البعد من ١٠ فقرات.

وللتأكد من صدق الأداة فقد أشار (جرادات، ٢٠٠٦) إلى أنه تم عرض المقياس على متخصصين في اللغة لإبداء رأيهم في مدى دقة الترجمة وتصحيح الأخطاء وقد تم تعديل ٣ فقرات. أما بالنسبة لثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية فقد تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي وقد بلغت قيمته ٨٤، أما الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس فهي على التوالي: (٠,٦٥، ٠,٦٥، ٠,٦٨، ٠,٧٢).

الأساليب الإحصائية

لقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياسي تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية.

كما استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين الجنس والمستوى الدراسي على مقياس تقدير الذات بالإضافة إلى اختبار شافيه للمقارنات البعدية للأوساط الحسابية للتعرف إلى الفروق في المستوى الدراسي.

كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد للتعرف إلى الفروق بين أبعاد الأفكار اللاعقلانية والجنس والمستوى الدراسي.

استخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة.

عرض النتائج

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الاول الذي ينص على "هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تقدير الذات؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس، ويوضح ذلك الجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	٢٧,٢٢٢	٧٤.	١٥٧
اناث	٢٧,٠٤١	٨١.	١٢٣

وللكشف عمّا إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الذات تعزى للجنس، استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي (One way anova) للفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين الأحادي لتقدير الذات في ضوء متغير الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	٢,٣	١	٢,٣	٣,٨٤	٠,٠٤
الخطأ	١٦٥,٩٩	٢٧٨	٥٩٧.		
المجموع	٢٠٦٤٥٤	٢٨٠			

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فرق جوهري بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تقدير الذات تعزى للجنس حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من (٠,٠٥) وتبين أن تقدير الذات للذكور أعلى من الإناث على مقياس تقدير الذات.

عرض نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق جوهرية على بعد تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي؟".

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، ويوضح ذلك الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات

المستوى الدراسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	٢٦,٠٠٠	٠٠٠.
ثانية	٢٦,٠٠٠	٠٠٠.
ثالثة	٢٧,٤٣	٥٧.
رابعة	٢٧,٥١	٥٠.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هنالك فروقاً في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حيث كان المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للسنة الأولى والثانية (٢٦) وهو أقل بالنسبة للسنة الثالثة والرابعة ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٤) دالة إحصائياً استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الأحادي لتقدير الذات حسب متغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المستوى الدراسي	١٠٦,٥٤	٣	٣٥,٥٢	١٥٨,٧٦٣	٠,٠٠
الخطأ	١٦,٧٤	٢٧٦	٢٢٤.		
المجموع	٢٠٦٤٥٤	٢٨٠			

ويتضح من الجدول رقم (٥) وجود فرق جوهري في متوسطات تقديرالذات تعزى للمستوى الدراسي، ولتحديد لصالح من كانت الفروق تم إجراء المقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية لدرجة تقدير الذات باختلاف المستوى الدراسي باستخدام اختبار شافيه (Scheffe) والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق في تقدير الذات وفقاً للمستوى الدراسي

المستوى الدراسي (I)	المستوى الدراسي (J)	فرق المتوسطات (I-J)	مستوى الدلالة
الثالثة	الرابعة	-٨,٢٨٢١	٦٤.
	الثانية	*١,٤٣٠٠	٠٠٠.
	الأولى	*١,٤٣٠٠	٠٠٠.
الرابعة	الثانية	*١,٥١٢٨	٠٠٠.
	الأولى	*١,٥١٢٨	٠٠٠.

تابع الجدول رقم (٦)

المستوى الدراسي (I)	المستوى الدراسي (J)	فرق المتوسطات (I-J)	مستوى الدلالة
الثانية	الثالثة	*-١,٤٣٠٠	٠٠٠.
	الرابعة	*-١,٥١٢٨	٠٠٠.
الأولى	الثانية	٠٠٠.	١,٠٠٠
	الثالثة	*-١,٤٣٠٠	٠٠٠
	الرابعة	*-١,٥١٢٨	٠٠٠.

ويتضح من الجدول أن هناك فروقاً كانت لصالح السنة الرابعة بالنسبة للسنة الأولى والثانية وكانت ذات دلالة، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الرابعة والثالثة. كما كشفت المقارنات البعدية أن الفروق كانت لصالح السنة الثالثة بالنسبة للسنة الأولى والثانية وكانت ذات دلالة، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة بين السنة الثانية والأولى.

عرض نتائج السؤال الثالث

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية؟".

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الجنس، ويوضح ذلك الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أبعاد الأفكار اللاعقلانية

الأبعاد	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقييم الذات السلبي	ذكور	١٣,٦٩٤	٧,٧٨٦
	إناث	١٦,١٧٨	٩,٢٧٨٩
الاعتمادية	ذكور	٣٩,٤٤	٢٣,٥٨
	إناث	٣٨,٨٦	٢١,٧٣
العزو الداخلي للفشل	ذكور	٧,٤٤	٤,١١
	إناث	٨,٧٤	٤,٨٩
سرعة الانفعال	ذكور	٢١,٣٩	١٠,٤١
	إناث	٢٤,٦٧	١٢,٣٦

وللكشف عمّا إذا كان هنالك فروق جوهرية ما بين متوسطات أبعاد الأفكار اللاعقلانية تعزى للجنس تم استخدام تحليل التباين المتعدد ويوضح ذلك الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين المتعدد لأبعاد الأفكار اللاعقلانية في ضوء متغير الجنس

مصدر التباين	أبعاد الأفكار اللاعقلانية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	تقييم الذات السلبي	٤٢٥,٧٥	١	٤٢٥,٧٥	٥,٩٢٩	٠,٠١٦
	الاعتمادية	٢٣,٥٢	١	٢٣,٥٢	٠,٠٤٥	٠,٨٣٢
	العزو الداخلي للفشل	١١٦.٥٢	١	١١٦,٦٢	٥,٨٣٣	٠,٠١٦
	سرعة الانفعال	٧٤١,٩٣	١	٧٤١,٩٣	٥,٨٠٢	٠,٠١٧
الخطأ	تقييم الذات السلبي	١٩٩٦١,٤	٢٧٨	٧١,٨٠٤		
	الاعتمادية	١٤٤٣٨٣,٤٤	٢٧٨	٥١٩,٣٦		
	العزوالداخلي للفشل	٥٥٥٨,٣٥٠	٢٧٨	١٩,٩٩٤		
	سرعة الانفعال	٣٥٥٤٨,٥٠٨	٢٧٨	١٢٧,٨٧٢		

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أبعاد الأفكار اللاعقلانية تعزى للجنس على الأبعاد (تقييم الذات السلبي والعزو الداخلي للفشل وسرعة الانفعال). في حين لا يوجد فروق ذات دلالة على البعد الثاني وهو الاعتمادية.

عرض نتائج السؤال الرابع

للإجابة علن السؤال الرابع الذي ينص على "هل توجد فروق جوهرية للأفكار اللاعقلانية تعزى إلى المستوى الدراسي؟".

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أبعاد الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، ويوضح ذلك الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أبعاد الأفكار اللاعقلانية

المستوى الدراسي	أبعاد الأفكار اللاعقلانية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	تقييم الذات السلبي	٣٠,٠٠٠	٠٠٠.
ثانية		٣٠,٠٠٠	٠٠٠.
ثالثة		١٠,٨٠	٣,٩٣٩
رابعة		١٠,٠٠	٠٠٠.
أولى	الاعتمادية	٣٧,٠٠٠	٠٠٠.
ثانية		٣٧,٠٠٠	٠٠٠.
ثالثة		٤٠,٤٠٠	٢٥,٦٠٧
رابعة		٣٩,٣٣٣	٢٦,١٠٣

تابع الجدول رقم (٩)

المستوى الدراسي	أبعاد الأفكار اللاعقلانية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	العزو الداخلي للفشل	١٦,٠٠٠	٠٠٠.
ثانية		١٦,٠٠٠	٠٠٠
ثالثة		٥,٩٣٠٠	٢,١٢٤
رابعة		٥,٤٨٧	٥٠٢٠.
أولى	سرعة الانفعال	٤٣,٠٠٠	٠٠٠.
ثانية		٤٣,٠٠٠	٠٠٠
ثالثة		١٧,٥٩٠	٥,٤١٨١
رابعة		١٦,٥	١,٥٠٦٠

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أبعاد الأفكار اللاعقلانية تعزى للمستوى الدراسي. وللكشف عمّا إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات أبعاد الأفكار اللاعقلانية تعزى للمستوى الدراسي تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) ويوضح ذلك الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين المتعدد لأبعاد الأفكار اللاعقلانية حسب متغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	أبعاد الأفكار اللاعقلانية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المستوى الدراسي	تقييم الذات السلبي	١٨٨٥١,١٤٣	٣	٦٢٨٣,٧١٤	١١٢٩,١٠٥	٠,٠٠٠
	الاعتمادية	٤٥٠,٩٦٧		١٥٠,٣٢٣	٢٢٨.	٨٣٤.
	العزوالداخلي للفشل	٥١٩٩,٢٢٧		١٧٣٣,٠٧٦	١٠٠٥,٤٤٠	٠٠٠
	سرعة الانفعال	٣٣١٢١,١٧٦		١١٠٤٠,٤	٩٦١,٤٦٨	٠٠٠
الخطأ	تقييم الذات السلبي	١٥٣٦,٠٠٠	٢٧٦	٥,٥٦٥		
	الاعتمادية	١٤٣٩٥٦,٠٠٠		٥٢١,٥٨٠		
	العزوالداخلي للفشل	٤٧٥,٧٤١		١,٧٢٤		
	سرعة الانفعال	٣١٦٩,٢٦٧		١١,٤٨٣		

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أبعاد الأفكار اللاعقلانية تعزى للمستوى الدراسي وذلك على بعد تقييم الذات السلبي وكان لصالح السنة الأولى والثانية، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الرابعة والثالثة، كما يشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ٠,٠٥=). لبعدي العزو الداخلي للفشل وسرعة الانفعال لصالح السنة الأولى والثانية، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائياً على البعد الثاني وهو الاعتمادية.

عرض نتائج السؤال الخامس

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على "هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات؟". تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة وقد تبين أن قيمة معامل الارتباط هو٠,٩٧٧ مما يشير إلى أن العلاقة بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية علاقة عكسية وذات دلالة إحصائية. حيث تبين أنه كلما زادت الأفكار اللاعقلانية بين الطلاب أدى ذلك إلى انخفاض تقدير الذات.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور، مما يشير إلى أن الذكور يحترمون انفسهم ويشعرون بالرضا عن إنجازاتهم، وبالكفاءة اللازمة للقيام بواجباتهم بدرجة تفوق الإناث، ويعود ذلك إلى طبيعة أساليب التربية الوالدية التي تؤدي دوراً في تعزيز مكانة الرجل منذ الصغر. كما أن العوامل الثقافية التي تتحدد في ضوئها الأدوار الجنسية قد تؤثر في مستوى تقدير الذات لدى الجنسين. وتتشابه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مارون وكايسون (Marron & Kayson, 1984) وبوكراجاك وآخرون (Pokrajac & Zivcic, 2005) وكواتمان وواطسون (Quatman & Watson, 2001) وجوب وفيرتمان وروس (Chubb, Fertman & Ross, 1997) التي بينت أن تقدير الذات لدى الذكور كان أعلى مما هو لدى الإناث. في حين تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كونر وآخرين (Connor et al, 2004) التي أثبتت أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في مستويات تقدير الذات.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق بين المستويات الدراسية في تقدير الذات لصالح السنة الثالثة والرابعة وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مارون وكايسون (Marron & Kayson, 1984) التي أظهرت أن تقدير الذات لدى الطلبة الخريجين كان أعلى مما هو لدى الطلبة الجدد. في حين تختلف النتائج مع نتائج دراسة العنزي (El-Anzi, 2005) التي أظهرت عدم وجود ارتباط بين العمر وتقدير الذات لدى طلبة الكليات، كما أنها تختلف مع نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على طلبة المدارس الثانوية، من بينها دراسة جوب وفيرتمان وروس (Chubb, Fertman & Ross, 1997) التي أظهرت أن العمر لم يختلف بشكل دال إحصائياً خلال سنوات المدرسة الثانوية الأربعة؛ ودراسة كواتمان

وواطسون (Quatman & Watson, 2001) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمستوى الصف في تقدير الذات.

وكذلك من النتائج المهمة التي توصلت إليها هذه الدراسة أن هناك فروقاً بين الجنسين في الأفكار اللاعقلانية. فقد تبين أن درجات الأفكار اللاعقلانية على أبعاد تقييم الذات السلبي والعزو الداخلي للفشل وسرعة الانفعال لدى الإناث أعلى مما هي لدى الذكور. فالإناث يملن أكثر لعزو الأخطاء أو خبرات الفشل لأنفسهن؛ إذ إنهنّ يلمن أنفسهن أكثر فيما يتعلق بهذه الأخطاء أو العواقب السلبية للسلوكيات على الرغم من أن أسبابها قد ترجع إلى ظروف خارجة عن سيطرتهن. كما أن مستوى سرعة الانفعال لدى الإناث يظهر أن لديهن حساسية أعلى للمثيرات الخارجية مقارنة مع بالذكور. ويعكس ذلك أن حاجة الإناث للخدمات الإرشادية تفوق حاجة الذكور لها، خاصة إذا أخذنا بالاعتبار أن التفكير اللاعقلاني يرتبط ايجابياً بالاضطرابات والمشكلات النفسية المختلفة.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ماركوت (Marcotte, 1996) ودالي وبورتون (Daly & Burton, 1983) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في المعتقدات اللاعقلانية. وربما يعزى سبب هذا الاختلاف إلى عوامل ثقافية.

وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين المستويات الدراسية في الأفكار اللاعقلانية. وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة ماركوت (Marcotte, 1996) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في التفكير اللاعقلاني يعزى للعمر والمستوى الدراسي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة. بمعنى أن تقدير الذات المنخفض لدى الطلبة له أثر بالغ في تفكيرهم وانفعالاتهم ورغباتهم وأهدافهم، كما تؤدي الأفكار اللاعقلانية إلى تقدير ذات منخفض لديهم. لذلك يستطيع المرشدون الاستفادة من هذه العلاقة إما بالارتقاء بمستوى التفكير العقلاني وتغيير الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة وإمّا بتعزيز تقدير الذات لديهم. فبما أن تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية يرتبطان بشكل دال إحصائياً، فإن التغيرات في أحد المتغيرين ستؤدي إلى تغيرات في المتغير الآخر. لذلك على المرشدين توجيه المسترشدين نحو الاشتراك في أنشطة تهدف إلى تحسين تقدير الذات لديهم وتشجيعهم على طريقة التفكير العقلاني التي ستعمل على تحسين تقدير الذات لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دالي وبورتون (Daly & Burton, 1983) التي

أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية. كما تتفق مع نتائج دراسة مكلينان (Mclennan, 1987) التي أشارت إلى وجود أفكار لاعقلانية ذات علاقة بتقدير الذات المنخفض. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (جرادات، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود علاقة بين تقدير الذات المنخفض والأفكار اللاعقلانية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تركز على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمتغيرات أخرى كالتحصيل الأكاديمي.

٢- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأبناء.

٣- وضع برامج إرشادية للطلبة لبيان الآثار النفسية والسلوكية السلبية للأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتكيف الجامعي والتحصيلي.

المراجع

جرادات، عبد الكريم (٢٠٠٦). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢**(٣)، ١٤٣-١٥٢.

الذويب، مي (٢٠٠٦). **تقدير الذات، الاكتئاب والقلق لدى أبناء الكحوليين والمضطربين نفسياً**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

الرشدان، عز (١٩٩٥). **العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية المهددين بالفصل**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

الريحاني، سليمان (١٩٨٧). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصصات في التفكير اللاعقلاني. **دراسات، ١٤**(٥)، ١٠٣-١٢٤.

عبده، عبير (١٩٩١). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تقدير الذات ومصادر الضبط لدى طالبات المراهقة الوسطى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. **Educational Psychology, 14,** 323-330.

Atkinson, M. & Hornby, G. (2002). **Mental health handbook for schools.** London: Routledge Falmer.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. **Journal of Early Adolescence, 11,** 56-94.

Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. **Adolescence, 32,** 113-129.

Connor, J. M., Poyrazli, S., Ferrer-Wreder, L., & Grahame, K. (2004).The relation of age, gender, ethnicity, and risk behaviors to self-esteem among students in nonmainstream schools. **Adolescence, 39,** 457-473.

Corsini, R. (1987). **Encyclopedia of psychology.** New York: John Wiley and Sons.

Daly, M. J., & Burton, R. L. (1983). Self- esteem and irrational beliefs: An exploratory investigation with implications for counseling. **Journal of Counseling Psychology, 30,**361-366.

Dryden, W. (1999). **Rational emotive behavioral counseling in action.** London: Rutledge Flamer.

El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. **School Behavior and Personality, 33,** 95-104.

Ellis, A. (1962). **Reason and emotion in psychotherapy.** New York: Lyle Stuart.

Erickson, P. (1991). **On thinking and feeling bad: do client problems derive from irrationality or Specific Irrational Beliefs.** Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, 16-20 August.

Ivey, A. E., DAndrea, M., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (2002). **Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective.** Boston: Allyn and Bacon.

Grantham, T. G., & Ford, D.Y. (2003). Beyond self-concept and self-esteem: Racial Identity and Gifted African American Students. **High School Journal, 87**(1): 18-30.

Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. **Adolescence, 31,** 935-954.

Marron, J. A., & Kayson, W. A. (1984). Effects of living status, gender, and year in college on college students' self-esteem and life change experiences. **Psychological Reports, 55,** 811-814.

Mclennan, J. P. (1987). Irrational beliefs in relation to self-esteem and depression. **Journal of Clinical Psychology, (43)**1, 89-91.

Michael, E. Bernard. (1984). **Rational emotive therapy with children and adolescent theory, treatment strategies, preventive methods,** (2nd.ed.). New York: John Wiley & Sons.

Mruk, C. (1995). **Self-esteem: Research, theory, and practice.** New York: Springer.

Overholser, J. C., Adams, D. M., Lehnert, K. L., &Brinkman, D. C. (1995). Self-esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34,** 919-928.

Patterson, C. H. (1980). **Theories of counseling and psychotherapy.** New York: Harper & Row.

Pokrajac - Bulian, A., & Zivcic- Becirevic, I. (2005). Locus of control and self-esteem as correlates of body dissatisfaction in Croatian university students. **European Eating Disorders Review, 13,** 54-60.

Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. T**he Journal of Genetic Psychology, 162,** 93-117.

Robins, R.W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self- esteem development across the lifespan. **Current Directions in Psychological Science, 14,**158-162.

Woolfolk, A. (2001). **Educational psychology** (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

تقويم كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين

د. طاهر عبد الكريم سلوم
قسم المناهج وأصول التدريس
كلية التربية- جامعة دمشق

د.عبد المجيد غالب المخلافي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

تقويم كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين

د. طاهر عبد الكريم سلوم
قسم المناهج وأصول التدريس
كلية التربية- جامعة دمشق

د.عبد المجيد غالب المخلافي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدف الدراسة تقصي كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للأعوام الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٦ من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان، وشملت العينة: (١٢٢) معلماً خرّيجاً، و(٢٠) معلماً أول؛ و(١٦) مشرفاً. واستخدم الباحثان أداة بحث هي استبانة من إعداد الباحثين موزعة على أربعة محاور هي: الكفايات المهنية التربوية، والكفايات التخصصية العلمية، والكفايات الذاتية الشخصية، وكفايات تنمية البيئة والمجتمع، وأجريت لها معاملات الصدق والثبات اللازمة.

وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع متوسط درجات الكفايات الرئيسة لدى الخريجين؛ إذ تراوح بين (٣,٣٣-٤,٠٦) أو في حدود مستوى الكفاية المحدد في وزارة التربية بـ٣,٧٥، مع وجود خلل في بعضها مثل: تصميم استراتيجيات تعليم مناسبة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ووضع خطط علاجية للطلاب بطيئي التعلم، و استخدام قوائم فحص الأداء، والأدوات والمقاييس الجغرافية أو التاريخية، والرسوم البيانية التخصصية، والإسهام في حل المشكلات الاجتماعية؛ كما بينت وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات كفايات الخريجين، و مستوى الكفاية ٧٥٪ لصالح الخريجين. وخلصت الدراسة إلى توصيات لإخضاع المعلمين في الميدان لدورات تدريبية حول الكفايات التي أشير إلى خلل في ممارستها، وتعزيزها في المقررات الدراسية في كليتي التربية والآداب.

الكلمات المفتاحية: التقويم، الكفاية، الدراسات الاجتماعية، المعلم الأول، المشرف.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٠/١٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٥/١٣م

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

Evaluation of Teaching Competencies of Social Studies Teachers Graduated from the College of Education at Sultan Qaboos University from Supervisors' and Teachers' Perspectives

Dr. Tahir A. Saloom
College of Education
Damascus University

Dr. Abdulmageed G. Almikhlafi
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

The present study aimed at investigating performance of teaching competencies by social studies teachers (graduated from College of Education - Sultan Qaboos University for the years of 2003 - 2006) from the point of view of teacher supervisors, senior teachers, and teachers. The researchers developed a comprehensive checklist of (4) domains of competencies. The instrument was distributed to a study sample of 122 teachers, 20 senior teachers, and 16 teacher supervisors after being tested for validity and reliability.

The results of study revealed that social studies teachers posses a number of the main competencies by the mean of (3,33-4,06) compared to the standard level of the Ministry of Education (3,75). However teachers were in short of a number of sub professional competencies such as designing new learning strategies and organizing learning activities suitable for individual differences. In the light of those findings the study concluded with recommendations such as: covering the real needs of the student/teachers to deal with shortcomings of sub competencies during pre – service preparation courses and providing in-service teacher training programs that aimed at fulfilling the needs of social studies teachers in dealing with shortcomings in such sub competencies.

Key words: evaluation, competency, social studies, senior teacher, supervisor.

تقويم كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين

د. طاهر عبد الكريم سلوم
قسم المناهج وأصول التدريس
كلية التربية – جامعة دمشق

د.عبد المجيد غالب المخلافي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

المقدمة

لقد أعيد طرح الكفايات بقوة مع بداية القرن الحادي والعشرين؛ إذ يتعذر من وجهة نظر مهندسي التربية والتكوين إدارة أي قطاع من القطاعات دون الرجوع إلى الكفايات التي يتطلبها، وربطت الجودة بالكفاية، في الوقت الذي تسعى فيه التربية كسعي بقية المهن إلى نيل الجودة، ونُظر إلى كفاية المعلم على أنها جزء أساس من كفاية التربية، وإلى المدرسة الجديدة على أنها متمركزة على الكفايات (بوسمان، فرانسوا وجزافين، ٢٠٠٥؛ هاروشي، ٢٠٠٤).

وأصبح الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، من أهم أولويات تحسين عملية التعليم والتعلم في كثير من دول العالم، وذلك للاعتقاد السائد بأن هذه العملية، تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول، وآمالها المستقبلية، وأن إعداد المعلم الكفء المتقن للكفايات التدريسية، هو المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان (الغزيوات وآخرون، ٢٠٠٠، ٢)؛ فالدول التي تحاول تحقيق نهضة تربوية شاملة في كافة جوانب الحياة، تحتاج إلى معلمين يمتلكون كفايات عديدة، منها: التخطيط المحكم، وطرق التدريس الفعالة والحديثة، والإدارة الناجحة للصف، والتقويم الموضوعي.

وتمشياً مع هذا الاتجاه التربوي، تزايد الاهتمام بالدراسات الاجتماعية وكفايات تدريسها، والنظر إليها بوصفها ضرورة وطنية، يجب أن تتضافر الجهود من أجل تحقيق أهدافها، ويؤكد ارمسترونغ وسافيج، (Armstrong & Savege, 1996) على "أن إتقان تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها بفروعها كافة، يتم من خلال حفز التلاميذ على الاهتمام بها في مجال حياتهم، لأنها تساعد على تقديرهم لمبادئ الديمقراطية والشورى، ومواجهة تحديات الانفجار المعرفي، والتقدم السريع الذي يحدث في هذا العالم الذي يتزايد تشابكاً وتعقيدا"؛ وهي الأمور التي ألقت على عاتق الطلبة المعلمين، ومعلمي الدراسات الاجتماعية على حد سواء، أعباء وتحديات لمواجهة حاجات المتعلمين المتزايدة، وفي مقدمة

هذه التحديات تحدي الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، من أجل مواجهة المشكلات المعاصرة، والتعامل معها بعقل مفتوح؛ إذ يعتقد الغزيوات (٢٠٠٠، ص١١) أن إصلاح وتطوير عملية التعليم، لمواجهة هذه المشكلات، يحتاج إلى جهود حثيثة وجادة تبدأ بإعداد المعلم الكفء، وهو الأمر الذي كان قد تنادى له الخبراء والمسؤولون عن التربية في معظم دول العالم، في نهاية القرن العشرين لدراسة التحديات التي تواجه التربية وإعداد معلم المستقبل، ومنها مؤتمر باريس، الذي عقد بإشراف منظمة اليونسكو سنة ١٩٩٩م، إذ جاء في توصيات المؤتمر، ضرورة العناية بكفايات المعلم والطالب في آن واحد (اليونيسكو،١٩٩٩).

وجاء تحديد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للارتقاء بمهنة التعليم، عن طريق تحقيق التكامل بين إعداد المعلم وتدريبه، في أولويات استراتيجيتها الجديدة حتى عام ٢٠١٥م (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦، ص١٤٨)، انطلاقاً من المكانة التي يتبوؤها المعلم في عملية التعليم، وضرورة الارتقاء بكفاياته، كما أكد المربون، على أن تشتمل برامج إعداد الطلبة/المعلمين على تنفيذ منهجية الكفايات (شوق، ومحمود، ١٩٩٦، ٤٣١)، وعلى تنمية كفايات الطالب/المعلم بما ينعكس على أدائه المستقبلي، ويجعله أكثر انسجاما مع واجبات عمله الميداني (Al-ghzewat, 1999)، والتأكيد على تفعيل برامج إعداد الطلبة/المعلمين، من خلال متابعة المعلم في التدريس بعد التخرج في الميدان، بمواقف حية وطبيعية، إذ يعكس الميدان مدى امتلاك المعلم كفايات التدريس وإدارة الصف وتنظيمه، وإدارة التعلم.

وفي محاولة لتحسين الكفاءة الداخلية لبرامج إعداد المعلمين، المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية، أشار تقرير الإنترنت (NCATE 2001) إلى أن عدة ولايات تمكنت من وضع قائمة معايير لمهنة التدريس، وقد أثر ذلك في أهداف برامج الإعداد وتنفيذها وكذلك في أساليب تقويم الطلبة المعلمين، وأجريت دراسات عدة، في مجال الكفايات اللازمة للطالب المعلم قبل الخدمة، منها: المرجي (١٩٩٧)، والحارثي (١٩٩٧)، وأبو جابر وبعارة (١٩٩٩)، ويلاحظ في نتائج هذه الدراسات اختلافا بين الكفايات، يعود لطبيعة التخصص، واختلاف المرحلة الدراسية.

وهناك ما يشير إلى أن معظم برامج إعداد المعلمين، لا تحظى بالقدر الكافي من الاهتمام (الصباغ،١٩٩١، ص٥)، وأخذ العديد من الباحثين على عاتقهم إجراء دراسات لتقويم برامج الإعداد، وكفايات الخريجين، وقد قام الباحثان بمراجعة العديد منها.

فمن الدراسات على المستوى العالمي، دراسة ديفز (Davis, 1983) في الولايات المتحدة الأمريكية، التي كان هدفها تحديد حاجات المعلمين في أثناء الخدمة كما يدركها المعلمون ومديرو المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠٠) معلم ومدير في مدينة كليفلاند، واستخدم الباحث في دراسته استبانة تقدير الحاجات التي طورها كري (Gray Ingersoll)، وقد أظهرت الدراسة أن الخبرة التعليمية للمعلم، ليس لها أثر في درجة تقديره للحاجات التدريسية.

