مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد التاسع - العدد الأول

صفر 1429 هـ – مارس 2008 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 سعيد 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 الإمارات

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
University of Indiana

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. علي محمد نور المدني

الإخراج والتنفيذ الفني

محمد عبدالله بوجيري

الطباعة

المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص. ب:582 ، المنامة – مملكة البحرين
تلفون: 17291331 (973+)، فاكس : 17291182 (973+)
البريد الإلكتروني : apph@batelco.com.bh

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 ــ 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.

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

المحتويات

الموضوع	الصفحة
• **افتتاحية العدد** ..... **أ. د. خليل الخليلي**	٩
أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية	١١
* مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم واقتراح لتنميتها ..... **د. جاسم الحمدان، إقبال الشمري**	١٣
* الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ..... **د. أحمد عربيات، د. عماد الزغول**	٣٧
* الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم ..... **د. نعمان الموسوي**	٥٥
* بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر ..... **د. تغريد حجازي**	٧٣
* أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن ..... **د. تيسير القيسي**	٩١
* تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة ..... **د. عبدالكريم القاسم**	١١١
* مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت ..... **د. عبدالله جراغ**	١٣٣
* الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة بالأردن ..... **د. محمد الزيودي، د. عماد الزغلول**	١٥٩
* مدى استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة والكتابة في الأردن ..... **د.جمال أبو زيتون**	١٧٩

الموضوع	الصفحة

* اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة ٢٠٣
د. حمزة العقيلي، جهاد مساعده

ثانياً ● البحوث العلمية باللغة الإنجليزية ٩

* الصعوبات التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية في توظيف الانترنت في التعليم الجامعي ١١
د. جبرين حسين، د. عمر هنداوي

* العلاقة بين القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية في كليات التربية الرياضية في الأردن ٣٥
د. زياد الطحاينة، أ.د. إبراهيم وزرماس

افتتاحية العدد

يترافق صدور العدد الأول من المجلد الثامن من مجلة العلوم التربوية والنفسية مع إطلالة السنتين الجديتين الميلادية والهجرية، وتبقى المجلة وفية لالتزاماتها ساعية لتحقيق رسالتها تعالج القضايا التربوية والنفسية التي وإن كانت أحيانا تنصب على واقع محلي، فهي في الحقيقة ترمي إلى النهوض بالوطن العربي من خلال تحليل المشكلات التربوية ودراستها ومعالجتها وفق أحدث ما توصلت إلية العلوم التربوية والنفسية.

نتحدث كثيرا عن التعليم في مؤسسات التعليم العالي كالجامعات، والمعاهد. كما نتحدث كثيرا عن التغيير في المناهج الدراسية وأثره الإيجابي في تلبية حاجة العصر، هذا إضافة إلى ما يتم طرحه دائما عبر وسائل الإعلام عن أهمية إيجاد عضو هيئة التدريس الكفء أكاديميا سواء من الجانب النظري أو التطبيقي، وذلك بهدف الارتقاء بالمستوى الفكري وإطلاق العنان للقدرات والمهارات، وإتاحة المجال لتفعيل الفروق الفردية وتوظيفها بالشكل البناء؛ ولكننا للأسف، وعلى الرغم من التركيز الإعلامي المكثف على تلك الخطوط التعليمية العريضة التي تشكل أهمية بالغة في تطوير الأفراد مستقبلا، إلا أنه في المقابل نجد الكثيرين ممن أغفلوا أهمية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي، فضمان الجودة أمر ضروري لتلبية الاحتياجات المرتبطة بالجودة وتحديد المسؤولية في التعليم العالي.

ولعل ما تعيشه المنطقة العربية من تغييرات سياسية، واقتصادية، واجتماعية، أوجدت متعطفات تشكل نقاط ضغط غير مرئية تدفعنا إلى النظر بجدية لتطوير مؤسسات التعليم العالي والرفع من كفاءتها وجودة مخرجاتها. ولعل موقع الجامعات العربية في التصنيف الأخير لأفضل جامعات العالم– بالرغم من الانتقادات الشديدة التي وجهها البعض في عدم وجود منهجية علمية واضحة في بناء التصنيف– إلا أنه أعاد إلى الواجهة من جديد موضوع جودة التعليم العالي. ولعل هذا الموضوع يشكل دافعاً وحافزاً للباحثين التربويين والنفسيين من أجل مزيد من البحث، والدراسة، والتقصي لتحقيق ضمان الجودة في التعليم.

ويحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه بابين: يشمل الباب الأول والخاص بالبحوث بالغة العربية على عشرة أبحاث، يتناول البحث الأول مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم ، ويتناول البحث الثاني مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤته وعلاقته ببعض المتغيرات، في حين يتناول البحث الثالث تطوير مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر، ويدور البحث الرابع حول الصدق البنائي للصيغة العربية للتصورات الديمقراطية للمعلم المطبق على عينة من طلبة جامعة البحرين، أما البحث الخامس فيتناول فاعلية استخدام نموذج تقويمي في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في

الأردن، وبينما يتناول البحث السادس تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي في منطقة نابلس التعليمية، في حين يتناول البحث السابع مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الكويت، ويدور البحث الثامن الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية والخاصة في الأردن، أما البحث التاسع فيتناول مدى استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصرياً في مجال القراءة والكتابة، في حين يتناول البحث العاشر اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية نحو ممارسة الأنشطة من جهة نظر الأعضاء.

وفي الباب الثاني الجزء الخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فيحتوى هذا العدد بحثين الأول حول الصعوبات التي يواجهها طلبة الجامعة في توظيف الإنترنت في التعليم الجامعي، والآخر يبحث في العلاقة بين القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية في كليات التربية الرياضية.

إننا في مجلة العلوم التربوية والنفسية نسعى للارتقاء بمستوى البحث في المجال التربوي وتوفير مصادر بحثية يلتقي عليها الباحثون والمنظرون، فيتعلم منها المستجدون، ويفيد معها المتمكنون. لذلك، فقد حرصت المجلة منذ نشأتها على الالتزام بنشر البحوث النوعية، دون أن يعني ذلك بأن المجلة تكتفي بمثل هذا الحد من الطموح، فمازلنا نطمح للتطور النوعي في مختلف سبل المعرفة التربوية.

ختاماً، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والمحكمين والباحثين والقراء وإلى كل من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوي العملي للمجلة ولتبقي منبراً علمياً أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق،،،

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

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم واقتراح لتنميتها

د. جاسم محمد الحمدان
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت

إقبال عبيد الشمري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت

مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم واقتراح لتنميتها

د. جاسم محمد الحمدان
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت

إقبال عبيد الشمري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف مدى مساهمة مدير المدرسة الثانوية بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم، واقتراح بعض السبل الكفيلة لتنمية هذه المساهمة. ولغرض تحقيق الهدف السالف الذكر، تم صياغة استبانة مكونة من جزأين: الأول خاص بمعلومات ديموغرافية عن المبحوثين، والثاني خاص بفقرات الاستبانة. وهي مكونة من (١٤) فقرة موزعة على محورين: الأول يختص بمساهمة مدير المدرسة حالياً في تدريب المعلم مهنياً، والثاني يختص بالعوامل التي تساعد على تنمية دوره في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم.

تم جمع البيانات من مجتمع قوامه (١٢١) مدير ومديرة مدارس ثانوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظمهم يؤدون أدوارهم في التطوير المهني لمعلميهم بنسبة عالية. كما أكد (٨٠،٨٠٪) من مديري المدارس الثانوية ضرورة العمل على تنمية علاقات التعاون والتنسيق بين إدارة المدرسة والقائمين على التخطيط عند تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم أثناء الخدمة.

الكلمات المفتاحية: التخطيط، برنامج التدريب المهني للمعلم، مدير المدرسة الثانوية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٥/٢٤ * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٤/٢٢

The Participation of Secondary School Managers in Planning the Teacher's Professional Training Programs in Kuwait

Dr. Jasem M. AL Hamdan
Dept of Administration & Planning
Kuwait University

Iqbal O. AL Shammeri
Dept of Administration & Planning
Kuwait University

Abstract

This study examined the participation of Secondary School Managers in Kuwait, in planning the teacher's professional training programs .The questionnaire form consisted of two parts: The first part contained demographic questions; while the second part contained (14) items divided into two components: the first one to measure the present participation of the school manager in teacher's professional training, and the second one to examine the factors of developing his role in planning teacher's professional training programs.

The sample was (121) managers (male & female) from all the educational zones. The findings of the study indicated that most of the school managers were doing there role in developing the teachers professional growth.

Also, there was a significant difference in gender for female schools.

Key words: planning, teacher's professional training programs, secondary school managers.

مدى مساهمة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم واقتراح لتنميتها

د. جاسم محمد الحمدان
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت

إقبال عبيد الشمري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكويت

مقدمة

تعد عملية تطوير التعليم وإصلاح مساره عملية مستمرة يسعى إليها العالم كله، وتعكف على دراستها المنظمات والهيئات الدولية في محاولات جادة لإيجاد صيغ جديدة متطورة للتعليم تعود بالخير والرخاء على البشرية.

إن تحسين نوعية التعليم أساس كل تقدم اقتصادي، ويعدّ الإنسان أهم عنصر في الإنتاج، وكلما ارتفع مستوى كفاية المتعلمين والعاملين كلما تحسن الإنتاج، أما إذا أسيئَ إعداد الإنسان فإنه ينتج عن ذلك فاقداً اقتصادياً وفاقداً في التعليم (مطاوع، ٢٠٠٢).

ومن هنا فإن رفع المستوى التعليمي وزيادة كفاءته لن يتحقق ولن يصل للمستوى المنشود مهما بلغ من دقة ومهما وُضعَ له من خطط طموحة، فلن تستطيع هذه الخطط أن تتحقق، ولن يصل التعليم إلى أهدافه إلّا إذا اتجهنا لإصلاح جوانب العملية التربوية (المفرج وآخرون، ١٩٩٨). والمعلم أهم عناصر العملية التربوية بوصفه الركيزة الأساسية، والعامل المؤثر في تنفيذ الخطط وإصلاح العملية التربوية (الإبراهيم وآخرون، ٢٠٠٠).

ويتطلب الدور التربوي للمعلم ضرورة تأهيل المعلمين للقيام بهذه المهمة، كما يتطلب استمرار تدريبهم بهدف تقبل الأفكار الجديدة وتعريفهم بأحدث الوسائل التعليمية والعلمية وخاصة في مجال تخصصهم (إبراهيم، ٢٠٠٣).

إن المعلم هو أهم العناصر التي تعتمد عليها عملية التربية لتحقيق أهدافها، فمهما يُسرِّ للتعليم من مبان فاخرة ومناهج متطورة وأدوات تعليمية متنوعة، فإن كل هذا يصبح عديم الجدوى دون المعلم الكفء الذي يستطيع بمهاراته وكفاياته استغلال كل هذه الوسائل في خدمة وتطوير عملية التعليم (طعيمة، ١٩٩٩). والأهم من ذلك، أن المعلم هو الذي يؤثر في تلاميذه عن طريق القدوة وحسن المعاملة والتفهم الواعي لظروفهم،ويمتد هذا التأثير إلى حياة التلاميذ وتشكيل شخصياتهم إلى درجة كبيرة؛ لذا فإنه لكي تكون عملية التعليم مؤثرة ومؤدية إلى تحقيق الأهداف المرجوة منها فلابد من توافر المعلم المعد إعداداً سليماً، والذي يحب مهنته ويتفهم أبعادها ويقوم بواجباته على الوجه الأكمل.

وعلى الرغم من تأكيد أهمية المعلم والدور الذي يؤديه، فإن برامج تدريب المعلم مازالت عاجزة عن تدريبه وتأهيله بالشكل الذي يتناسب ودوره في مدارس اليوم (أبو لبده،١٩٩٧). ومن أجل ذلك ينبغي تأكيد ضرورة توحيد مصادر إعداد المعلم من حيث المستوى،وكذلك

تأكيد أهمية تطوير دور المعلمين والمعلمات على نحو يحقق التوازن بين محتوى المادة الدراسية والإعداد التربوي والمهني، حتى يتم إعداد المعلمين وفق الأسس المهنية والتربوية السليمة. كما ينبغي تأكيد ضرورة اتباع أسلوب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بهدف رفع مستوى ثقافتهم العامة ومعلوماتهم العلمية والتربوية وتحديثها وتحسينها على أساس منتظم ومتوازن (رحمه، ١٩٨٦).

والمتتبع لحركة إصلاح وتحسين جودة برامج التدريب المهني للمعلمين في الدول المتقدمة، يجد أنها ترتكز على علاقة التعاون الوثيقة بين المدرسة والقائمين على تخطيط هذه البرامج، وهو بالفعل ما تفتقر إليه برامج التدريب المهني في بلداننا العربية. فقد دلت نتائج العديد من الدراسات في مجال تخطيط التعليم على وجود فجوة بين المخطط والمنفذ،بمعنى غياب التنسيق والاتصال بين مخططي برامج التدريب المهني للمعلم، والمنفذين في المدرسة من معلمين ورؤساء أقسام ومديري مدارس (البوهي،٢٠٠١).

فقد أبرزت نتائج مشروع إنشاء المركز العربي للتدريب في أثناء الخدمة للعاملين في التربية والتعليم في دول الخليج العربية (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٧) بعنوان تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين عدة نقاط: منها حصر الاحتياجات التدريبية ويشتمل المهارات والخبرات المطلوب اكتسابها، والكفايات والخبرات المطلوب صقلها، والمهارات والأساليب المطلوب اكتسابها وإتقانها، والمفاهيم والاتجاهات المطلوب إضافتها؛ وتحديد مصادر استقاء حاجات الفئات المستهدفة وهي القيادة التربوية متمثلة في مدير المدرسة و رئيس القسم، والأجهزة الفنية في الوزارة، وأجهزة التوجيه الفني، وإدارات البحوث والمعلومات، والفئات المستهدفة نفسها؛ وتحديد مستويات تخطيط البرامج لتكون تخطيطاً مركزياً تشرف عليه وزارات التربية، وتخطيطاً لا مركزياً تشرف عليه الإدارات التعليمية في المدارس والمناطق التعليمية، مما يساعد على استغلال الطاقات التدريبية الفاعلة.

وفي دراسة تحليلية تشخيصية لبرامج إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم في البحرين أجراها حجازي والمناعي (١٩٩٦) بعنوان تقويم تدريب المعلمين. توصل الباحثان إلى عدة نتائج من أهمها: ضعف الترابط بين جميع المعنيين في البرامج التدريبية من معلمين، ومسئولين وأصحاب قرار، وفقدان حلقة أساسية هي التقويم والمتابعة لمردودات كل هذا الجهد الهائل في التدريب، وضعف التنسيق بين إدارة التدريب وإدارات المدارس، وعدم وضوح مفهوم تخطيط التدريب لدى الجهات القائمة على برامج التدريب في الوزارة.

وهذه النتائج متفقة مع الدراسة التي أجراها عبد المنعم وآخرون (١٩٩٧) عن تطوير التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية، والتي أسفرت عن وجود سلبيات في برامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة، وأوضحت جوانب القصور في شكلية برامج تدريب المعلم و تأخر مواكبتها لطبيعة العصر واحتياجاته، وقلة توافر القيادات المتخصصة لتدريب المعلمين على التجديدات التربوية، وضعف التنسيق بين الجهات العليا والفئة المستهدفة من التدريب.

وهذا ما أوضحته الدراسة التي قام بها ناثر وآخرون (١٩٩٦) بعنوان تقويم وتطوير آليات وطرق توجيه المعلمين في البحرين حيث أكدت الدراسة وجود فجوة كبيرة بين تصورات وزارة التربية والتعليم وبين ممارسات المعلمين أنفسهم، وذلك بسبب رسم الوزارة لخطط

التدريب وإقرارها دون الرجوع إلى المعلمين لتعرف حاجاتهم المهنية الفعلية والتي ينبغي العمل على تطويرها. لذا تصبح هذه البرامج عقيمة غير قادرة على تحقيق الأهداف المنشودة منها.

وهذا ما أكده العيوني (١٩٩٢) على أساس أن النجاح لأية خطة تدريب هو التركيز على الاحتياجات الفعلية الحقيقية التي يمكن تحديدها على أرض الواقع.

من هنا تتضح أهمية مساهمة مدير المدرسة في عملية تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم جنباً إلى جنب مع القائمين على تخطيط هذه البرامج، على أساس أن لديه قدرة المساهمة في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم بحكم معايشته المستمرة للمعلمين، وبحكم دوره في المدرسة كقائد تربوي وكمشرف مقيم (الخواجا، ٢٠٠٤).

وفي ضوء ذلك يأتي التساؤل الآتي: لماذا يعد مدير المدرسة مناسباً لتخطيط برامج التدريب المهني للمعلم؟ إن مدير المدرسة الناجح هو القائد الذي يعرف كيف يجيد دوره في التخطيط والتنفيذ ليدفع العمل إلى الأمام، كما أنه حين يخطط مع معاونيه فإنه يكسب قناعتهم بالبرنامج الذي يخطط له وبالتالي يكسب تجاوبهم في التنفيذ (ويليامز، ٢٠٠٣).

فمدير المدرسة بحكم وظيفته يقوم بمتابعة أداء المعلمين أثناء العمل عن طريق الزيارات الصفية، كما أنه يستطيع أثناء جلسات النقاش بعد تلك الزيارات، أن يلمس الاحتياجات الفعلية للمعلمين وبالتالي يمكنه أن يحدد المهارات والمعارف المطلوب تنميتها عند المعلمين وشكل الكفايات التي يجب أن يشتمل عليها البرنامج التدريبي، كما يمكنه أن يتأكد من مناسبة مكان وزمان البرنامج التدريبي (Redman,1999).

ومدير المدرسة بوصفه قائدا ومشرفا تربويا يعمل ويساعد على بناء الروح المعنوية بين المعلمين، لا يقتصر دوره على تطوير العملية التعليمية وتطوير أدائها بكفاءة، وإنما يتعدى ذلك إلى تنشيط وتشجيع المعلمين على النمو المهني كوسيلة لبلوغ هدف المدرسة في إحداث التغيير المنشود، وفي تحسين جودة العملية التعليمية في المدرسة،وذلك من خلال تهيئة المناخ الإيجابي لإنجاح برامج التدريب المهني للمعلم أثناء الخدمة (كاربنتر، ٢٠٠١).