ومنها دراسة كارتر وهيكر (Carter & Haker, 1988) في أستراليا، التي تقصت طرائق التدريس التي يستخدمها مدرسو الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يفضلون طرائق التدريس التي تدرس المعارف والمهارات، أكثر من تلك التي تدرس القيم والاتجاهات، كما جرّب الباحثان في دراستهما تدريس الدراسات الاجتماعية، عبر طريقة الملاحظة وطرق تدريس المفاهيم، وأوصيا باستخدامها في التدريس.

ومن الدراسات على المستوى العربي، دراسة الصبيحي (١٩٨٧) في الأردن، التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم في المرحلة الأساسية في مدينة إربد، وتكونت عينة الدراسة من فئتين: عينة المعلمين، وعددهم (٢٧) معلما ومعلمة، وعينة الطلبة وعددهم (٣٠٩) طالبٍ، إذ طور الباحث استبانة مكونة من خمسة مجالات للكفايات، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين للكفايات، تعزى إلى الدرجة العلمية، ولصالح حملة دبلوم التربية والبكالوريوس، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية، تعزى للخبرة.

ومنها دراسة مرعي (١٩٩٠) التي تناولت تحديد الكفايات التعليمية التعلمية الضرورية لمعلم المدرسة الأساسية في الأردن، وتعرف مدى ممارستهم إيّاها، ومدى حاجتهم إلى التدريب عليها، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) معلماً ومعلمة في مدينة إربد، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (٨٥) كفاية، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة التعليمية وطرق التدريس نالت المركز الأول، ونال تحقيق ذات المعلم المرتبة الثانية، ونال التخطيط للتعليم المركز الأخير.

ومنها دراسة العويناني (١٩٩٥) التي هدفت إلى تعرف مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في اليمن، للكفايات اللازمة لهم من وجهة نظرهم، ومدى ممارستهم إيّاها، تكونت

عينة الدراسة من (٥٦) معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث استبانة احتوت على (٨٤) كفاية، و بينت نتائج الدراسة أن أكثر الكفايات التعليمية امتلاكا من قبل المعلمين هي أكثرها ممارسة، وقد احتل مجال الأهداف المرتبة الأولى، واحتل مجال شخصية المعلم المرتبة الثانية، أما المرتبة الثالثة فقد احتلها مجال التخطيط، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارستهم هذه الكفايات تعزى لسنوات الخبرة التعليمية.

وتناولت دراسة المنيزل والعلوان (١٩٩٦) في الأردن، معرفة أثر برامج تدريب المعلمين في مناهج الدراسات الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية؛ و تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلما ومعلمة في شمال الأردن في المرحلة الثانوية، وتم تطوير استبانة لقياس الكفايات التعليمية؛ وقد بينت الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التعليمية تعزى لتخطيط الدرس، وإدارة الصف، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة الحمادي (١٩٩٧) في قطر، إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين، من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥١) معلما ومشرفا ممن يعملون في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الدوحة، وقد طور الباحث استبانة مكونة من (٩١) كفاية، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع الكفايات مهمة للمعلمين، وقد احتلت كفاية إدارة الصف المرتبة الأولى، وتلتها كفاية التقويم، وظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل، كما وجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة، لصالح الخبرات الطويلة.

وتناولت دراسة كرم (٢٠٠٢) مدى إتقان معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم العام في الكويت، للكفايات التدريسية، من وجهة نظر الموجهين والمعلمين الأوائل، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) معلما وموجهاً، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٦٤) كفاية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يتقنون غالبية الكفايات، وقد احتلت كفاية استخدام المعينات والتقويم وتحليل المادة العلمية المراتب الأولى، ونالت كفايات الأنشطة اللاصفية والاستهلالية والأكاديمية المراتب الأخيرة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل، أو للخبرة.

وعلى مستوى سلطنة عمان، أجريت دراسات عديدة، منها الدراسة التي قام بها عبد الباقي ويحيى (١٩٩٩) في كلية التربية بنزوى بتكليف من المديرية العامة للكليات لعام ١٩٩٩م لتقويم خريجي الدفعة الأولى من المعلمين والمعلمات بالكليات للعام الأكاديمي ١٩٩٧–١٩٩٨، إذ بلغت العينة المدروسة من خريجي الكليات (١٠٨معلم ومعلمة)،

وشمل التقويم كفايات(التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والسلوك الشخصي والعمليات الإدارية) والمقارنة بالمعيار المقبول للكفاية من وزارة التربية ٪٧٠وتوصلت إلى أن جميع كفايات الأداء التدريسي للخريجين تفوق هذا المعيار ونلاحظ أن اختيار العينة اقتصر على المعلمين والمعلمات المعينين في مدارس منطقة الداخلية.

وتناولت دراسة سلوم ونصر وعبد المقصود (٢٠٠٣) تقويم فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ ، بلغت عينتها ١٦٠ طالبة/معلمة من طالبات الكلية قبيل التخرج، وشمل التقويم جميع كفايات التدريس التي يتضمنها البرنامج، وكشفت عن انخفاض بعض كفايات التخطيط والتقويم لدى الطالبات، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التتبعية لتقويم الخريجات وتأتي الدراسة الحالية في هذا السياق.

وهدفت دراسة الكلباني (٢٠٠١) إلى المقارنة بين برنامجي التربية العملية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وكليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي بسلطنة عمان؛ و تعرّف أي البرنامجين أكثر كفاءة في إكساب الخريجين مهارات تدريس التاريخ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة حديثي التخرج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته٧٨٪ من أفراد العينة قد أشارت إلى كفاءة البرنامج في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، في حين أشارت ما نسبته٦٩٪ من أفراد العينة إلى كفاءة البرنامج في كليات وزارة التعليم العالي.

وكانت الدراسة التي قام بها سلوم ورضوان (٢٠٠٤) بإشراف دائرة البرامج الأكاديمية في المديرية العامة للكليات بسلطنة عمان تهدف إلى تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية الست بالسلطنة (كليات التربية بنزوى، وعبري، وصحار، والرستاق، وصور، وصلالة) من خلال تقويم خريجي هذه الكليات للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، وشمل التقويم الكفايات جميعها (التخصصية العلمية والمهنية التربوية، والثقافية العامة، والذاتية الشخصية، وتنمية البيئة والمجتمع)، وإشراك جهات أربع في التقويم هي (المدير، والموجه، والمعلم الأول، والمعلم نفسه) وبلغت العينة من تخصص الدراسات الاجتماعية (١٤٢) معلما ومعلمة، وتوصلت إلى أن درجة كفاية الأداء التدريسي لخريجي الدراسات الاجتماعية كانت مرتفعة.

يستخلص من الدراسات السابقة اختلافها في تناول المرحلة الدراسية، فبعضها تناول المرحلة الثانوية، وبعضها تناول المرحلة الأساسية، في حين تتناول الدراسة الحالية معلمي المرحلتين معاً، كما يلاحظ اختلاف الدراسات في موضوع التقويم فبعضها تناول التربية

العملية، وبعضها تناول جانباً أو أكثر من كفايات المدرسين، ولكنها لم تتناول كفايات مدرسي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، واختلفت الدراسات في الإجراءات المتبعة في استخدام بعضها وجهة نظر المعلمين، وبعضها الآخر وجهة نظر المشرفين، وشملت واحدة منها وجهة نظر (المدير، والموجه، والمعلم الأول، والمعلم نفسه) في التقويم؛ إلا أنها لم تشمل في التقويم خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس؛ ولذلك كان التفكير في هذا الدراسة، إدراكاً من الباحثين العاملين في برنامج الإعداد، في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، بأهمية متابعة الخريجين في الميدان، وتنفيذاً لتوصيات ملتقى الدراسات الاجتماعية في جامعة السلطان قابوس في٢٠٠٧/١١/٧/، التي طالبت بتطوير برامج الإعداد، وتمشيا مع أهداف التطوير التربوي في السلطنة الرامية إلى تحسين كفاءة المعلمين كافة.

مشكلة الدراسة

استنادا إلى مجمل الأفكار و نتائج الدراسات السابقة الواردة في المقدمة، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقصي أداء معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للأعوام الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٦ من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان؛ ومن ثمّ تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للأعوام الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٦ لكفايات التدريس اللازمة لهم من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان؟

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم كفايات مدرسي الدراسات الاجتماعية من خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للأعوام الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٦، ويشمل التقويم الكفايات جميعها (التخصصية العلمية، والمهنية التربوية، والثقافية العامة، والذاتية الشخصية، وتنمية البيئة والمجتمع)، ومن أجل الصدق والموضوعية في التقويم تم إشراك جهات ثلاث فيه هي (المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه).

ويتوقع أن تسهم الدراسة في ضوء النتائج المتحصلة في إعطاء مؤشرات تساعد في تطوير

برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية في كليتي التربية والآداب اللتين تقدمان مقررات البرنامج التربوية والتخصصية، كما يتوقع أن تسهم أيضا في تفعيل برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في أثناء الخدمة، والتوسع مستقبلا في هذا الدور.

أسئلة الدراسة

يتفرع عن سؤال المشكلة الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية اللازمة لهم من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان؟

١-١): ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات المهنية المتمثلة في تخطيط الدروس و تنفيذها، وتقويمها من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان وفئات التقويم مجتمعة ؟

١-٢): ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات العلمية التخصصية من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان وفئات التقويم مجتمعة ؟

١-٣): ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات الذاتية الشخصية من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان وفئات التقويم مجتمعة ؟

١-٤): ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات تنمية البيئة والمجتمع من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان وفئات التقويم مجتمعة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠٥ بين المتوسطات الحسابية الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية، تعود إلى جنس المجيب ونوع عمل المجيب؟

٣- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠٥ بين متوسط درجات ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية اللازمة لهم (من وجهة نظر فئات التقويم مجتمعة) وبين مستوى الإتقان ٧٥٪ (المحدد في البطاقة التقويمية لوزارة التربية)؟

مصطلحات الدراسة

ثمة عدد من المصطلحات التي تكرر ورودها في الدراسة، وفيما يلي تعريف لكل منها:

الكفاية competency: عرف (بوسمان وآخران، ٢٠٠٥، ص١٤) الكفاية بأنها: مجموعة من المعارف والقدرات والمواصفات التي تسمح للفرد ببلوغ الأهداف المرسومة للوظيفة التي يقوم بها؛ وعرفت الكفاية في هذه الدراسة بأنها القدرة العملية التي يمتلكها المعلم على القيام بمهارات التدريس المحددة في أهدافه والموصوفة في كل عبارة من عبارات استبانة التقويم.

درجة ممارسة الكفاية degree of competency performance: هي توصيف مستوى أداء المعلم التدريسي لكفايات التدريس التي نصت عليها أهداف الدراسة والمحددة في كل عبارة من عبارات استبانة التقويم، وتدريجاتها.

مستوى الكفاية level of competency: الحد الأدنى من المهارة التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم ليمنح درجة جيد في الأداء التدريسي والمحددة بـ (٧٥٪) في توصيف وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، والموافقة (٣,٧٥) حسب تدريج المقياس في هذه الدراسة، وهو معيار مماثل لمعيار ج.م دوكيتيل J.M.Deketel الذي حدد مؤشراً للكفاية بثلاثة أرباع النقاط من المقياس (بوسمان وآخران، ٢٠٠٥، ص١٠٩).

الكفايات العلمية التخصصية scientific competencies: وهي الكفايات المعرفية والمهارية التي يسعى برنامج الإعداد في كلية الآداب إلى تحقيقها لدى خريجي الكلية من تخصصي الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا).

الكفايات المهنية professional competencies: وهي الكفايات التربوية المعرفية والمهارية التي يسعى برنامج الإعداد في كلية التربية إلى تحقيقها لدى خريجيها في مجال تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه.

الكفايات الشخصية personal competencies: وهي الكفايات السلوكية الشخصية التي يسعى برنامج الإعداد في كلية التربية إلى تحقيقها لدى خريجيها في مجال تنمية شخصية المعلم.

كفايات تنمية البيئة والمجتمع competencies of society and environment development: وهي الكفايات الاجتماعية والبيئية التي يسعى برنامج الإعداد في كليتي التربية والآداب إلى تحقيقها لدى خريجيها في مجال العلاقات بالبيئة والمجتمع وربط المدرسة بالبيئة.

برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية: أحد برامج قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، يهدف إلى إعداد معلم الدراسات الاجتماعية، ويشترك في تنفيذه كلية التربية وقسم التاريخ وقسم الجغرافيا بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، وتستغرق الدراسة فيه أربع سنوات.

المعلم الأول senior teacher: هو معلم الدراسات الاجتماعية الذي يتم تفريغه لمهام إشرافية على معلمي الدراسات الاجتماعية في المدرسة التي يدرس فيها؛ بغية تطوير أدائهم التدريسي في الميدان، ويراعى في اختياره الأقدمية والنجاح في امتحان عملي وآخر نظري.

المشرف teacher supervisor: هو معلم الدراسات الاجتماعية الذي يتم تفريغه لمهام إشرافية على معلمي الدراسات الاجتماعية في عدد من المدارس التي تخصص له؛ بغية تطوير أدائهم التدريسي في الميدان، ويراعى في اختياره الأقدمية والنجاح في امتحان عملي وآخر نظري.

محددات الدراسة

تم إجراء الدراسة الحالية وفق الحدود التالية :

١- اقتصرت عينة الدراسة على المعلمين والمعلمات من تخصص الدراسات الاجتماعية من خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للأعوام الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٦.

٢- اقتصر المقومون على المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه فيما يتعلق بتقويم كل معلم.

٣- شمل التقويم الكفايات التدريسية (التخصصية - والمهنية - والشخصية - وتنمية البيئة والمجتمع).

٤- اقتصر التقويم على الخريجين المعينين في مدارس (محافظة مسقط، والباطنة شمال والداخلية، والشرقية شمال) وعلى المشرفين والمعلمين الأوائل في المدارس التي يكون فيها مدرسون خريجي جامعة السلطان قابوس عينة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

لقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لغرض تقويم كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية، من خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، عبر استبانة تغطي أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

١- مجتمع الدراسة: يتألف من (٢٧٧) معلماً ومعلمة (٩٩معلماً و١٧٨معلمة)؛ وهم جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية من خريجي جامعة السلطان قابوس من تخصصي التاريخ والجغرافيا للأعوام الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٦م.

وشمل مجتمع الدراسة فئات التقويم من المشرفين في مناطق عمل المعلمين عينة الدراسة وعددهم (٣٥) مشرفاً للدراسات الاجتماعية. كما شمل مجتمع الدراسة فئات التقويم من المعلمين الأوائل في مناطق عمل المعلمين عينة الدراسة وعددهم (١٢٠) معلماً أول للدراسات الاجتماعية.

٢- عينة الدراسة: وهي عينة مقصودة شملت المعلمين خريجي الجامعة في مسقط والمناطق التعليمية المجاورة لها جغرافياً، وتألفت من (١٢٢) معلماً ومعلمة ممن تم التمكن من جمع بطاقات التقويم الخاصة بهم كاملة، إذ حالت ظروف متعددة إمكانية تقويم جميع مجتمع الدراسة ومن هذه الظروف عدم تقويم المعلمين المعينين في محافظة مسندم أو في محافظة ظفار أو منطقة الظاهرة ، والمعلمين الذين نقلوا إلى مناطق مجهولة بالنسبة للقائمين على تنفيذ الدراسة، كما لم يقّوم المعلمون المعينون في وظائف إدارية؛ وتوزعت العينة على النحو الآتي: (٥٩) معلماً، و(٦٣) معلمة؛ في حين شملت عينة المقومين المشرفين والمعلمين الأوائل في مدارس العينة، وأجري تقويمهم بموجب بطاقة التقويم (١٦) مشرفاً، و(٢٠) معلماً أول.

والجدول رقم (١) يبين مجتمع الدراسة وعينتها من الخريجين والمقومين وفقاً لتخصصاتهم:

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب الكليات وحسب التخصصات

الفئة والتخصص والحجم		حجم المجتمع			حجم العينة		
		معلم	معلمة	مج	معلم	معلمة	مج
المعلمون الخريجون	جغرافيا/تاريخ	٥٦	٩٠	٢٧٧	٣٠	٣٣	١٢٢
	تاريخ/جغرافيا	٤٣	٨٨		٢٩	٣٠	
	المجموع	٩٩	١٧٨		٥٩	٦٣	
المقومون	المشرفون	١٨	١٧	٣٥	٩	٧	١٦
	المعلمون الأوائل	٥٨	٦٢	١٢٠	٩	١١	٢٠
المجموع		١٧٥	٢٥٧	٤٣٢	٧٧	٨١	١٥٨

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء أداة بحث (استبانة) لتقويم كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية، تستعمل مقياسا خماسيا متدرجا، أعدت لتستخدمها ثلاث فئات في التقويم هي: المعلم ذاته، والمشرف التربوي، والمعلم الأول؛ على النحو الآتي:

– بطاقة تقويم ذاتي: بغرض تعرّف درجة تقدير المعلمين أفراد عينة الدراسة لكفاءتهم ذاتياً.

– بطاقة تقويم خاصة بالمشرف: بغرض تعرّف آراء مشرفي التخصص على المدارس التي يدرس

فيها المعلمون أفراد عينة الدراسة لكفاءة المعلمين.

– بطاقة تقويم خاصة بالمعلم الأول: بغرض تعرّف آراء المعلمين الأوائل في المدارس التي يدرّس فيها المعلمون أفراد عينة الدراسة لكفاءة المعلمين.

وتكونت الاستبانة في صيغتها النهائية من أربعة أبعاد رئيسة، هي:

١. الكفايات المهنية التربوية: ويشمل هذا البعد (٣٦) كفاية فرعية ضمن ثلاث كفايات رئيسة هي: تخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه؛ وعبر عن التخطيط في (٩) كفايات فرعية، وعن التنفيذ في (٢١) كفاية فرعية، وعن التقويم في (٦) كفايات فرعية، و تمثل الكفايات التي يسعى برنامج الإعداد في كلية التربية إلى تحقيقها لدى خريجيها في المجال التربوي المهني.

٢. الكفايات التخصصية العلمية: وتضمن هذا البعد (١٢) عبارة فرعية؛ تمثل الكفايات التي يسعى برنامج الإعداد في كلية الآداب إلى تحقيقها لدى خريجيها في المجال التخصصي.

٣. الكفايات الذاتية الشخصية: ويشمل هذا البعد (٨) عبارات، تمثل الكفايات التي يسعى برنامج الإعداد إلى تحقيقها لدى الخريجين في مجال شخصية المعلم.

٤. كفايات تنمية البيئة والمجتمع: ويشمل هذا البعد (٦) عبارات، تمثل الكفايات التي يسعى برنامج الإعداد إلى تحقيقها لدى الخريجين في مجال البيئة والمجتمع.

وقد تم بناء هذه الأداة وفق الخطوات والإجراءات العلمية المتبعة، من حيث تنظيم المحتوى، وصوغ العبارات، وتصميم المقياس، ووضع التعليمات وتحديد البيانات الشخصية، والمتغيرات، كما روعي أن تضم العبارات الخاصة بالأبعاد الخمسة من الأداة، أهدافاً وإجراءات خاصة بتنفيذ برنامج الإعداد كما نصت عليها التعليمات واللوائح الخاصة بهذا البرنامج.

واقتصر الصدق في هذه الأداة على الصدق الظاهري ،الذي تضمن التقويم من حيث اللغة والإخراج والتنظيم، والكفايات واعتمادها من قبل (١٢) من المتخصصين في كليتي التربية والآداب، وهي في مجملها تمثل الصدق المنطقي للأداة.

ومن أجل حساب الثبات تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha لتعرف درجة ثبات الأداة ككل ولأبعاده الرئيسة، إذ تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على (٣٠) طالباً في سنة التخرج من غير عينة الدراسة، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٩)؛ في حين بلغ معامل الثبات لأبعاده الأربعة على الترتيب (٠,٩١، ٠,٨٩، ٠,٩٥، ٠,٨٤) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات المتحصلة إحصائيا، باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء الترتيب التنازلي، والمدى الربيعي لتوزع المتوسطات؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وللإجابة عن السؤالين الرئيسين الثاني والثالث تم استخدام اختبار (ANOVA)، واختبار(ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية، ومعرفة دلالة الفروق إذا ما وجدت عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

نتائج الدراسة ومناقشتها

جرى تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها على النحو الآتي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي جامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية اللازمة لهم من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان:

لقد تم تعرف درجة ممارسة الكفايات من خلال الإجابة عن الأسئلة المتفرعة عن السؤال الرئيس الأول، التي مهد للإجابة عنها من خلال استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لتقديرات فئات التقويم مجتمعة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول) لكفايات المعلمين الرئيسة والفرعية المسجلة في أداة الدراسة المستخدمة لهذا الغرض، كما تم إجراء الترتيب التنازلي للأهداف المتحققة في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها، وذلك كما هو مبين في الجداول (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) التي تبين نتائج الأسئلة الفرعية للسؤال الأول، وفق الآتي:

نتائج السؤال الفرعي (١-١): "ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات المهنية المتمثلة في تخطيط الدروس وتنفيذها، وتقويمها من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان؟"

إذ تم التوصل بموجب العمليات الإحصائية السالفة تقدير الكفايات المهنية المتمثلة في تخطيط الدروس وتنفيذها، وتقويمها؛ والإجابة عن السؤال الفرعي الأول وفق الآتي:

أ-كفايات تخطيط التدريس: يوضحها الجدول رقم (٢) الذي يتضمن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كفايات التخطيط الرئيسة والفرعية وترتيبها التنازلي.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كفايات التخطيط وترتيبها التنازلي لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية

نوع الكفاية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
تصميم أنشطة صفية و لا صفية مناسبة.	١٥٨	٣,٩٧	١,٠١	١
تنويع الأهداف التعليمية.	١٥٥	٣,٩٦	٠,٩٨	٢
التخطيط لاستخدام أساليب تقويم فعالة.	١٥٥	٣,٩٢	٢,٥٤	٣
صوغ أهداف الدرس بصورة إجرائية	١٥٨	٣,٨٧	٠,٩٣	٤
اختيار وتخطيط التهيئة المناسبة.	١٥٧	٣,٧٨	٠,٩٧	٥
التخطيط لتنظيم البيئة الصفية	١٥٧	٣,٧٥	٠,٩٠	٦
تحليل المحتوى إلى حقائق ومفاهيم ومهارات واتجاهات.	١٥٧	٣,٦٧	١,٠٨	٧
التخطيط لاستخدام مصادر التعلم.	١٥٦	٣,٦٠	٠,٩٩	٨
تصميم استراتيجيات تعليم مناسبة.	١٥٧	٣,٥٥	٠,٨٦	٩
كفايات تخطيط التدريس مجتمعة.	١٥٨	٣,٧٥	٠,٧٩	

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتبين أن تقديرات فئات التقويم مجتمعة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول) لدرجات كفايات التخطيط الرئيسة والفرعية لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية خريجي جامعة السلطان قابوس كانت عالية، إذ تراوحت تقديراتهم بين (٣,٩٧ – ٣,٥٥)، أي بفارق (٠,٤٢) بين أعلى التقديرات وأدناها، وهو مدى محدود قياسا بعدد الكفايات الفرعية مدار التقويم و عددها تسع كفايات، وهذا يعني وجود تقارب بين آراء المقومين في مدى توافر كفاية التخطيط لدى المعلمين، وهو مؤشر دال على فاعلية أحد أهم مكونات برنامج التربية العملية المعمول به في كلية التربية لإعداد مدرسي الدراسات الاجتماعية وهو كفايات التخطيط الرئيسة والفرعية، ووضوح هذه الكفايات في أذهان فئات التقويم مجتمعة؛ ومما يشير إلى هذا التميز تفوق تقدير نتائج هذا الدراسة لكفاية التخطيط على ما جاء في تقديرات بحثي كل من: مرعي(١٩٩٠)، والعوينانى (١٩٩٥) التي بينت أن كفاية التخطيط قد نالت أقل الدرجات في التقدير.

ويتضح من الجدول أيضا أن الكفايات الفرعية من التخطيط التي حظيت بأعلى تقديرات فئات التقويم، من حيث مدى ممارستها من قبل المعلمين، قد انحصرت في: تصميم أنشطة صفية ولا صفية مناسبة، وتنويع الأهداف التعليمية، والتخطيط لاستخدام أساليب تقويم فعالة؛ فقد بلغت متوسطات تقديراتها (٣,٩٧، ٣,٩٦، ٣,٩٢) على التوالي، في حين انخفضت التقديرات على توافر الكفايات المتعلقة بتمكين المعلمين من تحليل المحتوى، والتخطيط لاستخدام مصادر التعلم، وتصميم استراتيجيات تعليم مناسبة؛ وتتفق هذه

النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة سلوم؛ ونصر؛ وعبد المقصود (٢٠٠٣) التي كشفت عن انخفاض في بعض كفايات التخطيط والتقويم لدى الطالبات، كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة الحجري (٢٠٠١) التي توصلت نتائجها إلى أن تقديرات أفراد العينة لبرنامج الإعداد المهني كانت منخفضة، في مجالين من مجالات الدراسة هما: استخدام الوسائل التعليمية، واستخدام طرق التدريس، والأنشطة التعليمية.

وربما يعزى ارتفاع تقديرات فئات التقويم على الكفايات المتعلقة بتصميم أنشطة صفية و لا صفية مناسبة، و تنويع الأهداف التعليمية، والتخطيط لاستخدام أساليب تقويم فعالة إلى أن هذه الكفايات في مجملها أولية تتعلق بالتخطيط لها، وليس لتنفيذها الفعلي في التدريس، لذا فمن السهولة أن تتحقق لدى المعلمين؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كرم (٢٠٠٢) التي نالت فيها كفاية التقويم المرتبة الثانية.

أما انخفاض تقديرات المقومين على الكفايات المتعلقة بتحليل المحتوى، والتخطيط لاستخدام مصادر التعلم، وتصميم استراتيجيات تعليم مناسبة، فيشير إلى ضعف ملموس في قدرة المعلم في ظل ظروف المدارس على التخطيط لاستخدام مصادر التعلم، وتصميم استراتيجيات تعليم مناسبة، وقد يرجع هذا الضعف إلى نقص فرص التدريب المتاحة على التخطيط لاستخدام مصادر التعلم، وتصميم استراتيجيات تعليم مناسبة في أثناء دراسة المقررات ذات الصلة، بسبب زيادة عدد الطلاب في المجموعة الواحدة سواء أكان ذلك في مواقف التدريب داخل الكلية، أم في الميدان، علاوة على نقص في مصادر التعلم في المدارس.

ب- كفايات تنفيذ التدريس: يبينها الجدول رقم (٣) من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كفايات تنفيذ التدريس الرئيسة والفرعية وترتيبها التنازلي.

يلاحظ في الجدول رقم (٣) أن تقديرات فئات التقويم مجتمعة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول) لدرجات كفايات تنفيذ التدريس الرئيسة والفرعية لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية خريجي جامعة السلطان قابوس كانت عالية إلى حد ما، إذ تراوحت تقديراتهم بين (٤,٢٢–٣,٤٠)، أي بفارق (٠,٨٢) بين أعلى التقديرات وأدناها، وهو مدى محدود قياسا بعدد الكفايات الفرعية مدار التقويم وعددها ٢٢ كفاية، وهذا يعني وجود تقارب بين آراء المقومين في درجة ممارسة كفايات تنفيذ التدريس لدى المعلمين، وهو مؤشر دال على فاعلية أحد أهم مكونات برنامج التربية العملية المعمول به في كلية التربية لإعداد مدرس الدراسات الاجتماعية، ووضوح هذه الكفايات في أذهان فئات التقويم مجتمعة.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كفايات تنفيذ التدريس وترتيبها التنازلي لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية

نوع الكفاية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة في أثناء الدرس.	١٥٦	٤,٢٢	٠,٨١	١
استخدام أساليب التعزيز.	١٥٧	٤,٢٠	٠,٨١	٢
الربط بين التعلم الجديد وبيئة التلاميذ.	١٥٨	٤,٠٣	٠,٨٨	٣
توظيف الخبرات السابقة في التعلم.	١٥٨	٣,٩٩	٠,٩٢	٤
استخدام التهيئة بطريقة مناسبة.	١٥٦	٣,٩٨	٠,٨٨	٥
تنويع أساليب التدريس.	١٥٨	٣,٩٣	٠,٩٤	٦
الكتابة بخط واضح ومقروء.	١٥٦	٣,٩٢	٠,٩٧	٧
توفير مناخ صفي مناسب للعملية التعليمية.	١٥٧	٣,٩١	٠,٩٥	٨
تقديم تغذية راجعة فورية.	١٥٧	٣,٨٨	٠,٩٢	٩
طرح تساؤلات تثير مستويات التفكير العليا للطلاب.	١٥٨	٣,٨٦	١,٠٨	١٠
استخدام الوسائل التعليمية التي تحقق أهداف الدرس.	١٥٥	٣,٨٥	٠,٩٧	١١
مشاركة التلاميذ في مواقف التعلم.	١٥٥	٣,٨٤	٠,٩٢	١٢
ترابط معلومات الدرس وتدرجها وتكاملها.	١٥٦	٣,٨٣	٠,٩٥	١٣
استخدام أساليب متنوعة لزيادة دافعية الطلاب للتعلم.	١٥٦	٣,٨١	٠,٩٢	١٤
استخدام استراتيجيات التعلّم التعاوني.	١٥٥	٣,٧٩	٠,٨٩	١٥
التحدث بلغة عربية سليمة.	١٥٨	٣,٧٧	١,١٨	١٦
توجيه التلاميذ للتعلم الذاتي وتنويع مصادر التعلم.	١٥٧	٣,٧٥	١,١٢	١٧
إتقان استخدام الاستراتيجيات التدريسية المخطط لها.	١٥٥	٣,٦٦	٠,٨٨	١٨
توفير أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	١٥٨	٣,٦٣	١,٠٤	١٩
تنفيذ فعاليات الدرس وفقاً لزمن الحصة الدرسية.	١٥٤	٣,٥٤	١,١٣	٢٠
غلق الدرس وإنهاؤه بنشاط هادف.	١٥٥	٣,٤٠	١,١٦	٢١
كفايات تنفيذ التدريس مجتمعة.	١٥٨	٣,٨١	٠,٧٣	

ويتضح من الجدول أيضا أن الكفايات الفرعية من تنفيذ التدريس التي حظيت بأعلى تقديرات فئات التقويم، من حيث درجة ممارستها من قبل المعلمين، قد انحصرت في: إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة في أثناء الدرس، واستخدام أساليب التعزيز، والربط بين التعلم الجديد وبيئة التلاميذ، فقد بلغت متوسطات تقديراتها (٤,٢٢، ٤,٢٠، ٤,٠٣) على التوالي، في حين انخفضت التقديرات على توافر الكفايات المتعلقة بتوفير أنشطة تعليمية تعلمية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتنفيذ فعاليات الدرس وفقاً لزمن الحصة الدراسية، وغلق الدرس وإنهاؤه بنشاط هادف؛ تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة الحجري (٢٠٠١) في أن تقديرات أفراد العينة لبرنامج الإعداد المهني كانت منخفضة

في مجالين من مجالات الدراسة هما: استخدام الوسائل التعليمية، واستخدام طرق التدريس، والأنشطة التعليمية.

وربما يعزى ارتفاع تقديرات فئات التقويم على الكفايات المتعلقة بإتاحة الفرصة للحوار والمناقشة في أثناء الدرس، واستخدام أساليب التعزيز، والربط بين التعلم الجديد وبيئة التلاميذ إلى أن هذه الكفايات في مجملها أولية، ويمكن تطبيقها مع فصول ذات أعداد طلاب كبيرة، وتمثل كفايات مساندة مألوفة وهي ضمن الكفايات التي تم التدرب عليها في التعليم المصغر، وتعطي مؤشراً لنجاح التعليم المصغر في تحقيقها.

أما انخفاض تقديرات المقومين على درجة ممارسة الكفايات المتعلقة بتوفير أنشطة تعليمية تعلمية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتنفيذ فعاليات الدرس وفقاً لزمن الحصة الدرسية، وغلق الدرس وإنهاؤه بنشاط هادف؛ فيشير إلى ضعف ملموس في قدرة المعلم في ظل الأعداد الكبيرة للطلاب في المدارس على توفير أنشطة تعليمية تعلمية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وفي ظل مستوى كفاية غير عال لتصميم استراتيجيات تعليم مناسبة، وقد يرجع هذا الضعف إلى نقص فرص التدريب المتاحة على تنفيذ فعاليات الدرس وفقاً لزمن الحصة الدرسية، وغلق الدرس وإنهاؤه بنشاط هادف في أثناء دراسة المقررات ذات الصلة، بسبب زيادة عدد الطلاب في المجموعة الواحدة في مواقف التدريب داخل الكلية، وفي الميدان.

ج- كفايات تقويم التدريس: يبينها الجدول رقم (٤) من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كفايات تقويم التدريس الرئيسة والفرعية وترتيبها التنازلي.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة كفايات تقويم التدريس وترتيبها التنازلي

نوع الكفاية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
استخدام اختبارات التقويم التكويني	١٥٥	٣,٨٨	١,٠٦	١
متابعة أعمال التلاميذ أثناء تنفيذ المهام	١٥٤	٣,٨٦	٠,٩٥	٢
استخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	١٥٥	٣,٧٩	٠,٨٩	٣
متابعة تنفيذ الواجبات البيتية بانتظام	١٥٥	٣,٧٧	١,٠٢	٤
استخدام قوائم فحص الأداء	١٥٣	٣,٣٤	١,٠٦	٥
وضع خطط علاجية للطلاب بطيئي التعلم	١٥٤	٣,٣٣	١,١٧	٦
كفايات تقويم التدريس مجتمعة	١٥٥	٣,٦٢	٠,٨٧	

يظهر الجدول رقم (٤) أن تقديرات فئات التقويم مجتمعة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم

الأول) لدرجات ممارسة كفايات تقويم التدريس الرئيسة والفرعية لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية خريجي جامعة السلطان قابوس كانت عالية إلى حد ما، إذ تراوحت تقديراتهم بين (٣,٨٨–٣,٣٣)، أي بفارق (٠,٥٥) بين أعلى التقديرات وأدناها، وهو مدى محدود قياسا بعدد الكفايات الفرعية مدار التقويم وعددها ست كفايات، وهذا يعني وجود تقارب بين آراء المقومين في مدى توافر كفاية التقويم لدى المعلمين، وهو مؤشر دال على فاعلية أحد أهم مكونات برنامج التربية العملية المعمول به في كلية التربية لإعداد مدرس الدراسات الاجتماعية،الأمر الذي توضحه ارتفاع متوسطات تقديراتها، على الرغم من أنها لم تنل المرتبة الأولى، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كرم (٢٠٠٢)؛ إذ نالت فيها كفايات التقويم المرتبة الثانية في التقدير.

ويتضح من الجدول– أيضا– أن الكفايات الفرعية من تقويم التدريس التي حظيت بأعلى تقديرات فئات التقويم، من حيث مدى توافرها لدى المعلمين، قد انحصرت في: استخدام اختبارات التقويم التكويني، و متابعة أعمال التلاميذ في أثناء تنفيذ المهام، واستخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، فقد بلغت متوسطات تقديراتها (٣,٨٨، ٣,٨٦، ٣,٧٩) على التوالي، في حين انخفضت التقديرات على توافر الكفايات المتعلقة بوضع خطط علاجية للطلاب بطيئي التعلم، واستخدام قوائم فحص الأداء.

ويمكن أن يعزى ارتفاع تقديرات فئات التقويم على الكفايات المتعلقة باستخدام اختبارات التقويم التكويني، ومتابعة أعمال التلاميذ في أثناء تنفيذ المهام، واستخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، إلى أن هذه الكفايات يتكرر التدريب عليها في أكثر من مقرر دراسي.

أما انخفاض تقديرات المقومين على الكفايات المتعلقة بوضع خطط علاجية للطلاب بطيئي التعلم، واستخدام قوائم فحص الأداء، فيشير إلى ضعف ملموس في قدرة المعلم في ظل الأعداد الكبيرة للطلاب في المدارس على وضع خطط علاجية للطلاب بطيئي التعلم، واستخدام قوائم فحص الأداء، وقد يرجع هذا الضعف إلى نقص فرص التدريب المتاحة على استخدام قوائم فحص الأداء، في أثناء دراسة المقررات ذات الصلة، بسبب زيادة عدد الطلاب في المجموعة الواحدة سواء أكان ذلك في مواقف التدريب داخل الكلية، أم في الميدان، أو إهمال البرنامج للجانب المهاري المتعلق بتلك الكفايات.

نتائج السؤال الفرعي (١ - ٢): "ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات العلمية التخصصية من وجهة نظر المشرف،

والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الكفايات العلمية التخصصية الرئيسة والفرعية وترتيبها التنازلي لدى المدرسين وفق الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة الكفايات العلمية التخصصية وترتيبها التنازلي لدى المدرسين

نوع الكفاية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
إتقان المادة العلمية التي يقوم بتدريسها.	١٥٦	٤,٢٦	٠,٨٤	١
ربط موضوع الدرس بالأحداث الجارية، والمشكلات الحياتية.	١٥٦	٤,١٩	٠,٩٣	٢
غرس القيم الوطنية والقومية والإنسانية.	١٥٥	٤,١١	٠,٨٦	٣
تحديد أهمية الموقع الجغرافي.	١٥٥	٤,١٠	٠,٩٥	٤
استخدام المصطلحات العلمية الصحيحة والمناسبة.	١٥٥	٤,٠٨	٠,٩١	٥
استخدام الخرائط التخصصية بإتقان.	١٥٥	٤,٠٠	٠,٩٩	٦
ربط الحقائق التاريخية والجغرافية بالظروف المرتبطة بها.	١٥٤	٣,٩٦	٠,٩٩	٧
تكامل المادة العلمية وترابطها مع المجالات الأخرى.	١٥٥	٣,٨١	٠,٩٦	٨
استخدام النماذج والعينات بإتقان.	١٥٤	٣,٧٩	٠,٩٤	٩
استخدام الرسوم البيانية التخصصية بإتقان.	١٥٥	٣,٧٧	٠,٩٦	١٠
استخدام الأدوات والمقاييس الجغرافية أو التاريخية بإتقان.	١٥٤	٣,٥٢	١,٠٥	١١
التمييز بين الوثيقة التاريخية الأصلية والثانوية.	١٥٥	٣,٤٥	١,٠١	١٢
الكفايات العلمية التخصصية مجتمعة.	١٥٦	٣,٨٩	٠,٧٧	

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن تقديرات فئات التقويم مجتمعة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول) لدرجات الكفايات العلمية التخصصية الرئيسة والفرعية لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية خريجي جامعة السلطان قابوس كانت عالية إلى حد ما؛ إذ بلغت(٣,٨٩)، وتراوحت تقديراتهم بين (٤,٢٦ – ٣,٤٥)، أي بفارق (٠,٨١) بين أعلى التقديرات وأدناها، وهو مدى محدود قياسا بعدد الكفايات الفرعية مدار التقويم وعددها ١٢ كفاية، وهذا يعني وجود تقارب بين آراء المقومين في مدى توافر الكفايات العلمية التخصصية لدى المعلمين، ويشير ذلك إلى تشتت قليل في الدرجات، و هو مؤشر دال على فاعلية أحد أهم مكونات البرنامج المعمول به في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية لإعداد مدرس الدراسات الاجتماعية، ووضوح هذه الكفايات في أذهان فئات التقويم مجتمعة، ومما تجدر الإشارة إليه غياب الكفايات العلمية التخصصية عن التقويم في الدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها، فيما عدا دراسة سلوم ورضوان (٢٠٠٤) التي جمعت الكفاية العلمية

التخصصية مع الكفاية المهنية التربوية في تقدير مشترك.

ويتضح من الجدول –أيضا– أن الكفايات الفرعية للكفايات العلمية التخصصية التي حظيت بأعلى تقديرات فئات التقويم، من حيث درجة ممارستها لدى المعلمين، قد انحصرت في: إتقان المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، وربط موضوع الدرس بالأحداث الجارية، والمشكلات الحياتية، وغرس القيم الوطنية والقومية والإنسانية، وتحديد أهمية الموقع الجغرافي، واستخدام المصطلحات العلمية الصحيحة والمناسبة، واستخدام الخرائط التخصصية بإتقان؛ فقد بلغت متوسطات تقديراتها (٤,٢٦، ٤,١٩، ٤,١١، ٤,١٠، ٤,٠٨، ٤,٠٠) على التوالي، في حين انخفضت التقديرات على توافر الكفايات المتعلقة بالتمييز بين الوثيقة التاريخية الأصلية والثانوية، واستخدام الأدوات والمقاييس الجغرافية أو التاريخية بإتقان، واستخدام الرسوم البيانية التخصصية.

ويمكن أن يعزى ارتفاع تقديرات فئات التقويم على الكفايات المتعلقة بإتقان المادة العلمية التي يقوم المعلّم بتدريسها، وربط موضوع الدرس بالأحداث الجارية، والمشكلات الحياتية، وغرس القيم الوطنية والقومية والإنسانية، وتحديد أهمية الموقع الجغرافي، واستخدام المصطلحات العلمية الصحيحة والمناسبة، واستخدام الخرائط التخصصية بإتقان؛ إلى انسجام مضامينها في برامج الإعداد في كلية الآداب مع ما هو في مناهج الدراسات الاجتماعية في المدارس، وتمثل كفايات مساندة مألوفة ومستخدمة في التدريس المصغر والتربية العملية في كلية التربية، ولذا أتيح لها أن تتحقق لدى المعلمين.

أما انخفاض تقديرات المقومين على الكفايات المتعلقة بالتمييز بين الوثيقة التاريخية الأصلية والثانوية، واستخدام الأدوات والمقاييس الجغرافية أو التاريخية بإتقان، واستخدام الرسوم البيانية التخصصية بإتقان، فيشير إلى ضعف مضامينها في برامج الإعداد في كلية الآداب مع ما هو عليه في مناهج الدراسات الاجتماعية في المدارس، وقد يرجع هذا الضعف إلى نقص فرص التدريب العملي على التمييز بين الوثيقة التاريخية الأصلية والثانوية، واستخدام الأدوات والمقاييس الجغرافية أو التاريخية بإتقان، واستخدام الرسوم البيانية التخصصية بإتقان في أثناء دراسة المقررات ذات الصلة، إلى زيادة عدد الطلاب في المجموعة الواحدة سواء أكان ذلك في مواقف التدريب داخل الكلية، أم في نقص الأدوات والمقاييس ذات الصلة.

نتائج السؤال الفرعي (١ - ٣): "ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي

كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات الذاتية الشخصية من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة الكفايات الذاتية الشخصية الرئيسة والفرعية وترتيبها التنازلي لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية وفق الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الكفايات الذاتية الشخصية وترتيبها التنازلي

نوع الكفاية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
المحافظة على الرصانة والترتيب في المظهر.	١٥٥	٤,٤٨	٠,٦٣	١
التعاون مع الآخرين وتقبلهم.	١٥٥	٤,٣٠	٠,٧٣	٢
توخي العدل في معاملة الطلاب.	١٥٦	٤,٢٤	٠,٧٣	٣
تقديم نموذج إيجابي في السلوك.	١٥٦	٤,٢٢	٠,٨١	٤
التوازن الانفعالي والثقة بالنفس.	١٥٥	٤,١٩	٠,٧٢	٥
التعامل مع التلاميذ بأساليب تربوية.	١٥٦	٤,١٨	٠,٨٤	٦
الحرص على النمو المهني في ميدان التخصص.	١٥٥	٤,١٢	٠,٨٣	٧
متابعة المستجدات العلمية في مجال التخصص.	١٥٥	٣,٨٨	٠,٩٢	٨
الكفايات الذاتية الشخصية مجتمعة.	١٥٦	٤,١٨	٠,٦٣	

يلاحظ في الجدول رقم (٦) أن تقديرات فئات التقويم مجتمعة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول) لدرجات ممارسة الكفايات الذاتية الشخصية الرئيسة والفرعية لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية خريجي جامعة السلطان قابوس كانت عالية إلى حد ما، إذ تراوحت تقديراتهم بين (٤,٤٨ – ٣,٨٨)، أي بفارق (٠,٦٠) بين أعلى التقديرات وأدناها، وهو مدى محدود قياسا بعدد الكفايات الفرعية مدار التقويم و عددها ٨ كفايات، وهذا يعني وجود تقارب بين آراء المقومين في مدى توافر الكفايات الذاتية الشخصية لدى المعلمين، وهو مؤشر دال على فاعلية أحد أهم مكونات البرنامج المعمول به في كلية التربية لإعداد مدرس الدراسات الاجتماعية وهي الكفايات الشخصية للمعلم، ووضوح هذه الكفايات في أذهان فئات التقويم مجتمعة، ويتفق هذا الترتيب إلى حد ما في تقدير الكفايات مع الترتيب الذي تم التوصل إليه في تقدير كفايات الخريجين في الكليات الأخرى في دراسة سلوم ورضوان (٢٠٠٤) التي نالت فيها الكفاية الشخصية المرتبة الأخيرة في التقويم.

ويتضح من الجدول –أيضا– أن الكفايات الفرعية للكفايات الذاتية الشخصية التي

حظيت بأعلى التقديرات قد انحصرت في: المحافظة على الرصانة والترتيب في المظهر، والتعاون مع الآخرين وتقبلهم، وتوخي العدل في معاملة الطلاب؛ فقد بلغت متوسطات تقديراتها (٤,٤٨، ٤,٣٠، ٤,٢٤) على التوالي، في حين انخفضت التقديرات على توافر الكفايات المتعلقة بمتابعة المستجدات العلمية في مجال التخصص، وهي كفاية أساسية للمعلم تتعلق بنموه المهني وتتطلب المتابعة.

ويمكن أن يعزى ارتفاع تقديرات فئات التقويم على الكفايات المتعلقة بالمحافظة على الرصانة والترتيب في المظهر، والتعاون مع الآخرين وتقبلهم، وتوخي العدل في معاملة الطلاب إلى أن هذه الكفايات في مجملها أولية، ويتم التركيز عليها في برنامج الإعداد المهني؛ الأمر الذي سهّل تحققها.

أما انخفاض تقديرات المقومين على الكفايات المتعلقة بمتابعة المستجدات العلمية في مجال التخصص، فيشير إلى ثغرة في برامج الإعداد في الكلية التي تعد الخريجين وتؤهلهم للتعلم مدى الحياة وتغرس لديهم الاهتمام بالنمو المهني، وقد يرجع هذا الضعف إلى نقص الفرص المتاحة للمعلمين في الميدان التي تسمح لهم بمتابعة المستجدات العلمية في مجال التخصص.

نتائج السؤال الفرعي (١-٤): "ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لكفايات تنمية البيئة والمجتمع من وجهة نظر المشرف والمعلم الأول، والمعلم نفسه؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة كفايات تنمية البيئة والمجتمع الرئيسة والفرعية وترتيبها التنازلي وفق الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كفايات تنمية البيئة والمجتمع وترتيبها التنازلي

نوع الكفاية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
توثيق العلاقة بين البيئة والصف والدراسي.	١٥٥	٤,٠٦	١,٠٢	١
توظيف المادة العلمية في الحفاظ على البيئة وتنميتها.	١٥٥	٤,٠١	٠,٩٩	٢
توظيف المادة العلمية في خدمة المجتمع وتنميته.	١٥٥	٣,٩٩	٠,٩٣	٣
مشاركة المعلم في أنشطة المجتمع المحيط بالمدرسة.	١٥٥	٣,٦٩	١,٢٦	٤
الاتصال بأولياء أمور التلاميذ.	١٥٥	٣,٥٦	١,٣٢	٥
الإسهام في حل المشكلات الاجتماعية.	١٥٥	٣,٤١	١,٢٤	٦
كفايات تنمية البيئة والمجتمع مجتمعة.	١٥٦	٣,٧٩	٠,٩٤	

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن تقديرات فئات التقويم مجتمعة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول) لدرجات كفايات تنمية البيئة والمجتمع الرئيسة والفرعية لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية خريجي جامعة السلطان قابوس كانت عالية إلى حد ما، إذ تراوحت تقديراتهم بين (٤,٠٦ – ٣,٤١)، أي بفارق (٠,٦٥) بين أعلى التقديرات وأدناها، وهو مدى محدود قياسا بعدد الكفايات الفرعية مدار التقويم و عددها (٦) كفايات، وهذا يعني وجود تقارب بين آراء المقومين في مدى توافر كفايات تنمية البيئة والمجتمع لدى المعلمين، وهو مؤشر دال على فاعلية أحد أهم مكونات برنامج الإعداد في كليتي التربية والآداب لمدرسي الدراسات الاجتماعية، ووضوح هذه الكفايات في أذهان فئات التقويم مجتمعة؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلوم ورضوان (٢٠٠٤) التي نالت فيها كفايات تنمية البيئة والمجتمع درجة عالية في التقويم، في حين لا تتفق مع نتائج دراسة العويناني (١٩٩٥) التي نالت أقل الدرجات في التقدير.

ويتضح من الجدول –أيضاً– أن الكفايات الفرعية من تنمية البيئة والمجتمع التي حظيت بأعلى تقديرات فئات التقويم، من حيث مدى توافرها لدى المعلمين، قد انحصرت في: توثيق العلاقة بين البيئة والصف والدراسة، وتوظيف المادة العلمية في الحفاظ على البيئة وتنميتها، إذ بلغ متوسطا تقديراتها (٤,٠٦، ٤,٠١) على التوالي، في حين انخفضت التقديرات على توافر الكفايات المتعلقة بالإسهام في حل المشكلات الاجتماعية، والاتصال بأولياء التلاميذ.

ويمكن أن يعزى ارتفاع تقديرات فئات التقويم على الكفايات المتعلقة بتوثيق العلاقة بين البيئة والصف والدراسي، و توظيف المادة العلمية في الحفاظ على البيئة وتنميتها إلى أن هذه الكفايات في مجملها أولية، وتشير إلى فاعلية تناولها ضمن برامج الإعداد، الأمر الذي جعلها كفايات مألوفة لدى الخريجين.

أما انخفاض تقديرات المقومين على الكفايات المتعلقة بالإسهام في حل المشكلات الاجتماعية، والاتصال بأولياء التلاميذ، فيشير إلى ضعف ملموس في قدرة المعلم على الاتصال بالمجتمع والإسهام في حل مشكلاته؛ وقد يرجع هذا الضعف إلى نقص فرص التدريب المتاحة في مرحلة الإعداد في كليتي الآداب والتربية على تنفيذ الاتصال بالمجتمع والإسهام في حل مشكلاته في أثناء دراسة المقررات ذات الصلة.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥

بين المتوسطات الحسابية الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية، تعود لجنس المجيب ونوع عمل المجيب؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات فئات التقويم مجتمعة لكفايات المعلمين، وكفايات المعلمات. ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات ممارسة الكفايات تم استخدام اختبار ANOVA كما هو مبين في الجدول رقم (٨)

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار ANOVA للفرق بين متوسطات درجات ممارسة الكفايات لدى المعلمين والمعلمات عينة الدراسة

نوع الكفاية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة
كفايات التخطيط	معلم	٧٧	٣,٧٣	٠,٨٠	٠,١٥	٠,٦٩
	معلمة	٨١	٣,٧٦	٠,٧٩		
كفايات التنفيذ	معلم	٧٧	٣,٨٠	٠,٧٥	٠,٢١	٠,٦٥
	معلمة	٨١	٣,٨٢	٠,٧٢		
كفايات التقويم	معلمة	٧٧	٣,٦٩	٠,٨٥	٠,٤٥	٠,٥٠
	معلمة	٧٩	٣,٥٤	٠,٨٩		
كفايات تخصصية	معلم	٧٧	٣,٨٦	٠,٧٢	٠,٠٠	٠,٩٩
	معلمة	٧٩	٣,٩٣	٠,٨٢		
كفايات شخصية	معلم	٧٧	٤,١٧	٠,٥٧	٠,٦٢	٠,٤٣
	معلمة	٧٩	٤,١٩	٠,٦٨		
كفايات تنمية البيئة والمجتمع	معلم	٧٧	٣,٨٣	٠,٩٥	٠,٠٤	٠,٨٥
	معلمة	٧٨	٣,٧٤	٠,٩٥		
إجمالي الكفايات	معلم	٧٧	٣,٨٤	٠,٦٩	٠,١٤	٠,٧١
	معلمة	٨١	٣,٧٩	٠,٧٩		

وبالنظر إلى الجدول رقم (٨) يلاحظ أن قيمة الدلالة للفرق بين تقدير إجمالي الكفايات للمعلمين والمعلمات قد بلغ (٠,٧١)، وهي أكبر من (٠,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا، بين متوسط تقديرات درجات ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية، ومتوسط تقديرات درجات ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية لكفايات التدريس.

كما تبين من الجدول، الفرق بين تقديرات فئات التقويم لكل من المعلمين والمعلمات، على

الكفايات الرئيسة (المهنية في تخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، والتخصصية، والشخصية، وتنمية البيئة والمجتمع)، أن قيمة الدلالة بلغت لها على التوالي (٠,١٥، ٠,٢١، ٠,٤٥، ٠,٠٠، ٠,٦٢، ٠,٠٤) وجميعها أكبر من (٠,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات تقديرات كفايات أداء معلمي الدراسات الاجتماعية ومتوسطات تقديرات كفايات أداء معلمات الدراسات الاجتماعية عينة الدراسة من خريجي جامعة السلطان قابوس على تفصيل الكفايات الرئيسة؛ ويمكن أن يعزى إلى معايير القبول الموحدة في برنامج البكالوريوس للإناث والذكور على أساس درجات الثانوية العامة، وإلى تقديم البرنامج نفسه للإناث والذكور دون تمييز، وهو الأمر الذي يسهم في إكسابهم كفايات متقاربة؛ وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من: العويناتي (١٩٩٥)، وعبد الباقي ويحيى (١٩٩٩)، وكرم (٢٠٠٢)، وسلوم ورضوان (٢٠٠٤) التي تبين فيها عدم وجود فرق بين كفايات المعلمين وكفايات المعلمات.

أما فيما يخص الفروق المتعلقة بنوع عمل المجيب أو المقوم (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول)؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتقديرات فئات التقويم لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية، كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرا ت كل نوع لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التدريسية

نوع المقوّم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المعلم نفسه	١٢٢	٣,٩٥	٠,٦٨	١
المعلم الأول	٢٠	٣,٩١	٠,٣٩	٢
المشرف	١٦	٢,٧٣	٠,٦٧	٣
إجمالي المقومين	١٥٨	٣,٨٢	٠,٧٤	

من الجدول رقم (٩) يلاحظ وجود تباين بين المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير المقومين لممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية الكفايات التدريسية؛ إذ نالت تقديرات المعلم لنفسه المرتبة الأولى ما متوسطه(٣,٩٥)، وجاء في المرتبة الثانية تقدير المعلم الأول إذ بلغ المتوسط (٣,٩١)، في حين جاء في المرتبة الأخيرة تقدير المشرف الذي بلغ متوسطه (٢,٧٣).