وهذا ما اتفقت معه نتائج الدراسة التي أجراها السادة (٢٠٠٠) حول دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلم بمدارس البحرين، حيث أكد الباحث ضرورة التنسيق بين إدارات مدارس التعليم العام و القائمين على إعداد وتخطيط البرامج التدريبية للمعلمين وذلك لتفادي المعوقات التي قد تواجه البرنامج التدريبي، مثل عدم مناسبة موضوعات البرنامج و المعلمين المتدربين، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها هذه البرامج.

ومن هنا تتبين أهمية مشاركة مدير المدرسة في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم. كما تتبين ضرورة ألا يصدر التخطيط فقط من القمة أي من المخططين في الوزارة؛ ذلك لكي يصبح التخطيط أكثر واقعية وقابلية للتنفيذ، وحتى يؤتي الثمار المرجوة منه. فلو أردنا إنجاح خطط تدريب المعلم، ينبغي أن نتخذ الوسائل الكفيلة بإشراك المعلم ومدير المدرسة في رسم خطة البرنامج التدريبي وبحث وسائل وسبل تنفيذه (عطوي، ٢٠٠١)، وذلك لإتاحة الفرصة لتبادل وجهات النظر من أسفل إلى أعلى وبالعكس عن نوعية ومدة ومكان انعقاد البرنامج التدريبي المطلوب.

فقد أوضحت دراسة قام بها دانج وآخرون (Wragg et al., 1999) عن دور رئيس القسم ومدير المدرسة في تحديد مشاكل المعلم متدني الأداء، أن أداء المعلم يتطور بنسبة (٨٠٪) إذا شخَص مدير المدرسة جوانب الضعف التي يجب تنميتها لدى المعلم تشخيصا سليما، وكذلك إذا تعاون مع مشرف المادة أو رئيس القسم في وضع خطة علاج وتدريب للمعلم خلال فترة زمنية محددة.

وفي دراسة شلتون (Shelton, 1998) عن آلية اختيار مدير المدرسة للمعلمين و تدريبهم، حُددت ثلاث خطوات لإعداد المعلمين وتدريبهم، وهي: مناقشة وتحليل المعارف والمهارات الموجودة لدى المعلم من خلال مراقبة أدائهم، أو من خلال المقابلة المباشرة، أو من خلال إجابتهم عن استبانة معدة لذلك، تحديد مواطن القوة والضعف لدى المعلم، إعداد خطة تدريب للمعلم لتنمية مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف لديه.

وهذا ما اتفقت معه الدراسة التي قام بها ديلونج وكمبس (Delong & Coombs,1989) والتي أوضحت أن مدير المدرسة يستطيع أن يحدد بسهولة ما يحتاجه المعلم في مدرسته من مهارات ومعلومات ومعارف وطرق تدريس لتطوير أدائه، مثل مهارة إدارة الفصل، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، وغيرها من المهارات التي ينبغي أن يتقنها معلم المدرسة الحديثة. ومدير المدرسة يستطيع بواقع خبرته في عملية تخطيط العمل المدرسي أن يضع خطة ميدانية لتدريب معلميه، على أن تُنفذ داخل أسوار المدرسة بما يعود بالنفع على الطالب والمعلم وبالتالي على المدرسة نفسها.

كما استخلصت الدراسة التي قام بها كريسز وآخرون (Crisci et al., 1991) عن تدريب مدير المدرسة والمعلم الأول لكي يؤدوا أدوارهم في تدريب معلميهم، كما أن لمدير المدرسة و المعلم الأول المقومات لكي يُعّدوا ويخططوا لبرنامج تطوير معلميهم، بحكم عملهم في تقييم أداء المعلم عن طريق الزيارات الصفية، والاجتماعات التي تعقدها إدارة المدرسة مع المعلمين. ومن هذه المقومات امتلاكهم لمهارات القيادة والإدارة الناجحة، كالقدرة على تخطيط وتنظيم العمل المدرسي وتوجيهه، وترتيب الأولويات، وإعداد الميزانيات وتقدير الكلفة، وتحليل وحل المشكلات، وتحديد جوانب القوة والضعف في أداء العاملين وبالتالي العمل على تطويرها وتنميتها.

وفي الدراسة التي أجراها ديفيد (David, 2003) حول دور مدير المدرسة في برامج تأهيل المعلمين الجدد، ذكر الباحث أن مدير المدرسة الناجح هو الذي يقوم بتخطيط وتنظيم وتقويم برامج تنمية المعلم التي تعتمد على البحث والممارسة، كما أنه يستطيع ابتكار الجو التدريبي الملائم لتطوير أداء المعلم الجديد و الارتقاء بمستواه الأكاديمي، وكذلك تطوير أداء المعلمين من ذوي الخبرات في التدريس.

مشكلة الدراسة

يحظى موضوع تدريب المعلم باهتمام فائق محلياً وعالمياً. فقد اهتمت جميع الدول بإعداد المعلم وتدريبه، وعملت على تمكينه من مواصلة ومتابعة التطور في ميادين العلوم المختلفة

والمساهمة فيها، بوصفه حجر الأساس في إنجاح العملية التربوية. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال تدريب المعلم في أثناء الخدمة، فإنها بحاجة ماسة إلى إعادة النظر فيها بهدف إعادة تخطيطها لكي تتمكن هذه البرامج من مواكبة التطورات المتلاحقة التي تحدث في مدارس اليوم. فقد دلت دراسات عديدة على أن تدريب المعلم في الوطن العربي بوجه عام، وفي الكويت بوجه خاص يفتقر إلى التخطيط السليم (الصراف وآخرون، ١٩٩٩). كما أوضحت دراسات عديدة وجود حلقة مفقودة بين الجهات العليا القائمة على تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم، وبين الفئة المستهدفة من التدريب (عبد المنعم، وآخرون،١٩٩٧؛ حجازي والمناعي، ١٩٩٦؛ السادة، ٢٠٠٠).

ولما كان لمدير المدرسة دور بارز في تلمس الحاجات التدريبية الفعلية لمعلميه، بحكم دوره مشرفا مقيما في المدرسة، كان لابد من إشراكه في عملية التخطيط لتدريب المعلم وتنميته مهنياً، لكي لا يصبح التخطيط هدراً ولكي يؤتي الثمار المرجوة منه. إلاّ أن الواقع يدل على عكس ذلك، فقد دلت الدراسات على وجود ضعف في مساهمة مدير المدرسة في عملية تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم، مما يجعل التخطيط أقل واقعية وأضعف قابلية للتنفيذ.

وقد أوصت دراسة قام بها الصراف وآخرون (١٩٩٩) حول إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية في الكويت بضرورة إعداد برامج تدريب فعالة مخطط لها بإحكام، من خلال تبادل المعلومات مع إدارة المدرسة عن الحاجات التدريبية الفعلية ومواطن الضعف التي ينبغي العمل على تنميتها لدى المعلمين، وذلك قبل الشروع في عملية رسم خطة البرنامج التدريبي. مما سبق يتضح وجود حلقة مفقودة بين مخططي برامج تدريب المعلمين ومديري المدارس.

ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة من رغبة الباحثين في معرفة مدى مساهمة مديري المدارس في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم بدولة الكويت، وذلك لمعرفة مدى مساهمة مديري المدارس في عملية تخطيط برامج تدريب معلمي مدارسهم، وبالتالي اقترح كيفية تنمية هذه المساهمة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- تعرف واقع مساهمة مدير المدرسة في تدريب المعلم مهنيا في الوقت الحالي.

٢- اقتراح سبل تنمية مساهمة مدير المدرسة في التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلم.

٣- معرفة الفروق بين آراء المديرين من حيث النوع، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في واقع مساهمة مدير المدرسة في تدريب المعلم مهنياً.

٤- معرفة الفروق بين آراء المديرين من حيث النوع، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في كيفية تنمية مساهمة مدير المدرسة في عملية التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلم.

تساؤلات الدراسة

إن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مدى مساهمة مدير المدرسة حاليا في تدريب المعلم مهنيا؟

٢- ما العوامل التي قد تساعد في تنمية دور مدير المدرسة في التخطيط لبرامج التدريب المهني؟
٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري المدارس في مدى مساهمة مدير المدرسة حاليا في تدريب المعلم مهنيا وفقا لمتغيرات الدراسة (النوع والمؤهل الدراسي و سنوات الخبرة)؟
٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري المدارس في كيفية تنمية مساهمة مدير المدرسة في عملية التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلم وفقا لمتغيرات الدراسة (النوع والمؤهل الدراسي و سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من تأكيدها أهمية التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلم أثناء الخدمة، ومن دور برامج التدريب المهني في تحسين وتطوير أداء المعلم، كما أنها قد تساعد في تحقيق رؤية وتطلعات وزارة التربية بدولة الكويت في تطوير وتحسين الخدمات التعليمية التي تقدمها للمعلم، حيث إن هذه البرامج تعد العمود الفقري في هيكلة المعلمين.

فالدراسات التربوية بدولة الكويت تحتاج إلى دراسات تتعلق بمشاركة مدير المدرسة في عملية تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم.

ومن خلال اطلاع الباحثين على موضوعات عديدة في الإدارة التربوية بصفة عامة، والتدريب وبناء البرامج التدريبية بصفة خاصة، اتضح مدى أهمية البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، حيث إنها تنمي خبراتهم ومهاراتهم في مجال عملهم ، بما ينعكس إيجاباً على تلاميذهم ويزيد من إنتاجية مدارسهم.

كما تتضح أهمية الدراسة ومقترحاتها في دعم التوجه إلى إشراك مديري ومديرات المدارس في عملية التخطيط لبرامج تدريب المعلم سواء في وزارة التربية بدولة الكويت أو غيرها من المؤسسات التعليمية.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على:
١- مديري ومديرات المدارس الثانوية في جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت.
٢- مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية (نظام فصلين ونظام مقررات) في جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت.
٣- برامج التدريب المهني للمعلم المطبقة حاليا في وزارة التربية ومدارسها بدولة الكويت.
٤- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦.

مصطلحات الدراسة

برنامج التدريب المهني للمعلم أثناء الخدمة: برنامج مخطط له يهدف إلى إحداث تغييرات في معارف المعلم ومهاراته، بما يمكنه من القيام بواجباته بكفاية عالية وفاعلية أكثر، وبشكل

يضمن تحقيق أهداف المدرسة وأهداف المعلم الشخصية في تطوير ذاته على حد سواء، وزيادة قدرته على تحسين إنتاجيته ورفع مستوى أدائه (عطوى، ٢٠٠١).

الاحتياجات التدريبية المهنية: ويقصد بها في الدراسة الحالية، ما يجب أن يتقنه المعلم من معارف ومهارات أو أدوات بيئة العمل المادية والمعنوية، والتي يحتاجها المعلم ليتمكن من أداء مهام عمله (عواضه، ٢٠٠٢).

مدير المدرسة: هو قائد تربوي وعضو في جماعة يرعى مصالحها، ويشارك في عملية تنمية المنهاج التربوي من خلال الإفادة من جميع الطاقات والإمكانات المتوافرة في مدرسته: البشرية، والمادية، وذلك لخدمة العملية التربوية وتحقيق مصالحها عن طريق التفكير الجاد والتعاون المشترك في رسم الخطط، وتوزيع المسئوليات حسب الإمكانات والاستعدادات والكفايات المتاحة (رفاعي وآخرون، ٢٠٠٠).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي لوصف الواقع وتحليله، وذلك بهدف تطبيق استبانة في صورة استطلاع رأي لمعرفة آراء أفراد العينة حول موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة

لقد طبقت أداة الدراسة على جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية (التعليم العام نظام فصلين ونظام مقررات) في دولة الكويت والبالغ عددهم ١٢١ مديرا ومديرة في جميع المناطق التعليمية الست. منهم (٦٠) مديرا و(٦١) مديرة، استناداً إلى إحصائية وزارة التربية لعام (٢٠٠٣/٢٠٠٤) (وزارة التربية، ٢٠٠٣). وفيما يلي الجداول (١) و(٢) و(٣) توضح أفراد مجتمع الدراسة المستجيبين حسب النوع، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة.

الجدول رقم (١)

مجتمع الدراسة حسب النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكر	٤٣	٤٣,٤٪
أنثى	٥٦	٥٦,٦٪
المجموع	٩٩	١٠٠٪

الجدول رقم (٢)
مجتمع الدراسة حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة
جامعي	٨٤	٨٤,٨٪
دراسات عليا	١٥	٢٥,٢٪
المجموع	٩٩	١٠٠٪

الجدول رقم (٣)
مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥	٣٥	٣٥,٤٪
٥-١٠	١٩	١٩,٢٪
أكثر من ١٠	٤٥	٤٥,٥٪
المجموع	٩٩	١٠٠٪

أداة الدراسة

لقد تم بناء استبانة بوصفها أداة لجمع بيانات هذه الدراسة، وذلك بعد مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة مثل حجازي والمناعي (١٩٩٦) والسادة (٢٠٠٠). وهي تتكون من جزأين رئيسين: الجزء الأول، يحتوي على بيانات شخصية ومهنية عن المبحوثين. أما الجزء الثاني فأنه يحتوي على محورين: المحور الأول: يختص بمدى مساهمة مدير المدرسة حاليا في تدريب المعلم مهنيا ويتضمن (ثمانية) بنود، والمحور الثاني: يختص بالعوامل التي قد تساعد على تنمية دور مدير المدرسة في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم ويتضمن(ثمانية) بنود. وقد استخدم مقياس ثلاثي متدرج على النحو الآتي: موافق، محايد، غير موافق.

صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام الصدق المنطقي/ صدق المحكمين. فقد تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من المختصين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت من تخصص قياس وتقويم، وتخصص علم نفس، وتخصص إدارة وتخطيط تربوي، وتخصص مناهج وطرق تدريس (من كلية التربية) وتخصص إحصاء (من كلية العلوم). كما تم عرض الاستبانة على مدير مدرسة ومدقق لغوي بغرض التصحيح اللغوي. حيث طلب من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة إما بالإضافة أو الحذف أو التعديل بحسب ما يرونه مناسباً، ووفقاً لمجريات الدراسة. حيث تم اعتماد الفقرات التي وافق عليها معظم المحكمين.

ثبات الأداة

تم الاعتماد على اختبار ألفا كرونباخ لحساب قيمة الثبات .فقد حُسبَ ثبات الأداة بتحديد قيمة ألفا حيث كان معامل الثبات للمحور الأول: مدى مساهَمة مدير المدرسة حالياً في تخطيط برامج تدريب المعلم (٨,٠) وللمحور الثاني: تفعيل مساهمة مدير المدرسة في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم (٨٥,٠)، وللأداة ككل (٧٨,٠) وهي معامل ثبات مرتفعة مما يعزز الثقة باستخدام الأداة.

الأساليب الإحصائية

١- تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي، وذلك لقياس متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة.
٢- تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لحساب قيمة الثبات.
٣- استخدام تحليل التباين الأحادي لتعرف مستوى الدلالة بين المتغيرات.

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض النتائج ومناقشتها طبقاً لتسلس تساؤلات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال علي "ما مدى مساهمة مدير المدرسة حاليا في تدريب المعلم مهنيا؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري، البنود التي تقيس مساهمة المدير في تدريب المعلم من (١-٧). وقد كانت نتائج تحليل الاستبانة لهذا القسم كما جاءت في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
التوزيع النسبي لاستجابات مديري المدارس لمدى مساهمتهم في تدريب المعلم مهنياً في الوقت الحالي

الرقم	المعيار / العبارة	الاستجابات							
		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط	الانحراف المعياري
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	يحدد مدير المدرسة الاحتياجات التطويرية للمعلم من خلال متابعة أداء المعلم في المدرسة.	٨٢	٨٢,٨	١٤	١٤,١	٣	٣,٠	١,٢٠	٠,٤٧
٢	ينسق لعقد الاجتماعات والندوات لمناقشة المستجدات التربوية مع المعلمين.	٨٩	٨٩,٩	٧	٧,١	٣	٣,٠	١,١٣	٠,٤٢
٣	يوفر الجو الملائم لنجاح برامج التدريب المهني.	٨٨	٨٨.٩	٨	٨,١	٣	٣,٠	١,١٤	٠,٤٢

تابع الجدول رقم (٤)

الرقم	المعيار / العبارة	الاستجابات							
		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط	الانحراف المعياري
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٤	يشجع المعلمين على البحث العلمي والاطلاع الخارجي.	٨٩	٨٩,٩	٨	٨,١	٢	٢,٠	١,١٢	٠,٣٨
٥	يرسل تقارير دورية للجهات العليا عن أداء المعلم.	٥١	٥١,٥	٣١	٣١,٣	١٧	١٧,٢	١,٦٥	٠,٧٥
٦	يقوّم برامج الأنشطة المدرسية ويُعدُّ تقارير عنها.	٦٩	٦٩,٧	٢٠	٢٠,٢	١٠	١٠,١	١,٤٠	٠,٦٦
٧	يساعد المعلمين على التخطيط الفعّال لإدارة فصولهم.	٧٧	٧٧,٨	١٥	١٥,٢	٧	٧,١	١,٢٩	٠,٥٩

يشير الجدول رقم (٤) إلى وجود نسبة ما بين المتوسطة (٥١,٥ ٪) والعالية (٨٩,٩٪) من مديري المدارس ممن يساهمون في تدريب المعلم مهنياً في الوقت الحالي، وهذا يعطي اتجاها إيجابياً مشجعاً. إذ أكد (٨٩,٩ ٪) من أفراد العينة وهي نسبة عالية أنهم يشجعون معلميهم على البحث العلمي والاطلاع الخارجي، وأنهم يحرصون على عقد الاجتماعات والندوات لمناقشة المستجدات على الساحة التربوية مع معلميهم (العبارتان ٢و٤). كما أوضح (٨٨,٩٪) من أفراد العينة أنهم يحرصون على توفير الجو الملائم لإنجاح برامج التدريب المهني (العبارة رقم٣). كما أكد ما نسبته (٨٢,٢) منهم على أنهم يحددون الاحتياجات التطويرية لمعلميهم من خلال متابعة أدائهم داخل المدرسة (العبارة رقم ١). وهذا يدل على أنهم قادرون على تلمس حاجات معلميهم التدريبية وبالتالي يمكنهم المساهمة في بناء البرامج التدريبية الملائمة لهم والتخطيط لها.