ومن أجل معرفة دلالة الفروق، بين متوسطات درجات تقديرات المقومين لممارسة المعلمين الكفايات، تم استخدام اختبار ANOVA، كما هو مبين في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
نتائج اختبار ANOVA للفرق بين متوسطات درجات تقديرات المقومين لممارسة المعلمين الكفايات

نوع الكفاية	جهة التباين	df	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة
إجمالي الكفايات	بين المجموعات	٢	٢١,٢٤	١٠,٦٢	٢٥,٢٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٥٥	٦٥,٢٦	٠,٤٢		

من الجدول رقم (١٠)، يلاحظ أنه باستعمال تحليل التباين أنوفا ANOVA، تبين أن قيمة الدلالة أقل من ٠,٠٥؛ مما يظهر فروقاً معنوية بمستوى دلالة ٥٪، بين المتوسطات الحسابية الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة، نحو درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية، تعود لنوع عمل المجيب (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول). ومن أجل توضيح مسار الفروق، تم استخدام اختبار شافيه، للمقارنات البعدية لتقديرات المجموعات الثلاث كما في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)
نتائج اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية لتقديرات المجموعات الثلاث لدرجات ممارسة المعلمين للكفايات

نوع عمل المجيب	المعلم نفسه	المعلم الأول	المشرف
المعلم نفسه	–	–	*
المعلم الأول	–	–	*
المشرف	*	*	–

*: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

من الجدول رقم (١١) يلاحظ باستعمال طريقة شافيه Scheffee، قد ظهرت فروق معنوية، بمستوى دلالة ٥٪، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المشرف من جهة، وبين المتوسطات الحسابية لتقديرات كل من المعلم الأول والمعلم نفسه من جهة ثانية، لصالح تقديرات كل من المعلم الأول والمعلم نفسه ذات المتوسطات الأعلى، وذلك فيما يتعلق بدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية، خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية، وفقاً لنوع عمل المجيب (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول)؛ في حين لا توجد فروق معنوية بمستوى دلالة، بين متوسطات تقديرات كل من المعلم الأول والمعلم نفسه.

ويمكن أن يفسر نيل تقديرات المعلم لنفسه المرتبة الأولى، وتفوقه على تقديرات المشرف والمعلم الأول، إلى الطبيعة البشرية في حب الذات، والرغبة في التقدير المرتفع، أو قد يكون

هو الأقدر على تقدير ذاته، ويتفق التفسير الثاني مع نيل تقدير المعلم الأول المرتبة الثانية، وتقارب تقديره مع تقدير المعلم لنفسه، نظراً لقربه من المعلم، ووجوده معه في مدرسة واحدة بشكل مستمر، في حين يفسر تقدير المشرف الذي يبتعد عن تقدير كل من المعلم، والمعلم الأول، نظراً لأن حضوره إلى مدرسة المعلم في أوقات محددة، لا تتيح له معرفة المعلم التي يبلغها المعلم الأول، وتتفق نتيجة ارتفاع التقديرات الذاتية للمعلم مع نتيجة دراسة سلوم ورضوان (٢٠٠٤).

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للكفايات التدريسية اللازمة لهم (من وجهة نظر فئات التقويم مجتمعة) وبين مستوى الإتقان ٧٥٪ (المحدد في البطاقة التقويمية لوزارة التربية)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة الكفايات لدى المعلمين، حسب تقديرات فئات التقويم مجتمعة، وحساب قيمة مستوى الكفاية٧٥٪، وفق درجة المقياس الخماسية التي بلغت ٣,٧٥؛ ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات ممارسة الكفايات ومستوى الكفاية ٣,٧٥، تم استخدام اختبار T وفق الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات ممارسة الكفايات لدى المعلمين ومستوى الكفاية٧٥٪ أو (٣,٧٥)

نوع الكفاية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T (ت) Test Value = ٣,٧٥	الدلالة
كفايات التخطيط	١٥٨	٣,٧٥	٠,٧٩	-٠,٠٦	٠,٩٥
كفايات التنفيذ	١٥٨	٣,٨١	٠,٧٣	١,٠٥	٠,٢٩
كفايات التقويم	١٥٦	٣,٦٢	٠,٨٧	-١,٨٠	٠,٠٧
كفايات تخصصية	١٥٦	٣,٨٩	٠,٧٧	٢,٣٢	*٠,٠٢
كفايات شخصية	١٥٦	٤,١٨	٠,٦٣	٨,٦١	*٠,٠٠
كفايات تنمية البيئة والمجتمع	١٥٥	٣,٧٩	٠,٩٤	٠,٤٧	٠,٦٣
إجمالي الكفايات	١٥٨	٣,٨٢	٠,٧٤	١,١٤	٠,٢٥

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ One-Sample Test

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٢)، يلاحظ أن قيمة T المحسوبة للفرق بين إجمالي الكفايات

لدى المعلمين وفق تقديرات إجمالي المقومين، وبين مستوى الكفاية٪٧٥، قد بلغت (١,١٤) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط تقديرات كفايات معلمي الدراسات الاجتماعيه، وبين مستوى الكفاية٪٧٥ المحدد من قبل وزارة التربية كحد أدنى لدرجة (جيد)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سلوم ورضوان (٢٠٠٤) التي تبين فيهما عدم وجود فرق بين كفايات معلمي الدراسات الاجتماعيه، وبين مستوى الكفاية ٧٥٪، في حين لم يعرف مدى توافقها مع دراسة عبد الباقي ويحيى (١٩٩٩) لاستخدامها مستوى كفاية مختلف هو ٧٠٪. كما يبين الجدول أن الفروق بين مستوى الكفاية٧٥٪، ومتوسطات درجات الكفايات الرئيسة لدى المدرسين وفق تقديرات فئات التقويم مجتمعة،حسب قيم T كانت على النحو الآتي:

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لصالح كفايتي المعلمين (التخصصية، والشخصية) إذ بلغت دلالة (٠,٠٠، ٠,٠٢) T ، وهي مؤشر لارتفاع كفاية المعلمين في هاتين الكفايتين.

– لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مستوى الكفاية٧٥٪، وكفايات المعلمين (المهنية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتنمية البيئة والمجتمع) إذ بلغت دلالة T لها على الترتيب(٠,٩٥، ٠,٢٩، ٠,٠٧، ٠,٦٣)، وهي مؤشر لتقدير كفاية المعلمين في حدود مستوى الكفاية المحدد من وزارة التربية والتعليم.

وللتحقق من هذه الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات مجتمعة، حسب تقديرات فئات التقويم منفصلة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول)، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الممارسة المتحصلة من تقديرات كل فئة وبين مستوى الكفاية ٧٥٪؛ أو درجة متوسطة قيمتها (٣,٧٥) حسب درجات مقياس التقويم؛ باستخدام اختبار (T)، كما هو مبين في الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣)
نتائج اختبار (T) للفرق بين متوسطات درجات كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية حسب تقديرات فئات التقويم منفصلة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول) وبين مستوى الكفاية ٧٥٪ أو (٣,٧٥)

فئة التقويم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) Test Value = ٣,٧٥	الدلالة
المعلم نفسه	١٢٢	٣,٩٤	٠,٦٨	٣,١٨	*٠,٠٠٢
المشرف	١٦	٢,٧٣	٠,٦٧	-٦,١٢	*٠,٠٠

تابع الجدول رقم (١٣)

فئة التقويم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) Test Value = ٣,٧٥	الدلالة
المعلم الأول	٢٠	٣,٩١	٠,٣٨	١,٨٨	٠,٠٨
إجمالي المقومين	١٥٨	٣,٨٢	٠,٧٤	١,١٤	٠,٢٥

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ One-Sample Test

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٣) يلاحظ أن قيمة الدلالة للفرق بين مستوى الكفاية ٧٥٪؛ أو درجة متوسطة قيمتها (٣,٧٥)، وبين متوسطات درجات كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية وفق تقديرات فئات التقويم منفردة (المعلم نفسه، والمشرف، والمعلم الأول) باستخدام اختبار (T) قد بلغت على التوالي (٠,٠٠٢، ٠,٠٠، ٠,٠٨)، وهي على النحو الآتي:

– وفق تقديرات المعلم نفسه جاءت الدلالة أصغر من (٠,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات كفايات أداء معلمي الدراسات الاجتماعية عينة الدراسة من خريجي جامعة السلطان قابوس، و بين مستوى الكفاية ٧٥٪ لصالح كفايات المعلمين التي جاء متوسط تقديراتها الأعلى، الأمر الذي يفسر بارتفاع تقديرات كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية عينة الدراسة.

– أما وفق تقديرات المشرف فجاءت الدلالة أصغر من (٠,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات كفايات أداء المعلمين، وبين مستوى الكفاية ٧٥٪ لصالح الأخيرة التي جاء متوسطها أعلى من متوسط درجات كفاية المعلمين؛ الأمر الذي يفسر بانخفاض كفايات مدرسي الدراسات الاجتماعية وفق تقديرات المشرفين.

– في حين جاءت الدلالة وفق تقديرات المعلم الأول أكبر من (٠,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كفايات أداء معلمي الدراسات الاجتماعية عينة الدراسة من خريجي جامعة السلطان قابوس، وبين مستوى الكفاية ٧٥٪، الأمر الذي يفسر بأنّ كفايات المعلمين في حدود مستوى الكفاية.

ويمكن أن تعزى هذه الفروقات بين تقديرات فئات التقويم، إلى مغالاة المعلمين في تقدير ذاتهم، وإلى قرب المعلم الأول من معلمي العينة في المدرسة، الذي جعل تقديراتهم أقرب إلى الواقع، فجاءت وسطاً بين تقديرات المعلمين لأنفسهم، وتقديرات المشرفين –الأقل احتكاكاً بالمعلمين– التي جاءت منخفضة عن مستوى الكفاية؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلوم ورضوان (٢٠٠٤)؛ التي وضحت مغالاة المعلمين في تقدير كفايتهم ذاتياً.

الاستنتاجات

يتبين من نتائج التقويم ارتفاع متوسط درجات ممارسة الكفايات الرئيسة لمعلمي الدراسات الاجتماعية خريجي جامعة السلطان قابوس؛ كما تبين انخفاض درجات ممارسة عدد من الكفايات الفرعية مما يشير إلى خلل فيها، وهذه الكفايات هي الآتي:

– في كفاية التخطيط: (تحليل المحتوى، والتخطيط لاستخدام مصادر التعلم، وتصميم استراتيجيات تعليم مناسبة).

– في كفاية تنفيذ الدرس: (توفير أنشطة تعليمية تعلمية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتنفيذ فعاليات الدرس وفقاً لزمن الحصة الدرسية، وغلق الدرس).

– في كفاية التقويم: (وضع خطط علاجية للطلاب بطيئي التعلم، واستخدام قوائم فحص الأداء).

– في الكفايات العلمية التخصصية: (التمييز بين الوثيقة التاريخية الأصلية والثانوية، واستخدام الأدوات والمقاييس الجغرافية أو التاريخية بإتقان، واستخدام الرسوم البيانية التخصصية بإتقان).

– في الكفايات الشخصية للمعلم: (متابعة المستجدات العلمية في مجال التخصص).

– في كفاية تنمية البيئة والمجتمع: (الإسهام في حل المشكلات الاجتماعية، والاتصال بأولياء التلاميذ).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، يخلص الباحثان إلى التوصيات والمقترحات الآتية:

١– إعادة النظر في أهداف برنامج التربية العملية، ومحتوياته، بما يسهم في سد الثغرات الواردة في ممارسة عدد من الكفايات المهنية للخريجين نالت درجة منخفضة في التقويم.

٢– إعادة النظر في توصيف مقررات طرق التدريس المعتمدة في خطة المعلم المتخصص بحيث يتضمن أساليب التدريس الجديدة التي تعلي من منزلة الطالب، ودوره في التعلم، وتؤكد سد الثغرات في بعض كفايات المعلم المهنية.

٣– إعادة النظر في محتوى مقررات علم النفس التي تدرس في الكلية، بحيث تسهم بشكل أكثر فاعلية في تنمية الكفايات الشخصية لدى الخريجين.

٤– توصية وزارة التربية والتعليم لإقامة مشاغل خاصة للمعلمين بالتعاون مع كلية التربية، تستهدف تدريب المعلمين عملياً لتنمية كفاياتهم التي تبين من الدراسة انخفاض أداء المعلمين فيها.

٥- التأكيد على كلية الآداب بإعادة النظر في محتوى عدد من المقررات التخصصية، من أجل سد الثغرة التي توصلت إليها النتائج في انخفاض الكفايات التخصصية لدى الخريجين في هذه الدراسة.

المراجع

أبو جابر، ماجد؛ وبعارة، حسين (١٩٩٩). **التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية**. عمان: دار الضياء.

بوسمان، كريستمان؛ فرانسوا زماري؛ جزافيي روجي (٢٠٠٥). **أي مستقبل للكفايات**. (ترجمة: عبد الكريم غريب). الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، شعبة الدراسات الاجتماعية (٢٠٠٧). **توصيات ملتقى الدراسات الاجتماعية في جامعة السلطان قابوس في ٧/١١/٢٠٠٧/.(وثائق الملتقى)**. مسقط.

الحارثي، إبراهيم (١٩٩٧). **تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي**. الرياض: مكتبة الشفري.

الحجري، راشد بن محمد (٢٠٠١). **تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمات الدراسات الاجتماعية في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين والخريجين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

الحمادي، عبد الله (١٩٩٧). المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر. **حولية كلية التربية، ٣١**، ٢٣٧ – ٢٦٣.

سلوم، طاهر ونصر، حمدان وعبد المقصود،محمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات/ المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة.**المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٧**(٦٨)، ١٠١-١٥٤.

سلوم، طاهر ورضوان، سامر وآخرون بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم ودائرة البرامج الأكاديمية في المديرية العامة للكليات (٢٠٠٤). **تقييم الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات خريجي كليات التربية الست بالسلطنة كليات التربية بنزوى، وعبري، وصحار، والرستاق، وصور، وصلالة للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١**.(تقرير غير منشور)، سلطنة عمان.

شوق، محمود؛ ومحمود، محمد (١٩٩٦). **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**. الرياض: مكتبة العبيكان.

الصباغ ، مياز خليل (١٩٩١). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بالرياض والتعرف على المشكلات التي تعترض عملية دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ١١، **المجلة المصرية للمناهج وطرق التدريس**، القاهرة، (١١)، ٧٧-١١٤.

الصبيحي، محمد علي (١٩٨٧). **أثر الخبرة التعليمية والدرجة العملية في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عبد الباقي، مصطفى، ويحيى، سعيد بالتعاون مع مديرية التربية والتعليم بالمنطقة الداخلية ومركز البحوث التربوية بجامعة السلطان قابوس (١٩٩٩). **تقييم الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرج من كليات التربية بسلطنة عمان،بتكليف من المديرية العامة للكليات**. كلية التربية بنزوى (غير منشور)، نزوى ، سلطنة عمان.

العويناني، سالم مبارك (١٩٩٥). **مدى امتلاك معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لهم وممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الغزيوات، محمد؛ والراسبي، خميس؛ والجفوت، وفاء (٢٠٠٠). تحليل القيم في محتويات كتب التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية في سلطنة عمان. **مجلة جامعة الملك سعود، ١٣**(٢)، ١-٢٩.

كرم، إبراهيم محمد (٢٠٠٢). ما مدى إتقان معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟ دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، **٣**(٤)، ١٢٣-١٦٣.

الكلباني، خليفة بن علي (٢٠٠١). **فعالية برنامج التربية العملية في جامعة السلطان قابوس وكليات التربية في إكساب الخريجين مهارات تدريس التاريخ في عصر المعلومات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

المرجي، أحمد (١٩٩٧). **درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض الكفايات لتدريس مادة تخصصهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

مرعي، توفيق (١٩٩٠). **الكفايات التعليمية في ضوء النظم التربوية**. عمان: دار الفرقان.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٦). **استراتيجية تطوير التربية العربية-الاستراتيجية المحدثة**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

المنيزل، عبد الله، والعلوان، أحمد (١٩٩٦). أثر برامج تدريس المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي. **دراسات، الجامعة الأردنية، ٤٢**، ١٧٥-١٩٠.

هاروشي، عبد الرحيم (٢٠٠٤) **بيداغوجيا الكفايات - مرشد المدرسين والمكونين**. (ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط). الدار البيضاء: نشر الفنك.

اليونيسكو(١٩٩٩). **توصيات مؤتمر الإعداد للتعليم في القرن الحادي والعشرين**. مؤتمر اليونيسكو من أجل الإعداد للتعليم في القرن الحادي والعشرين باريس ٢-٦/٨/١٩٩٩م (وثائق المؤتمر).

Al-ghzewat, M. (1992). **an evaluation of the current social studies education program in jordanian state preparatory schools, with particular reference to teachers perception.** Unpublished. Ph.D. dissertation, Newcastle University.

Al-ghzewat, M. (1999). An evaluation of the use of instructional materials and resources among social studies teachers in Al-karak province. **Dirast Journal, 27**(1), 1-2.

Armstrong, D. & Savage, T. (1996). **Effective teaching in elementary social studies,** (2nd, ed). NY: Macmillan company.

Carter, D. S. & Haker, R.G. (1988). Typology of social studies teaching processes. **Theoryand Research in Social Education, 1**(16), 51-68.

Davis, D. (1983). Teachers and principals perception of teachers in-service needs. **Dissertation Abstract International, 45,** 3, 815- A.

NCATE, (2001). **The standard of excellence in teacher preparation.** Avaluable on website: www.ncate.org.report/1997-2001/.

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفي قسيم هيلات
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. أحمد محمد الزعبي
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

نور أحمد شديفات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفي قسيم هيلات
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. أحمد محمد الزعبي
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

نور أحمد شديفات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر أنماط التعلم المفضلة في فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق مقياس فارك VARK لأنماط التعلم المفضلة، ومقياس شيرر (Sherer, et al., 1982)، على عينة بلغت (٢٠٠) طالبة من طالبات قسم العلوم التربوية، مسجّلات في الفصل الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.

أشارت النتائج إلى أن نمط التعلم المفضل لدى أفراد العينة كان النمط العملي/الحركي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة فعالية الذات تعزى لأنماط التعلم، والسنة الدراسية لدى عينة الدراسة، في حين أظهرت النتائج أن الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد جدا فأكثر كن أفضل في درجة فعالية الذات من الطالبات ذوات المعدلات التراكمية جيد، وأقل من جيد، من جهة أخرى لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين أنماط التعلم والسنة الدراسية والمعدلات التراكمية لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الفعالية الذاتية، أنماط التعلم المفضلة، كلية الأميرة عالية الجامعية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٠/٢٠م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٥/٢٦م

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

Effect of Preferred Learning Styles on Self Efficacy among Female Students of the Department of Educational Sciences, Princes University College Alia

Dr. Mustafa Q. Heilat
Educational Sciences Department
Al- Balga' Applied University

Dr. Ahmad M. Al-Zoubi
Educational Sciences Department
Al-Balga' Applied University

Noor A. Shdifat
Ministry of Education
Hashemite Kingdom of Jordan

Abstract

The peruse of this research was to study the effect of Preferred Learning Styles on Self Efficacy among female students of the Department of Educational Sciences, Princes University College_ using VARK Test, and Self Efficacy test of (Sherer, et al., 1982). For this study, 200 female students selected randomly enrolled for the second semester, 2007-2008.

Results of this study revealed that kinesthetic learning style was more frequent when compared with the other four learning styles that included in the VARK test. There were no significant differences in self-efficacy regarding the preferred learning styles. There were no significant effect of educational level and general point average grade on preferring learning styles. The mean general grade point average (very good and above) was statistically significant higher when compared with average (good and below) on the self-efficacy.

Key words: self efficacy, preferred learning styles, princes university college_alia.

أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية

د. مصطفي قسيم هيلات
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. أحمد محمد الزعبي
قسم العلوم التربوية- كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

نور أحمد شديفات
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

المقدمة

نشأت فكرة أنماط التعلم Learning Styles من أن جميع الطلبة مختلفون في ذكائهم وشخصياتهم، وفي طرق تفكيرهم، وفي أنماط تعلمهم، وأنّ معرفة هذا الاختلاف يساعد التربويين ويدعوهم إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعدهم للوصول إلى ابتكار المناخ والخبرات التي تشجع الفرد على تحقيق أقصى ما يمكن من قدراته والوصول به إلى أعلى درجة من التعلم الفعال.

تباينت النظريات في تناولها لأنماط تعلم الطلبة المفضلة، فركّز بعض منها على سمات شخصية المتعلم، وركّز بعضها الآخر على طريقة المتعلم في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات وتنظيمها، في حين ركزت النظريات الأخرى على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضل المتعلم من خلاله استقبال، وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية، ورغم هذا التباين بين النظريات في كيفية تناولها لأنماط التعلم تبقى أنماط التعلم مؤشرات معرفية وانفعالية ودافعية ونفسية ومزاجية تعكس كيف يستعمل المتعلم الخبرات وكيف يعالجها، ويتفاعل ويستجيب لها على نحو إيجابي (الزيات، ٢٠٠٤).

وبناء على اختلاف النظريات في تفسيرها لأنماط التعلم، فقد ظهرت عدة تعريفات لأنماط التعلم، ومن هذه التعريفات:

تعريف هني وممفورد (Honey & Mumford, 2000) إذ يريان أنماط التعلم بأنّه مصطلح يستخدم لوصف النشاطات والسلوكات والاتجاهات التي تحدد الأساليب المفضلة عند الأفراد في التعلم.

وتعريف جريجورك (Gregorc) المذكور في (هيلات، ٢٠٠١). الذي يعرّف أنماط التعلم بمجموعة أداءات متميزة للمتعلم تعبر عن طريقة تعلمه وطريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها.

وتعريف أبو حطب وصادق (١٩٩٤) اللذين يريان بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم.

وهناك من عرفها بأنها وصف للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (قطامي، قطامي، ٢٠٠٠).

وعرّف فليمنج وبونويل أنماط التعلم المفضلة (Fleming & Bonwell, 2002) بأنها الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثمّ استرجاع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها.

تشير التعريفات السابقة إلى اتفاق علماء النفس إلى حد ما على المفهوم العام لأنماط التعلم، إلا أن هناك اختلافاً فعليًّا بينها ظهر في تصنيف الأنماط وقياسها. فقد ظهرت نماذج مختلفة لأنماط التعلم، ومن هذه النماذج:

– نموذج مؤشر النمط لمايرز برجز (Mayers- Brigges: Type Indictor) ويقوم هذا النموذج على نظرية الأنماط النفسية النابعة من أفكار يونج (jung) وهي أن السلوك لا يرجع إلى الصدفة ولكن ينتج عن فروق قابلة للقياس في الوظائف العقلية، حيث يقسم الطلبة إلى (نمط الطلبة المنبسطين أو المتمركزين خارج الذات، والنمط الحسي، ونمط المفكرين، ونمط الحكيمين أو القضائيين) (الكناني، والكندري، ٢٠٠٥).

– نموذج كولب لأنماط التعلم (Kolb's Learning Style Modle): حيث يصنف هذا النموذج الطلبة إلى: التقاربيين أو (الحسي/التأملي)، والتباعديين أو (التجريدي/التأملي)، والاستيعابيين أو (التجريدي/الفعّال)، والمتكيفين أو (الحسي/النشط) (الكناني، والكندري، ٢٠٠٥).

– نموذج هني وممفورد لأنماط التعلم (Honey & Mumford, 2000): حيث يصف هذا النموذج السلوكيات والاتجاهات التي تحدد طريقة التعلم المفضلة لدى الطلبة، وتتكون القائمة من أربعين فقرة موزعة بالتساوي على أربعة أنماط تعلمية هي: النشط، والمتأمل، والنظري، والنفعي.

– نموذج (VARK) من إعداد فليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002): ويتكون هذا النموذج من أربعة أنماط تعلميه مفضلة لدى الطلبة؛ حيث يمثل حرف V كلمة Visual ويدل على النمط البصري، وحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي، وحرف R يمثل كلمة Write/Read ويدل على النمط القرائي/الكتابي، وحرف K يمثل كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي/الحركي.

يركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية، التي يميل المتعلم إلى التعلم وفقها، والتركيز على كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها، كما أن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، هي طريقته المميزة في تعلمه، واستقباله المعلومات المقدمة إليه من البيئة، وطريقته في حل مشكلاته التي تواجهه خلال المواقف التعلمية (Fleming & Bonwell, 2002).

ويتم تصنيف الطلبة وفق نموذج فارك بناء على ميولهم وتفضيلاتهم من خلال استجاباتهم إلى أربع فئات تمثل أنماط التعلم البسيطة، وهي كما يلي:

– طلبة نمط التعلم البصري المرئي: Visual يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية كالرسومات، والأشكال، والتمثيلات البيانية، والتخطيطية، والعروض التصويرية، وأجهزة العرض، إلى غير ذلك من تقنيات مرئية. إن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بترجمة ما يرونه بشكل مناسب، ولديهم قدرة على إدراك علاقات الخبرات الصورية بعضها ببعض، من خلال الترابطات الصورية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط المرئية.

– طلبة نمط التعلم السمعي Aural: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك السمعي، والذاكرة السمعية، ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات، والأشرطة المسجلة، والمناقشات، والحوارات الشفوية، إلى غير ذلك من ممارسات شفوية وسمعية. إن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بفهم الخبرات التعليمية المسموعة، ولديهم قدرة عالية على الاستماع الجيد، كذلك لديهم ترابطات سمعية جيدة، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعلمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية.

– طلبة نمط التعلم القرائي/الكتابي Read\Write: يعتمد المتعلم في هذا النمط على إدراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال قراءة الأفكار

والمعاني، أو كتابتها، ويستلزم هذا النمط الكتب والمراجع والقواميس والنشرات والمقالات وأوراق العمل، وكذلك الأعمال الكتابية، وملاحظات المحاضرات، وملخصاتها، وكتابة المذكرات، وإلى غير ذلك من ممارسات قرائية وكتابية. إن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بميلهم إلى أن تعرض الخبرات التعليمية منطوقة أو مكتوبة، وأنهم يدركون بصورة أفضل الخبرات التعلمية التي يقرءونها أو يكتبونها، ولديهم رغبة في تدوين جميع الخبرات التعليمية، كذلك لديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المقروءة أو المكتوبة، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط مقروءة أو مكتوبة.

– طلبة نمط التعلم العملي/الحركي Kinesthetic: يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك اللمسي لتعلم الأفكار والمعاني، ويتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع الحواس بالتعلم، والتعلم بالعمل Learning by Doing ويفضل هؤلاء المواقف والنماذج الحقيقية، والطبيعية، واستخدام الحاسوب، والمختبرات. ويتحملون قدرا عاليا من المسؤولية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات العملية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط تجريبية عملية.

ويمكن أن تنبثق عن أنماط التعلم الأربعة وفق نموذج فارك ستة أنماط تعلم مركبة Multi Modal مفضلة لدى الطلبة تتمثل بالذين يمتلكون أكثر من جانب من جوانب التفضيل، ومن ثمّ يختارون أكثر من أسلوب، ويتعاملون معه. وتتمثل هذه الأنماط في: النمط البصري والسمعي، والنمط البصري والقرائي/الكتابي، والنمط البصري والعملي/الحركي، والنمط السمعي والقرائي/الكتابي، والنمط السمعي والعملي/الحركي، والنمط القرائي/الكتابي والنمط العملي/الحركي (Fleming & Bonwell, 2002).

وبما أن أنماط التعلم تؤدي دورا في السلوك الإنساني من خلال طرق الفرد في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، فإن فعالية الذات تتعلق بدافعية الفرد للقيام بالسلوك واستمراره وبذل أقصى ما يستطيع من جهد من أجل إنجاز الأنشطة المطلوبة منه، إذ تحدد طبيعة فعالية الذات شدة واتجاه الدافعية، ومن ثمّ مستوى تحصيل الأفراد (Bandura, 1977).