إلاّ أن بعض المساهمات تحتاج إلى تركيز أكبر مثل تقويم برامج الأنشطة المدرسية (٦٩,٧٪) (العبارة رقم ٦) مع العلم أنها من أهم واجبات مدير المدرسة التي أكدها (سليمان وضحاوي، ١٩٩٨) وهي تنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي، والإشراف على برامج الأنشطة المدرسية وتقويمها وتحسينها. كما أكد (٧٧,٨٪) من مديري المدارس مساعدتهم لمعلميهم على التخطيط الفعّال لإدارة فصولهم (العبارة رقم ٧) وهذا قد يرجع إلى شكلية برامج تدريب المعلم، وقلة توافر القيادات المتخصصة القادرة على تدريب المعلم، وهو ما أسفرت عنه نتائج الدراسة التي قام بها عبد المنعم وآخرون (١٩٩٧). وهذا ما ظهر في دراسة (حجازي والمناعي، ١٩٩٦). ولم تتبين هذه النتيجة في دراسة ديلونج وكومبس (Delong & Coombs, 1989) ودراسة السادة (٢٠٠٠). فالجدول يشير إلى أن أعلى نسبة وصلت إلى (٨٩,٩٪) فيما يتعلق بتنسيقهم لعقد الاجتماعات والندوات لمناقشة المستجدات التربوية مع المعلمين. بينما أقل نسبة كانت (٥١,٥٪) وهي تتعلق بإرسالهم تقارير دورية للجهات

العليا عن أداء المعلم، مع العلم أن من واجبات مدير المدرسة تقويم كفاءة معلمي مدرسته وتقديم تقارير عنها، ومنها تقارير الأداء المتميز وتقارير عن الأداء المتدني، إلى الجهات العليا في المنطقة التعليمية ومنها إلى وزارة التربية.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما العوامل التي قد تساعد في تنمية دور مدير المدرسة في التخطيط لبرامج التدريب المهني؟" البنود التي تقيس سبل التنمية من (٩-١٤). وقد كانت نتائج تحليل الاستبانة لهذا القسم كما جاءت في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
التوزيع النسبي لاستجابات مديري المدارس لسبل تفعيل مساهمتهم في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم

الرقم	المعيار / العبارة	الاستجابات						المتوسط	الانحراف المعياري
		موافق		محايد		غير موافق			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٨	توفير حوافز مادية ومعنوية للمدير النشط.	٧٤	٧٤,٧	١٣	١٣,١	١٢	١٢,١	١,٣٧	٠,٦٩
٩	عقد لقاءات دورية مع مديري المدارس لتعرف احتياجات المعلمين التدريبية.	٧٢	٧٢,٧	١٧	١٧,٢	١٠	١٠,١	١,٣٧	٠,٦٦
١٠	دعوة مديري المدارس النشطين إلى المشاركة في لجان التخطيط في الوزارة.	٧٣	٧٣,٧	٢٠	٢٠,٢	٦	٦,١	١,٣٢	٠,٥٨
١١	العمل على تنمية العلاقات الإيجابية القائمة بين إدارات المدارس والوزارة.	٨٠	٨٠,٨	١٥	١٥,٢	٤	٤,٠	١,٢٣	٠,٥١١
١٢	إتاحة الفرصة لمدير المدرسة لزيادة قدراته التخطيطية عن طريق إشراكه في برامج تدريبية خاصة.	٧٩	٧٩,٨	١٥	١٥,٢	٥	٥,١	١,٢٥	٠,٥٤
١٣	تزويد مديري المدارس بشبكة معلومات وبيانات خاصة بتنمية المعلم.	٧٨	٧٨,٨	١٠	١٠,١	١١	١١,١	١,٣٢	٠,٦٦
١٤	مراعاة استقلالية المدرسة في وضع خطة لتدريب المعلمين وتنفيذها محلياً.	٦٥	٦٥,٧	٢٤	٢٤,٢	١٠	١٠,١	١,٤٤	٠,٦٧

من خلال عرض نتائج الجدول رقم (٥) الذي يوضح تكرارات ونسب سبل تفعيل مساهمة المديرين في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم يتضح أن عدداً كبيراً من مديري المدارس أبدوا موافقة مرتفعة بنسبة بلغت ٨٠٪ للعبارة (١١) والتي تقضي بضرورة العمل على تنمية العلاقات الإيجابية بين إدارة المدرسة والوزارة، وهذا ما دعت إليه دراسة حجازي والمناعي (١٩٩٦) والتي توصلت إلى وجود ضعف في التنسيق بين إدارة المدرسة وإدارة

التدريب في الوزارة، وهو أيضاً ما اتفقت معه دراسة عبد المنعم وآخرين (١٩٩٧) حول جوانب القصور في برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة ومنها ضعف التنسيق بين الجهات العليا والفئة المستهدفة بالتدريب.

حيث أكد طعيمة (١٩٩٩) أنه من دون دعم القيادات الإدارية في المدارس من مديرين ورؤساء أقسام في تخطيط برامج تدريب المعلم سيصبح التدريب بلا جدوى تُذكر. وكذلك يتضح من الجدول أن مجتمع الدراسة أبدى موافقة جيدة بلغت (٧٠٪) ونسبة (٧٤,٧٪) وأعلى للعبارات (٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣) والتي توضح بأن من سبل تفعيل مساهمة مديري المدارس في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم هي توفير الحوافز المادية والمعنوية للمدير النشط، وعقد لقاءات دورية معهم لتعرف احتياجات المعلمين التدريبية (٧٢,٢٪).

وكذلك دعوة المديرين إلى المشاركة في لجان التخطيط بالوزارة (٧٣,٧٪)، وإشراكهم في برامج تدريبية خاصة (٧٩,٨٪) بتخطيط برامج تدريب المعلم، وهو ما أيده عطوى (٢٠٠١) حيث أكد ضرورة اتخاذ الإجراءات والسبل الكفيلة لإشراك هيئات التدريس ومديري المدارس والمعلمين أنفسهم في لجان تخطيط برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة.

كما تتسم العبارة (١٤).بموافقة مقبولة (٦٥,٧٪) حيث ترى أن مراعاة استقلالية المدرسة في وضع خطة لتدريب المعلمين وتنفيذها محلياً قد لا تلقى تأييداً من قِبَل مديري المدارس؛ لأنها تحتاج إلى وقت طويل حتى يتم الحصول على استقلالية المدرسة، وهذا ما أكدت عليه دراسة حجازي والمناعي (١٩٩٦).

عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري المدارس في مدى مساهمة مدير المدرسة حاليا في تدريب المعلم مهنيا وفقا لمتغيرات الدراسة (النوع والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة)؟

وبالنظر إلى الجدول رقم (٦) الذي يبين عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع الدراسة من حيث متغير النوع في مدى مساهمة مديري المدارس في تدريب المعلم مهنياً، يتضح أنه لا توجد فروق دالة بين مدارس البنين ومدارس البنات في مدى مساهمة مديري المدارس في تدريب المعلم مهنياً، وذلك قد يرجع إلى تشابه مهام مديري مدارس البنين ومدارس البنات، ولوجود نفس معايير اختيار مديري المدارس الذكور والإناث، وأيضاً لتشابه برامج تدريب المديرين.

الجدول رقم (٦)
الفروق الإحصائية بين أفراد العينة حسب متغير النوع (ذكور-إناث) في مدى مساهمة مديري المدارس في تدريب المعلم مهنيا

الرقم	ذكور، ن = ٤٣		إناث، ن = ٥٦		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	١,٢٥	٠,٥٣	١,١٦	٠,٤١	٠,٩٩	٠,٣٢	غير دال

تابع الجدول رقم (٦)

الرقم	ذكور، ن = ٤٣		إناث، ن = ٥٦		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٢	١,٢٠	٠,٥١	١,٠٧	٠,٣٢	١,٦٣	٠,١٠	غير دال
٣	١,١٦	٠,٤٨	١,١٢	٠,٣٨	٠,٤٣	٠,٦٦	غير دال
٤	١,١٦	٠,٤٣	١,٠٨	٠,٣٤	٠,٩٤	٠,٣٤	غير دال
٥	١,٨٣	٠,٨١	١,٥١	٠,٦٨	٢,١١	٠,٣٧	غير دال
٦	١,٤٨	٠,٧٣	١,٣٣	٠,٦١	١,١٠	٠,٢٧	غير دال
٧	١,٣٤	٠,٦١	١,٢٥	٠,٥٧	٠,٨٢	٠,٤١	غير دال
	١,٣٥	٠,٤٠	١,٢٢	٠,٣٣	١,٧٤	٠,٠٨	غير دال

أما من حيث متغير "المؤهل الدراسي" فيوضح الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي في مدى مساهمة مديري المدارس في التدريب المهني للمعلم عند مستوى ٠,٠٥ إلا في العبارة الثانية التي تتعلق بتنسيق المدير لعقد الاجتماعات والندوات لمناقشة المستجدات التربية مع المعلمين.

الجدول رقم (٧)
الفروق الإحصائية بين مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي في مدى مساهمة مديري المدارس في التدريب المهني للمعلم في الوقت الحالي

الرقم	جامعي، ن = ٨٤		دراسات عليا، ن = ١٥		قيمة "ف"	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	١,٢١	٠,٤٩	١,١٣	٠,٣٥	١,٦٩	٠,١٩	غير دال
٢	١,١٥	٠,٤٥	١,٠٠	٠,٠٠	٨,٥٤	٠,٠٠٤	دال
٣	١,١٤	٠,٤٤	١,١٣	٠,٣٥	٠,٠٦	٠,٨٠	غير دال
٤	١,١٣	٠,٤٠	١,٠٦	٠,٢٥	١,٥٢	٠,٢١	غير دال
٥	١,٦٦	٠,٧٨	١,٦٠	٠,٦٣	٢,٢٣	٠,١٣	غير دال
٦	١,٤١	٠,٦٦	١,٣٣	٠,٧٢	٠,١٠	٠,٧٥	غير دال
٧	١,٢٨	٠٥٧	١,٣٣	٠,٧٢	٠,٧٤	٠,٣٩	غير دال
	١,٢٨	٠,٣٨	١,٢٢	٠,٢٦	١,١٣	٠,٢٩	غير دال

عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري المدارس في كيفية تنمية مساهمة مدير المدرسة في عملية التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلم وفقا لمتغيرات الدراسة (النوع والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة)؟"

أما بالنسبة لمتغير "النوع" فمن خلال عرض نتائج الجدول رقم (٨) الذي يبين الفروق بين مجتمع الدراسة من حيث النوع في سبل تفعيل مساهمة مديري المدارس في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم، يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العبارات (٨، و٩، و١٤) وذلك لصالح مدارس البنات، مما قد يشير إلى أن مدارس البنات لديها رغبة أكثر من مدارس البنين في المشاركة في لجان التخطيط التابعة لوزارة التربية.

الجدول رقم (٨)

الفروق الإحصائية بين أفراد العينة حسب متغير النوع (ذكور-إناث) في سبل تفعيل مساهمة مديري المدارس في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم

الرقم	ذكور، ن = ٤٣		إناث، ن = ٥٦		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٨	١,٢٠	٠,٥١	١,٥٠	٠,٧٨	-٢,١٠	٠,٠٣	دال
٩	١,١٨	٠,٤٥	١,٥١	٠,٧٦	-٢,٥٣	٠,٠١	دال
١٠	١,٢٥	٠,٥٣	١,٣٧	٠,٦١	-١,٠٠	٠,٣١	غير دال
١١	١,١٦	٠,٣٧	١,٢٨	٠,٥٩	-١,١٨	٠,٢٣	غير دال
١٢	١,١٨	٠,٣٩	١,٣٠	٠,٦٣	-١,٠٧	٠,٢٨	غير دال
١٣	١,٢٠	٠,٥١	١,٤١	٠,٧٥	-١,٤٩	٠,١٣	غير دال
١٤	١,٦٠	٠,٦٩	١,٣٢	٠,٦٣	٢,١١	٠,٠٣	دال
	١,٢٥	٠,٢٨	١,٣٨	٠,٥٣	-١,٤٢	٠،١٥	غير دال

أما من حيث متغير "المؤهل الدراسي" فيوضح الجدول رقم (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي في سبل تفعيل مساهمة مديري المدارس في التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلم لصالح الدراسات العليا، فهناك فرق دال عند مستوى ٠،٠٥. علماً أنه لم يتبين وجود مدير مدرسة حاصل على مؤهل علمي أقل من الجامعي بين مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (٩)
الفروق الإحصائية بين مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي في سبل تفعيل مساهمة مديري المدارس في التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلم

م	جامعي ن= ٨٤		دراسات عليا ن= ١٥		"قيمة "ف	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
٨	١,٣٥	٠,٦٧	١,٤٦	٠,٨٣	١,٧١	٠,١٩	غير دال
٩	١,٣٦	٠,٦٩	١,٤٠	٠,٥٠	٠,٤٧	٠,٤٩	غير دال
١٠	١,٣٦	٠,٦١	١,٠٦	٠,٢٥	١٩,٧٨	٠,٠٠	دال
١١	١,٢٥	٠,٥٣	١,١٣	٠,٣٥	٣,٠٦	٠,٠٨	غير دال
١٢	١,٢٧	٠,٥٦	١,١٣	٠,٣٥	٤,٠٥	٠,٠٤	دال
١٣	١,٣٦	٠,٧٠	١,٠٦	٠,٢٥	١٥,٠٨	٠,٠٠	دال
١٤	١,٤٥	٠,٦٦	١,٤٠	٠,٧٣	٠,٠٠٣	٠,٩٥	غير دال
	١,٣٤	٠,٤٧	١,٢٣	٠,٢٦	٣,٦٤	٠,٠٥	دال

وبالنسبة لمتغير "الخبرة" يتضح في الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة فيما يتعلق بمدى مساهمة مديري المدارس بتدريب المعلمين وفي سبل تفعيل هذه المساهمة.

الجدول رقم (١٠)
الفروق الإحصائية بين أفراد العينة حسب متغير "الخبرة" في مدى مساهمة مديري المدارس في تدريب المعلم مهنياً وفي سبل تفعيل هذه المساهمة

		ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الأول	أقل من ٥	٣٥	١,٢٧	٠,٢٩	٢	٠,٤٣	٠,٦٤
	٥-١٠	١٩	١,١٧	٠,٢٨	٢		
	أكثر من ١٠	٤٥	١,٤٤	٠,٤٥	٢		
		٩٩	١,٢٧	٠,٣٧	٢		
المحور الثاني	أقل من ٥	٣٥	١,٢٧	٠,٤٤	٢	٢,٨٩	٠,٠٦
	٥-١٠	١٩	١,١٧	٠,١٩	٢		
	أكثر من ١٠	٤٥	١,٤٤	٠,٥٠	٢		
		٩٩	١,٣٣	٠,٤٤	٢		

تحليل إجابات المبحوثين للأسئلة المفتوحة

من واقع عينة الدراسة وعددها (٩٩) مبحوثاً، أجاب عن السؤال المفتوح (٢٧) مبحوثاً بما نسبته (٢٧,٢ ٪) من عينة الدراسة. ولقد تمحورت إجابات السؤالين المفتوحين على النحو الآتي:

مساهمات أخرى لمدير المدرسة في تخطيط برامج تدريب المعلم: أكد من أجاب عن السؤال المفتوح بأنَ مدير المدرسة له دور في تدريب المعلم، وذلك من خلال حرصه على بيان الوصف الوظيفي للعاملين والمعلمين في بداية العام الدراسي لتحديد المسئوليات والمهام، وأيضاً من خلال إشراك المدير للمعلمين في وضع أهداف وبرامج خطة العمل للعام الدراسي الجديد، وكذلك حرصه على تشجيع المعلمين على ستخدام التقنية الحديثة وتكنولوجيا التعليم في التدريس. بالإضافة إلى اهتمامه بمتابعة المعلمين الجدد بالتنسيق مع رؤساء الأقسام والتوجيه الفني للمادة، وذلك بما يعود بالنفع عند التخطيط لبرامج تدريب المعلم.

تنمية مساهمة مدير المدرسة في تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم: أكد المشاركون من عينة الدراسة على ضرورة تخفيف الأعباء الإدارية عن مدير المدرسة ليتسنى له التفرغ للتخطيط لتطوير العملية التعليمية، بما فيها برامج التدريب المهني. وكذلك إتاحة الفرصة لمديري المدارس لتعرف نماذج من تجارب دول أخرى ميدانيا في مجال تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم. كما أشار المشاركون إلى أهمية تشكيل لجنة تخطيط في المدرسة برئاسة مدير المدرسة من مهامها التخطيط لبرامج التدريب المهني للمعلم. مع ضرورة إضافة بند خاص ضمن أداة تقويم أداء مدير المدرسة خاص بقدرته على القيام بعملية التخطيط المدرسي بما فيها تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم.

الاستنتاجات

١- أظهرت الدراسة أن نسبة عالية من مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت يساهمون فعلياً في تدريب المعلم مهنياً (٨٩,٩٪) من خلال عقد الاجتماعات واللقاءات الدورية مع معلميهم لمناقشة المستجدات التربوية ولاطلاعهم على ما هو جديد في الساحة، وأيضاً من خلال تشجيعهم المستمر لمعلميهم لكي يتطوروا ذاتياً عن طريق البحث العلمي والاطلاع الخارجي (٨٩,٩٪).

٢- كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن نسبة كبيرة من مديري المدارس الثانوية (٨٢,٨٪) يقومون بتحديد الاحتياجات التطويرية والتدريبية لمعلميهم من خلال متابعة أدائهم في المدرسة وداخل فصولهم، وهي من الخطوات الأولى لوضع أهداف أي برنامج تدريبي للمعلم.

٣- أكد ما نسبته (٧٧,٨٪) من أفراد العينة مساعدتهم معلميهم في اكتساب وتطوير مهارة التخطيط الفعّال لإدارة الفصل.

٤- بينت نتائج الدراسة أن ما نسبته (٦٩,٧٪) من مديري المدارس الثانوية يعملون على تقويم برامج الأنشطة المدرسية التي يعدها المعلمون ويعدوا تقارير عنها. وهذا يظهر قصور في وعي البعض من هؤلاء المديرين بأهمية الأنشطة المدرسية في تطوير أداء كل من المعلم

والمتعلم (طعيمة، ١٩٩٩).
٥- أكد ما نسبته (٨٠,٨٪) من مديري المدارس الثانوية ضرورة العمل على تنمية علاقات التعاون والتنسيق بين إدارة المدرسة والقائمين على التخطيط عند تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم أثناء الخدمة.
٦- أظهرت نتائج الدراسة حاجة ما نسبته (٧٩,٨٪) من مديري المدارس الثانوية إلى حضور دورات تدريبية وورش عمل خاصة بتطوير مهارات تخطيط برامج تدريب معلميهم وبتخطيط العمل المدرسي.
٧- طالب ما نسبته (٧٨,٨٪) من مديري المدارس بضرورة تزويد مدارسهم بشبكة معلومات خاصة بتنمية المعلم على أن يتم ربطها مع إدارات التدريب والتطوير في الوزارة.
٨- يعمل ما نسبته (٨٩ ٪) من أفراد العينة على عقد لقاءات دورية مع معلميهم لمناقشة المستجدات التربوية مما يدل على وعيهم بأهمية الحوار والمناقشة.
٩- أبدى المديرون موافقة مقبولة بنسبة (٦٥٪) لمراعاة استقلالية المدرسة مما يظهر تخوفهم من منحهم صلاحيات أكبر أو بسبب عدم رغبة البعض منهم في زيادة مهامه الإدارية.