إن الأفراد الذين لديهم فعالية ذات مرتفعة، أي الذين يقوّمون أنفسهم بأنهم ذوو كفاءة، ولديهم القدرة اللازمة للقيام بمهمة ما يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة، ويميلون

إلى أدائها بشكل أفضل، وتكون لديهم دافعية ليس فقط للانخراط في الأنشطة الأكاديمية، بل للاستفادة والتعلم بأقصى قدر ممكن من الأنشطة التي يؤدونها، أو المعلومات التي يتعرضون لها، ويستخدمون العمليات المعرفية العليا في التعلم (Allyan & Bacon, 2004).

كما يمكن لأنماط التفكير أن تؤثر في فعالية الذات، فقد تكون هذه الأنماط معينات ذاتية Self-Aiding، أو معوقات ذاتية Self-Hindering، حيث إنّ الأفراد الذين يثقون في مقدرتهم على حل المشكلات يكونون على كفاءة عالية في تفكيرهم التحليلي في المواقف المعقدة لصناعة القرارات، في حين يكون على النقيض من ذلك أولئك الذين يعانون من شكوك في فعاليتهم الذاتية (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

وتعرف الفاعلية الذاتية بأنها الثقة في بلوغ مستوى محدد من الإنجاز في السياق الذي تكون فيه، إذ تقوم نظرية الفاعلية الذاتية على أساس الأحكام الصادرة من الفرد على قدرته بالقيام بسلوكيات معينة، والفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، لكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، وللجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (Bandura, 1997).

ويضيف باندورا (Bandura) أن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية يؤثر في أنواع الخطط التي يضعونها، فالأفراد الذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية (Bandura, 1997).

وتدخل التوقعات المرتبطة بفعالية الذات في تكوين مفهوم الذات فإذا كان مستوى فعالية الذات لدى الفرد مرتفعا، أسهم ذلك في تكوين مفهوم ذات مرتفع، والعكس صحيح، حيث إنّ المفهوم الإيجابي عن الذات يسهم في رفع مستوى فعالية الذات (Mayor & Sutton, 1996).

ويعتقد الكثير من المختصين التربويين أن الأداء الناجح لا يتطلب توافر المهارات والمعرفة فقط بل من المهم توافر الاعتقاد بالقدرة على الأداء الناجح، وهذا ما أطلق علية باندورا مصطلح توقعات الفعالية (Bonett, 1994).

وترتبط الفاعلية الذاتية بنظرية العزو (Attribution Theory) بصورة وثيقة؛ وعلى الرغم من هذا الارتباط بينهما إلا أنّ مفهوم العزو يشير إلى العلاقة التي يدركها الفرد بين أعماله والنواتج التي تترتب على هذه الأعمال في حياته؛ أما مفهوم الفاعلية الذاتية فيدمج

العزو مع الفاعلية، إذ يتضمن مفهوم الفاعلية الذاتية قناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على أداء سلوكات معينة وهذا يعني أنّ مفهوم الفاعلية الذاتية أعم وأشمل من مفهوم العزو (Bandura, 1977).

وتشير الدراسات التي تناولت فعالية الذات والتي من بينها دراسة ماكوتش وسيجل(McCoach & Siegle, 2007) التي هدفت إلى معرفة فيما إذا كان المعلمون الذين تم تعليمهم استراتيجيات فعالية الذات في الصف يؤثرون في فاعلية ذات طلبتهم في الرياضيات. أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي والدافعية للإنجاز، وأن الطلاب الذين تلقى معلموهم تدريباً في فاعلية الذات قد أظهروا علاقة أقوى بين الاختبار البعدي لفاعلية الذات والاختبار البعدي للإنجاز الأكاديمي والدافعية للانجاز بالمقارنة مع أولئك الطلاب الذين لم يتلق معلموهم التدريب.

كما تشير دراسة بيغيتو (Beghetto, 2006) إلى أن معتقدات الطلاب حول أدائهم ومعتقدات المعلم حول المقدرة الإبداعية للطلبة ترتبط بقوة بفعالية الذات الإبداعية عند الطلبة. كما أشارت إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من فعالية الذات الإبداعية لديهم معتقدات إيجابية حول قدراتهم الأكاديمية في جميع المباحث الدراسية.

ومن الدراسات التي تناولت أنماط التعلم دراسة الزغل (٢٠٠٦) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعلمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في إربد. تم استخدام مقياس فارك VARK لتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى نسبة كانت للطلبة الذين فضلوا نمط التعلم الحركي/العملي، يليهم طلبة نمط التعلم القرائي/الكتابي، ثم طلبة التعلم السمعي، وأخيرا طلبة نمط التعلم البصري.

وأشارت دراسة كل من لينا وليف (Lena & Liv, 2006) التي هدفت إلى تدريب الطلبة على الوعي بأنماط تعلمهم، والعمل في التوفيق بين طرق التعليم وأنماط التعلم لدى الطلبة. أشارت إلى أن مثل هذا التدريب يؤثر على تعلم الطلبة وفي دافعيتهم نحو التعلم. كما أشارت النتائج إلى أن التعليم القائم على أنماط التعلم الفردية هو طريقة فعالة لتحقيق درجة عالية من الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وعلى عمليات ما وراء المعرفية لديهم، وعلى اختيارهم لاستراتيجيات تعلم مناسبة، وتزويدهم بمفاهيم جديدة حول إمكانياتهم التعلمية كتعزيز الإنجازات والتجارب الأكاديمية، التي قد تعزز فعالية الذات.

وأجرى هندري وآخرون (Hendry, et al., 2005) دراسة هدفت إلى مساعدة الطلاب

على فهم أنماطهم التعلمية وأثر ذلك في فعالية الذات وتفضيل عمل المجموعات (ضمن فريق)، ومناخ مجموعة العمل، وتقييم الأداء. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) مجموعة عمل صغيرة. توصلت النتائج إلى عدم وجود أية تأثيرات دالة إحصائيا بين أنماط التعلم المفضلة وفعالية الذات، إلا أن الطلاب أظهروا وعيا كبيرا بأنماطهم التعلمية و قبول أنماط تعلم الآخرين.

وقام نيكلس (Nickles, 2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعليمات التوضيحية حول طبيعة أنماط التعلم الشخصية المفضلة في تصورات طلبة السنة الأولى للتعلم الناجح. أشارت النتائج إلى أن معرفة الطلبة بأنماط تعلمهم المفضلة من خلال التعليمات التوضيحية المقدمة لهم تؤثر إيجابا في أساليب تعلمهم المفضلة، مثلما تؤثر في قراراتهم التي يتخذونها، إضافة إلى أنها تساهم في تنمية فعاليتهم الذاتية وتنمية البنية الدافعية لديهم كمتعلمين.

إن الدراسة الحالية تختلف عن سابقاتها من الدراسات في أنها جمعت عدة متغيرات لم يسبق أن تناولتها الدراسات السابقة مجتمعة، بالإضافة إلى اختيارها عينة مختلفة في الخصائص عن عينات الدراسات السابقة سواء أكان على مستوى المكان أم الزمان.

مشكلة الدراسة

يؤمن التربويون بأهمية استغلال طاقات المتعلمين وتوجيهها الوجهة الصحيحة، لما لذلك من أثر إيجابي في الفرد نفسه والمجتمع؛ وإن معرفة المتعلمين بأنماطهم التعلمية يعد أحد الجوانب المفيدة في توجيههم الوجهة الصحيحة في جميع المجالات، لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيق إنجازات فضلى، وتحقيق أقصى نواتج للتعلم. ونظرا لدور أنماط التعلم في تحديد الفروق بين الأفراد في طرق استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات التعليمية التعلمية فإن أداء المتعلمين يتأثر بهذه الطرق بشكل إيجابي أو سلبي؛ فالتأثر الإيجابي يتم حينما تتناغم أنماط التعلم مع طرق التدريس والأنشطة المختلفة التي تراعي وجود أنماط تعلم متنوعة داخل غرفة الصف، في حين يتأثر أداء المتعلمين السلبي بطرق التعامل مع المعلومات حينما لا تلبي طرق التدريس والأنشطة الصفية تنوع المتعلمين وفقا لأنماطهم التعلمية. ومن هنا فإن تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين يساعد في تقديم أنشطة وخبرات تعليمية تعلمية متنوعة ومتناغمة مع أنماطهم التعلمية مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم، وإقبالهم على التعلم، وتحصيلهم الدراسي، ومن ثمّ تحقيق التعلم الفعال الذي تظهر فوائده الإيجابية مستقبلا.

ترتبط فعالية الذات بدافعية الفرد نحو التعلم؛ إذ إنّ معتقدات الفرد عن قدراته وإمكاناته حول القيام بنشاط معين يسهم بدرجة كبيرة في نجاحه أو إخفاقه في هذا النشاط. فإذا كانت

معتقداته إيجابية حول قدرته على القيام بالنشاط فإنه سوف يقوم به بشكل فعال، في حين أمّا إذا كانت معتقدات هذا الفرد سلبية حول قدرته فإن أداءه للنشاط لا يكون فعالا. ومن هنا فإن معرفتنا بالأنماط التعلمية يسهم في تحديد الأنشطة المناسبة للمتعلمين باختلافاتهم وبما ينسجم مع اعتقاداتهم حول قدراتهم (Heredia, 1999).

لقد لاحظ الباحثون من خلال عملهم الميداني في كلية الأميرة عالية الجامعية أن هناك تفاوتا في الفعالية الذاتية لطالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية داخل الغرفة الصفية، وبما أن أنماط التعلم المفضلة لدى الطالبات تسهم في التمييز بينهن في طرق تعاملهن مع المعلومات مما ينعكس على أدائهن إيجابا أو سلبا في المواقف المختلفة، فإن هذه الدراسة جاءت بشكل رئيس لتكشف عن اختلافات طالبات الكلية في درجة فعاليتهن الذاتية وفقا لأنماط تعلمهن المفضلة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى الكشف عن اختلاف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف أنماط تعلمهن المفضلة، كما هدفت الدراسة الحالية بشكل فرعي إلى الكشف عما يلي:

– أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية.

– اختلاف أنماط التعلم المفضلة (السمعي، والبصري، والقرائي/الكتابي، والعملي/الحركي) لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية.

– اختلاف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف المعدل التراكمي.

– اختلاف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية والمعدل التراكمي.

أسئلة الدراسة

– ما أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية؟

– هل تختلف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف أنماط تعلمهن المفضلة؟

– هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية؟

– هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف المعدل التراكمي؟

– هل تختلف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة

– حداثة الدراسة وأصالتها في البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص، إذ لا توجد – في حدود علم الباحثين – دراسات بحثت في مشكلة الدراسة ومتغيراتها مجتمعة، على الرغم من وجود دراسات بحثت في أنماط التعلم المفضلة، وفعالية الذات كل على حدة.

– تناول الدراسة مفهوم أنماط التعلم المفضلة الذي يعدّ تعد أحد أهم المفاهيم التي تسهم مراعاتها في أثناء العملية التعلمية التعليمية في تحقيق أعلى درجة من نواتج التعلم، كذلك تناولت الدراسة الحالية مفهوم فعالية الذات التي تؤدي دورا مهما في السلوك الإنساني، باعتبار أن الاهتمام بها في العملية التعلمية التعليمية يسهم في تحسين دافعية المتعلم ورفع كفاءته وأدائه.

حدود الدراسة

– عينة الدراسة ممثلة بطالبات البكالوريوس في قسم العلوم التربوية/كلية الأميرة عالية الجامعية.

– الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م.

– أدوات الدراسة وما تتمتع به من خصائص سيكومترية (معامل الصدق، ومعامل الثبات).

مصطلحات الدراسة

أنماط التعلم: هي الطرق التي يفضلها المتعلمون في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات من خلال إدراك هذه المعلومات والخبرات وتحويلها وإدماجها وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية ذاتية، وفي الدراسة الحالية هي البديل الأكثر تكرارا الذي تختاره الطالبات على مقياس فارك VARK لأنماط التعلم، لفليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002) الذي طورته جونز (Johnes, 2004) وواءمته الزغل (٢٠٠٦) للبيئة الأردنية، إذ يمثل كل بديل من الأربعة بدائل نمط تعلم منفصل، وهي كما يلي:

– النمط البصري: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

– النمط السمعي: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

– النمط القرائي/الكتابي: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

– النمط العملي/الحركي: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك اللمسي في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات.

– النمط المركب: وهو يجمع بين أكثر من نمط من الأنماط البسيطة سابقة الذكر.

فعالية الذات: الاعتقادات والتصورات التي تمتلكها الطالبات حول كفاءتهن الذاتية والقدرة على التحكم في الأحداث والظروف البيئية المحيطة (Bandura, 1997)، وفي الدراسة الحالية هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات على مقياس فعالية الذات الذي أعده كل من شيرر ومادوكس وميركدنت وبرنتس وجاكوبس وروجرز(Sherer, Moddux, Mercadant, Prentice, Jacobs & Rogers, 1982) ، والذي واءمته الجبور (٢٠٠٢) للبيئة الأردنية.

المعدل التراكمي: هو المعدل الذي حصلت عليه طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية حتى نهاية الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م. وقد تم تقسيمه في الدراسة الحالية إلى ثلاثة مستويات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة (٥٦٤) طالبة من طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة يمثلن نسبه (٣٥٪) من مجموع طالبات القسم، حيث تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم اعتماد الشعبة الدراسية كوحدة اختيار للعينة.

تم تصنيف الطالبات وفقا لمتغير السنة الدراسية إلى مستويين؛ المستوى الأول يمثل طالبات السنة الأولى والثانية، والمستوى الثاني يمثل طالبات السنة الثالثة والرابعة، وهذا التقسيم ينسجم مع اعتقادات الطالبات حول وجودهّن في الجامعة من حيث إنهنّ ما زالت في بداية الدراسة أو إنهنّ اقتربن من نهاية المرحلة الجامعية، فالسنة الأولى والثانية تمثلان بداية الدراسة الجامعية، أما السنتان الثالثة والرابعة فتمثلان نهاية الدراسة الجامعية. كما تم تصنيف الطالبات وفقا لمتغير المعدل التراكمي إلى ثلاثة مستويات هي (جيد جدا فأكثر، وجيد، وأقل من جيد) وذلك لأن المعدلات التي تمثل جيد جدا فأكثر تعبر عن تفوق الطالبات. أما المعدلات التي تمثل جيد فتعبّر عن أداء تحصيلي متوسط، في حين تمثل معدلات الأقل من جيد أداء تحصيليا متدنيا، والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة تبعا للسنة الدراسية والمعدل التراكمي

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة ٪
السنة الدراسية	سنة أولى وثانية	٩٤	٠,٤٧
	ثالثة ورابعة	١٠٦	٠,٥٣
المجموع		٢٠٠	١٠٠٪
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	٦٧	٣٣,٥
	جيد	٨٧	٤٣,٥
	أقل من جيد	٤٦	٢٣
المجموع		٢٠٠	١٠٠٪

أدوات الدراسة

أولا: مقياس فارك VARK لأنماط التعلم:

تم استخدام مقياس فارك VARK لأنماط التعلم لفليمنج وبونويل (Fleming & Bonwell, 2002) من جامعة لينكولين، والذي طورته جونز (Johnes, 2004) من جامعة كاليفورنيا، وواءمته الزغل (٢٠٠٦) للبيئة الأردنية. يتكون المقياس من (١٣) فقرة، متن كل فقرة من فقراته يمثل موقفا حياتيا صفيا متبوعا بأربعة بدائل، ويعكس اختيار البديل كيفية استقبال المتعلم للمعلومات، وكيفية معالجتها، والتفاعل معها، والاستجابة من خلالها على نحو إيجابي لبيئة التعلم حسب النمط الذي يفضله، سواء أكان بصريا، أم سمعيا، أم قرائيا كتابيا، أم عمليا حركيا، كنمط أو أسلوب لحل المشكلة، أو الموقف الذي يواجهه.

صدق المقياس: يعد المقياس صادقا في البيئة الأردنية، حيث قامت الزغل (٢٠٠٦) بالتأكد من صدقه بعرضه على لجنة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس

والتقويم، فقد طُلِبَ منهم الحكم على مطابقة الترجمة، ودقتها، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح العبارات، كما وردت في النسخة الأصلية، ومدى ملاءمة الفقرات للمواقف التي تثيرها فقرات المقياس الأصلي ومدى ملاءمتها لأوضاع الطلبة ومستوياتهم في البيئة الأردنية. وتم تعديل بعض الفقرات في ضوء توجيهات وملاحظات لجنة المحكمين.

ثبات المقياس: قامت الزغل (٢٠٠٦) بالتأكد من ثبات المقياس بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بعد مرور أسبوعين، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٢) ذكرا و(٣٣) أنثى، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩١).

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق مقياس أنماط التعلم على عينة استطلاعية للتحقق من ثباته، وتم حساب الثبات بطريقة الإعادة بعد مرور أسبوعين، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٤٤) طالبة، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢).

تصحيح المقياس: تم إعداد ورقة إجابة منفصلة عن فقرات المقياس، حيث يختار المفحوص الإجابة من ضمن أربعة بدائل، وذلك بوضع (X) في المكان المناسب المخصص للإجابة، وعلى النحو التالي: الرمز V للإجابة التي تتعلق بنمط التعلم البصري، الرمز A للإجابة التي تتعلق بنمط التعلم السمعي، الرمز R للإجابة التي تتعلق بنمط التعلم القرائي/الكتابي، الرمز K للإجابة التي تتعلق بنمط التعلم العملي/الحركي. ويطلب من المفحوص اختيار نمط واحد مفضل لديه في التعلم، وإذا تساوت درجات المفحوص في أكثر من نمط يصبح نمط تعلمه المفضل من الأنماط المركبة.

ثانيا: مقياس فعالية الذات:

تم استخدام مقياس فعالية الذات الذي أعده شيرر ومادوكس وميركدنت وبرنتس وجاكوبس وروجرز (Sherer, Moddux, Mercadant, Prentice, Jacobs & Rogers, 1982)، والذي واءمته الجبور (٢٠٠٢) للبيئة الأردنية، حيث يتصف هذا المقياس في صورته الأصلية بدرجة عالية من الصدق والثبات.

صدق المقياس: يعد المقياس صادقا في البيئة الأردنية، فقد قامت الجبور (٢٠٠٢) باستخراج صدق المقياس بطريقتين:

الطريقة الأولى: صدق المحكمين؛ وذلك بعرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، طلب منهم بيان مدى مناسبة فقرات المقياس، واقتراح ما يرونه مناسبا من التعديلات، وقد تم اعتماد ما أجمع عليه ٧٠٪ من المحكمين.

الطريقة الثانية: حساب معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية (Item-Total Correlation) كمؤشر لصدق بناء المقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٦ إلى ٠,٥٣) وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

ثبات المقياس: قامت الجبور (٢٠٠٢) باستخراج الثبات للمقياس بطريقة إعادة تطبيقه بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) شخصاً، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٩).

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق مقياس فعالية الذات على عينة استطلاعية للتحقق من ثباته بلغت (٤٤) طالبة، وتم حساب الثبات باستخراج معامل كرونباخ ألفا بوصفه مؤشراً للاتساق الداخلي، حيث بلغ (٠,٨٤).

تصحيح المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٧) فقرة صيغت ست فقرات منها بصورة إيجابية، وباقي الفقرات صيغت بصورة سلبية، أمام كل فقرة تدريج من خمس درجات هي: دائما وكثيرا وأحيانا وقليلا ونادرا، وتبدأ رقميا من خمس درجات للاستجابة دائما ودرجة واحدة للاستجابة نادرا للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية، بحيث تعكس كل استجابة مستوى فعالية الذات لدى الطالبات، وتراوح مدى الدرجات بين (١٧–٨٥) درجة.

متغيرات الدراسة

تم في الدراسة الحالية استخدام ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغير تابع واحد تتمثل فيما يلي:

المتغيرات المستقلة

– أنماط التعلم المفضلة، وتمثلت بالأنماط التالية: (البصري، والسمعي، والقرائي/ الكتابي، والعملي/الحركي، إضافة للنمط المركب).

– السنة الدراسية: وقد شملت طالبات السنة (الأولى والثانية، والثالثة والرابعة).

– المعدل التراكمي: وقد تم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات هي: جيد جدا فأكثر (٣ فأكثر من ٤ نقاط)، وجيد (من ٢,٥–٢,٩٩ من ٤ نقاط)، وأقل من جيد (٢,٤٩ فأقل من ٤ نقاط).

المتغير التابع: هو فعالية الذات: وتم التعامل معها إحصائيا كمتغير متصل.

المعالجة الإحصائية

لتحليل استجابات عينة الدراسة، تم استخدام البرمجة الحاسوبية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

في الإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي: تحليل التباين الثنائي (٢X٣)، وتحليل التباين الأحادي، بالإضافة إلى اختبار كا٢.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب العدد والنسب المئوية والجدول رقم (٢) يظهر تلك النتائج.

الجدول رقم (٢)
التكرارات والنسب المئوية لأنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة

نمط التعلم المفضل	العدد	النسبة ٪
البصري	٣٢	١٦
السمعي	٤١	٢٠,٥
القرائي/الكتابي	٤٧	٢٣,٥
العملي/الحركي	٥٩	٢٩,٥
النمط المركب	٢١	١٠,٥
المجموع	٢٠٠	٪١٠٠

يظهر من الجدول أعلاه أن نمط التعلم المفضل لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية كان النمط العملي/الحركي، فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلن هذا النمط أعلى نسبة تمثلت بـ (٢٩,٥٪)، يليه النمط القرائي/الكتابي، فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلن هذا النمط (٢٣,٥٪)، يليه النمط السمعي، فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلن هذا النمط (٢٠,٥٪)، يليه النمط البصري، فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلن هذا النمط (١٦٪). وجاء في المرتبة الأخيرة من حيث التفضيل النمط المركب فقد بلغت نسبة الطالبات اللواتي فضلنه (١٠,٥٪).

ويرى الباحثون أن المهم هو وعي الطلبة بأنماطهم التعلمية والذي ينعكس على طريقتهم في المذاكرة ومن ثمّ الشعور بالكفاءة والفعالية الذاتية وتنمية الدافعية لديهم، وهذا ما أشارت إليه نتيجة دراسة نيكلس (Nickles, 2003) التي خلصت إلى أن مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بوصفهم متعلمين، وما هي أنماطهم التعلمية يساعدهم في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وإعدادهم للتعلم بشكل جيد. وهذا ما أكدته دراسة كل من لينا وليف

(Lena & Liv, 2006) التي هدفت إلى تدريب الطلبة على الوعي بأنماط تعلمهم، والعمل على التوفيق بين طرق التعليم وأنماط التعلم لدى الطلبة الذي ينعكس على تعلم الطلبة وعلى دافعيتهم نحو التعلم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئيا مع نتيجة دراسة الزغل (٢٠٠٦) ونتيجة دراسة فليمنج (Fleming, 2002)، فيما يتعلق بتفضيل نمط التعلم إذ أشارتا إلى أن أعلى نسبة كانت للطلبة الذين اختاروا نمط التعلم العملي/الحركي نمطا مفضلا بالنسبة لهم، يليهم طلبة نمط التعلم القرائي/الكتابي، ثم طلبة التعلم السمعي، وأخيرا طلبة نمط التعلم البصري. إن هذا التنوع في أنماط التعلم لدى عينة الدراسة جاء منسجما مع الأدب النظري الذي يشير إلى وجود فروق فردية بين الطلبة من حيث قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، والذي ينعكس على التباين في طريقة استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات التعلمية التعليمية، حيث أشارت دراسة كل من الزيات (٢٠٠٤)، ودراسة جونز (Jones, 2004)، إلى أن لكل فرد أسلوبه المميز في التعلم ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية ويسر، كما يكون التعلم أكثر كفاءة وفاعلية وأكثر ديمومة، إذا كان عرض المعلومات وتقديمها يتوافق مع أسلوب تعلم المتعلم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على "هل تختلف فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف أنماط تعلمهن المفضلة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفعالية الذات، باختلاف أنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف أنماط التعلم

أنماط التعلم	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
البصري	٣٢	٦٣,٨	٨,٢
السمعي	٤١	٦٣,١	١٠,٨
القرائي/ الكتابي	٤٧	٦٦,٧	٨,٨
العملي/ الحركي	٥٩	٦٣,٣	٩,٢
النمط المركب	٢١	٦٢,٦	٨,٧
الكلي	٢٠٠	٦٤,١	٩,٣

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقا طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات فعالية الذات باختلاف أنماط التعلم المفضلة. وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات الفروق في متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف أنماط التعلم

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٣٩,٧٦٨	٤	١٠٩,٩٤٢	١,٢٨٢	٠,٢٧٨
داخل المجموعات	١٦٧١٨,٦١٢	١٩٥	٨٥,٧٣٦		
الكلي	١٧١٥٨,٣٨	١٩٩			

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف أنماط التعلم المفضلة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن فعالية الذات لا تقتصر على نمط تعلم معين دون آخر، وذلك بسبب أن فعالية الذات يمكن أن تتوافر بشكل جيد أو غير جيد على حد سواء عند ذوي النمط الواحد سواء كان نمطا بصريا أو سمعيا أو قرائيا/كتابيا، أو عمليا/حركيا. ومن هنا يمكن النظر إلى درجة فعالية الذات من منظور أنه يمكن وجودها مرتفعة أو منخفضة في النمط التعلمي الواحد، وإذا ما أردنا الكشف عن العوامل التي تسهم في زيادتها أو انخفاضها فإنه يمكن إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بتأثير انسجام طبيعة المهمة أو الأنشطة التعليمية المقدمة لذوي نمط معين على فعاليتهم الذاتية فمثلا يمكن أن يكون هناك تأثير للمهمات البصرية إذا قدمت للمتعلمين من ذوي النمط البصري على درجة فعاليتهم الذاتية بشكل أفضل مما لو قدمت لهم مهمات كتابية، ومثل ذلك أصحاب النمط السمعي يمكن أن تزيد فعاليتهم الذاتية حينما تقدم لهم مهمات سمعية، بشكل أفضل مما لو قدمت لهم مهمات عملية مثلا وهكذا.

وبهذا يمكن الاستدلال على أن فعالية الذات يمكن أن تكون مرتفعة في النمط التعلمي الواحد أو منخفضة بناء على مدى توافق نمط التعلم مع طبيعة المهمة التعليمية التعلمية. إن نتيجة هذه الدراسة تتفق مع دراسة هندري وآخرين (Hendry, et al., 2005) التي أشارت إلى عدم اختلاف المتعلمين في فعالية ذواتهم وفقا لأنماطهم التعلمية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

نص هذا السؤال على "هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات وقيمة كا٢ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية والسنة الدراسية والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
التكرارات وقيمة كا٢ ومستوى الدلالة لأنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة باختلاف السنة الدراسية

نمط التعلم		سمعي	بصري	قرائي كتابي	عملي حركي	مركب	الكلي	قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	أولى وثانية	١٧	١٩	١٩	٣٠	٩	٩٤	١,٨	٤	٠,٧٧
	ثالثة ورابعة	١٥	٢٢	٢٨	٢٩	١٢	١٠٦			
الكلي		٣٢	٤١	٤٧	٥٩	٢١	٢٠٠			

يشير الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم اختلاف أنماط التعلم المفضلة لأفراد عينة الدراسة باختلاف السنة الدراسية، فقد بلغت قيمة كا٢ (١,٨) عند مستوى الدلالة (٠,٧٧).

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى خصائص نمط التعلم الذي يمتاز بالثبات النسبي مع العمر، حيث يشير كوب وسيجل (Coop & Sigel, 1977) إلى أن الأنماط التعلمية هي أنماط ثابتة نسبيا لأداء الأفراد مع مرور الزمن، واستناداً لذلك يمكن أن تكون الأنماط التعلمية في المرحلة الجامعية قد مالت إلى الاستقرار أكثر من المراحل الدراسية السابقة، وذلك لأن الطالب الجامعي يكون قد أنهى مرحلتي الطفولة والمراهقة اللتين تسهمان بشكل كبير في تشكيل شخصية الفرد المستقبلية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

هل تختلف أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف المعدل التراكمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات وقيمة كا٢ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين أنماط التعلم المفضلة لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية وبين المعدل التراكمي والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
التكرارات وقيمة كا٢ ومستوى الدلالة لأنماط التعلم المفضلة لدى عينة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي

نمط التعلم		بصري	سمعي	قرائي كتابي	عملي حركي	المركب	الكلي	قيمة كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	٩	١٢	٢١	١٩	٦	٦٧	٦,٣٣	٨	٠,٦١
	جيد	١٦	١٦	١٦	٢٩	١٠	٨٧			
	أقل من جيد	٧	١٣	١٠	١١	٥	٤٦			
الكلي		٣٢	٤١	٤٧	٥٩	٢١	٢٠٠			

يشير الجدول (٦) إلى عدم اختلاف أنماط التعلم لأفراد عينة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي، فقد بلغت قيمة كا٢ (٦,٣٣) عند مستوى الدلالة (٠,٦١).

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن نمط التعلم المفضل ليس له علاقة مباشرة بالقدرات العقلية، ولا يوجد نمط تعلم أفضل من الآخر، فقد يكون نمط ما مفضّلاً عند أحد الطلبة وغير مفضل عند طلبة آخرين بغض النظر عن تفوق الطالب أكاديميا، إذ يشير قطامي وقطامي (٢٠٠٠) في هذا الصدد إلى أن نمط التعلم بحد ذاته ليس له علاقة بالقدرات العقلية ولن يزيد من ذكاء الأفراد، ولكن معرفة نمط التعلم المفضل هو المهم ويساعد المعلمين على تقديم التعلم بطرائق أكثر فاعلية وكفاءة، ومن ثمّ سيتمكن الطلبة من التغلب على متطلبات الدراسة بشكل جيد فيتحسن أداؤهم.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

نص هذا السؤال على "هل تختلف درجة فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية باختلاف السنة الدراسية والمعدل التراكمي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفعالية الذات، باختلاف المرحلة الدراسية (سنة أولى وثانية، وسنة ثالثة ورابعة) وباختلاف المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر، وجيد، وأقل من جيد)، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفعالية الذات لدى عينة الدراسة

المعدل التراكمي	السنة الدراسية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
جيد جدا فأكثر	سنة أولى ثانية	٢٨	٦٦,٥	٩,٧
	ثالثة ورابعة	٣٩	٦٨,٦	٧
	المجموع	٦٧	٦٧,٧	٨,٢

تابع الجدول رقم (٧)

المعدل التراكمي	السنة الدراسية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
جيد	سنة أولى وثانية	٤١	٦٢,٠	٩,٧
	ثالثة ورابعة	٤٦	٦٤,٩	٩,٥
	المجموع	٨٧	٦٣,٥	٨,٨
أقل من جيد	سنة أولى وثانية	٢٥	٥٩,٤	١٠,٢
	ثالثة ورابعة	٢١	٦٠,٣	٩,٥
	المجموع	٤٦	٥٩,٨	٩,٧
المجموع	سنة أولى وثانية	٩٤	٦٢,٧	٩,٣
	ثالثة ورابعة	١٠٦	٦٥,٤	٩,١
	المجموع	٢٠٠	٦٤,١	٩,٣

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك اختلافات في بعض المتوسطات الحسابية. وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (٢X٤) كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الثنائي(٢X٤) لفحص دلالات الفروق في متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي والسنة الدراسية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	٢٣٢,٣٩٤	١	٢٣٢,٣٩٤	٢,٩٧٩	٠,٠٨٦
المعدل التراكمي	١٦٣٥,٤٨٥	٢	٨١٧,٧٤٢	١٠,٤٨٤	*٠,٠٠٠
السنة الدراسية X المعدل التراكمي	٢٨,١٦٨	٢	١٤,٠٨٤	٠,١٨١	٠,٨٣٥
الخطأ	١٥١٣١,٨٣١	١٩٤			
الكلي	١٧١٥٨,٣٨	١٩٩			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٠٠)

تشير نتائج تحليل التباين الثنائي المبينة في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات فعالية الذات باختلاف السنة الدراسية.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة المتمثلة في طالبات الجامعة قد وصلن إلى مرحلة نضج واستقرار انفعالي ومعرفي مما يشير إلى أن الطالب الجامعي يبدأ في المرحلة الجامعية بأخذ دور اجتماعي أفضل من المراحل السابقة والتهيؤ لأخذ دوره المستقبلي في المجتمع بحيث يكون فردا منتجا. وتتفق هذه النتيجة مع الأدب النظري الذي يشير إلى أن التطور في هذه المرحلة (مرحلة الجامعة) أكثر ميلا إلى الثبات منه إلى التطور، كما تتميز عن

مراحل النمو السابقة من حيث إنّ تأثر الفرد بالعمر الزمني أو التغيرات البيولوجية الخاصة قليلة إذا ما قورنت بتأثره بالقوى والأحداث الشخصية الانفعالية، والاجتماعية، والثقافية (Santrock, 2003).

في حين تشير نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات فعالية الذات باختلاف المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر، جيد، وأقل من جيد) حيث تبلغ قيمة (ف) (١٠,٤٨٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات لدى عينة الدراسة باختلاف المعدل التراكمي. وبما أن النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات مستويات المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر، جيد، وأقل من جيد)، فقد تم استخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمعدلات التراكمية، والجدول رقم (٩) يبين هذه المقارنات.

الجدول رقم (٩)
دلالات الفروق بين متوسط درجات فعالية الذات لدى عينة الدراسة حسب المعدل التراكمي باستخدام اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية

فعالية الذات		جيد جدا فأكثر	جيد	أقل من جيد
	جيد جدا فأكثر	-	٤,١٦٨١*	٧,٩٤٨٧**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٠١)

تشير نتائج اختبار شيفية Scheffe للمقارنات البعدية إلى أن الفروق كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط المعدل التراكمي (جيد جدا فأكثر) من جهة و(جيد، وأقل من جيد) من جهة أخرى ولصالح المعدل التراكمي جيد جدا فأكثر.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن التوقعات المرتبطة بفعالية الذات لها علاقة قوية بتكوين مفهوم الذات وبتقدير الذات، حيث إنه إذا كان مستوى فعالية الذات مرتفعا، فإن ذلك سوف يسهم في تكوين مفهوم وتقدير ذات مرتفعين، والعكس صحيح، حيث إنّ المفهوم الإيجابي عن الذات يسهم في رفع مستوى فعالية الذات التي تعدّ محددا مهمًّا لنجاح الفرد في مختلف المهام الموكلة إلى الفرد. التي من بينها التحصيل ودافعية الإنجاز.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أليان وباكون(Allyan & Bacon, 2004) التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي لفعالية الذات بدرجة كبيرة بكل من دافعية الإنجاز، ومستوى التحصيل الأكاديمي، كما تتفق مع دراسة ماكوتش (McCoach, 2007) التي

أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي والدافعية للإنجاز. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيغيتو (Beghetto, 2006) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من فعالية الذات لديهم معتقدات إيجابية حول قدراتهم الأكاديمية. إضافة إلى ذلك تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من وايجنز ووايجنز وزادين (Wiggins, Wiggins & Zadn, 1994) الذين اعتبروا وجود فعالية ذات عالية شرطاً أساسياً للتحصيل الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، توصي بما يلي:

- ضرورة مساعدة الطلبة لمعرفة أنماط تعلمهم المفضلة.
- تكييف المناهج واشتمالها على أنشطة، ومسائل، ومواد تعليمية تخاطب كافة الأنماط التعلمية المفضلة للطلبة.
- الاهتمام بمفهوم فعالية الذات والعمل على تنميتها عند الطلبة.

المراجع

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٤). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الجبور، حنان عقلة (٢٠٠٢). **فعالية الذات لدى المدمنين والكحوليين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي (٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** (ط٢). القاهرة: دار النشر للتوزيع.

الزغل، وفاء حسين (٢٠٠٦). **العلاقة بين التحصيل في مبحث الأحياء والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعلمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في إربد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعات: دراسات في الصحة النفسية** (ج١). القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلم الصفي** (ط١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكناني، ممدوح عبد المنعم، والكندري، أحمد مبارك (٢٠٠٥) **سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم**. الكويت: مكتبة الفلاح.

هيلات، بهجت قسيم (٢٠٠١). **تأثير استخدام الاستقصائية على اكتساب عمليات العلم لدى طلبة ذوي أنماط تعلمية مختلفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

Allyan, P., & Bacon, D. (2004). **Motivating students to learn.** Retrieve from: www.Quik.com.

Bonett, M. R. (1994). Marital status and sex: Impact on career self-efficacy. **Journal of Counseling and Development, 73,** 178-198.

Beghetto, R. (2006). Creative self-efficacy: Correlate in middle and secondary students. **Creative Research Journal, 18**(4), 447-457.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review. 84,** 191-215.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control liberty of congress cataloging in publication data.** New York: McGraw-Hill, INC.

Coop, A. H. & Sigel, I. E. (1977). Cognitive style: Implication for learning and instruction, **Journal of Psychology in School, 2**(1), 152-169.

Fleming, N. D. & Bonwell, C. C. (2002). **How to I learn best: A students guide to improved learning.** Colorado: Green Mountain Falls.

Fleming, N. D. (2002). **What's new?** A valuable on: http://www.VARK-learn.com.

Hendry, G., Heinrich, P., Lyon, P., Barratt, A., Simpson, J., Hyde, S., Gonsalkorale, SH., Hyde, M. & Mgaieth, S. (2005). Helping students understand their learning style: Effects on study self-efficacy, preference for group work, and group climate. **Educational Psychology, 25**(4), 395-407.

Heredia, A. (1999). **Cultural learning style.** London: Virtual Library.

Honey, P. & Mumford. A. (2000). **The learning styles helper's guide.** Maidenhead, Berkshire, U.K: Peter Honey Publication Limited.

Johnes, D. (2004). **Gateway project university of california.** Retrieve from: http://www.VARK-learn.com.

Lena, B., Liv, L., (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. **Education and Training, 48**(2\3), 178-189.

Mayor, S. & Sutton, K. (1996). **Personality in integrative approach,** New Jersey: Prentice-Hall.

McCoach, B. & Siegle, D. (2007). Increasing student mathematics self- efficacy through teacher training. **Journal of Advanced Academics, 18**(2), 278-312.

Nickles, D. A. (2003). The impact of explicit instruction about the nature of personal learning style on first-year student's perceptions of successful learning. **The Journal of General Education, 52**(2), 108-144.

Santrock, J. (2003). **Psychology.** Boston: McGraw Hill.

Sherer, M., Moddux,. J., Mercadant, B., Prentice, S., Jacobs, B. & Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. **Psychological Reports,** 51(2), 663-671.

Wiggins, J., Wiggins, B., & Zaden (1994). **Social psychology** (5th ed). New York: McGraw-Hill, INC.

291
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

د. عبداللطيف عبدالكريم المومني
قسم العلوم التربوية- كلية بنات إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

د. عبداللطيف عبدالكريم المومني
قسم العلوم التربوية- كلية بنات إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وإلى معرفة أثر متغيرات التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم والنوع في الذكاء الانفعالي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) طلاب ، منهم (١٧٦) طالباً و(٢٢٩) طالبة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّق على العينة مقياس الذكاء الانفعالي.

ولقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

– إن أداء الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وعلى أبعاد الذكاء الانفعالي يقع في المستوى المتوسط، باستثناء بعد التعاطف إذ كان أداء الطلبة يقع في المستوى المرتفع.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم(علمي، أدبي)، والنوع أو تعزى للتفاعل بين هذه المتغيرات.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعد التعاطف تعزى للنوع لصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط مقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات تعزى للتفاعل بين نوع الطالب والتحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، المرحلة الثانوية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٤/٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٤/٨م

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

The Emotional Intelligence for the Secondary Stage Students in Light of Some Variables

Dr. Abdel Lattef A. Momani
Arbid University College
Al-Balgaa Applied University

Abstract

The present study aimed at identifying the emotional intelligence level of the secondary stage students in Jordan and to know the effects of gender, education type and academic achievement variables in the emotional intelligence. The study sample consisted of (405) students: (176) were males and (229) were females from the secondary stage in Irbid .An emotional intelligence test was applied on the sample to fulfill the study aims.

The study attained the following results:

- The student's performance on the emotional intelligence scale and its dimensions were in the average level, except the sympathy dimension which was in the high level.
- There were no statistically significant differences in the student's degrees about the emotional intelligence test attributed to the variables, the academic
- There were no statistically significant differences in the students degrees attributed to the gender and for female favor.
- There were statistically significant differences in the student's degrees about the passions organization in favor of the high and middle acquisition students comparing with the low acquisition students.
- There were statistically significant differences in the students degrees about the passions organization attributed to the interaction between the student's gender and the academic acquisition.

Key words: emotional intelligence, secondary stage.

الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

د. عبداللطيف عبدالكريم المومني
قسم العلوم التربوية- كلية بنات إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

المقدمة

تؤدي الانفعالات دوراً حاسماً في حياة الفرد، فهي جانب رئيس من جوانب شخصيته، وتختلف الانفعالات من شخص إلى آخر باختلاف طبيعة الفرد وسلوكه، فمن الأفراد من هو ناضج انفعالياً إذ يتمتع بالقدر الكافي من النضج الذي يمكنه من التكيف مع الآخرين حوله، ومنهم من لا يمتلك القدرة والنضج الانفعالي مما ينعكس على تكيفه وتوافقه مع أفراد محيطه الاجتماعي.

تعدّ الانفعالات من ضروريات الحياة اليومية للفرد، فهي تقود الإنسان، وتوجه قدراته وتتحكم بقراراته، لذلك فإن من الضروري جداً توافر قدر كاف من الذكاء الانفعالي لدى الفرد ليتمكن من تكوين قيم أساسية ومهمة تساعده على النهوض بمستقبله ومواكبة الحياة بنجاح، من هنا أتى الشعار القائل "إذا كان الذكاء العقلي يساعدك في الحصول على الوظيفة، فإن الذكاء الانفعالي يساعدك في الحفاظ على هذه الوظيفة والارتقاء بها نحو الأفضل" (ازوباردي، ٢٠٠١، ص٢٥).

إن القاعدة الأساسية في الذكاء الانفعالي تتضمن معرفتنا بانفعالاتنا، واستخدامها لصنع قراراتنا من خلال تعلم طرق التفكير التي تتضمن حل المشكلات، والتخطيط، واتخاذ القرارات، والذكاء بين الشخصي، وذلك لمساعدة الأشخاص في نقل المهارات الاجتماعية، والشخصية، وتحويلها إلى المواقف الحياتية كأدوات لتعلم طويل المدى، وبذلك يتم تعلم الكفاءة الانفعالية بطريقة مباشرة (Davies, 2000).

ترجع أصول البحث في الذكاء الانفعالي إلى القرن التاسع عشر، ويعدُّ جرينسبان (Greenspan) أول من قدم هذا المفهوم للتراث السيكولوجي، وذلك عندما حاول تقديم أنموذج موحد لتعليم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه (Piagat) في النمو المعرفي، ونظريات التحليل النفسي (Greener, 1998). وقد تطور مفهوم الذكاء الانفعالي في كتابات

سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990)، عندما نشرا أول مقالة علمية في مجال الذكاء الانفعالي، وقد تضمنت تلك المقالة أول تعريف له، إذ عُرِّف بأنّه "قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعرفة لتوجيه سلوكه وتفكيره (Salovey & Mayer, 1990, p187).

كما قدم جولمان (Goleman, 1995) أدبيات عن الذكاء الانفعالي في كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي" الذي تناول فيه ما أسماه بالعقل الانفعالي وطبيعة الذكاء الانفعالي والمجالات التي لها دور فيها ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً إلى الذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية، وأشار جولمان إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني في الحياة.

ويعدّ مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة في علم النفس، إذ ما زال يكتنفه بعض الغموض فهو مرتبط بالنظام المعرفي للفرد والنظام الانفعالي (عثمان ورزق، ٢٠٠١، ص ٣٣). إلا أنه تم التوصل إلى مكوناته الأساسية، إذ أشار الأدب السابق إلى أن الذكاء الانفعالي كل مركب من خمسة مكونات أساسية؛ وهي: المعرفة الانفعالية (Emotional Cognitive)، وإدارة الانفعالات (Management Emotions)، وتنظيم الانفعالات (Regulating Emotions)، والتعاطف (Empathy)، والتواصل (Communication Mayer & Salovey, 1990).

إن امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي من العوامل الأساسية التي تحدد نجاحه، إذ إن عناصر الذكاء الانفعالي تعدّ من المتطلبات الأساسية الملحة للنجاح في التعليم والقيادة والسياسية والإرشاد (Kelly & Moon, 1998, p744). كما أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المستمر أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاحاً مهنياً أكثر مقارنة مع نظرائهم من ذوي القدرات المحدودة في الذكاء الانفعالي (Cooper & Sawaf, 1997, p32). وقد توصل مايرز وتاكر (Myers & Tucker, 2005) إلى أن الأشخاص الأذكياء انفعالياً يعملون جيداً مع الآخرين، ويكونون موضع تقدير واحترام؛ لأنهم يعملون على تعزيز وتنشيط الذكاء الانفعالي في مؤسساتهم وأماكن عملهم.

وأكثر ما يحتاج الفرد إلى الذكاء الانفعالي في مرحلة المراهقة إذ إنّ التغيرات الانفعالية والاجتماعية والجسدية والعقلية التي تحصل للمراهقين بحاجة إلى قدرات ذكية خاصة

للتكيف في ضوئها. كما تتميز مرحلة المراهقة بالتناقض الوجداني إذ قد تصل بالمراهق الحال إلى أن يشعر بالتمزق بين الإعجاب والكراهية وبين النفور والإعجاب مما يؤثر سلباً في تكيفه، لذلك يؤدي الذكاء الانفعالي دورا حماسيا في تخفيف وطأة هذه المرحلة ومصاعبها.

وفيما يتعلق بارتباط الذكاء الانفعالي بالنجاح الأكاديمي والتحصيل جاءت نتائج الكثير من الدراسات السابقة متناقضة. ففي دراسة شوتي ومالوف وهل وهاجتير وكوبر وجولدن ودورنهيم (Schutte, Malouff, Hall, Haggetry, Cooper, Golden & Dornheim, 1998) التي هدفت إلى بيان قوة العلاقة بين متغير الأداء الأكاديمي المدرسي والدرجة على مقياس الذكاء الانفعالي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأداء الأكاديمي لعينة الدراسة ارتبط بالذكاء الانفعالي بمعامل ارتباط بلغ (ر=٠,٣٢). كما أشارت دراسة تابيا (Tapia, 1999) إلى عدم وجود علاقة بين متغير الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي. كما أوضحت دراسة ويتاوزكي (Woitazwski, 2001) ذلك إذ أشارت نتائج دراسته إلى أن الارتباط ما بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي ارتباط ضعيف، في حين توصل باركارد (Barchared, 2001) إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالتحصيل الأكاديمي. وأشارت نتائج دراسة كل من لام وكربي (Lam & Kirby, 2002) إلى أن الذكاء الانفعالي ككل وكتنظيم للانفعالات له قدرة تفسيرية للأداء المعرفي وللتحصيل الأكاديمي أكثر من الذكاء العام.

أما دراسة الخوالدة (٢٠٠٣)، فقد هدفت إلى بيان أثر برنامج تعليمي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة، منهم (٦٠) طالباً، و(٦٠) طالبة، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحصيل في مستوى الفهم والاستيعاب، وفي المهارات العقلية العليا تعزى إلى البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة كل من باركر وكرك وبارنهارت وهارس وماجسك ووود وبوند وهوجن (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majesk, wood, Bond & Hogan, 2004) إلى بيان قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦٧) طالبة من إحدى مدارس ألاباما (Aubuma)، واستخدمت الدراسة قائمة بار- أون للذكاء الانفعالي، وتوصلت الدراسة إلى أن التفوق الأكاديمي ارتبط بدرجة قوية جداً مع الذكاء الانفعالي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٧٨).

أما فيما يتعلق بالفروق بين النوعين في الذكاء الانفعالي، فقد أشارت دراسة الهنائي(٢٠٠٢)

إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في عاملين من عوامل الذكاء الانفعالي وهما الشفقة والوعي الذاتي، في حين أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين النوعين في عامل التناغم. كما أشارت الدراسات إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في القدرة على إدراك الانفعالات (Mayer & Geher, 1996) وهذا ما أكده كنج (King, 1999) إذ أشارت نتائج دراسته إلى تفوق الإناث على الذكور في كافة أبعاد الذكاء الانفعالي، في حين أشارت دراسة بيللتري (Pellitteri, 1999) إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع.

أما دراسة فان روي والونسو وفسوسفارن (Van Roy, Alonso & Viswesvaran, 2005) فقد هدفت إلى معرفة الفروق الجماعية في الذكاء الانفعالي حسب متغير النوع والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبة و(٥٩) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات حققن درجات أعلى من الذكور على مقياس الذكاء الانفعالي، وكانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية.

يلاحظ من عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، وجود تناقض واضح في نتائجها، إذ أشارت دراسات (Tapia, 1999؛ الخوالدة، ٢٠٠٣؛ Woitaszowski, 2001) إلى عدم وجود علاقة بين متغيري الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، في حين أشار بعضها الآخر (Barchard, 2001 ؛ Lam & Kirby, 2002, Parker et al., 2004, Schutte et al. 1998) إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين متغير الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي.

من هنا جاءت الدراسة الحالية محاولة الوقوف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، وكذلك الكشف عن أثر التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم والنوع في الذكاء الانفعالي.

مشكلة الدراسة

أشار علماء النفس إلى العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الانفعالية والكفاءة المعرفية(القدرة على التحصيل) من جهة، والعديد من الاضطرابات الانفعالية، من جهة أخرى. من ذلك نجد أن تنمية المهارات الانفعالية تحقق مستوى عالياً من الصحة النفسية مما ينعكس إيجابيً على مفهوم الذات الذي يرتبط إيجاباً بالنجاح الأكاديمي. فقد أظهرت كثير من الدراسات أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي، يظهرون تميزاً في مجالات أخرى، مما ينعكس على أدائهم داخل المدرسة وخارجها، كالتحصيل العلمي والتوجه نحو النشاطات

والمهام المختلفة، مع بذل الجهد والصبر وتحمل المسؤولية وغيرها من الإنجازات المختلفة.

لقد تضاربت آراء الباحثين فيما يختص بطبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، والنوع، ففي حين يرى بعض الباحثين أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالنجاح الأكاديمي يرى آخرون عدم وجود علاقة بين المتغيرين، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير النوع، ففي حين يرى بعض الباحثين تفوق الإناث على الذكور في بعض مجالات الذكاء الانفعالي، لم يتوصل آخرون إلى وجود فروق بين النوعين في امتلاكهم للذكاء الانفعالي.

ونتيجة لذلك شعر الباحث بضرورة دراسة أثر التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع في الذكاء الانفعالي، وذلك لأهمية هذا الموضوع في هذه المرحلة العمرية.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وكذلك بيان أثر التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم الثانوي والنوع في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة هذه المرحلة.

أسئلة الدراسة

ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

– تناولها لأحد المفاهيم السيكولوجية الحديثة ـ الذكاء الانفعالي ـ لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (١٦–١٨) سنة. حيث تشكل هذه المرحلة من العمر مرحلة المراهقة المتوسطة، إذ يسعى المراهق فيها إلى الاستقلال، ويرغب في التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به وبخاصة الوالدان، ويستيقظ لدى المراهق في هذه المرحلة الإحساس بذاته وكيانه، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو أنها مرحلة انفعالات عنيفة، ويلاحظ أن تلك الانفعالات في تقلب مستمر، فالمراهق يقوم بحركات وتصرفات لا تشير إلى الاتزان الانفعالي

لذلك ستحاول الدراسة بيان مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة ممن هم في مرحلة المراهقة.

– من المؤمل أن تتمكن الإدارات التربوية، وعلى اختلاف مستوياتها، من الاستفادة من نتائجها من خلال تحسين السياسات التربوية بالنظر إلى طرق تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، واستخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق ذلك، وكذلك صقل شخصية الطلبة وزيادة وعيهم بذواتهم، هذا بالإضافة إلى تنمية ثقتهم بأنفسهم، وذلك لتكوين نظرة إيجابية لذاتهم بما ينعكس إيجاباً على العملية التربوية بشكل عام.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها ـ حسب علم الباحث ـ من الدراسات الحديثة في البلاد العربية بشكل عام والمملكة الأردنية الهاشمية بشكل خاص، إذ لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر التحصيل الأكاديمي والنوع ونوع التعليم في الذكاء الانفعالي، وهذا يدعم الدراسة إذ يمكن للدراسات المستقبلية الاستفادة منها.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بمجموعة من المحددات من أهمها:

– اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد، من ثَمَّ لايمكن تعميم نتائجها إلا على المجتمعات التي لها خصائص مجتمع الدراسة.

– تعتمد دقة النتائج التي تم التوصل إليها على مدى مصداقية إجابات المفحوصين على مقياس الذكاء الانفعالي الذي يعتمد على التقرير الذاتي للمفحوصين أثناء الإجابة على مقياس الذكاء الانفعالي.

التعريفات الإجرائية

الذكاء الانفعالي: هو القدرة على الانتباه والإدراك الحسي للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وتنظيمها، والإدراك الدقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية. والمعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الذكاء الانفعالي المعد لهذه الغاية.

التحصيل الأكاديمي: وهو معدّل علامات الطلبة لجميع المباحث التي درسوها في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ ، وذلك بناءً على التقرير الذاتي للطالب نفسه.

نوع التعليم: وهو الفرع الأكاديمي الذي ينتمي إليه المفحوص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية الذين كانوا ملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، البالغ عددهم (٨٤٨٢) طالباً وطالبة موزعين على (٢٨٦) شعبة صفية، منها (١٦٢) شعبة للطالبات، و (١٢٤) شعبة للطلاب.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) طلاب، موزعين على (٢٠) شعبة صفية تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية، إذ كانت الشعبة وحدة الاختيار، منهم (١٧٦) طالباً موزعين على (٨) شعب صفية، منها (٤) شعب للفرع العلمي تضم (٧٩) طالباً، و(٤) شعب للفرع الأدبي تضم (٩٧) طالباً، في حين بلغ عدد الطالبات (٢٢٩) طالبة موزعات على (١٢) شعبة صفية، منها (٦) شعب للفرع العلمي تضم (١١٠) طالبة، و(٦) شعب للفرع الأدبي تضم (١١٩) طالبة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع ونوع التعليم.

الجدول رقم (١)
توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

نوع التعليم	النوع	المعدل			المجموع
		أقل من ٦٥٪	من ٦٥-٨٤٪	٨٥٪ فأكثر	
علمي	ذكور	١٤	٤٠	٢٥	٧٩
أدبي	إناث	١٤	٥٢	٤٤	١١٠
	ذكور	٥٤	٢٨	١٥	٩٧
	إناث	٥٥	٤٨	١٦	١١٩
المجموع		١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١). ويتألف المقياس في صورته الأولية من (٦٤) فقرة، تم صياغتها لتصف السلوكات التي تعبر عن الذكاء الانفعالي، وبعد صياغة فقرات المقياس وفحصها من قبل الباحثين، وثلاثة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة المنصورة. بعد ذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي والتدوير المتعامد للعوامل، وأسفر التحليل عن تحديد خمسة عوامل للذكاء الانفعالي، وتم استبعاد (٦) فقرات، ومن ثَمَّ أصبح المقياس في

صورته النهائية مكوناً من (٥٨) فقرة موزعة على خمسة أبعاد للمقياس هي:
١. إدارة الانفعالات، ويتكون من (١٥) فقرة.
٢. التعاطف، ويتكون من (١١) فقرة.
٣. تنظيم الانفعالات، ويتكون من (١٠) فقرات.
٤. المعرفة الانفعالية، ويتكون من (١٠) فقرات.
٥. التواصل الاجتماعي، ويتكون من (٩) فقرات.