التوصيات

١- ضرورة السعي إلى إشراك مديري المدارس في لجان تخطيط برامج التدريب المهني للمعلم من خلال تعرف آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء معلميهم، ومدى ملامسته للحاجات التدريبية الفعلية لمعلميهم.
٢- ضرورة حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمين في نهاية كل فصل دراسي؛ لكي يتم تصميم البرنامج التدريبي الملائم، مع ضرورة إشراك المعلمين أنفسهم في بناء البرنامج التدريبي الذي يسهم في تطوير أدائهم، وتحسين قدراتهم الأكاديمية والمهنية، وذلك لضمان كسب تأييد المعلمين والالتزام بالبرنامج التدريبي المحدد على أساس أنهم قد شاركوا بالفعل في تصميمه.
٣- زيادة وعي مدير المدرسة بأهمية برامج الأنشطة المدرسية في تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنياً من خلال اللقاءات التنويرية، والمؤتمرات، وورش العمل، والدورات التدريبية.
٤- تصميم برامج تدريبية خاصة بالتخطيط لتدريب مدير المدرسة على كيفية تصميم وتخطيط برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة، وذلك لكي يتسنى له المساهمة في لجان تخطيط برامج التدريب بصورة أكثر فعالية.
٥- ضرورة تكثيف إجراء البحوث المتعلقة بتنمية وتطوير مساهمة مديري المدارس في التخطيط لبرامج تدريب المعلم مهنياً.
٦- اعتبار المدرسة وحدة أساسية للتدريب بحيث يتم تدريب كافة العاملين بها في آن واحد، بحسب ظروف كل مدرسة وفي ظل احتياجات معلميها التدريبية، مما يساعد علىً تفادي إرهاق المعلمين بحضور برامج تدريبية خارج أوقات العمل المدرسي، وفي مراكز تدريب بعيدة عن أماكن سكنهم. وهذا يتطلب منح صلاحيات أكبر لمديري المدارس في وضع خطط التدريب وتنفيذها في المدرسة.

المراجع

أبو لبده، عبد الله (١٩٩٧). تطوير برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية لمدارس الغد. **مجلة التربية**، جامعة الكويت، (**٢١**)، ٦٦–٧٧.

إبراهيم، أحمد (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: دار الفكر للملايين.

الإبراهيم، عبد الرحمن، المسند، شيخه عبد الله وقمبر، محمود مصطفى (٢٠٠٠). **الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم**. الدوحة: دار الثقافة.

البوهي، فاروق (٢٠٠١). **التخطيط التعليمي عملياته، مداخله، التنمية البشرية وتطوير أداء المعلم**. القاهرة: دار قباء.

حجازي، مصطفى والمناعي، احمد (١٩٩٦). **تقويم تدريب المعلمين**. البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

الخواجا، عبد الفتاح (٢٠٠٤). **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**. عمّان: دار الثقافة.

رحمه، انطون (١٩٨٦). تخطيط تدريب معلم المدرسة الابتدائية. **التربية الجديدة**، (٣٩)، ٨٥–١١٠.

رفاعي، فيصل الراوي وأحمد، جمعان عبد المنعم والرويشد، فهد عبد الرحمن (٢٠٠٠). **الإدارة التربوية نظرياتها وتطبيقاتها في التعليم ورياض الأطفال**. الكويت: مكتبة الفلاح.

الساده، حسين (٢٠٠٠). دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين. **رسالة الخليج العربي**، (٦٥)، ١٧–٦٣.

سليمان، عرفات وضحاوي، بيومي (١٩٩٨). **الإدارة التربوية الحديثة**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الصراف، عبد الحميد والمجادي، فتوح ومحمد، ناديه والعنزي، مها وحاجي، سناء وجمال، عدنان ودشتي، فاتن والخالدي، فاطمه والركيبي، منيرة (١٩٩٩). **دراسة حول إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية**. الكويت: وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية.

طعيمة، رشدي (١٩٩٩). **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المنعم، ناديه ورزق، فتحي مصطفى (١٩٩٧). **تطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير في بعض الدول المتقدمة**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عطوى، جودت (٢٠٠١). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**. عمان: الدار العلمية الدولية.

عواضة، هاشم (٢٠٠٢). **التخطيط في التعليم – التعلم**. بيروت: دار العلم للملايين.

العيوني، صالح (١٩٩٢). مهام موجه العلوم لتنمية النمو المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، (**٢٥**)، ١٢٧–١٧٥.

كاربنتر، جون (٢٠٠١). **مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم**، (ترجمة عبد الله شحاتة). القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.

المفرج، بدرية والمصيليخ، نجاة والرومي، مشاعل والسابج، أمل (١٩٩٨). **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي**. الكويت: وزارة التربية، قسم بحوث التجديد التربوي.

مطاوع، إبراهيم (٢٠٠٢). **التنمية البشرية بالتعليم والتعلم**، القاهرة: دار الفكر العربي.

مراد، صلاح وهادي، فوزيه (٢٠٠٢). **طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

ناثر، سارة والمحروس، فوزية وخزعل، حسن وأكبر، مريم وعبيد، نفيسة (١٩٩٦). **تقويم وتطوير آليات وطرق توجيه المعلمين في البحرين**. البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

وزارة التربية (٢٠٠٣). **الخريطة المدرسية وأسماء المدارس ومواقعها بكافة أنواع التعليم** (ج ٢). الكويت: وزارة التربية، إدارة التخطيط.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٧). **مشروع إنشاء المركز العربي للتدريب في أثناء الخدمة للعاملين في التربية والتعليم في دول الخليج**. قطر: وزارة التربية والتعليم .

ويليامز، جيمس (٢٠٠٣). **فن الإدارة المدرسية** (ترجمة خالد العامري). القاهرة: دار الفارق للنشر.

اليونسكو (٢٠٠٢). **دليل إرشادات إعداد وتأهيل المعلمين: التقنية–المنهج–التكلفة–التقييم**. القاهرة: اليونسكو.

Crisci, P. (1991). Using the current paradigms in teacher training to prepare principals and mentor teachers. **ERIC Document Reproduction Service No. ED333544.**

David, T.(2003). Beginning teacher mentoring programs: The principal's role. **ERIC Document Reproduction Service No. ED472319.**

Delong, T. & Coombs, G. (1989). The role of the principal in the career development of teachers. **Journal of Career Development, 15,** 199-208.

Redman, G. L. (1999). **Teaching in today's classroom from elementary school.** New Jersey: Merrill.

Shelton, M. M. (1998). A training model for principals. **ERIC Document Reproduction Service No. ED311533.**

Wragg, E., Haynes, G., Wragg, C., & Chamberlin, R. (1999). The role of the school principal in addressing the problem of incompetent teachers. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 430300.**

الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

د. أحمد عبدالحليم عربيات
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. عماد عبدالرحيم الزغول
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

د. أحمد عبدالحليم عربيات
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. عماد عبدالرحيم الزغول
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى التباين فيه تبعاً للجنس ونوع التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. اشتملت الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها (٦٦٢) منهم ٢٨٠ طالباً و ٣٨٢ طالبة، وكان من بين أفراد العينة ٢٥٠ طالباً منذراً و٤١٢ من الطلبة غير المنذرين. طبق على أفراد الدراسة مقياس تم إعداده خصيصاً لقياس مستوى تقدير الذات. وجرى رصد المعدلات التراكمية لأفراد العينة من دائرة القبول والتسجيل، وأجري التحليل الإحصائي المناسب لأغراض الدراسة. دلت النتائج على وجود تباين دال إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة المنذرين. وكذلك وجود فروق في مستوى تقدير الذات يعزى إلى المستوى الدراسي، في حين لم تظهر أية فروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل فيما بينهما، وتبيّن من النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي ومستوى تقدير الذات. أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات مع تناول متغيرات أخرى مثل أنماط الشخصية وأنماط التعلم وأساليب التنشئة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: مستوى تقدير الذات، طلبة جامعة مؤتة، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٤/٣٠ * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/١/١٤

Difference in Self Esteem Level Among Mu'tah University Students due to Gender, Major and Academic Study Level

Dr. Ahmed A. Arabiat
College of Educational Sciences
Mu'tah University

Dr. Emad A.Alzegoul
College of Educational Sciences
Mu'tah University

Abstract

This study aimed at investigating the differences at Mu'tah University students' self-esteem level accordance to some variables. The sample consisted of (662) (282 male, 380 female). Among of them 250 students with final admonition and 412 regular students.

The sample members were subjected to self-esteem scale designed for the purposes of this study. The accumulative averages were checked out from the department of registration and admission.

The results of the study show that there was significant difference in the level of self esteem between the student with final admonition and regular students. Also there were significant differences in self-esteem due to study level, where there were no significant differences due to gender, major and the interaction between them. Consequently the findings have inspired some recommendations to be considered in the future.

Key words: self-esteem level, Mu'tah University students', study major, academic study level.

الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

د. أحمد عبدالحليم عربيات
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. عماد عبدالرحيم الزغول
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

مقدمة الدراسة

يحتل مفهوم الذات (self-concept) حيزاً بارزاً في مجال الدراسات النفسية والشخصية والتربوية؛ لارتباطه الوثيق بعمليات التكيف النفسي والاجتماعي وفي مجالات الأداء المهني والأكاديمي، فالذات تعد نواة الشخصية وجوهرها، وهي تعكس جميع الأفكار والمشاعر التي يحملها الفرد عن نفسه وتعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وتتجلى في أنماط السلوك التكيفي لديه (Allen, 1994, p 267).

ونظراً لأهمية مفهوم الذات في توازن الشخصية وفي انتظامها وتكيفها، دأب العديد من علماء النفس والشخصية أمثال روجرز (Rogers, 1961) والبورت (Alport, 1961) وماسلو (Maslow, 1970) وغيرهم على دراسة الذات ووضع المقاييس الخاصة بغية فهم طبيعتها وكيفية تشكيلها وقياسها، وتحديد متغيراتها وعناصرها والعوامل المؤثرة فيها ودورها في الأداء والسلوك.

وبالرغم من أن مفهوم الذات يتأثر إلى درجة ما بالاستعدادات الفطرية وعوامل التكوين البيولوجي (هول ولندزي، ١٩٧٨، ص ٣٥٨)، فإنه في الوقت نفسه مفهوم مكتسب؛ فهو نتاج عمليات التفاعل يتم تعلمه وتطوره من خلال تفاعلات الفرد المستمرة، ويعتمد إلى درجة كبيرة على طبيعة التفاعلات الاجتماعية وعوامل التنشئة التي يمر بها بالإضافة إلى خبرات النجاح والفشل التي يمر بها أثناء تفاعلاته الحياتية (أبو زيد، ١٩٨٧، ص ١٥٦؛ Adam & Jennifer, 2002, p 713). وفي هذا الصدد، يؤكد جورج ميد (G. Mead) (المشار إليه في Bross, 2003) الطبيعة الاجتماعية للذات، وينظر إليها على أنها بناء اجتماعي ينمو لدى الفرد من خلال الخبرة الاجتماعية، إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال تخيلها بمنأى عن هذه الخبرة. ويرى أن مفهوم الذات يمتاز بنوع من المرونة من حيث القابلية للتغيير والتعديل وفقاً لعمليات الخبرة والتعلم على اعتبار أنه يمثل نظاما ديناميكيا من المفاهيم والأفكار والقيم والأهداف والمثل التي تحدد أنماط وطرائق السلوك (أبوعيسى، ١٩٩٥، ص ١٨؛ Bross, 2003, p 67).

ويذهب مورفي (Murphy) (المشار إليه في Allen, 1999) في نظرته إلى مفهوم الذات

إلى أبعد من ذلك من حيث إنه يعد مفهوم الذات على كينونة الفرد كما يدركها هو، وقد أكد على مصادر وطرائق الارتقاء بالذات ومدى ارتباطها بالبيئة الاجتماعية؛ أما البورت (Alport, 1961, p 25) فقد اهتم بعمليات نمو مفهوم الذات وتطوره لدى الأفراد عبر مراحل النمو المتعددة منذ مرحلة الطفولة وحتى مرحلة الرشد، والبحث في أثر العوامل والمتغيرات ولا سيما الاجتماعية منها في صياغة وتشكيل هذا المفهوم وأثره في بناء الشخصية الكلية للفرد (Allen, 1994, p 305).

لقد توسع الاهتمام بمجال دراسة مفهوم الذات خلال القرن الماضي من قبل العديد من علماء النفس، وكان للباحثين في مجال علم الظاهريات الأثر البارز في بلورة مفهوم الذات وإدخاله في العديد من المجالات العلمية والعملية، فقد أدخل مفهوم الذات في مجالات الإرشاد، وتنظيم الشخصية، والتحصيل الأكاديمي، وقد عد حفظ الذات وتأكيدها بمثابة الهدف أو الدافع الرئيس للسلوك، كما عد تماسك الذات وقوتها قوة دفع رئيسة في السلوك الإنساني، ففي هذا الصدد عد ماسلو (Maslow, 1970, p 132) الإنسان من خلال تفاعلاته الحياتية مكافحا بغية الوصول إلى غاية نهائية تمثل رأس هرم الحاجات لديه وهي دافع تحقيق الذات (Self actualization).

ويؤكد روجرز (Rogers, 1961) دور الذات في بناء الشخصية الإنسانية وفي انتظام ديناميا تها ووظائفها وعملياتها، ويرى أنها تحتل بؤرة الشخصية ومحورها الرئيس، حيث على أساسها تتحدد أنماط السلوك التكيفي لدى الفرد، وقد عد روجرز الذات نتاجا اجتماعيا ينمو ضمن نسيج العلاقات الاجتماعية ويؤثر في نظرة الفرد لنفسه وللآخرين (هول ولندزي، ١٩٧٨، ص ٤١١).

في ضوء ما سبق، يلاحظ أن مفهوم الذات شكل محوراً أساسياً لدى العديد من علماء النفس وقد عد مفهوما افتراضيا شاملا يطوره الفرد عن نفسه يتضمن جميع الأفكار والمشاعر التي تعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والشخصية، ويشمل معتقداته وقيمه وخبراته وطموحاته؛ فهو بمثابة أفكار وإدراكات يطورها الفرد حول مظهره وقدراته واتجاهاته ومشاعره ليشمل القوة المحركة والموجهة لسلوكه (بهلول،١٩٨١، ص ١٤؛ الكوت، ٢٠٠٠، ص ٣١؛ عابد، ٢٠٠٢، ص ٢٦).

هذا وتتشكل إدراكات وأفكار الفرد حول نفسه بفعل عمليات التفاعل مع البيئة الاجتماعية وتتأثر بخبرات النجاح والفشل التي يعيشها الفرد، كما تؤدي تقييمات الوالدين وأفراد الأسرة والمعلمون والأقران للفرد وتوقعاتهم حوله دوراً بارزاً في تكوين مفهومه عن ذاته؛ فهم المرآة التي يرى الفرد من خلالها نفسه ويدرك إمكاناته وقدراته. إن إدراكات الفرد كيفية رؤية الآخرين له تسمى بالذات المنعكسة "Reflected Self"، وذلك لأن مفهوم الذات لديه يتمايز تدريجياً من خلال الأفكار والتوقعات التي يعكسها الآخرون حول شخصيته. ومما يؤكد هذه الحقيقة أن نتائج معظم الدراسات التي تناولت هذا الجانب أظهرت وجود علاقة دالة إحصائياً بين أفكار الفرد عن ذاته وقدراته وبين توقعات وأفكار الآباء والمدرسين

والآخرين، وذلك كما يدركها الفرد (الشماع، ١٩٩٧، ص ١٥٣؛ Markus & Wurf, 1987, p 282)، كما أنه يرتبط بصورة إيجابية بمستوى الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

ففي هذا الصدد أظهرت نتائج العديد من الدراسات (Adam & Jennifer, 2002؛ جبريل، ١٩٨٤؛ السالم، ١٩٨٨؛ الخطيب، ٢٠٠٤؛ Marth, 2003) وغيرها أن مستوى تقدير الذات لدى الأفراد يرتبط بمستوى الإنجاز وخبرات النجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي، فخبرات النجاح والفشل تسهم في نمو تقدير الذات لدى الأفراد؛ إذ إن خبرات النجاح والإنجاز تدفع بالأفراد إلى تطوير مشاعر واتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، في حين تدفع خبرات الفشل بالأفراد إلى تطوير المشاعر السلبية نحو ذواتهم وتبني أنماطاً سلوكية عدوانية مضادة للمجتمع بغية تعزيز مفهوم الذات لديهم (Heimpel, Margaret & Jonathan, 2002; Boyd, 2003). وبالمقابل دلت نتائج دراسات أخرى (Bross, 2003) على أن الإنجاز الأكاديمي وخبرات النجاح والفشل لوحدها ليس عاملاً حاسماً في تقدير مستوى الذات ما لم يتداخل مع متغيرات أخرى مثل الفعالية الفكرية والجهد المبذول، كما تظهر نتائج دراسة (Marth, 2003) أن تقدير الذات يتأثر بدرجة كبيرة بالأنشطة اللامنهجية التي يشارك فيها الأفراد والتي تقع خارج نطاق الأنشطة التعليمية الأكاديمية.

وتظهر نتائج دراسات أخرى أن تقدير الذات يتأثر بمتغيرات أخرى تتمثل بنوعية الخبرات التي يتعرض لها الأفراد في المؤسسات التعليمية وعوامل التنشئة الاجتماعية والأسرية (كفافي، ١٩٨٩؛ سيف، ١٩٩٣؛ الكوت، ٢٠٠٠؛ المدانات، ٢٠٠٣)، حيث تعمل الخبرات الإيجابية التي يتعرض لها الأفراد داخل المؤسسات الاجتماعية والتعليمية على تنمية الشعور بالأمن النفسي لديهم وتعزز من مستوى تقدير الذات لديهم، في حين تلعب عوامل الحرمان والتفكك الأسري والتسلط إلى الوحدة النفسية والشعور بعدم الأمن النفسي وتدني مستوى تقدير الذات، الأمر الذي ينعكس سلباً في مستوى الإنجاز والأداء الأكاديمي والتفاعلات الاجتماعية (كفافي، ١٩٨٩؛ Guillan & Bailey, 2002; Jearald, 2003).