صدق المقياس

قام الغرايبة (٢٠٠٥) في دراسته بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:
١. صدق المحكمين، قام الباحث بعرض المقياس على أحد عشر محكماً من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، والقياس والتقويم في كل من جامعة اليرموك وجامعة الزرقاء الأهلية، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة المقياس للبيئة الأردنية ولتحقيق أغراض دراسته. وبناءً على ملاحظات المحكمين على المقياس، قام بحذف الفقرات التي أجمع على عدم صلاحيتها ثلاثة محكمين فأكثر، وعلى ذلك تم حذف (٦) فقرات، كما تم تعديل صياغة (٢٤) فقرة لغوياً وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٥٢) فقرة.
٢. صدق البناء، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٥٦) طالباً، وذلك لأغراض التحقق من صدق بناء المقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس ككل، ومع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه الفقرة، بعد ذلك تم استبعاد (٩) فقرات كانت معاملات ارتباط درجاتها بدرجة البعد المنتمية إليه، وبالدرجة الكلية للمقياس ضعيفة تراوحت بين (٠,٣٠–٠,٤٢)، وبذلك أصبح المقياس في شكله النهائي مكوناً من (٤٣) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس كما يلي:
١. إدارة الانفعالات، ويتكون من (١٢) فقرة.
٢. التعاطف، ويتكون من (٦) فقرات.
٣. تنظيم الانفعالات، ويتكون من (١١) فقرة.
٤. المعرفة الانفعالية، ويتكون من (٧) فقرات.
٥. التواصل الاجتماعي، ويتكون من (٧) فقرات.

ولأغراض الدراسة الحالية، قام الباحث بعرض الصورة المعدلة من قبل (الغرايبة، ٢٠٠٥) لمقياس الذكاء الانفعالي على (١٠) من أساتذة علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية، من أجل إبداء آرائهم في مناسبة فقراته للمرحلة

الثانوية، واعتبر الباحث اتفاق (٧) محكمين معياراً لدرجة قبول الفقرة ومناسبتها، وحصل الباحث على أغلبية آراء الأساتذة، إذ أجمع أغلبهم على مناسبة المقياس وفقراته لطلبة المرحلة الثانوية.

ثبات المقياس

قام الغرايبة (٢٠٠٥) بحساب ثبات المقياس بثلاث طرق وهي التجزئة النصفية، وكرونباخ ـ ألفا (Cronbachs alpha)، بوصفه مؤشراً على قياس التجانس الداخلي للمقياس، والمقياس وإعادة المقياس، كمؤشر على ثبات الاستقرار، وكان الفاصل الزمني بين المقياس وإعادة المقياس خمسة عشر يوماً، ويبين الجدول رقم (٢) قيم الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي.

الجدول رقم (٢)
ثبات مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	نوع الثبات		عدد الفقرات
	كرونباخ. ألفا	الإعادة	
إدارة الانفعالات	٠,٦٨	٠,٧١	١٢
التعاطف	٠,٦٩	٠,٧٤	٦
تنظيم الانفعالات	٠,٧٢	٠,٦٤	١١
المعرفة الانفعالية	٠,٥٨	٠,٥٩	٧
التواصل الاجتماعي	٠,٥٣	٠,٧٢	٧
المقياس ككل	٠,٨٦	٠,٧٩	٤٣

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحث باستخراج معاملات الاتساق الداخلي للمقياس، باستخدام معادلة كرونباخ ـ ألفا للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاد المقياس، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي للمقياس بين (٠,٦٥–٠,٨٤)، والجدول رقم (٣) يبين تلك القيم.

الجدول رقم (٣)
معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ـ ألفا

البعد	قيمة معامل الاتساق الداخلي
إدارة الانفعالات	٠,٧٥
التعاطف	٠,٦٧
تنظيم الانفعالات	٠,٧٢
المعرفة الانفعالية	٠,٦٩
التواصل الاجتماعي	٠,٦٥
المقياس ككل	٠,٨٤

وبناءً على ما تقدم من إجراءات التحقق من صدق وثبات المقياس، يمكن القول إن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة مما يبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

كان نمط الاستجابة على فقرات المقياس كالتالي (بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة، بدرجة مرتفعة)، وأعطيت الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي.

وعليه فإن أقل درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس هي (٤٣) وأعلى درجة (١٢٩)، ولبيان مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة تمت قسمة مدى الاستجابة (٣-١=٢) على فئات الاستجابة الثلاث، وكان الناتج (٠,٦٦)، وقد اعتمدت هذه القيمة كطول للفئة التي تحدد مستوى الذكاء الانفعالي، وبذلك تكون مستويات الذكاء الانفعالي كالتالي:

- (١-١,٦٦) ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.
- (١,٦٧-٢,٣٢) ذوي الذكاء الانفعالي المتوسط.
- (٢,٣٣-٣) ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

إجراءات التنفيذ

بعد التحقق من صدق وثبات مقياس الذكاء الانفعالي، قام الباحث بإجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- الحصول على موافقة رسمية من مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في محافظة إربد لتطبيق دراسته على عينة من مدارسها الثانوية.
- توزيع المقياس على أفراد العينة بنفسه، إذ تم توزيع (٤٢٧) استبانة، وقد تم توضيح الهدف من الدراسة للطلبة، وتوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس، كما أجاب الباحث عن استفسارات الطلبة حول فقرات المقياس.
- بلغ عدد الاستبانات التي استوفت الشروط اللازمة للتحليل (مستكملة الإجابات) (٤٠٥ استبانة، أي ما نسبته (٩٥٪) من الاستبانات الموزعة.
- فرغت الاستبانات وأدخلت جهاز الحاسوب من أجل تحليلها.

متغيرات الدراسة

- التحصيل الأكاديمي: وله ثلاثة مستويات (أقل من ٦٥٪، من ٦٥٪ إلى ٨٤٪ ، ٨٥٪ فأكثر).

– نوع التعليم: وله فئتان (علمي، أدبي).
– النوع: وله فئتان (ذكور، إناث).
– الذكاء الانفعالي: وله ثلاثة مستويات (١–١,٦٦ ، ١,٦٧–٢,٣٢ ، ٢,٣٣–٣).
وقد تم التعامل مع المتغيرات، التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع كمتغيرات مستقلة، في حين اعتبر الذكاء الانفعالي متغيراً تابعاً.

عرض والنتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟".للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي لكل بعد من أبعاد المقياس، وللمقياس ككل، والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وللمقياس ككل

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (إدارة الانفعالات)	٢,٢١	٠,٣٢٦
البعد الثاني (التعاطف)	٢,٣٦	٠,٣٨١
البعد الثالث (تنظيم الانفعالات)	٢,٢٣	٠,٣١٣
البعد الرابع (المعرفة الانفعالية)	٢,٢٩	٠,٣٣٥
البعد الخامس (التواصل الاجتماعي)	٢,٢٥	٠,٣٤٢
المقياس ككل	٢,٢٥	٠,٢٤٣

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء الانفعالي على المقياس ككل (٢,٢٥)، والانحراف المعياري (٠,٢٤٣)، مما يشير إلى أن أداء عينة الدراسة على المقياس ككل يقع في المستوى المتوسط، ويلاحظ من الجدول رقم (٥) أن أداء عينة الدراسة على كل بعد من الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي كان متقارباً ويقع في المستوى المتوسط من الذكاء الانفعالي باستثناء بعد التعاطف الذي كان مرتفعاً، إذ كان المتوسط الحسابي لبعد إدارة الانفعالات (٢,٢١) ، أما على مجال تنظيم الانفعالات فقد كان المتوسط الحسابي (٢,٢٣).

وكذلك بالنسبة لبعد المعرفة الانفعالية، فقد كان المتوسط الحسابي (٢,٢٩) ، أما بعد التواصل الاجتماعي فقد بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٥) ، في حين يشير الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لبعد التعاطف (٢,٣٦).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين هذه المتغيرات؟" وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتناول الإجابة في جزأين، يتناول الأول منهما مدى اختلاف الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة وفق متغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين هذه المتغيرات.

أما الثاني فيتحدث عن مدى اختلاف درجات أبعاد الذكاء الانفعالي وفق متغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين هذه المتغيرات.

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة

نوع التعليم	النوع	التحصيل الأكاديمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علمي	ذكور	أقل من ٦٥٪	١٤	٢,٢٥	٠,٢٤
		من ٦٥-٨٥٪	٤٠	٢,٢٧	٠,١٢
		أكثر من ٨٥٪	٢٥	٢,٣٢	٠,٢٠
		المجموع	٧٩	٢,٢٨	٠,٢١
	إناث	أقل من ٦٥٪	١٤	٢,٢١	٠,١٦
		من ٦٥-٨٥٪	٥٢	٢,٢٢	٠,٢٨
		أكثر من ٨٥٪	٤٤	٢,٣٢	٠,٢٣
		المجموع	١١٠	٢,٢٦	٠,٢٥
	الكلي	أقل من ٦٥٪	٢٨	٢,٢٣	٠,٢٠
		من ٦٥-٨٥٪	٩٢	٢,٢٤	٠,٢٥
		أكثر من ٨٥٪	٦٩	٢,٣٢	٠,٢٢
		المجموع	١٨٩	٢,٢٧	٠,٢٣

تابع الجدول رقم (٥)

نوع التعليم	النوع	التحصيل الأكاديمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أدبي	ذكور	أقل من ٦٥٪	٥٤	٢,٢٤	٠,٢٠
		من ٦٥-٨٥٪	٢٨	٢,٢٩	٠,١٩
		أكثر من ٨٥٪	١٥	٢,١٤	٠,٣٣
		المجموع	٩٧	٢,٢٥	٠,٢٠
	إناث	أقل من ٦٥٪	٥٥	٢,٢٢	٠,٢٥
		من ٦٥-٨٥٪	٤٨	٢,٢٢	٠,٣٠
		أكثر من ٨٥٪	١٦	٢,٤٠	٠,١٣
		المجموع	١١٩	٢,٢٣	٠,٢٧
	الكلي	أقل من ٦٥٪	١٠٩	٢,٢٣	٠,٢٣
		من ٦٥-٨٥٪	٩٢	٢,٢٥	٠,٢٦
		أكثر من ٨٥٪	١٥	٢,٣١	٠,٢٤
		المجموع	٢١٦	٢,٢٤	٠,٢٤
الكلي	ذكور	أقل من ٦٥٪	٦٨	٢,٢٤	٠,٢١
		من ٦٥-٨٥٪	٧٨	٢,٢٨	٠,٢٠
		أكثر من ٨٥٪	٣٠	٢,٢٩	٠,٢٣
		المجموع	١٧٦	٢,٢٦	٠,٢١
	إناث	أقل من ٦٥٪	٦٩	٢,٢٢	٠,٢٤
		من ٦٥-٨٥٪	١٠٦	٢,٢٢	٠,٢٩
		أكثر من ٨٥٪	٥٤	٢,٣٤	٠,٢٢
		المجموع	٢٢٩	٢,٢٥	٠,٢٦
	الكلي	أقل من ٦٥٪	١٣٧	٢,٢٣	٠,٢٢
		من ٦٥-٨٥٪	١٨٤	٢,٢٥	٠,٢٥
		أكثر من ٨٥٪	٨٤	٢,٣٢	٠,٢٢
		المجموع	٤٠٥	٢,٢٥	٠,٢٤

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن هناك فروقاً ظاهريه بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق، أجرى تحليل التباين الثلاثي(3 Way ANOVA) ، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

يلاحظ من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات الدراسة الثلاثة، التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، أو للتفاعل بين هذه المتغيرات.

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
نوع التعليم	٠,٠١٢	١	٠,٠١٢	٠,٢٠٣	٠,٦٥٣
النوع	٠,٠١٣	١	٠,٠١٣	٠,٢٢٦	٠,٦٣٥
التحصيل الأكاديمي	٠,١٤١	٢	٠,٠٧٠	١,٢٠٦	٠,٣٠٠
نوع التعليم × النوع	٠,٠٩٨	١	٠,٠٩٨	١,٦٧٢	٠,١٩٧
نوع التعليم × التحصيل الأكاديمي	٠,٠٣٠	٢	٠,٠١٥	٠,٢٦١	٠,٧٧١
النوع × التحصيل الأكاديمي	٠,٣٠٤	٢	٠,١٥٢	٢,٥٩٩	٠,٠٧٦
نوع التعليم × النوع × التحصيل الأكاديمي	٠,١٦٠	٢	٠,٠٨٠	١,٣٧٢	٠,٢٥٥
الخطأ	٢٢,٩٤٥	٣٩٣	٠,٠٥٨		
الكلي	٢٣,٨١١	٤٠٤			

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الثاني، وهو معرفة مدى اختلاف درجات الطلبة على أبعاد الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة والتفاعل بينها، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، والجداول من (٧) إلى (١١) تبين ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد إدارة الانفعالات

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
إدارة الانفعالات	علمي	ذكر	س- =٢,٢٦	٢,١٧	٢,٣٣	٢,٢٤
			ع=٠,٢٧٥	٠,٢٤٩	٠,٢٧٨	٠,٢٧٠
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,١٧	٢,١٦	٢,٢٦	٢,٢٠
			ع=٠,٢٨٢	٠,٣٤٦	٠,٣٥٢	٠,٣٤٢
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,٢٢	٢,١٦	٢,٢٩	٢,٢٢
			ع=٠,٢٧٧	٠,٣٠٦	٠,٣٢٧	٠,٣١٤
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٣	٢,٢٨	٢,٠٣	٢,٢٤
			ع=٠,٢٨٧	٠,٣٠٩	٠,٤٦٦	٠,٣٠٧
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧
		أنثى	س- =٢,٢٠	٢,١٤	٢,٣٠	٢,١٨

تابع الجدول رقم (٧)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
إدارة الانفعالات	أدبي	أنثى	ع=٠,٣٥٥	٠,٣٨١	٠,٢٠١	٠,٣٥٨
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,٢٢	٢,٢٠	٢,٢١	٢,٢١
			ع=٠,٣٢٢	٠,٣٥٨	٠,٣٢٤	٠,٣٣٧
			ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
	الكلي	ذكر	س- =٢,٢٤	٢,٢٢	٢,٢٨	٢,٢٤
			ع=٠,٢٨٣	٠,٢٨٤	٠,٣٢٦	٠,٢٩٠
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
		أنثى	س- =٢,٢٠	٢,١٥	٢,٢٧	٢,١٩
			ع=٠,٣٤٠	٠,٣٦٣	٠,٣٢٨	٠,٣٥٠
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,٢٢	٢,١٨	٢,٢٧	٢,٢١
			ع=٠,٣١٢	٠,٣٣٣	٠,٣٢٦	٠,٣٢٦
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على بعد إدارة الانفعالات وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
تنظيم الانفعالات	علمي	ذكر	س- =٢,١٩	٢,٣٥	٢,٢٨	٢,٣٠
			ع=٠,٢٣٩	٠,٢٦٦	٠,٣٣١	٠,٢٨٦
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,٠٥	٢,١٦	٢,٣٠	٢,٢٠
			ع=٠,٢٣٦	٠,٣٠٦	٠,٣١٨	٠,٣١٣
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,١٢	٢,٢٤	٢,٢٩	٢,٢٤
			ع=٠,٢٤٤	٠,٣٠٣	٠,٣٢٠	٠,٣٠٥
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٣	٢,٣٤	٢,٠٧	٢,٢٧
			ع=٢٥٨	٠,٢٧٣	٠,٣٧٢	٠,٢٧٦
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧
		أنثى	س- =٢,١١	٢,٢٢	٢,٢٥	٢,١٧

تابع الجدول رقم (٨)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
تنظيم الانفعالات	أدبي	أنثى	ع=٠,٣٢٢	٠,٣٧٣	٠,٣٠٨	٠,٣٤٨
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,١٧	٢,٢٧	٢,١٩	٢,٢٢
			ع=٠,٢٩٧	٠,٣٣٩	٠,٣٢٩	٠,٣٥٣
			ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
	الكلي	ذكر	س- =٢,٢٢	٢,٣٥	٢,٢٥	٢,٢٨
			ع=٠,٢٥٣	٠,٢٦٨	٠,٣٤١	٠,٢٨٠
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
	الكلي	أنثى	س- =٢,١٠	٢,١٩	٢,٢٩	٢,١٩
			ع=٠,٣٠٦	٠,٣٤٢	٠,٣١٤	٠,٣٣١
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,١٦	٢,٢٦	٢,٢٧	٢,٢٣
			ع=٢,٨٧	٠,٣٢١	٠,٣٢٢	٠,٣١٣
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ كذلك من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد المعرفة الانفعالية

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
المعرفة الانفعالية	علمي	ذكر	س- =٢,١٤	٢,١٤	٢,٣٣	٢,٢٤
			ع=٠,٣٧٢	٠,٣٥٠	٠,٣١٥	٠,٣٤٥
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,٢٨	٢,٢٩	٢,٤٠	٢,٣٣
			ع=٠,٢٦٠	٠,٣٦٥	٠,٢٧٦	٠,٣٢٢
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,٢١	٢,٢٦	٢,٣٧	٢,٢٩
			ع=٠,٣٢٢	٠,٣٥٨	٠,٢٩١	٠,٣٣٤
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٥	٢,٣١	٢,٣١	٢,٢٨
			ع=٠,٣٠٦	٠,٢٩٣	٠,٥٢٩	٠,٣١٢
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧

تابع الجدول رقم (٩)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
المعرفة الانفعالية	أدبي	أنثى	س- =٢,٢٩	٢,٢٦	٢,٤٤	٢,٢٩
			ع=٠,٣٧٣	٠,٣٥٩	٠,٢٢٨	٠,٣٥٧
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,٢٧	٢,٢٨	٢,٤٠	٢,٢٨
			ع=٠,٣٤٠	٠,٣٣٣	٠,٣٤٢	٠,٣٣٧
	الكلي	ذكر	ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
			ع=٠,٣٢٠	٠,٣٢٤	٠,٣٤٨	٠,٣٢٧
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
		أنثى	س- =٢,٢٨	٢,٢٨	٢,٤١	٢,٣١
			ع=٠,٣٥١	٠,٣٦٠	٠,٢٦٦	٠,٣٤١
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,٢٥	٢,٢٧	٢,٣٨	٢,٢٩
			ع=٠,٣٣٦	٠,٣٤٥	٠,٢٩٩	٠,٣٢٥
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ كذلك من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على بعد المعرفة الانفعالية وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد التعاطف

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
التعاطف	علمي	ذكر	س- =٢,٤٢	٢,٤٢	٢,٣٣	٢,٣٩
			ع=٠,٤٤٧	٠,٣٢٧	٠,٣٨٨	٠,٣٦٧
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,٤٨	٢,٣٩	٢,٥٠	٢,٤٤
			ع=٠,٣٢٦	٠,٤٠٧	٠,٤٠٧	٠,٣٩٨
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,٤٥	٢,٤٠	٢,٤٤	٢,٤٢
			ع=٠,٣٨٥	٠,٣٧٢	٠,٤٠٥	٠,٣٨٥
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٥	٢,٢١	٢,٢٧	٢,٢٣
			ع=٠,٣٥٧	٠,٣٤٨	٠,٤٨٠	٠,٣٥٦
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧

تابع الجدول رقم (١٠)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
التعاطف	أدبي	أنثى	س- =٢,٣٤	٢,٣٥	٢,٦٢	٢,٣٧
			ع=٠,٣٥١	٠,٣٦٠	٠,٢٧٣	٠,٣٧١
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,٣٠	٢,٢٩	٢,٥٠	٢,٣١
			ع=٠,٣٧٣	٠,٣٦٠	٠,٣٧٨	٠,٣٧٠
			ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
	الكلي	ذكر	س- =٢,٢٨	٢,٣٢	٢,٣٢	٢,٣٠
			ع=٠,٣٨٠	٠,٣٥٢	٠,٣٩٦	٠,٣٦٩
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
		أنثى	س- =٢,٣٧	٢,٣٧	٢,٥٢	٢,٤١
			ع=٠,٣٧٦	٠,٣٨٢	٠,٣٨٧	٠,٣٨٥
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,٣٣	٢,٣٥	٢,٤٥	٢,٣٦
			ع=٠,٣٧٩	٠,٣٧٠	٠,٣٩٩	٠,٣٨١
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ كذلك من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على بعد التعاطف وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

الجدول رقم (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعد التواصل الاجتماعي

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
التواصل الاجتماعي	علمي	ذكر	س- =٢,٢٦	٢,٢٣	٢,٣٤	٢,٢٧
			ع=٠,٢٩٧	٠,٣١٦	٠,٢٩١	٠,٣٠٥
			ن=١٤	٤٠	٢٥	٧٩
		أنثى	س- =٢,٢٢	٢,٢٣	٢,٢٥	٢,٢٣
			ع=٠,٢٧٩	٠,٤٠٢	٠,٣٤١	٠,٣٦٢
			ن=١٤	٥٢	٤٤	١١٠
		المجموع	س- =٢,٢٤	٢,٢٣	٢,٢٨	٢,٢٥
			ع=٠,٢٨٣	٠,٣٦٦	٠,٣٢٥	٠,٣٣٩
			ن=٢٨	٩٢	٦٩	١٨٩
	أدبي	ذكر	س- =٢,٢٣	٢,٢٥	٢,١٧	٢,٢٣
			ع=٠,٣٠١	٠,٣٣٥	٠,٥٩٢	٠,٣٢٩
			ن=٥٤	٢٨	١٥	٩٧

تابع الجدول رقم (١١)

البعد	نوع التعليم	الجنس	أقل من ٦٥	من ٦٥-٨٥	٨٥ فأكثر	الكلي
التواصل الاجتماعي	أدبي	أنثى	س- =٢,٢٤	٢,٢٠	٢,٥٦	٢,٢٥
			ع=٠,٣٤١	٠,٣٦٤	٠,٣٠٥	٠,٣٥٩
			ن=٥٥	٤٨	١٦	١١٩
		المجموع	س- =٢,٢٣	٢,٢٢	٢,٤٣	٢,٢٤
			ع=٠,٣٢٠	٠,٣٥١	٠,٤٤٢	٠,٣٤٥
			ن=١٠٩	٩٢	١٥	٢١٦
	الكلي	ذكر	س- =٢,٢٣	٢,٢٤	٢,٣١	٢,٢٥
			ع=٠,٢٩٨	٠,٣٢٤	٠,٣٥٠	٠,٣١٨
			ن=٦٨	٧٨	٣٠	١٧٦
		أنثى	س- =٢,٢٤	٢,٢١	٢,٣٠	٢,٢٤
			ع=٠,٣٢٨	٠,٣٨١	٠,٣٥٣	٠,٣٦٠
			ن=٦٩	١٠٦	٥٤	٢٢٩
		المجموع	س- =٢,٢٣	٢,٢٣	٢,٣١	٢,٢٥
			ع=٠,٣١٢	٠,٣٥٧	٠,٣٥٠	٠,٣٤٢
			ن=١٣٧	١٨٤	٨٤	٤٠٥

يلاحظ كذلك من الجدول رقم (١١) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على التواصل الاجتماعي وفق متغيرات نوع التعليم والتحصيل الأكاديمي والجنس.

وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لكل إبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (١٢) يبيّن تلك النتائج.

الجدول رقم (١٢)
نتائج تحليل التباين المتعدد الثلاثي لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	قيمة التباين المتعدد (ويلكس لامبدا) (Wilk's Lambda)	(ف) المحسوبة	درجة الحرية الفرضية	درجة الحرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
نوع التعليم	٠,٩٨٠	١,٥٩	٥	٣٨٩	٠,١٦٢
النوع	٠,٩٦٣	٢,٩٩	٥	٣٨٩	×٠,٠١٢
التحصيل	٠,٩٣٣	٢,٧٦	١٠	٧٧٨	×٠,٠٠٢
نوع التعليم ×النوع	٠,٩٨٤	١,٢٢	٥	٣٨٩	٠,٢٩٦
نوع التعليم × التحصيل	٠,٩٧٨	٠,٨٦٩	١٠	٧٧٨	٠,٥٦٢
النوع × التحصيل	٠,٩٧٩	٠,٨٣٢	١٠	٧٧٨	٠,٥٩٨
النوع × نوع التعليم × التحصيل	٠,٩٦٧	١,٣٠٥	١٠	٧٧٨	٠,٢٢٣

* ذات دلالة إحصائية

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن قيمة ويلكس لامبدا (Wilk's Lambda) لمتغير النوع (٠,٩٦٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١٢) عند درجات الحرية الفرضية (٥) ودرجات الحرية الخطأ (٣٨٩)، كما يلاحظ أن قيمة ويلكس لامبدا (Wilk's Lambda) لمتغير التحصيل (٠,٩٣٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٢) عند درجات الحرية الفرضية (٥) ودرجات الحرية الخطأ (٧٧٨).

لهذا تم إجراء تحليل التباين الثلاثي للكشف عن مصدر التباين على كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة، والجدول رقم (١٣) يبين تلك النتائج.

فيما يتعلق بالبعد الأول «إدارة الانفعالات» يلاحظ من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الانفعالات تعزى لأي من متغيرات الدراسة أو للتفاعل بين متغيرات الدراسة الثلاثة.

أما البعد الثاني «التعاطف» فيلاحظ من الجدول رقم (١٣) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٩) لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة (ف) (٦,٩٤٧)، مما يشير إلى أن وجود أثر لنوع الطالب على بعد التعاطف، ويشير الجدول (٧) إلى أن تلك الفروق كانت لصالح الإناث إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن (٢,٤١) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (٢,٣٠).