وفيما يتعلق بدور الجنس والمرحلة الدراسية، أظهرت الدراسات نتائج متباينة، حيث أظهرت نتائج دراسات (الكوت، ٢٠٠٠؛ جبريل، ١٩٨٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات يعزى إلى الجنس أو المرحلة الدراسية، في حين أظهرت نتائج دراسات أخرى (توق والطحان، ١٩٨٩؛ السالم، ١٩٨٨) فروقاً في مستوى تقدير الذات بين الجنسين ولصالح الذكور. كما أن هناك دراسات أخرى (Kali etal., 2002) أظهرت نتائجها ارتباط تقدير الذات بعلمية النمو، حيث يكون متدنياً في مرحلة الطفولة ويزداد مع التقدم بالعمر ليعود مرة أخرى للانخفاض في مرحلة الشيخوخة (أبو دميك، ٢٠٠٦).

وبعرض نتائج الدراسات السابقة نستنتج أنها نسبياً تجمع على العلاقة الإيجابية بين تقدير الذات والنجاح الأكاديمي، وإن ظهر تباين بسيط في نتائج بعض الدراسات، وظهر كذلك من نتائجها تأثر تقدير الذات لدى الأفراد ببعض المتغيرات مثل طبيعة الخبرات الاجتماعية التي يصادفونها في الأسرة والمدرسة، وتحديداً يمكن تحديد أهم الاستنتاجات بما يلي:

– تقدير الذات متعلم بفعل تفاعلات الفرد الاجتماعية.
– يؤثر تقدير الذات بشكل واضح في أداء الأفراد الأكاديمي.
– يوجه تقدير الذات سلوك الأفراد تجاه الذات والآخرين.

وهكذا فالدراسة الحالية تأتي كأحد حلقات البحث في هذا الجانب الحساس ولا سيما أنها تتناول عينة من بيئة أخرى ومن الطلبة الجامعيين وتسعى للكشف عن أثر متغيرات مثل نوعية التخصص الأكاديمي والجنس والمستوى الدراسي في تقدير الذات.

مشكلة الدراسة

لما كان تقدير الذات يعكس التقييم الذي يصدره الفرد حيال صورة الذات لديه، لذا فهو يعبر عن مشاعر الرفض والاستحسان لشخصيته واتجاهاته نحوها، ويعكس المدى الذي من خلاله يحكم الفرد على نفسه بأنه ناجح ويستحق الاحترام والتقدير. إن مثل هذا التقييم يؤدي دوراً مهماً في تطوير اتجاهات الفرد ومشاعره تجاه نفسه وبالتالي في ردات فعله السلوكية، حيث تقدير الذات الإيجابي يسهم في قبول الفرد لنفسه ويشعره بالرضا والفخر ويزيد من مستوى الدافعية لديه للإنجاز والأداء، وفي قبول الآخرين، والدخول معهم في تفاعلات اجتماعية مثمرة، في حين يعمل تقدير الذات المتدني على رفض الذات وازدرائها ويضعف دافعية الفرد نحو الأداء والإنجاز والميل إلى الدخول في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين (السفاسفة وعربيات، ٢٠٠٥؛ Burns, 1979) فالأشخاص الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم هم أكثر مرونة وانفتاحاً على الآخرين وهم بالتالي أكثر توافقاً اجتماعياً، حيث يتوجهون في سلوكاتهم نحو الآخرين لأنهم يشعرون بأنهم أشخاص مرغوب فيهم من قبل الآخرين ويفترض به بالتالي السلوك بما يتناسب مع هذه النظرة؛ أما الأشخاص الذين يحملون مفاهيم سلبية عن ذواتهم فهم أكثر عزلة وعجزاً وانغلاقاً وعدوانية وانكباباً على الذات ويعانون من سوء التكيف (مالهي وريزنر، ٢٠٠٥، ص ٧٤؛ Bean & Libka, 1984, p 142) وهكذا فإن تقدير الذات يعمل كقوة دافعة، إذا إن الكيفية التي يقيّم من خلالها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلك بها، كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك فيها ذاته نظراً لطبيعة العلاقة التبادلية التفاعلية بين تقدير الذات والسلوك (McDaniel, 1973, p 52).

ويتعدى تأثير تقدير الذات الجوانب الاجتماعية والنفسية لدى الفرد ليشمل جوانب التحصيل والأداء الأكاديمي إذ يرتبط مستوى الأداء الأكاديمي والتحصيل لدى الأفراد بمستوى تقديرهم لذواتهم. فالطالب الذي يحمل أفكاراً إيجابية عن ذاته وقدراته يمتاز بأنه أكثر مواظبة واجتهاداً وتحصيلاً لكي يحقق الانسجام بين هذه الأفكار والأداء الأكاديمي، نجد أن الطالب ذا الاتجاهات السلبية نحو ذاته يتميز بالعجز وضعف التحصيل والأداء الأكاديمي وانخفاض مستوى الدافعية والميل للعدوانية انسجاماً مع الفكرة السلبية التي يحملها عن نفسه. ومن هنا تبرز الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة المنذرين وغير المنذرين منهم.

٢- تحري نوع العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة.

٣- تعرف مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي.

وعليه فإن الدراسة تسعى إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

١- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α =٠،٠٥) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين والطلبة المنذرين في الجامعة؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً (α =٠،٠٥) بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية (α =٠،٠٥) في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى إلى متغيرات الجنس ونوع التخصص والتفاعل فيما بينها؟

٤- هل توجد فرق ذو دلالة إحصائية (α =٠،٠٥) في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة يعزى إلى المستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية إجراء هذه الدراسة من المسوغات التالية:

١- يظهر حجم لا بأس به من الإطار النظري أهمية الصورة التي ينظر من خلالها الأفراد لذواتهم وقدراتهم في الإنجاز وتحقيق النجاح، حيث يؤكد أهمية العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل هذه العلاقة في الوقت الذي أظهرت دراسات أخرى نتائج متباينة من حيث علاقة تقدير الذات ومتغيرات أخرى، الأمر الذي يدعو إلى إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء علاقة تقدير الذات بمتغيرات النجاح والجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

٢- كون أن العملية التعلمية- التعليمية تتأثر بالعديد من العوامل والمتغيرات فإنه من الضروري جذب انتباه التربويين والمعنيين بالعملية التعلمية - التعليمية إلى أهمية تقدير الذات بوصفه أحد المتغيرات الهامة في مجال الإنجاز والتحصيل الأكاديمي للعمل على اتخاذ الإجراءات وتوفير الأنشطة المنهجية وغير المنهجية وتوفير فرص النجاح للمتعلمين التي من شأنها أن تساعد في تمكين المتعلمين من تطوير اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم وقدراتهم ونحو الآخرين، الأمر الذي يسهم في رفع مستوى المثابرة لديهم من أجل تحقيق مزيدٍ من النجاح.

٣- إثراء الأدب النظري في هذا المجال ولا سيما أن دافعية الأفراد نحو التعلم والإنجاز يعتمد على عدد من المتغيرات أبرزها الصورة التي ينظرون من خلالها إلى إمكانياتهم وقدراتهم ومستوى تقدير الذات.

٤- أن تعرف الطريقة التي ينظر من خلالها المتعلمون ولا سيما الجامعيون منهم إلى ذواتهم وكذلك الكشف عن الفروق في تقييماتهم لذواتهم تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي من شأنه أن يوفر للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات معلومات قيمة بهذا الشأن. وهذا يساعدهم بالتالي على اختيار طرائق التدريس وأساليب التعامل والتنويع فيها بما يتناسب والخصائص المختلفة للمتعلمين، وكذلك توجيه النصائح والإرشادات للمتعلمين لمساعدتهم على تحقيق النجاح وتطوير صورة إيجابية نحو ذواتهم وقدراتهم.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمتغيراتها وعينتها وإجراءاتها؛ لذا فإن نتائجها ستكون قابلة للتعميم على المجتمع الذي أخذت منه عينة الدراسة والمجتمعات الأخرى المماثلة له.

التعريفات الإجرائية

تقدير الذات: هي الصورة التي ينظر من خلالها الفرد لإمكاناته وقدراته الشخصية وتعرف إجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد خصيصاً لأغراض الدراسة.

الطلبة المنذرين: وهم مجموعة الطلبة الذين تقل معدلاتهم التراكمية عن (٦٠٪) ولم يتمكنوا من رفع معدلاتهم التراكمية خلال فصلين دراسيين.

التحصيل الأكاديمي: ويمثل مستوى الإنجاز الأكاديمي كما يعكسه المعدل التراكمي حسب الإجراءات المتبعة وفق نظام الساعات المعتمدة.

المستوى الدراسي: ويتمثل في السنة الدراسية مقيسة على أساس سنة القبول في الجامعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

اشتملت الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها (٧٣٥) طالباً وطالبة (من الطلبة غير المنذرين والطلبة المنذرين) من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة مؤتة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م. ففي عملية اختيار العينة، تم أولاً حصر جميع الطلبة المنذرين في جامعة مؤتة من خلال الرجوع إلى سجلات القبول والتسجيل، وتم رصد معدلاتهم التراكمية، وفي ضوء هذا الإجراء تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من الطلبة غير المنذرين باختيار عدد من شعب مساق علم النفس والتربية الوطنية على أساس أنها من متطلبات الجامعة الاختيارية، يلتحق بها الطلاب من مختلف التخصصات والمستويات

الدراسية، وقد طلب من أفراد العينة الاستجابة إلى مقياس تقدير مستوى الذات المعد خصيصاً لإغراض الدراسة. وبعد فحص ومراجعة إجابات أفراد العينة على الاستبانة المعدة لقياس تقدير الذات، تم استبعاد (٧٣) فرداً من هذه العينة نظراً لعدم اكتمال الإجابة لديهم على فقرات الاستبانة أو بسبب اختيار أكثر من إجابة واحدة للفقرة الواحدة أو لعدم الاكتراث واللامبالاة في الإجابة عن فقرات الاستبانة، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٦٦٢) طالباً وطالبة موزعين حسب التخصص كما في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب نوع التخصص

نوع التخصص الكفاءة في التحصيل	إنسانية	علمية	المجموع
غير المنذرين	١٩٢	٢٢٠	٤١٢
المنذرين	١٤٠	١١٠	٢٥٠
المجموع	٣٣٢	٢٢٠	٦٦٢

وقد بلغ عدد الإناث في هذه العينة (٣٨٢) طالبة، مقابل (٢٨٠) طالباً من الذكور، وكان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي على النحو التالي: (١٨٢) فرداً من مستوى السنة الأولى، و(١٦٨) من مستوى السنة الثانية، و(١٦٣) من مستوى السنة الثالثة، و(١٤٩) فرداً من مستوى السنة الرابعة.

أداة الدراسة

من أجل جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد استبانة لقياس مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة، وفي اعداد هذه الاستبانة قام الباحثان بطرح سؤال مفتوح على عينة استطلاعية (٦٠ طالباً وطالبة) من طلبة جامعة مؤتة تمثل في الطلب من أفرادها تحديد الصفات التي يحبذونها في شخصيتهم وتلك التي لا يحبذونها. وبعد مراجعة استجاباتهم على هذا السؤال تم بناء عدد من الفقرات بالاستفادة من فقرات مقاييس أخرى بهذا الشأن مثل مقياس روزنبرج لتقدير الذات، ومقياس كوبر سمث لتقدير الذات. بلغ عدد فقرات الاستبانة بصورتها الأولية (٣٠) فقرة، وبعد مراجعتها وتنقيحها تم استبعاد (٦) فقرات منها لرؤية الباحثين بعدم وضوحها، أو لعدم ارتباطها مباشرة بتقدير الذات وبذلك أصبح عدد فقرات هذه الاستبانة (٢٤) فقرة، يتطلب الاستجابة عليها الاختيار من ضمن سلم متدرج وفق أسلوب ليكرت، وذلك على النحو التالي:- "تنطبق بدرجة عالية جداً، تنطبق بدرجة عالية، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة ضعيفة، لا تنطبق أبداً".

صدق الأداة

وللتأكد من صدق الاستبانة، تم عرضها على (١٠) من المحكمين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية المختصين في الإرشاد والتوجيه والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي؛ وذلك من أجل الحكم على مدى صلاحية هذه الفقرات ووضوحها وملائمتها وشمولها لقياس تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم تم إعادة صياغة بعض الفقرات وإجراء تعديل في بعضها الأخر، وتم إخراج فقرات الاستبانة على النحو الذي استخدمت فيه في هذه الدِّراسة، وبالإضافة إلى الصدق التحكيمي استخدم إجراء صدق المحك للتأكد من دلالات صدق الأداة، حيث طبق المقياس بالتزامن مع مقياس كوبر سميث على عينة استطلاعية من طلبة جامعة مؤتة بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم على المقياسين وقد بلغت قيمته (٠,٧٣) وبناءً على ذلك اعتمد المقياس لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة.

ثبات الأداة

ولتحديد ثبات هذه الاستبانة تم استخدام طريقة الاختبار – إعادة – الاختبار وذلك بتطبيقها مرتين على عينة استطلاعية تألفت من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة وبفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين أداء أفراد هذه العينة على مرتي التطبيق وبلغت قيمته (٠,٨٤) وبذلك عدت هذه القيمة مؤشراً لثبات الاستقرار لهذه الاستبانة.

عرض النتائج

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والمتمثل في الكشف عن الفرق في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة غير المنذرين والطلبة المنذرين، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على استبانة الدراسة واستخدام الاختبار الإحصائي (t) للمقارنة بين متوسطات استجاباتهم. وبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين والطلبة المنذرين.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين والطلبة المنذرين

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلبة غير المنذرين	٧٤,٢٦	١١,٤٣
الطلبة المنذرين	٦٩,٣٠	١١,١٧

وتشير نتائج اختبار الإحصائي (t) إلى وجود فرق دال إحصائياً ($P<0.01$) في تقدير

الذات بين الطلبة غير المنذرين والطلبة المنذرين ولصالح الطلبة غير المنذرين، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (٣,٨٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =٠١.).

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة المتمثل في الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى تقدير الذات لأفراد العينة على الاستبانة ومعدلاتهم التراكمية، وقد بلغت قيمته (٠,٥٧) وهو يعكس علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً (α =٠٥.).

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والمتمثل في الكشف عن مدى التباين في تقدير الذات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس ونوع التخصص والتفاعل فيما بينهما، استخدم تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، ويلخص الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لاختبار دلالة الفروق في تقدير الذات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف
الجنس	٥,٤٦	١	٠,٨٧
التخصص	٨٧٢,١٨	١	٢,٣٥
الجنس × التخصص	١٠٦,٣٨	١	١,١٢
المجموع	١٨٧٦,٧٦	٦٥٨	-

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول أعلاه نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠،٠٥) في تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة يعزى إلى لجنس أو التخصص أو التفاعل فيما بينهما. فقد بلغ متوسط تقدير الذات لدى الطلبة الذكور (٧٣,١٢) بانحراف معياري مقداره (٩,١٥)، في حين بلغ هذا المتوسط لدى الإناث (٧٠,٤٦) بانحراف معياري قدره (١٠,١٣). أما المتوسط الحسابي لمستوى تقدير الذات لدى طلبة الكليات العلمية فقد بلغ (٧٢,٠٠) بانحراف معياري مقداره (٨,٦٢) في حين كان المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية (٧١,٥٦) بانحراف معياري مقداره (١٠,١٤) ويلاحظ أن الفروق بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =٠،٠٥).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والمتمثل في الكشف عن الفرق في مستوى تقدير الذات تبعاً للمستوى الدراسي، استخدم تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي. ويلخص الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسطات أفراد الدراسة في مستوى تقدير الذات حسب المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف
بين المجموعات	٦١٨,٨٩	٣	×١١,٧٥
ضمن المجموعات	١٢٧٠,٣٣	٦٥٨	
المجموع	١٨٨٩,٢٢	٦٦١	

P<0.05 *

ويلاحظ من نتائج الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى إلى مستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (١١,٧٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥).

ولتحديد مصدر الفروق في تقدير الذات تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شفيه (Scheffe test) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير الذات حسب متغير السنة الدراسية، ويلخص الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار الفروق بين متوسطات تقدير الذات حسب المستوى الدراسي (السنة الدراسية)

السنة الدراسية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى	-	١,٢٠	×٢,٦٥	×٤,١٨
ثانية	١,٠٣	-	١,٤٥	×٢,٩٨
ثالثة	×٢,٦٥	١,٤٥	-	١,٥٥
رابعة	×٤,١٨	×٢,٩٨	١,٥٥	-

وبالنظر على الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

١- وجود فرق دال إحصائياً (α =٠,٠٥) بين متوسط تقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى ومتوسط تقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة.

٢- وجود فرق دال إحصائياً (α =٠,٠٥) بين متوسط تقدير الذات لدى طلبة السنة الثانية ومتوسط تقدير الذات لدى طلبة السنة الرابعة، في حين لم يكن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسط تقدير الذات لدى طلبة السنة الثانية ومتوسط السنة الثالثة.

٣- عدم وجود فرق دال إحصائياً (α =٠,٠٥) في متوسط تقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى والسنة الثانية وكذلك في متوسط تقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة.

مناقشة النتائج

لقد تمثل الهدف الأول لهذه الدراسة في الكشف عن الفرق في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة غير المنذرين والطلبة المنذرين في جامعة مؤتة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً (α =٠،٠٥) في مستوى تقدير الذات ولصالح الطلبة غير المنذرين، حيث كان متوسط تقدير الذات لديهم أعلى وبدلالة إحصائية منه لدى الطلبة المنذرين، ومثل هذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسات (جبريل، ١٩٨٤ ؛ والسالم، ١٩٨٧). ان مثل هذه النتيجة تنسجم مع ما جاء في الأدب النظري من حيث تأثر تقدير الذات بخبرات النجاح والفشل التي يصادفونها (الشماع، ١٩٧٧؛ Burns, 1979).

ويبدو أن سبب ارتفاع تقدير الذات لدى الطلبة غير المنذرين هو نتاج لخبرات النجاح الأكاديمي التي حققوها في دراستهم الجامعية. ومما يدلل على هذه النتيجة أن نتائج هذه الدراسة أظهرت وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط هذا (٠,٥٧). وهنا تبرز العلاقة التفاعلية التبادلية بين تقدير الذات والنجاح الأكاديمي (كفافي، ١٩٨٩ ؛ Adam & Jennifer, 2002; McDaniel, 1973; Marth., 2003)، حيث يعمل تقدير الذات كقوة دافعة نحو تحقيق مزيد من النجاح والإنجاز إنسجاماً مع تقييمات الفرد الإيجابية لذاته وتقييمات الآخرين له، في الوقت الذي يسهم النجاح الأكاديمي في تعزيز صورة الذات لدى الفرد وتقييماته لذاته وقدراته.

وفيما يتعلق بدور الجنس والتخصص الأكاديمي في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة، لم تظهر نتائج هذه الدراسة وجود أية فروق في تقدير الذات بين كلا الجنسين، ومثل هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (الكوت، ٢٠٠٠ ؛ الخطيب، ٢٠٠٤ ؛ وجبريل، ١٩٨٤)، في حين اختلفت مع نتائج دراسة (السالم، ١٩٨٩؛ توق والطحان، ١٩٨٩، أبو دميك، ٢٠٠٦) حيث كان تقدير الذات لدى الذكور في هذه الدراسات أعلى منه لدى الإناث. ودلت نتائج الدراسة الحالية كذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة يعزى إلى النوع التخصص. وقد يرجع سبب عدم وجود الفروق في تقدير الذات لدى أفراد هذه العينة تبعاً للجنس أو التخصص الأكاديمي لكون هؤلاء الأفراد جميعاً في المستوى الجامعي وفي التخصصات الأكاديمية التي يرغبون فيها مما يشعرهم بأنهم في المستوى التعليمي الذي يتوقعونه، الأمر الذي قلل من وجود الفروق في مستوى تقديرهم لذواتهم وعمق الشعور لديهم بأنهم قادرون على النجاح والإنجاز.

وفيما يتعلق بأثر المستوى الدراسي في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة، فقد أظهرت النتائج تباين مستوى تقدير الذات تبعاً للمستوى الدراسي، حيث كان مرتفعاً لدى طلبة السنة الثالثة والرابعة عنه لدى طلبة السنة الأولى والثانية، ومثل هذه النتيجة تدلل بما لا يدعو للشك دور خبرات النجاح الأكاديمي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الأفراد. فطلاب السنة الثالثة والرابعة قد مروا بخبرات نجاح متراكمة أثناء دراستهم الأمر الذي انعكس

بصورة إيجابية في تقديرهم لذواتهم، في حين نجد أن طلاب السنة الأولى والثانية لا زالوا في بداية الطريق حيث إن خبرات النجاح لديهم أقل منها لدى أقرانهم الطلاب في السنة الثالثة والرابعة.

التوصيات

إن نتائج هذه الدراسة محددة في إجراءاتها وطبيعة عينتها ومتغيراتها، لذا توصي هذه الدراسة بإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال وتناول متغيرات أخرى مثل أنماط الشخصية وأنماط التعلم وأساليب التنشئة الاجتماعية في علاقتها مع تقدير الذات.

المراجع

ابو دميك، سليمان (٢٠٠٦). **الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لـ (Brown Alexander) للفئة العمرية (١٣-١٨) سنة للبيئة السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.

أبو زيد، إبراهيم أحمد (١٩٨٧). **سيكولوجية الذات والتوافق**. الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

ابو عيسى، عبدالحميد محمود (١٩٩٥). **التنبؤ بتقدير الذات لطلبة المرحلة الثانوية المهنية من خلال بعض سمات الشخصية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بهلول، فوزي (١٩٨١). **مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية**. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

توق، محي الدين؛ والطحان، خالد (١٩٨٩). دراسة مقارنة لمفهوم الذات عند المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية. **حولية كلية التربية**، الإمارات العربية المتحدة، ١(١)، ٤٨-٦٥.

جبريل، موسى عبدالخالق (١٩٨٤). **تقدير الذات والتكيف لدى الطلاب الذكور**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الخطيب، بلال عادل (٢٠٠٤). **معايير تقدير الذات للأعمار ١٣-١٧ سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية.

السالم، سعاد خليف (١٩٨٨). **علاقة كل من مفهوم الذات ونمط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السفاسفة، محمد؛ وعربيات، أحمد (٢٠٠٥). **مبادئ الصحة النفسية**. الكرك، الأردن: مركز يزيد للخدمات الطلابية.

سيف، فاطمة محمد أمين سعيد (١٩٩٣). **الشعور بالأمن وعلاقته بتقدير الذات عند المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشماع، نعيمة. (١٩٩٧). **الشخصية:- النظرية، التقييم ومناهج البحث**. المنظمة العربية للتربية والثقافة، لبنان: معهد البحوث والدراسات العربية.

عابد، سمير زيد (٢٠٠٢). **تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في عملية تقدير الذات. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٩**(٣٥)، ١٢٢-١٤٨.

الكوت، الصادق أبو خريص (٢٠٠٠). **تقدير الذات والشعور بالوحدة لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين من أسرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مالهي، راجنت سينج؛ وريزنر، روبرت دبليو (٢٠٠٥). **تعزيز تقدير الذات** (ط١)، (ترجمة مكتبة جرير). الرياض، السعودية: مكتبة جرير.

المدانات، راشد فايز (٢٠٠٣). **أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكر، الأردن.

هول، ك؛ ولندزي، ج (١٩٧٨). **نظريات الشخصية**، (ترجمة فرج أحمد فرج؛ قدري محمود؛ وطف محمد فطيم). القاهرة، مصر: دار المشاريع للنشر.

Adam. D.P., & Jennifer, D.C. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. **Journal of Personality and Social Psychology, 83**(3). 711-724.

Allen, B. (1994). **Personality theories.** M.A: Allyen & Bacon.

Alport, G.W. (1961). **Pattern and growth in personality.** N.Y: Holt, Rinehart & Winston.

Bean, J.A., & Lipka, R.P. (1984). **Self concept: Self-esteem and curriculum.** N.Y: Allyn & Bacon..

Boyd, M. (2003). **Self-esteem not always linked to achievement.** www.uogue. Iph.Cal/atguelph/2003-11-24.esteem.html.

Bross, R.(2003). Self-esteem: **Encourage academic achievement and good behavior.** Retrieve from: www.mason.k12.ky.us/mshs/guide/reg. htm.

Burns, R.B. (1979). **The self concept.**. London: Longman.

Guillan, M.A., & Bailey, P.E. (2003). The relationship between self-esteem and psychiatric disorders in adolescents. **European Psychiatry, 18** (2), 59-62.

Heimpel. J.V.W., Margaret, A.M., & Jonathan, D.B. (2002). Do people with low self-esteem really want to feel better? Self-esteem differences in motivation to repair negative moods. **Journal of Personality and Social Psychology, 82** (1), 128-147.

Jearald, A. (2003). **Education achievement by the parenting & education.** Retrieve from: www.Eyc.net.org/features/ft.selfesteem.html.

Kali, H., Trzesniewski, M., Brent. D., of Richard, W.R. (2003). Stability of Self-esteem across the life span. **Journal of Personality and Social Psychology, 84** (1), P 205-220.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concetp: A social psychological perspective. **Annual Review of Psychology, 38**, 249-337.

Marth E. (2003). The effects of extra curricular activities on self-esteem: Academic achievement and aggression in college student. **Publication Psichi Journal, l3**(I), 211-234.

Maslow, A.H. (1970). **Motivation and personality (2nd ed).** N.Y: Harper & Row.

McDanel, E.L. (1973). **Inferred self concept: Scale, & manual.** W.P.S Losangles. USA.

Rogers, C.R. (1961). **On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy.** Houghton Mifflin. Boston.

55
المجلد 9 العدد 1 مارس 2008

الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة البحرين

الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة البحرين

الملخص

تستهدف الدراسة الحالية التحقق من الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم الذي أعدّته شيكتمان (Shechtman, 2002)، والذي يقيس درجة الديموقراطية في تصوّرات المعلم بشأن الطلبة والحياة داخل الفصل الدراسي.

قام الباحث بتطوير الصيغة العربية للمقياس المذكور، ثم طبّقه على عينة عشوائية قوامها (١٥٢) طالباً في جامعة البحرين. وقد تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس، حيث تبيّن أنه يقيس ثلاثة عوامل أساسية، وهي: الحرية، والمساواة، والعدالة، وهي ذات العوامل التي تقيسها الأداة الأصلية. وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٧) بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٢٧) و(٠,٦٣)، وهو دليل على صدقه البنائي.

وفي ضوء تلك النتائج، يوصي الباحث بأن يتم توظيف الصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم في مؤسسات التعليم العالي بمملكة البحرين لأغراض الإرشاد التربوي، وترسيخ القيم الديموقراطية الإيجابية في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: مقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم، الصدق البنائي.

* تاريخ تسلم البحث:٢٠٠٧/١/٧ * تاريخ قبوله للنشر:٢٠٠٧/٥/١٠م

المجلد 9 العدد 1 مارس 2008

Construct Validity of the Arabic Version of the Democratic Teacher Beliefs Scale

Dr. Nu'man M. Al-Musawi
Dept of Psychology
College of Education- University of Bahrain

Abstract

The purpose of this study was to examine the construct validity of the Arabic version of the Democratic Teacher Beliefs Scale (DTBS, Shechtman, 2002). DTBS measures the degree of democracy in teachers' beliefs about students and classroom life. The Arabic version of DTBS was administered to a random sample of 152 students enrolled in the University of Bahrain.

Factor Analysis of the Arabic version of DTBS revealed three major factors: Freedom, Equality, and Justice. These are the same factors of the original instrument. The internal consistency of the measure was .87, while the item-total correlation indices ranged between .27 and .63, an evidence of the construct validity of the Arabic version of DTBS.

In the light of these findings, the author recommends to utilize the Arabic version of DTBS in institutions of higher education in the Kingdom of Bahrain in order to enforce positive democratic values at the University.

Key words: Democratic Teacher Beliefs Scale, construct validity.

الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة البحرين

المقدمة

إذا أُريدَ للديمقراطية أن تصبح أسلوباً للحياة في المجتمعات العربية، فإن الحاجة ماسّة لمعلمين ملتزمين بتحقيق التعليم ذي الصبغة الديموقراطية. إن هذا الأمر مهم على وجه التحديد؛ بسبب التنوع المتزايد في المدارس الحكومية، حيث يتوجب على المعلمين فيها أن يتخذوا قرارات بشأن الأساليب الأمثل لتلبية احتياجات جميع الطلبة. وحتى يتحقق هذا الهدف، يجب أن يتسلح المعلمون بالمعارف والمهارات اللازمة لتنمية أساليب ديموقراطية في التدريس، تمنح الطالب الفرصة لإبداء الرأي بحرية تامة، دون توجّس من العواقب المحتملة.

إن الممارسة الديمقراطية في التعليم الجامعي تنهض على أساس الحوار المفتوح والحر الذي ينمي المسئولية الاجتماعية. وفي هذا الصدد يشير سورطي (١٩٩٧) إلى "أن العلاقة بين الأساتذة والطلاب في أغلب الجامعات العربية لا تقوم على الحرية والتفاعل والثقة المتبادلة بل تعتمد على السيطرة والتحكم والتسلط" (ص، ٢٤)، الأمر الذي يحول دون قيام علاقة ديموقراطية متوازنة بين القطبين الأساسيين للعملية التدريسية بالجامعة. ويعزو بعض التربويين والمختصين هذه الظاهرة إلى " غياب التقاليد الديموقراطية، والتقاليد الأكاديمية في المجتمعات العربية" (بستكي و بشارة و الربعي و التميمي والمبارك، ١٩٩٧، ص، ٢٣٩)، وإلى غياب الرؤية النقدية في التعليم، وقلة الاهتمام بتربية الفكر، وتربية الإبداع لدى الطلبة الجامعيين في الدول العربية (محمد، ٢٠٠١).

إن الممارسة الديمقراطية في التعليم هي، على حد تعبير المفكريّن الأمريكيين وليام بيركي وجون نوفاك، "مثلٌ أعلى ذو طبيعة توجيهية، يشير إلى عملية اتصال في حالة إثراء متواصل، ولهذا فإن الالتزام بها هو التزام بالشروط والعمليات التي تخلق الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم، وتجعل الحوار المستمر بين الطرفين أمراً ممكناً وضرورياً وذي قيمة حقيقية لتطوير التعليم في مجتمع تعددي" (Purkey & Novak, 1996, p. 38). ومن هذا المنطلق، صاغ الباحثان مبدأ "الممارسة" ضمن الدعائم الأساسية لنظرية "التربية التشجيعية" (Invitational Education) التي تؤكد على ضرورة التعامل مع الطالب بصفته إنساناً قادراً، ومقدّراً (بفتح الدال وتشديدها)، ومسئولاً عن تعلمه الذاتي، ومشجعاً لزملائه على التعلم.

وتركز نظرية " التربية التشجيعية "على ماهية ومضمون الرسائل التي يبعث بها المعلم إلى

الطالب. فالمعلم المشجِّع على التعلم، هو ذلك الذي يبعث برسائل تزرع في الطالب الرغبة، وتنمي لديه دافعية التعلم، وتفتح الطريق أمامه للمزيد من المعرفة والتحصيل العلمي. إن هذا النمط من المعلمين "لا يمتلك وعياً إيجابياً بنفسه وبالآخرين فحسب، وإنما يتوافر لديه إلمام واسع بالمادة التي يرغب في تدريسها. وفي المقابل، فإن المعلم الذي يرسل رسائل سلبية، وإن كانت غير مقصودة، لطلبته، يدفعهم باتجاه الإحباط، والتعثر الدراسي، والتسرب من المدرسة" (Novak, Rocca, & DiBiase, 2006, p. 15).

إن عملية توجيه رسائل التشجيع للطلبة، والترحيب بهم في غرفة التعلم، تحمل في طياتها رؤية المعلم الشخصية لمضمون وجوهر ما يدرِّسه؛ فالمعلم الذي يدرك المعنى، والوضوح، والأهمية، والمتعة في ما يدرِّسه هو أكثر قدرةً على تشجيع طلبته لأن يدركوا مغزى ما يتعلمونه وأهميته. ويتعاظم احتمال قبول الطلبة للدعوة للتعلم كلما أدركوا أن المعلم يمتلك الخبرة المهنية، والحماس، والقدرة على إصدار الأحكام السليمة، ناهيك عن كونه إنساناً مهتماً بهم، وبوسعهم أن يثقوا به. ويمكن أن يتحقق ذلك على أرض الواقع حينما يطوِّر المعلم لدى طلبته مواقف واتجاهات إيجابية نحو التدريس والتعلم تشكل أساساً للممارسات التدريسية اللاحقة (الموسوي، ٢٠٠٣).

ويحدد كيلي (Kelly, 1994) ثلاثة مفاهيم أو قيم تلخص المبادئ الأخلاقية للممارسة الديموقراطية، وهي: الحرية، والمساواة، والعدالة. وتشكِّل هذه المبادئ أساساً وطيداً لمعظم برامج إعداد المعلم الذي ينشد ترسيخ الممارسات الديموقراطية في التدريس والتعلم (Novak, 1994).

ويصنف وبلز وليفي (Wubbels & Levy, 1993) السلوك إلى فئتين مرتبطتين بالدوافع، وهما: التأثير الذي يمكن أن يتراوح بين الهيمنة والخضوع، والقرابة (Proximity) التي يمكن أن تتفاوت بين المودة والعداء. وعلى هذا الأساس، يستطيع المعلم أن يكون ودوداً مع طلبته بمنحهم الحرية والمسئولية، ويكون متفهماً لتصرفاتهم؛ ويستطيع أيضاً أن يقود الصف عن طريق إعطاء الأوامر، ويكون صارماً في التعامل معهم، ويعاتبهم، ويبدي امتعاضه منهم.

إن استجابة المعلم للمواقف الصفية تتوقف على مجموعة القيم المفضلة لديه، فالمعلمون الديموقراطيون الذين يقدرون قيم الحرية والمساواة والعدالة يميلون إلى الانفتاح على التغيير، وليس إلى التشدد في التعامل مع طلبتهم. فهؤلاء المعلِّمون يكونون أكثر تعاوناً مع الطلبة، ويغمرونهم بمشاعر المودة، ويشاطرونهم التأثير، فيؤثرون فيهم ويتأثرون بهم، ولا ينزعون نحو إخضاعهم لسلطتهم الذاتية، ولا ينحازون لأي طالب كان على أساس الجنس أو العرق أو الأصل.

وينزع الطلبة إلى إلصاق السمات الديموقراطية بالمعلم الجيد الذي يعدونه متميزاً في التدريس. فالطلبة يصفون المعلم الكفء بأنه إنسان ديموقراطي، ومتفهم، ومعين، وودود، ونادراً ما يستخدم التعبيرات السلبية المصاحبة لمشاعر الغضب والامتعاض. وقد وجد بعض التربويين (Beyer, 1996; Novak, 1994) ثمة علاقة وثيقة بين التوجهات الديموقراطية

لدى المعلم، من جهة، والمناخ الصفي الإيجابي، وسلوكيات الطالب في المدرسة والصف، من جهة أخرى.

وبمعنى آخر، فإن هناك صلة وطيدة بين ممارسات التدريس الفعال من جهة، وتصورات الطالب بشأن المعلم الديموقراطي، من جهة أخرى. فمن خلال استيعاب ما يفصح به المعلم من آراء وأفكار، وما يمارسه من سلوكيات وأفعال في غرفة الصف يومياً، يستطيع الطالب أن يقرر مدى اقتراب سلوك المعلم أو ابتعاده عن الممارسات الديموقراطية المأمولة في التدريس.

ويعتقد باتريك (Patrick, 1995) أن جهود المعلم الديموقراطي ينبغي أن تتوجه نحو تعميق أسس التربية المدنية (Civic Education) في الموقف الصفي، وذلك عن طريق تربية القيم المدنية كالانضباط الذاتي، والمواطنة، والتسامح، واحترام كرامة الفرد، وكذلك من خلال صيانة حرية الكلمة، وتطبيق القواعد الأكاديمية بصورة عادلة، وخلق جو من الاحترام المتبادل في الصف. ولتحقيق ذلك، يدعو وايزينباخ وستيفل (Weisenbach & Steffel, 1995) في دراستهما إلى بناء تحالف للتعلم الديموقراطي يتحد فيه الأساتذة والطلبة من أجل دمج المثل الديموقراطية في برامج التطوير المهني، وإعادة صياغة تلك البرامج لغرض زيادة اللحمة بين المنهج والبيئة، وحفز الطالب على توظيف خبراته المكتسبة في الجامعة في حياته العملية.