الجدول رقم (١٣)
نتائج تحليل التباين الثلاثي لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وفق متغيرات الدراسة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
إدارة الانفعالات	نوع التعليم	٠,٠٤٢	١	٠,٠٤٢	٠,٤٠٣	٠,٥٢٦
	النوع	٠,٠٠٨	١	٠,٠٠٨	٠,٠٧٩	٠,٧٧٨
	التحصيل	٠,١٠٤	٢	٠,٠٥٢	٠,٤٩٤	٠,٦١١
	نوع التعليم × النوع	٠,١٠٩	١	٠,١٠٩	١,٠٣٦	٠,٣٠٩
	نوع التعليم × التحصيل	٠,٢٨٠	٢	٠,١٤٠	١,٣٣١	٠,٢٦٥
	النوع × التحصيل	٠,٢٧٦	٢	٠,١٣٨	١,٣٠٩	٠,٢٧١
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٥٢٣	٢	٠,٢٦٢	٢,٤٨٤	٠,٠٨٥
	الخطأ	٤١,٣٨٤	٣٩٣	٠,١٠٥		
	الكلي	٤٢,٨٦٦	٤٠٤			
التعاطف	نوع التعليم	٠,٤٠٢	١	٠,٤٠٢	٢,٨٦٨	٠,٠٩١
	النوع	٠,٩٧٣	١	٠,٩٧٣	٦,٩٤٧	*٠,٠٠٩
	التحصيل	٠,٢٦٨	٢	٠,١٣٤	٠,٩٥٨	٠,٣٨٥
	نوع التعليم × النوع	٠,٢٥٢	١	٠,٢٥٢	١,٧٩٧	٠,١٨١

تابع الجدول رقم (١٣)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التعاطف	نوع التعليم × التحصيل	٠,٢٥٨	٢	٠,١٢٩	٠,٩٢١	٠,٣٩٩
	النوع × التحصيل	٠,٣٥٥	٢	٠,١٧٧	١,٢٦٧	٠,٢٨٣
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٠٨٠	٢	٠,٠٤٠	٠,٢٨٧	٠,٧٥١
	الخطأ	٥٥,٠٤٩	٣٩٣	٠,١٤٠		
	الكلي	٥٨,٦٢٧	٤٠٤			
تنظيم الانفعالات	نوع التعليم	٠,٠١٤	١	٠,٠١٤	٠,١٥٥	٠,٦٩٤
	النوع	٠,٢٣٥	١	٠,٢٣٥	٢,٥١٨	٠,١١٣
	التحصيل	٠,٨٧١	٢	٠,٤٣٥	٤,٦٦٧	*٠,٠١٠
	نوع التعليم × النوع	٠,١٠٥	١	٠,١٠٥	١,١٢٨	٠,٢٨٩
	نوع التعليم × التحصيل	٠,٠٢٥٣	٢	٠,١٢٧	١,٣٥٨	٠,٢٥٨
	النوع × التحصيل	٠,٥٧٩	٢	٠,٢٨٩	٣,١٠١	*٠,٠٤٦
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٠٤٢	٢	٠,٠٢١	٠,٢٢٤	٠,٨٠٠
	الخطأ	٣٦,٦٦٣	٣٩٣	٠,٠٩٣		
	الكلي	٣٩,٦٤٧	٤٠٤			
المعرفة الإنفعالية	نوع التعليم	٠,٠٦٧	١	٠,٠٦٧	٠,٥٩٧	٠,٤٤٠
	النوع	٠,٢٤٦	١	٠,٢٤٦	٢,١٩٥	٠,١٣٩
	التحصيل	٠,٥٣٥	٢	٠,٢٦٨	٢,٣٩٢	٠,٠٩٣
	نوع التعليم × النوع	٠,٠٣٧	١	٠,٠٣٧	٠,٣٢٨	٠,٥٦٧
	نوع التعليم × التحصيل	٠,٠١٦	٢	٠,٠٠٨	٠,٠٧٠	٠,٩٣٣
	النوع × التحصيل	٠,١٣٦	٢	٠,٠٦٨	٠,٦٠٧	٠,٥٤٥
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٠٥٩	٢	٠,٠٣٠	٠,٢٦٥	٠,٧٦٧
	الخطأ	٤٣,٩٦٦	٣٩٣	٠,١١٢		
	الكلي	٤٥,٤٢٥	٤٠٤			
التواصل الاجتماعي	نوع التعليم	٠,٠٢٥	١	٠,٠٢٥	٠,٢١٦	٠,٦٤٣
	النوع	٠,٠٨٠	١	٠,٠٨٠	٠,٦٨٧	٠,٤٠٨
	التحصيل	٠,٣٦٧	٢	٠,١٨٤	١,٥٧٤	٠,٢٠٩
	نوع التعليم × النوع	٠,٣٦٦	١	٠,٣٦٦	٣,١٣٧	٠,٠٧٧
	نوع التعليم × التحصيل	٠,٠٥٥	٢	٠,٠٢٨	٠,٢٣٨	٠,٧٨٨
	النوع × التحصيل	٠,٢٧١	٢	٠,١٣٦	١,١٦٢	٠,٣١٤
	نوع التعليم × النوع × التحصيل	٠,٥٨٦	٢	٠,٢٩٣	٢,٥١٢	٠,٠٨٢
	الخطأ	٤٥,٨٣٢	٣٩٣	٠,١١٧		
	الكلي	٤٧,١٩١	٤٠٤			

*ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥)

وفيما يتعلق بالبعد الثالث "تنظيم الانفعالات" فيلاحظ من الجدول رقم (١٣) وجود

أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١٠) لمتغير التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (ف) (٤,٦٦٧)، مما يشير إلى أن هناك فروقاً في تنظيم الانفعالات تعزى للتحصيل الأكاديمي، وللكشف عن اتجاه الفروق بين المستويات الثلاثة للتحصيل الأكاديمي على بعد تنظيم الانفعالات، استخدم مقياس توكي (Tukey HSD) وكانت النتائج، كما هو مبين في الجدول رقم (١٤).

الجدول رقم (١٤)
نتائج مقياس توكي للمقارنات البعدية بين مستويات التحصيل الأكاديمي الثلاثة على بعد تنظيم الانفعالات

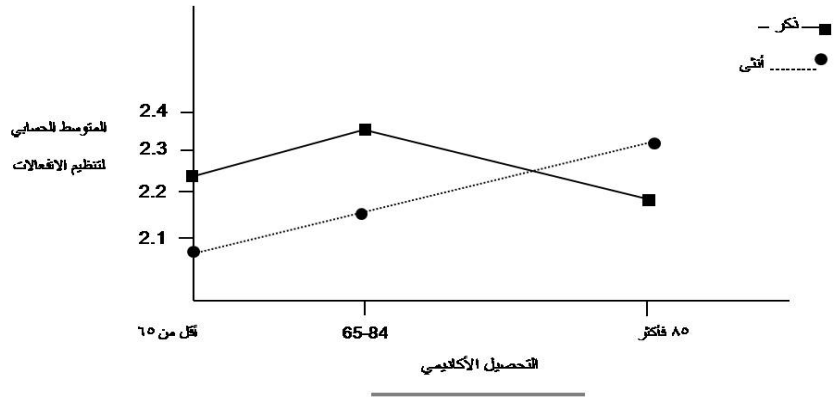
المتوسط الحسابي	التحصيل الأكاديمي	أقل من ٦٥٪	من ٦٥-٨٤٪	٨٥٪ فأكثر
٢,١٦	أقل من ٦٥٪		*	*
٢,٢٦	من ٦٥-٨٤٪			
٢,٢٧	٨٥٪ فأكثر			

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) عند مقارنة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المستوى التحصيلي المنخفض (٢,١٦) مع المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المستوى التحصيلي المتوسط (٢,٢٦)، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، ونجد تلك الفروق كذلك عند مقارنة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المستوى التحصيلي المنخفض (٢,١٦) مع المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المستوى التحصيلي المرتفع (٢,٢٧)، مما يشير إلى أن الطلبة في المستويين التحصيليين المتوسط والمرتفع يمتلكون مهارة تنظيم الانفعالات بدرجة أكبر من الطلبة في المستوى التحصيلي المنخفض.

ويشير الجدول رقم (١٣) فيما يتعلق ببعد تنظيم الانفعالات، إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات يُعزى للتفاعل بين نوع الطالب وتحصيله الأكاديمي، إذ كانت قيمة (ف) (٣,١٠) ودلالتها الإحصائية (= α ٠,٠٤٦).

ولبيان طبيعة تلك الفروق تم رسم شكل التفاعل بين المتغيرين كما هو موضح في الشكل رقم (١).

يلاحظ من الشكل أن تنظيم الانفعالات لدى الطلاب في المستويين للتحصيل الأكاديمي المنخفض والمتوسط أعلى منه لدى الطالبات، في حين يشير الشكل كذلك إلى أن تنظيم الانفعالات لدى الطالبات في المستوى التحصيلي المرتفع أعلى منه لدى الطلاب في ذلك المستوى.



الشكل رقم (١)
شكل التفاعل بين متغير النوع، والتحصيل الأكاديمي وأثره في بعد تنظيم الانفعالات

وفيما يتعلق بالبعد الرابع "المعرفة الانفعالية" يلاحظ من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة الانفعالية تعزى لأي من متغيرات الدراسة، أو التفاعل بين تلك المتغيرات.

ويشير الجدول رقم (١٣) كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصاية في البعد الخامس "الاتصال الاجتماعي" تعزى لأي من متغيرات الدراسة، أو التفاعل بين تلك المتغيرات.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن أداء الطلبة عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى أربعة أبعاد للمقياس وهي: أدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي يقع في المستوى المتوسط للذكاء الانفعالي . حيث بلغ المتوسط الحسابي للعينة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل (٢,٢٥)، وكانت نسبة الطلبة في المستوى المتوسط تقارب (٥٦٪) من أفراد العينة، وكان المدى للأوساط الحسابية للأبعاد الأربعة يتراوح ما بين (٢,٢١) ولغاية (٢,٢٩)، وكانت نسبة الطلبة في المستوى المتوسط للأبعاد الأربعة تقارب (٥٥٪) من أفراد العينة.

ويفسر الباحث وقوع معظم أفراد العينة في المستوى المتوسط للذكاء الانفعالي وللأبعاد

الأربعة بمدى العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي التي أشار إليها الأدب التربوي والنفسي في هذه المرحلة (Kelly & Moon,1998, p747؛ عثمان ورزق، ٢٠٠١، ص ٣٤)، إذ إن عملية فهم الذات وتنظيمها وإدراكها بشكل عام والفهم الذاتي للانفعالات، وتنظيمها وتطورها بشكل خاص، ما زال في طور النمو، وأن الأفراد في هذه المرحلة لم يصلوا إلى مرحلة الاعتماد الكلي على الذات والتصرف الذاتي، إذ هم في مرحلة بناء للعديد من المهارات التي تساعدهم على اتخاذ قراراتهم الانفعالية. فهم بحاجة إلى اكتساب الخبرات التي تعمل بشكل مباشر وغير مباشر على تكوين الاتجاهات الانفعالية الإيجابية التي ترفع قدرة هؤلاء الطلبة على مواجهة الأحداث الانفعالية وتنظيمها واتخاذ المواقف حيالها.

ولا بد من الإشارة إلى أن الإدراكات الذاتية للانفعالات وآليات التنظيم الذاتي لها، ذات أهمية في فهم آليات العلاقة التي تجري بين المثيرات البيئية والسلوك الناجح تجاهها، إذ إن تنظيم الذات ورفع مستوى الذكاء الانفعالي بحاجة إلى نشاطات ومثيرات لكي تعمل على تنمية الإدراك والفهم بغية تشكيل المنظومة الانفعالية عند الفرد.

أما فيما يتعلق ببعد التعاطف، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء الطلبة على هذا البعد يقع ضمن المستوى المرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة على هذا البعد (٢,٣٦)، كما بلغت نسبة الطلبة في المستوى المرتفع لهذا البعد (٦٣٪) من أفراد العينة، وهي نسبة عالية نسبياً مقارنة بنسبة الأبعاد الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن الطلبة في هذه المرحلة (المرحلة الثانوية) يمرّون بمرحلة المراهقة التي تتسم بالعاطفة الحادة التي يمتلكها المراهق تجاه الآخرين والأحداث من حوله، ففي هذه المرحلة تتشكل لدى المراهق العاطفة الجيّاشة والحادة تجاه الرفاق من النوع نفسه، وتجاه الأفراد من النوع الآخر. فالمراهق في هذه المرحلة العمرية تسيطر عليه العاطفة أكثر من العقل، مسيطرة بذلك على تفكيره وإدراكاته وأنشطته وسلوكاته.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

فيما يتعلق بالجزء الأول من السؤال الثاني، الذي تناول مدى اختلاف الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة وفق متغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع والتفاعل بين هذه المتغيرات، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للمتغيرات: التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم والنوع، أو للتفاعل بين هذه المتغيرات.

ويفسر الباحث عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي يعزى للتحصيل

الأكاديمي، بأن الطلبة عينة الدراسة من فئات عمرية متقاربة، إذ إن المدى العمري لهم سنتان، ولهؤلاء الطلبة صفات نفسية متشابهة (التحصيل، والذكاء الانفعالي، والاندفاعية، والميل لتكوين الصداقات....) لأنهم يمرون بمرحلة نمائية محددة. كما أنه لابد من الإشارة إلى أن أفراد العينة تتشابه ظروفهم البيئية والاجتماعية والثقافية، مما أدى إلى مزيد من التماثل فيما بينهم مما جعل خصائصهم النمائية– الأكاديمية والانفعالية والنفسية والاجتماعية– تسير في الاتجاه نفسه بتوازن.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (الخوالده، ٢٠٠٣) ، إذ أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة، وفي امتلاكهم للمهارات العقلية العليا تعزى إلى البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي كما اتفقت هذه الدراسة مع ما توصل إليه باحثون آخرون (Tapia, 1999; Woitaszowski, 2001) إذ كشفت نتائج دراستين عن عدم وجود علاقة ما بين متغير الذكاء الانفعالي ومتغير التحصيل الأكاديمي، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كلٌّ من (Barchard, 2002; Parker et al., 2004)، إذ أشارت نتائج الدراستين إلى وجود علاقة قوية ما بين متغير التحصيل الأكاديمي ومتغير الذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بمتغير نوع التعليم (عملي، أدبي) فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي يعزى إلى نوع التعليم، مما يشير إلى أن أداء الطلبة في الفرع العلمي على مقياس الذكاء الانفعالي لا يختلف عن أداء الطلبة في الفرع الأدبي على مقياس الذكاء الانفعالي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التداخل الكبير بين فرعي الثانوية العامة، العلمي والأدبي في المقررات والمواد الدراسية التي يتلقاها الطلبة في المدرسة، هذا بالإضافة إلى تشابه الظروف البيئية والمدرسية عند الطلبة في كلا الفرعين، فالطلبة في الفرعين، العلمي والأدبي من بيئة ثقافية واجتماعية واقتصادية واحدة، ويتلقون التعليم في مدرسة واحدة، ومن المعلمين والمعلمات أنفسهم مما يؤدي إلى تشابه المؤثرات والمثيرات لدى الطلبة في الفرعين، من ثَمَّ لا يلمس أثر واضح في الذكاء الانفعالي لديهم، بل كل ذلك يعمل على تقارب وتماثل خصائصهم الانفعالية وغيرها. وقد يكمن السبب وراء هذه النتيجة أيضاً، في أن الطلبة في الفرعين، العلمي والأدبي هم من الفئة العمرية نفسها مما يؤدي إلى مزيد من التماثل فيما بينهم، من ثَمَّ عمل هذا التماثل على تقليص الفجوة بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مستوى الذكاء الانفعالي لديهم.

وفيما يتعلق باتفاق هذه النتيجة واختلافها مع نتائج دراسات سابقة، لم يعثر الباحث على أية دراسة تناولت أثر هذا المتغير (نوع التعليم) في الذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بمتغير النوع، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لنوع الطالب، مما يشير إلى أن أداء الطلاب متقارب مع أداء الطالبات على مقياس الذكاء الانفعالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدور المتغير للفتاة، قد أدى إلى تقارب وتشابه نظرة الشاب والفتاة للحياة العصرية وتعقيداتها، وما يترتب على ذلك من تكوين انفعالات متقاربة حول المثيرات والأحداث المحيطة بهم، فأصبح كل منهما يدرك الأحداث حوله وينظم انفعالاته ويوجه طاقاته نحوها؛وذلك لإثبات وجوده، و ذلك يرجع إلى طبيعة الحياة التي يعيشها المجتمع سيما مع توافر حرية الرأي والتعليم ونظرة المجتمع إلى الفتاة المتعلمة بأنها أقدر على فهم متغيرات العصر، مما جعلها تتطلع إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات والأنشطة الأكاديمية والانفعالية.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Pellitteri, 1999) إذ أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى للنوع. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كلٌّ من (Mayer& Geher, 1996; King, 1999 ;الهنائي، ٢٠٠٢) إذ أشارت نتائج دراساتهم إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في الذكاء الانفعالي.

لقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود أثر في الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الدراسة: التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع – ويفسر الباحث ذلك بعدم وجود أثر لكل من المتغيرات الثلاثة كل على حدة على الذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بمناقشة النتائج المتعلقة بالجزء الثاني من السؤال الثاني، الذي تناول مدى اختلاف الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي، وفق متغيرات التحصيل الأكاديمي، ونوع التعليم، والنوع، والتفاعل بين تلك المتغيرات، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في درجات الطلبة على بعد التعاطف تعزى لأثر النوع، وبالعودة إلى الجدول رقم (١٠) ، الذي يشير إلى تلك الفروقات، نجد أن متوسط أداء الإناث على بعد التعاطف (٢,٤١) في حين كان متوسط أداء الذكور (٢,٣٠) مما يبرز تفوق الإناث على الذكور فيما يتعلق بأدائهم على بعد التعاطف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدور المتغير للفتاه في الحياة العصرية، قد منحها مجموعة

من القدرات والأدوار التي تتقارب مع قدرات وأدوار الشاب؛ مما جعلها تتطلع إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح. إلاّ أنّ هناك خصائص تتميز بها الأنثى عن الذكر، وترتبط هذه الخصائص بالنواحي النفسية لديها. إذ تتميز الأنثى عن الذكر في امتلاكها مجموعة من السلوكيات العاطفية (الشفقة، والعطف، والحساسية لمشاعر الآخرين، .....) لذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات وأداء الطلاب على بعد التعاطف ولصالح الطالبات.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠١) في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، وعند إجراء المقارنات البعدية، كشفت النتائج عن أنّ الفروقات كانت لصالح الطلبة في المستويين –التحصيل المتوسط والتحصيل المرتفع– مقارنة بالطلبة في مستوى التحصيل المنخفض، مما يشير إلى أن الطلبة متوسطي التحصيل ومرتفعي التحصيل كان أداؤهم على بعد تنظيم الانفعالات أفضل من الطلبة ذوي التحصيل المتدني. وقد تعزى هذه النتيجة إلى مهارة أنّ تنظيم الانفعالات بحاجة إلى قدرات معرفية وإدراكية بالإضافة إلى القدرات الانفعالية عند الفرد، من ثَمَّ يتميز الطلبة في مستوى التحصيلي المرتفع ومستوى التحصيل المتوسط عن نظرائهم ذوي التحصيل المتدني بالقدرات المعرفية التي تجعلهم أقدر على تنظيم انفعالاتهم بطرق أكثر إيجابية.

وقد يعود السبب وراء هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والطلبة ذوي التحصيل المرتفع يمتلكون خصائص وقدرات إلى جانب تحصيلهم الأكاديمي المرتفع نسبياً، منها مهارة تنظيم الانفعالات، المفهوم الإيجابي عن الذات والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والاستقلالية مما يميزهم عن نظرائهم ذوي التحصيل المنخفض بامتلاكهم مهارة تنظيم انفعالاتهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Lam & Kirby, 2002) إذ أشارت نتائج دراسته إلى أن الذكاء الانفعالي ككل وكمنظم للانفعالات له قدرة تفسيرية للأداء المعرفي وللتحصيل الأكاديمي أكثر من الذكاء العام.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في درجات الطلبة على بعد تنظيم الانفعالات تعزى للتفاعل بين نوع الطالب وتحصيله الأكاديمي. إذ يلاحظ من الشكل رقم (١) أن تنظيم الانفعالات لدى الطلاب في مستويي التحصيل الأكاديمي– المرتفع والمتوسط– أعلى منه لدى الطالبات، ويشير الشكل رقم (١) كذلك إلى أن تنظيم الانفعالات لدى الطالبات في المستوى التحصيلي المرتفع أعلى منه لدى الطلاب في ذلك

المستوى. ويلاحظ من الشكل رقم (١) أن تنظيم الانفعالات يزداد مع ازدياد التحصيل الأكاديمي لدى الإناث. ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للتحصيل الأكاديمي المرتفع على بعد تنظيم الانفعالات في حين يشير الشكل إلى أن تنظيم الانفعالات عند الطلاب ذوي التحصيل المرتفع انخفض مقارنة مع الطلاب (الذكور) ذوي التحصيل المتدني والطلاب ذوي التحصيل المتوسّط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي ما يزالون تحت تأثير مرحلة المراهقة التي تتّصف بعدم الثبات والاستقرار الانفعالي مما ينعكس على تذبب انفعالاتهم، وبالتالي على قدراتهم على تنظيم تلك الانفعالات. ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بأن الطلاب الذكور ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يولون اهتماماتهم للتحصيل الأكاديمي وللأسلوب العلمي في التفكير على حساب الجوانب الأخرى من النمو، ومنها النمو الانفعالي، وبالتالي يعد هؤلاء أكثر عقلانية ومنطقية، محيدين بذلك الجوانب العاطفية والانفعالية من أسلوب تفكيرهم.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

– إعداد برامج توجيهية وتثقيفية للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة وبالذات في مرحلة التعليم الثانوي التي تتقارب مع مرحلة المراهقة، بهدف تنمية إدراكات الطلبة لذواتهم وانفعالاتهم، وتنظيم تلك الانفعالات هذا إضافة إلى تنمية قدرات الطلبة على التواصل الاجتماعي.

– ضرورة قيام المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المختلفة بتفهم حاجات وانفعالات الطلبة وتوجيه تلك الانفعالات بطرق سليمة.

– ضرورة القيام بدراسات أخرى على عينات أخرى لقياس مستوى الذكاء الانفعالي وربطه مع متغيرات شخصية أخرى مثل الذكاء العام والذكاء الاجتماعي.

المراجع

أزوباردي، جل (٢٠٠١). **اختبر ذكاءك العقلي والعاطفي** (ط١). بيروت: دار النهضة.

الخوالدة، محمود (٢٠٠٣). **أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة عمان العربية.

عثمان، فاروق ورزق، محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. **مجلة علم النفس، ٣٥**(١)، ص ٣٢–٥٠.

الغرايبة، سالم (٢٠٠٥). **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الهنائي، طالب (٢٠٠٢). **اختبار الذكاء الانفعالي: تعريبه وتحليل خصائصه السيكومترية في البيئة العمانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

Barchard, K.A. (2001). **The relation of emotional intelligence to academic success.** Manuscript in preparation, University of British Columbia Vancouver, BC.

Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). **Executive IQ: Emotional intelligence in leadership and organizations.** New Yurok: Grosser/Putnam.

Davies, L. (2000). **Addressing emotional intelligence through the thinking skills.** San Francisco: Jossey Bass INC.

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence.** New Yurok: Batman Books.

Greener, S. H. (1998). The relationships between emotional predispositions emotional decoding and regulation skills and children personal behavior. **Dissertation Abstract International, 59**(8), P. 4509.

Kelly, K. R., & Moon, S. M. (1998). Personal and social talents. **Phi Delta Kappan, 79,** 743-749.

King, D. H. (1999). **Measurement of differences in emotional intelligence of pre-Service educational leadership students and practicing administrators as measured by the multifactor emotional intelligence scale.** Unpublished doctoral dissertation, East Carolina University.

Lam, L. & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? an exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. **Journal of Social Psychology, 142** (1), 133-144.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence imagination. **Cognition and Personality,** (9), 185-211.

Mayer, J.D., & Geher, D. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotional. **Intelligence, 22,** 89-113.

Myers, Laura & Tucher, Mary. (2005). Increasing awareness of emotional intelligence in a business curriculum. **Business Communication Quarterly, 68,** (1).

Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, Sarah; Wood Laura, Bond, Barbara & Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. **Personality & Individual Differences. 37** (7), 1321-1331.

Pellitteri, J. (1999). The relationships between emotional intelligence cognitive reasoning, and defense mechanisms. **Dissertation Abstract International, 60** (1), P. 403.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence imagination, **Cognition and Personality,** 9, 185-211.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggetry, D. J., Cooper J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences, 25,** 167-177.

Tapia, Martha. (1999). The relationship of emotional intelligence inventory. **(ERIC) Reproduction Document Service.** No. ED. 448207.

Van Roy, D.; Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. **Personality & Individual Differences, 38**(3), 689-701.

Woitaszowski, S. (2001). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. doctoral dissertation, ball-state university, 2001. **Dissertation Abstract International, AAC 3002128.**

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

الباب الثاني

التقارير عن الندوات والمؤتمرات

تحت رعاية
سعادة الدكتور إبراهيم بن محمد جناحي
رئيس جامعة البحرين
تقيم كلية التربية
احتفالية بذكرى مرور 10
أعوام على إصدار
مجلة
العلوم
التربوية
والنفسية
الاربعاء 10 مارس 2010
10 أعوام من التميز والرصانة

المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

الاحتفالية بذكرى مرور ١٠ أعوام على إصدار

مجلة العلوم التربوية والنفسية

10 أعوام من التميز والرصانة

المقدمة

تحتفل مؤسسات التعليم العالي بمناسبات سنوية دورية عدة، من بينها الاحتفال بذكرى صدور المجلات والإصدارات العلمية .. والهدف من إحياء هذه الذكرى، أو المناسبة، هو: الاعتراف بالإسهامات الكبيرة التي قدمتها تلك المجلات والإصدارات لحركة النشر العلمي خاصة والإنسانية عامة، إضافة إلى تقويم مسيرتها، وإعادة النظر فيها بما يضمن تميزها واستمرارها، والانطلاق بها إلى رحاب المستقبل.

وأسرة هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية والنفسية الصادرة عن كلية التربية بجامعة البحرين، وهي تحتفل بذكرى مرور ١٠ أعوام على إصدار المجلة برعاية كريمة من سعادة الدكتور إبراهيم محمد جناحي رئيس الجامعة وذلك في ٣ من مارس ٢٠١٠ تسعى لتحقيق تلك الأهداف، والاستفادة من معطياته سعياً لمستقبل أفضل وأرحب. فالمجلة عبر سنواتها الـ (١٠) وأعدادها الـ (٣٨) وبحوثها الـ (٣٥٢) شيدت لنفسها موقعا طيبا في المشهد العلمي والبحثي العربي. إن الاحتفال بمجلة العلوم التربوية والنفسية لا يعني فقط الاحتفال بمرور ١٠ أعوام على تاريخ صدور أول عدد من هذه المجلة، بل يعني أيضاً الاحتفال بعشرة أعوام من المساهمة في بناء أجيال من الباحثين والأكاديميين العرب الذين تفتحت مداركهم البحثية والعلمية على صفحاتها، والاحتفال بمساهمة قيّمة قدمتها في صياغة الوعي البحثي والعلمي للأمّة جمعاء.

لقد توطدت أواصر العلاقة بين مجلة العلوم التربوية النفسية والساحة التربوية العربية على مدى ١٠ سنوات، وشقت طريقها في الفضاء الأكاديمي والبحثي المفتوح في مشوار لم يخل من منعطفات التحدي وحواجز الاختبار لكنها شقت طريقها الصعب بكفاءة ونجاح وكسبت الساحة الأكاديمية ومن يشغلها من باحثين، ومحكمين، وقارئين، ومهتمين بكل مجالات التربية؛ لأنها كانت مشروعاً تربوياً كبيراً، ومنبراً أكاديمياً رفيع المستوى لجميع الباحثين العرب؛ مما وضعها أمام مسئولية أكبر في المرحلة القادمة التي ستواصل فيها المجلة رسالتها التربوية والبحثية النبيلة.

ومنذ انطلاق المجلة في عام ٢٠٠٠م في المشهد البحثي التربوي في الوطن العربي كانت التحديات صعبة بأنها لن تستطيع أن تستمر في الصدور، ولكنها كما وعدت في أول يوم صدورها استمرت في التقدم والتميز.

أهداف الاحتفالية

تهدف الاحتفالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تقديم رسالة شكر وتقدير لشخصيات أكاديمية مرموقة قدمت وساهمت في مسيرة المجلة.

٢- الاحتفاء بالإسهامات الكبيرة التي قدمتها المجلة لحركة النشر العلمي العربي.

٣- مناقشة مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل للمجلات العلمية، التي تصدر عن جامعة البحرين.

٤- إبراز الوجه العلمي والبحثي لجامعة البحرين في مجال النشر العلمي.

فعاليات الاحتفالية

١- إقامة حفل تكريم رؤساء ومدراء وأعضاء هيئة التحرير الذين تعاقبوا على المجلة، إضافة إلى الكادر الفني والإداري للمجلة.

٢- تدشين الهوية الجديدة للمجلة والكشاف التحليلي الخاص بالبحوث والدراسات المنشورة في أعداد المجلة من المجلد ١ إلى ١٠.

٣- إقامة معرض يبرز المحطات البارزة في مسيرة المجلة.

٤- إقامة حلقة نقاش بعنوان "المجلات العلمية بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل" يتحدث فيها مديرو تحرير المجلات العلمية الصادرة عن الكليات المختلفة بجامعة البحرين.

مكان وزمان انعقاد الاحتفالية

ستعقد الاحتفالية بذكرى مرور ١٠ أعوام على إصدار المجلة في الساعة ٩:٠٠ صباحاً من يوم الأربعاء الموافق ١٠ مارس ٢٠١٠م في قاعة رقم ٤٧، ببهو الإدارة في حرم جامعة البحرين بالصخير.

المراسلات

الدكتور فيصل الملا عبدالله

رئيس اللجنة التنظيمية للإحتفالية

مدير تحرير مجلة العلوم التربوية والنفسية

هاتف: 17437147-17437157

فاكس: 17449089

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

موقع المجلة: http://www.jeps.uob.edu.bh