وفي محاولة لتطبيق تلك الأفكار، وصفت سميث (Smith, 2002) في دراستها الخطوات العملية التي يمكن أن يتخذها عضو هيئة التدريس في الجامعة في سبيل أن يصبح معلماً ديموقراطياً. وعدت سميث أن الطريق لتجسيد ذلك على أرض الواقع يمر عبر إعادة فحص أستاذ الجامعة لممارساته التدريسية، ورفع سقف تعلم الطالب من خلال تشجيعه على الاهتمام ببناء المعنى في المقررات الدراسية، والانضمام إلى الحلقات الأدبية التي تجسد الارتباط الوثيق بين الثقافة والديموقراطية، والمشاركة في أنشطة الصف الجامعي التي يفترض أن تسوده أجواء تعليمية أكثر ديموقراطية، مما يجعل الطالب يشعر بمشاركته في العملية الديموقراطية بالجامعة.

وتأسيساً على ذلك الفهم، قامت شيكتمان (Shechtman, 2002) ببناء مقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم (Democratic Teacher Beliefs Scale)، وذلك بهدف تحديد درجة أو مستوى الديموقراطية في معتقدات (تصوّرات) المعلم بشأن القضايا المتعلقة بالطلبة والحياة الصفية. وقد انطلقت شيكتمان من ثلاث قيم ديموقراطية أساسية كبرى، وهي: الحرية، والمساواة، والعدالة، حيث تم ترجمة كل واحدة من تلك القيم إلى مجموعة من الممارسات (السلوكيات) العملية المتوقعة من المعلم في غرفة الصف.

إن الدراسات العربية في موضوع البحث تكاد تكون نادرة، وذلك في حدود علم الباحث واطلاعه. فقد تناولت العديد من الدراسات العربية – المتصلة نسبياً بموضوع الدراسة الحالية – خصائص الأستاذ الجامعي التي يمكن أن تؤدي إلى تدريس فعال من منظور الطلبة، ومن ضمنها دراسات: آدم (٢٠٠٢)، والأغبري (١٩٩٨)، والحكمي (٢٠٠٤). ومع أن هذه الدراسات قد أسهبت في تعداد صفات المعلم الناجح، إلا أنها ركزت بالدرجة الأولى على قدرة الأستاذ الجامعي على تخطيط التدريس، وتقديم المادة الدراسية، وتنظيم الصف وإدارته، وعدالة

التقييم؛ وبدرجة أقل على أساليب التعزيز والتحفيز، والتفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية بين المعلم والطالب، ولم تول موضوع حرية الرأي اهتماما كافيا، وتربية القيم الديموقراطية، ناهيك أنها لم تدرس العلاقة بين التوجهات الفكرية للمعلم وممارساته التدريسية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أن تحديد تصورات المعلم الفكرية بشأن التدريس، وبيان ارتباطها بسلوكياته الصفية لا يزال بحاجة إلى المزيد من الاستقصاء، وقد أفاد الباحث من الأدبيات التربوية في مجال التعليم الجامعي بوجه عام، وخصائص الأستاذ الجامعي بوجه خاص، في صياغة مشكلة الدراسة، لاسيما أن موضوعَ الممارسات الديموقراطية في التدريس الصفي لا يزال موضوعاً حديثاً نسبياً في البحث التربوي المعاصر.

هدف الدراسة

يتلخص الهدف من هذه الدراسة في التحقق من الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم – الذي أعدته شيكتمان (Shechtman, 2002)، والذي تم تطبيقه على عينة من طلبة جامعة البحرين.

أهمية الدراسة

إن الدراسة الحالية تكتسب أهميتها من الحاجة إلى وجود مقياس موثوق به يمكن توظيفه في تحديد درجة المعتقدات الديموقراطية لدى المعلم، وتبيان مدى انعكاسها على ممارساته الصفية، وعلى فاعلية التدريس الجامعي، كما تبرز أهميتها في الحاجة إلى استجلاء الارتباط القائم بين التدريس الفعال والممارسات الديموقراطية للمعلم في غرفة الصف. وتنبع الحاجة المُلِّحة إلى ذلك على خلفية عدم توجه البحوث العربية سالفة الذكر إلى ربط ممارسات التدريس الفعال بالتصورات الفكرية لدى المعلم بشأن العملية التعليمية – التعلمية، وهو ما شكل قصوراً واضحاً في المنهج البحثي المستخدم فيها حاولت هذه الدراسة أن تتغلب عليه.

حدود الدراسة

١– يقتصر البحث على عينة من طلبة جامعة البحرين المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤م.

٢– تم استخلاص نتائج البحث من واقع تطبيق المقياس على عينة عشوائية من الطلبة الجامعيين في ظروف مملكة البحرين، وعليه يجب اتخاذ الحيطة والاحتراز عند تعميم النتائج المستخلصة من تطبيق المقياس على عينات أخرى في الدول الخليجية أو العربية.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، وفيما يلي تعريف لكل منها:

الصدق البنائي: مدى تمثيل فقرات الأداة لنظرية أو افتراضات أو تصورات فكرية محددة.

المعتقدات الديموقراطية: مجمل الأفكار والآراء التي يتبناها المعلم عن عمليات التدريس والتعلم، والتي تعكس توجهاته الفكرية الداعية لترسيخ قيم الحرية والمساواة والعدالة في التعليم والتدريس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

اشترك في الدراسة الحالية ١٥٢ طالباً (٢٩ طالباً و١٢٣ طالبةً) تم اختيارهم بصورة عشوائية من بين طلبة البكالوريوس المنتظمين في كلية التربية بجامعة البحرين، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤. ويشكل أفراد العينة البحثية حوالي ٥٪ من مجموع الطلبة المسجلين في الكلية في ذلك الفصل، وعددهم الإجمالي ٣٠٣٣ طالباً، بحسب الإحصائيات المستقاة من التقرير السنوي للجامعة في ذلك العام (جامعة البحرين، ٢٠٠٤، ص، ١٧).

أداة الدراسة

مقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم

مقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم هو أداة لقياس درجة الديموقراطية في تصورات المعلم بشأن القضايا ذات الصلة بالطلبة، والحياة داخل الصف الدراسي. وتعكس فقرات المقياس ثلاث قيم ديموقراطية أساسية، وهي: الحرية والمساواة والعدالة، وذلك بالصورة التي تتبلور فيها هذه القيم من خلال سلوكيات المعلم في إطار الموقف التعليمي– التعلمي في غرفة الصف.

ولغرض تصميم المقياس، طلبت شيكتمان (Shechtman, 2002) من ثلاثة معلمين مختصين بترجمة القيم الثلاث المذكورة أعلاه إلى صيغ إجرائية تصف سلوك المعلم في الصف. فمثلاً، حين طُلب منهم أن يفكروا في كيفية تجسيد قيمة " الحرية " في سلوك المعلم، تضمنت استجاباتهم الممارسات الآتية: مشاطرة السلطة مع الطلبة، ومنح الطلبة فرصة اختيار أنشطة التعلم، وحرية الطالب في الخروج من غرفة الصف. وعلى هذا المنوال صُممت بقية الفقرات.

ونتيجة لذلك، تم بناء (٥٦) عبارة بصورة أولية، وعُرضت لاحقاً على (٤) مشرفين تولى كل واحد منهم تصنيفها إلى ثلاث فئات (أبعاد)، وحيث إن (٣٤) عبارة من تلك العبارات نالت نسبة اتفاق بين المشرفين بلغت (٧٥٪)، فقد أُدرجت هذه الفقرات في الصورة النهائية للمقياس. كما وظّفت الباحثة أسلوب التحليل العامل التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) وقامت بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بهدف التيقّن من إمكانية استخدام الدرجة الكلية إلى جانب الدرجات الفرعية للأبعاد الثلاثة للأداة قيد البناء.

ويُطلب من المستجيب أن يضع تقديراته لكل فقرة على مقياس خماسي يتدرج مـــن

"معارض جداً" (وتُمنح درجة ١) وحتى "موافق جداً" (وتُمنح درجة ٥). أي أن درجة المفحوص الكلية على المقياس تتراوح بين (٣٤) حداً أدنى، و (١٧٠) حداً أقصى.

وتم تطبيق المقياس المعّد على عينات متباينة من المفحوصين شملت سبع مجموعات مستقلة تمثل الفئات التالية: الطلبة الجامعيين، والطلبة المعلمين، والمشرفين، والمعلمين قيد الخدمة. وبلغ مجموع أفراد العينة (٥١٢) فرداً. كما تحققت الباحثة من صدق المقياس بطريقتين:

١- الصدق التنبؤي للأداة

وتم التأكد منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة المعلمين من جهة، ودرجاتهم النهائية في مساق " التربية الميدانية "، من جهة أخرى، حيث وجدت الباحثة ارتباطاً عالياً بين درجات الطلبة في المقياس، ودرجاتهم في مقرر التربية الميدانية.

٢- الصدق التمييزي للأداة

تم مقارنة متوسطات أداء الطلبة المعلمين في المجموعة الفاعلة مع متوسطات أداء نظرائهم في المجموعة غير الفاعلة، وذلك في كل مقياس فرعي من مقاييس القيم الثلاث ذات الصلة (أي الحرية والمساواة والعدالة)، ومن ثم احتساب قيم الإحصائي " ف". ووجدت الباحثة فروقاً ذات دلالة إحصائية عالية بين أداء المجموعات الفاعلة وأداء نظرائهم في المجموعات غير الفاعلة مما أكد الصدق التمييزي للمقياس.

إعداد الصورة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم

تولّى الباحث ترجمة عبارات مقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم من اللغة الإنجليزية إلى العربية بمساعدة أحد الزملاء من قسم علم النفس في كلية التربية بعد أن تم تكييف بعضها للبيئة العربية باستخدام صيغ لغوية واضحة ومفهومة للطلبة الجامعيين، وعرضت الصيغة المعربة على أحد أساتذة اللغة العربية بالجامعة للتحقق من سلامتها اللغوية.

وللتأكد من صدق الترجمة ومطابقتها للأصل الإنجليزي، طلب الباحث من أستاذ بقسم اللغات الأجنبية في كلية الآداب بجامعة البحرين إعادة ترجمة الفقرات المعرّبة إلى اللغة الإنجليزية. وعلى أثر ذلك، قام الباحث بمقارنة محتوى النسختين العربية والإنجليزية، وتأكد بنفسه من أن الترجمتين متماثلتين تماماً، مما جعله يطمأن إلى أن النسختين متكافئتان.

تطبيق المقياس

تم تطبيق الصورة المعرّبة للمقياس على عينة تجريبية عشوائية من (٤٢) طالباً يدرسون في كلية التربية بجامعة البحرين لغرض التحقق من مدى وضوح فقرات الأداة، ومدى استيعاب المفحوصين للعبارات المتضمنة في الأداة، والاستجابة لها بالصورة المطلوبة، وتحديد الزمن التقريبي لتطبيقها. وتبيّن أن تعليمات التطبيق واضحة بالنسبة للطلبة، وأن العبارات مصاغة

على نحو يساعد الطالب على فهم الهدف من المقياس، والمهمة المطلوبة منه أثناء الإجابة، وأن زمن تطبيق الأداة يساوي (٥٠) دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية كاملة.

وبعد التجريب الأولي، تم تطبيق الصورة العربية للمقياس على جميع أفراد العينة، وعددهم (١٥٢) طالباً، حيث طلب من كل طالب أن يستجيب بصدق لكل عبارة من عبارات الأداة، وأن يعبر عن رأيه بحرية وتلقائية، وتم تصحيح الأداة، بإعطاء كل بند الدرجات التالية على المقياس الخماسي: (١) "معارض جداً"، (٢) معارض، (٣) لا أدري، (٤) موافق، (٥) موافق جداً، ثم استُخرجت متوسطات الدرجات وانحرافاتها المعيارية لكل بند، وتم تفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ويوضح الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مقياس فرعي وكل بند في الأداة. كما أرفقت بالجدول معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس. ويتبين من الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي الكلي يساوي (٨٩,٣٩) أي ما يعادل ٥٢,٥٨٪ من الدرجة الكلية، وهو ما يؤكد على وجود تصورات لدى الطلبة تدعم التوجهات الديموقراطية في التعليم، كما أن قيمة الانحراف المعياري تدلّ على الطابع المتجانس نسبياً لتلك التصورات.

الجدول رقم (١)
المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومعاملات الارتباط (ر)
بين البند والدرجة الكلية

البند	م	ع	ر	البند	م	ع	ر
××١	٢,٥٤	١,١٧	٠,٢٩	×××١٣	١,٩٦	٠,٩٢	٠,٤٦
××٢	٣,١١	١,٣٤	٠,٣١	×١٤	٢,٢٥	١,٠٠	٠,٢٧
××٣	٣,٩٨	٠,٧٢	٠,٢٨	×××١٥	٣,٧٥	١,٣٢	٠,٢٧
××٤	٣,٧١	١,٠٨	٠,٢٧	×١٦	١,٧٥	١,٤٢	٠,٤١
××٥	٢,٦١	١,٢٠	٠,٤٠	××١٧	٢,٠٤	١,٠٠	٠,٢٩
×٦	١,٧١	٠,٩٨	٠,٣٣	××١٨	٣,٣٩	٠,٨٨	٠,٣٨
×٧	٢,٦٤	١,١٠	٠,٤٨	×١٩	٣,١٧	١,١٢	٠,٤٧
×××٨	٢,٣٢	١,١٦	٠,٤٩	××٢٠	٢,٢٥	٠,٩٣	٠,٢٨
×٩	٢,٧١	١,١٨	٠,٥٢	×٢١	١,٢٥	٠,٧٥	٠,٢٩
×××١٠	١,٩٣	٠,٧٧	٠,٢٩	×٢٢	١,٩٦	١,٠٧	٠,٤٤
×١١	٢,٥٤	١,٠٠	٠,٤٤	×٢٣	٣,٤٣	٠,٩٢	٠,٣٦
×١٢	٣,٧١	٠,٩٨	٠,٢٨	×××٢٤	٢,٠٧	٠,٩٤	٠,٣٢
××٢٥	٢,٦١	١,٢٦	٠,٦٣	×٣٠	٣,٥٣	١,٠٠	٠,٢٧
×××٢٦	٣,٠٧	١,١٥	٠,٢٨	×××٣١	٢,٧١	١,٠٢	٠,٢٨

تابع الجدول رقم (١)

البند	م	ع	ر	البند	م	ع	ر
××٢٧	١,٩٣	١,١٣	٠,٣٤	×٣٢	٤,٠٧	١,١٩	٠,٣١
×××٢٨	٢,٥١	١,٠٣	٠,٢٨	×٣٣	٢,٥٤	١,٢٦	٠,٢٧
××٢٩	٣,٦١	٠,٨٣	٠,٥٩	×٣٤	٢,٩٣	١,٢٤	٠,٢٩
المتوسط الكلي لدرجات المقياس					٨٩,٣٩	٩,٧٧	-

ملاحظة ١: الفقرات المشار إليها بنجمة واحدة تمثل معتقدات المعلم المرتبطة بقيمة الحرية.
ملاحظة ٢: الفقرات المشار إليها بنجمتين تمثل معتقدات المعلم المرتبطة بقيمة المساواة.
ملاحظة ٣: الفقرات المشار إليها بثلاث نجمات تمثل معتقدات المعلم المرتبطة بقيمة العدالة.
ملاحظة ٤: جميع قيم معاملات الارتباط المدونة في الجدول دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

استخراج دلالات صدق المقياس وثباته

١- الصدق البنائي

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بطريقة التحليل العاملي (Factor Analysis). والتحليل العاملي هو " أسلوب رياضي يمثل عدداً كبيراً من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المتغيرات (فقرات المقياس أو الاختبار)، ومن ثم تفسير هذه الارتباطات، واختزالها في عدد أقل من المتغيرات تدعى عوامل (Factors). ويساعد التحليل العاملي في الحكم على أن السمة التي يقيسها الاختبار ذات بعد واحد أو متعددة الأبعاد، وذلك من خلال مطالعة قيم الجذر الكامن (Eigenvalue) للعوامل الناتجة " (النبهان، ٢٠٠٤، ص، ٣٠٠).

وقد تم تحليل استجابات أفراد العينة لفقرات الأداة بغية الكشف عن أبعاد المقياس الرئيسة، حيث أظهرت نتائج التحليل الأولي (١٢) عاملاً تزيد قيمة الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح. ولفرز العوامل الأساسية المعبرّة عن أبعاد المقياس الفعلية تم استخدام محك غورستش (Gorsuch, 1997) القاضي بحصر الفقرات التي لا تقل قيم تشبعاتها على العامل الواحد عن ٠,٤، ولا تتشبع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد في نفس الوقت. وبالنتيجة، تم استخراج ثلاثة عوامل أساسية ذات معنى، أي قابلة للتأويل المنطقي. وقد مُيزت قيم تشبعات تلك العوامل لكل فقرة في المقياس بخطوط غامقة اللون في الجدول رقم (٢).

والسبب في اختيار محك غورستش يكمن في أن هذا المحك أكثر صرامةً من الحد الأدنى التقليدي لقيم التشبّع، والبالغ ٠,٣ (Bryant & Yarnold, 1995)، كما أن رفع قيمة المحك إلى ٠,٤ يزيد من احتمال تكرار ظهور العوامل المستخرجة في التحليل في دراسات تالية ذات صلة (Floyd & Widaman, 1995). كما رُوعي عند تفسير العوامل " أن تكون هناك ثلاثة تشبّعاتً على الأقل لكل عامل، وهو ما يتوافق مع رأي جيلفورد بخصوص التفسير الأمثل للعوامل المستخرجة على أساس قيم تشبعاتها " (عبد الحفيظ و باهي والنشار، ٢٠٠٤، ص، ٣٤٥).

وعلى أثر تطبيق المحكات المعتمدة، أصبحت مصفوفة العوامل المستخرجة تتكون من

ثلاثة عوامل رئيسة فقط. وهذه العوامل ذات معنى، أي قابلة للتفسير، ويزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتحقق محك غورستش. وتشكل هذه العوامل مجتمعةً نسبة إجمالية قدرها ٣٤,٨٥٪ من التباين الكلي لبنود المقياس. ويبين الجدول رقم (٢) أعلاه مصفوفة العوامل الثلاثة المستخرجة بصورة نهائية من التحليل العاملي، وقيم تشبعات كل عامل على كل فقرة من فقرات المقياس، علماً بأن قيم التشبع التي تحقق محك غورستش موضحة بخطوط غامقة اللون.

وبفحص العامل الأول الذي يمثِّل ١٣,٨٠٪ من التباين الكلي، وُجد أن قيم تشبّعات العامل الأساسية التي تزيد على ٠,٤٠ تعكسها الفقرات رقم: ٦، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤. وهذا يعني أن هذا العامل يستهدف تحديد درجة الحرية في معتقدات المعلم. أي أنه يمكن القول إن العامل الأول يقيس مدى قدرة الطالب على إبداء رأيه الشخصي في المسائل المتعلقة بإدارة الصف، والإدارة المدرسية، والعلاقة بالمعلم وسواها.

وبالمثل، فإن العامل الثاني الذي يشكِّل ١٠,٧١٪ من التباين الكلي يتشبع أساساً على الفقرات رقم: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٥، ٢٧، ٢٩. أي أنه يتشبع على الفقرات التي تدل على نزوع المعلم إلى المساواة بين كافة أطراف العملية التعليمية بالمدرسة: المعلمون، والطلبة، والإدارة المدرسية، ومن ثم فإن العامل الثاني يقيس درجة المساواة في تصورات المعلم.

الجدول رقم (٢)
مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لاستجابات الطلبة لفقرات الصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم بعد تدويرها المتعامد بطريقة الفاريماكس

	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل		
		١	٢	٣
العامل الأول: الحرية				
٩	إذا لم يتفق المعلم مع المدير، فمن الأفضل أن يحتفظ برأيه	٠,٦٦		
٧	لتفادي مشكلات الانضباط، لا ينبغي أن يسمح المعلم للطالب برفض المشاركة في النشاط الصفي	٠,٦٢		
١٤	إفشاء درجات أي طالب في الاختبار أمر مرغوب كوسيلة تحفيز، حتى لو تضرر من هذا الإجراء بعض الطلبة الضعاف	٠,٦١		
١١	ينبغي استهجان انتقاد المدرسة طالما أن المرء يجب ألا يبصق في البئر الذي يشرب منه	٠,٥١		
٣٤	النظام والطاعة أهم من الإبداع على المدى البعيد	٠,٤٦		
٦	طالما أن من واجب الطلبة احترام الإدارات التعليمية فمن واجب المعلمين المصادقة على هذا الحل	٠,٤٥	٠,٣٣	
٣٠	الاستقلالية الزائدة أمر غير مرغوب فيه	٠,٤٥		
٣٢	يجب أن يُدار الصف بقواعد واضحة لا تتغير	٠,٤٤		
١٩	الطلبة الذين يغالون في انفعالاتهم الشخصية في أثناء المناقشات الصفية ينبغي فوراً إيقافهم عند حدودهم	٠,٤٣		

تابع الجدول رقم (٢)

	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل		
		١	٢	٣
	العامل الأول: الحرية			
٢١	ينبغي تخصيص جزء من الحصة للتعبير عن الذات، فهو أمر جوهري يصب في مصلحة الطالب	٠,٤٣		٠,٣١
١٦	ينبغي منع الطلبة من التعبير بصراحة عن آرائهم لأن ذلك سوف يؤثر سلباً على مكانتهم الاجتماعية	٠,٤٢		٠,٣٣
٣٣	يجب أن تترك للطالب حرية مغادرة الصف بدون استئذان المعلم حينما يضطر لذلك	٠,٤٢		
١٢	ينبغي بصورة نهائية وقف انتقاد الطلبة العلني بعضهم بعضا لأنه يهدد الانسجام في الصف	٠,٤١		
٢٢	ينبغي أن يكف المعلمون عن توظيف طرق التدريس الحديثة لأنها تحقق استغلالاً غير فاعل لوقت الدرس	٠,٤١		
٢٣	يجب تدريس مهارات الاتصال في الصف حتى لو أثر ذلك في اكتساب الطالب للمهارات الذهنية	٠,٤٠		٠,٣٥
	العامل الثاني: المساواة			
١٧	مسئولية المعلم هي التدريس، ومسئولية الطالب هي التعلم، ومن هنا فإنه لا ينبغي أن يسمح للطلبة بتدريس زملائهم		٠,٦٣	
٢٠	السماح للطلبة بالجلوس في الصف على شكل دائرة أمر غير محبب لأنه يتيح الفرصة للشرثرة والفوضى		٠,٥٩	
٥	المنهج المدرسي يجب أن يحدده المعلمون لا الطلبة		٠,٥٨	
١٨	أعضاء اللجان الصفية يجب أن يختارهم المعلمون طالما أنهم في نهاية المطاف أفضل من يستطيع تقييم قدرات الطلبة		٠,٥٦	
٤	حينما ينشأ نزاع في الصف فمن واجب المعلم أن يحله بنجاح، وعلى المعلمين الموافقة على هذا الحل		٠,٥٤	
٢٧	التميز في التعليم يعني تركيز الجهود التربوية على الطلبة اللامعين لا على أقرانهم الضعاف		٠,٥٢	
٣	حينما ينشأ نزاع في الصف فإن من واجب المعلم أن يحله بنجاح، وعلى الطلبة أن يوافقوا على هذا الحل		٠,٥١	
٢	القواعد المدرسية يجب أن يضعها المعلمون لا الطلبة		٠,٤٤	
٢٥	تقويم الطالب لنفسه هو استراتيجية غير مناسبة لأن المعلم وحده قادر على إصدار أحكام دقيقة	٠,٣٤	٠,٤٢	
١	أهم سمتين يتميز بهما المعلم الفاعل هما السلطة في الصف، ومنح الطلبة الفرصة لممارستها		٠,٤١	
٢٩	يجب أن يتعلم الطالب كيف يحقق متطلبات المعلم الصفية لأن عليه أن يتعلم احترام الكبار	٠,٣١	٠,٤٠	
	العامل الثالث: العدالة			
٨	لا شك على الإطلاق في أمانة المعلم			٠,٦٦
٢٤	الطلبة المنتمون لعائلات مقتدرة مادياً أقل تصميماً على المثابرة والعمل الجاد			٠,٦٦
٢٦	الطلبة المنتمون لعائلات ملتزمة يلتزمون بالنظام والقانون أكثر من غيرهم			٠,٥٩
١٥	يجب أن يُحرم المعلمون غير الأسوياء من التدريس بسبب الضرر الذي قد يلحقونه بالطلبة			٠,٥٠
٣١	الطلبة أبناء العائلات الغنية أكثر تحصيلاً في المواد التجارية من أقرانهم الطلبة من ذوي الدخل المحدود			٠,٤٤

تابع الجدول رقم (٢)

	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل		
		١	٢	٣
	العامل الثالث: العدالة			
١٠	الطلبة الذين يركزون على مظهرهم الخارجي لا يمكن أن يكونوا جادين فعلاً في التحصيل			٠,٤٢
١٣	المعلمون الذكور أكثر قدرةً على ضبط الطلبة قياساً للمعلمات بفضل قوتهم الجسدية			٠,٤١
٢٨	الطلبة أبناء العائلات الفقيرة أكثر تحصيلاً في المواد العلمية من أقرانهم الطلبة من ذوي الدخل العالي			٠,٤١

وعلى المنوال نفسه، يمكن القول إن العامل الثالث الذي يمثِّل ١٠,٣٤٪ من التباين الكلي، ويتشبع على الفقرات رقم: ٨، ١٠، ١٣، ١٥، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣١ يقيس درجة العدالة في تصورات المعلم، حيث تركز هذه الفقرات على ضرورة تحقيق العدالة عند التعامل مع كافة الطلبة، وذلك بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر التي ينحدرون منها.

وبتحليل مضمون العوامل المستخرجة، تبين أنها تقيس قيم الحرية والمساواة والعدالة التي بُني على أساسها مقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم (Shechtman, 2002)، وهذا مؤشر هام على الصدق العاملي للأداة، وهو أحد أهم مؤشرات صدقها البنائي.

٢- ثبات المقياس

تم احتساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ، وبلغ معامل ثبات الأداة ٠,٨٧، وهي قيمة عالية تؤكد ثبات درجات المقياس. أما قيم الثبات الخاصة بالمقاييس الفرعية للأداة فبلغت على التوالي: ٠,٨٢ (الحرية)، ٠,٧٥ (المساواة)، ٠,٧٢ (العدالة)، وهي قيم مقبولة بالنسبة لمقاييس الاتجاهات، وتدل على ثبات المقاييس الفرعية للقائمة. وتعزز هذه النتيجة معاملات الارتباط العالية بين تقدير كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث وقعت قيمها في المدى ٠,٢٧ إلى ٠,٦٣، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي للأداة المصممة في هذه الدراسة (راجع الجدول رقم ١).

الخلاصة والتوصيات

في ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول إن الصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم تتسم بخصائص سيكومترية جيدة تجعلها أداة موثوقة يمكن استخدامها لقياس درجة الديموقراطية في ممارسات المعلم الصفية، ومن ثم تعرف آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم، ومساعدته على نسج علاقات متينة مع طلبته على أساس المساواة، وتشجيعهم على التعلم.

إن تعزيز قيم الحرية والمساواة والعدالة في الصف الدراسي يفترض أن يدفع الطالب إلى تحقيق المزيد من الإنجازات على صعيد التحصيل الجامعي، وينمي صفات هامة لديه كالثقة بالنفس، والقدرة على الاتصال الفعال، وإبداء الرأي بحرية في مختلف جوانب الحياة الجامعية.

إن إحدى ميزات المقياس المطوّر في الدراسة الحالية بالمقارنة مع المقاييس العربية المماثلة التي تتوخى الكشف عن انطباعات المعلمين واتجاهاتهم عن العملية التعليمية (حبيب، ١٩٩٦)، أو المقاييس الأجنبية التي استهدفت الوقوف على تصورات الطلبة بشأن خصائص المعلم الفعال (Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Filler, Wiedmaier, & Moore, 2003) تكمن في قدرة بنوده على تحديد تصورات الطالب بشأن القيم التربوية الأساسية التي يفترض أن تسود في الصف الجامعي، وتوجه دفّة العلاقة بين المعلم والطالب باتجاه التعاون، والتسامح، والاحترام المتبادل، وتشجيع النقد البناء (Al-Musawi, Al-Hashem, & Karam, 2003).

وضمن هذه الرؤية يوصي الباحث بأن تقوم مؤسسات التعليم العالي في مملكة البحرين بتطبيق المقياس، والإفادة من نتائج التطبيق في أغراض الإرشاد التربوي لأجل مساعدة المعلمين على تشخيص نواحي القوة والضعف في علاقاتهم مع الطلبة، وترسيخ القيم الإيجابية التي تشجع الطلبة على الانطلاق بروح الأمل والتفاؤل لتحقيق أهدافهم المرحلية، وتجسيد طموحاتهم وأحلامهم المستقبلية، وصولاً إلى تحقيق الغايات المأمولة من التعليم الجامعي. كما يقترح الباحث إجراء دراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المذكور في الجامعات الخليجية، ودراسة أخرى لكشف العلاقة بين التوجهات الديموقراطية للمعلم وممارساته الفعلية في الموقف التعليمي– التعلّمي الصفي.

المراجع

آدم، مبارك (٢٠٠٢). التدريس الفعال كما يراه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية المدنية بجامعة الملك سعود. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، **٢١**، ٩٩–١٢٧.

الأغبري، بدر (١٩٩٨). تصورات الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي بجامعة ناصر / ليبيا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٤**، ١١٠–١٣٨.

بستكي، شفيقة و بشارة، أحمد و الربعي، أحمد و التميمي، عبد المالك و المبارك، معصومة (١٩٩٧). الحرية الجامعية والهوية الثقافية (ندوة خاصة للمجلة العربية للعلوم الإنسانية بمناسبة الذكري الثلاثين لتأسيسها). **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ١٥**(٥٨)، ٢٢٢–٢٥٨.

جامعة البحرين (٢٠٠٤). **التقرير السنوي للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤م**. الصخير، مملكة البحرين: مطبعة جامعة البحرين.

حبيب، مجدي (١٩٩٦). **اختبار الاتجاهات نحو العملية التعليمية: كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة.

الحكمي، إبراهيم (٢٠٠٤). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة الخليج العربي، ٩٠**، ١٣–٥٦.

سورطي، يزيد (١٩٩٧). الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: الواقع وأسبابه وانعكاساته. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، **١٢**(١٤)، ١–٤٧.

عبد الحفيظ، إخلاص و باهي، مصطفى و النشار، عادل (٢٠٠٤). **التحليل الإحصائي في العلوم التربوية: نظريات – تطبيقات – تدريبات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، محمد (٢٠٠١). **التربية والتحديات التي تواجه الثقافة العربية: رؤية تحليلية نقدية**. بحث منشور في وثائق المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة القاهرة – فرع الفيوم (الفيوم، ٢٧– ٢٨ أكتوبر ٢٠٠١)، المجلد الثاني، ص ص: ٣٦٧–٣٩٩.

الموسوي، نعمان (٢٠٠٣). **أثر برامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة البحرين في تغيير معتقدات الطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم**. مملكة البحرين: مطبعة جامعة البحرين.

النبهان، موسى (٢٠٠٤). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. عمّان: دار الشروق.

Al-Musawi, N., Al-Hashem, A., & Karam, E. (2003). The role of colleges of education in developing human values among university students in Bahrain and Kuwait. **Journal of the International Society for Teacher Education, 7**(1), 39-47.

Beyer, L. E. (Ed.) (1996). **Creating democratic classrooms: The struggle to integrate theory and practice.** New York: Teachers College Press.

Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In: L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), **Reading and understanding multivariate statistics** (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.

Floyd, F., & Widaman, K. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. **Psychological Assessment, 7**, 286-299.

Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. **Journal of Personality Assessment, 68,** 532-560.

Kelly, T. E. (1994). Democratic empowerment and secondary teaching education, In: J. M. Novak (Ed.), **Democratic teacher education: Programs, processes, problems, and prospects.** Albany, NY: SUNY.

Novak, J. M. (Ed.) (1994). **Democratic teacher education: Programs, processes, problems, and prospects.** Albany, NY: SUNY Press.

Novak, J. M., Rocca, W., & DiBiase, A. (Ed.) (2006). **Creating inviting schools.** San Francisco, CA: Caddo Gap Press.

Patrick, J. J. (1995). **Civic education for constitutional democracy: An international perspective.** ERIC Document No. ED390781.

Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1996). **Inviting school success: Concept approach to teaching, learning, and democratic practice** (3rd ed.)**.** Canada: Wadsworth.

Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). **Assessment in Education, 9**(3), 363-377.

Smith, C. R. (2002). **We are just like teachers: Preservice teachers immersed in literacy as democracy.** ERIC Document No. ED 466446.

Weisenbach, E. L., & Steffel, N. (1995). **Creating a learning alliance: A Democratic Teacher Preparation Program.** Paper presented at the Extended Annual Meeting of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education (Washington D.C, February 1995).

Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., Filler, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. (2003). **Students' perceptions of characteristics of effective college teachers.** ERIC Document No. ED482517.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993). **Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education.** London: Palmer Press.

بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر

د. تغريد عبدالرحمن حجازي
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
جامعة اليرموك - الأردن

بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر

د. تغريد عبدالرحمن حجازي
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأبعاد الرئيسية للاتجاهات نحو الكيمياء، ومن ثم بناء أداة لقياس هذه الاتجاهات ضمن هذه الأبعاد، بحيث يتوفر في كل فقرة القدرة على قياس الشدة الانفعالية. وقد تم تحديد هذه الأبعاد في ثمانية أبعاد، وصيغت ٩٧ فقرة موزعة على الأبعاد بشكل غير متساو، وقد تم تطبيق الأداة على عينة مؤلفة من ٦٧٣ طالبا وطالبة من طلبة الفرع العلمي في الصفين الحادي عشر، والثاني عشر في مديرية تربية إربد الأولى. وعند تحليل استجابات أفراد العينة في ضوء المحكات اللازمة لكل فقرة حتى تكون صادقة في قياس الشدة الانفعالية لم يتبق من فقرات المقياس سوى ٤٢ فقرة. أشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث كان معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل يساوي ٠,٩٤ وقد كشف التحليل العاملي عن بنية عاملية مكونة من أربعة عوامل فسرت مجتمعة ٤٦,٥٨٪ من التباين، كما كان معامل الثبات لكل من العوامل الأربعة مرتفعا حيث تراوح معامل كرونباخ ألفا لهذه العوامل بين ٠,٧٧–٠,٩١.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، مقياس، الاتجاه نحو الكيمياء، طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

* تاريخ تسلم البحث: ١٠ /٩/ ٢٠٠٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢/٥/ ٢٠٠٧م

المجلد 9 العدد 1 مارس 2008

Constructing an Attitudinal Scale Toward Chemistry for Eleventh and Twelfth Grades Students

Dr. Taghreed A. Hijazi
Faculty of Education
Yarmouk University

Abstract

This study aimed at identifying the factor structure of attitudes toward chemistry, and developing an attitudinal scale toward chemistry. Eight factors were identified, and a preliminary scale of 97 items was constructed. Items of the scale were applied on 673 eleventh and twelfth grades science students in Irbid First Directorate of Education. Data analysis for testing items that measures the emotional intensity gave 42 items. The scale in its final form has a high internal consistency, where Cronbach Alpha was 0.94. Using principal component analysis, four factors were obtained, and accounted 46.58% of variance. Cronbach Alpha for these factors was between 0.91-0.77

Key words: attitudes, scales, attitudes toward chemistry, eleventh and twelfth grades students

بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر

د. تغريد عبدالرحمن حجازي
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
جامعة اليرموك

مقدمة

يحتل موضوع الاتجاهات مكانة هامة في الأدب التربوي والنفسي، وهذا ليس بالمستغرب لأن كل ما يوجد حول الفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاهات، فهناك اتجاهات نحو الزواج المبكر، وزواج الأقارب، وتنظيم النسل، والتبرع بالأعضاء، والاختلاط وغير ذلك.

وتؤدي الاتجاهات دورا كبيرا في حياة الإنسان بوصفه دافعا وموجها لسلوكه في مجالات حياته المختلفة (التل، ١٩٩١؛ علاوي، ١٩٨٧). كما أن للاتجاهات دورا مهما في التعلم، فالاتجاه الإيجابي نحو موضوع معين يسهل تعلمه، بينما الاتجاه السلبي نحو الموضوع يعيق تعلمه بالإضافة إلى أن الأفراد الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع معين يكون أداؤهم في ذلك الموضوع أفضل من أداء الأفراد الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو ذلك الموضوع (Akubuiro & Joshua, 2004). والاتجاهات نحو تعلم الكيمياء من الأمور التي لها علاقة بنجاح الطالب أو رسوبه في الكيمياء (Berg, Bergendahl, Lundberg, & Tibell, 2003). فالطالب الذي لديه اتجاهات ايجابية نحو الكيمياء يقبل على دراستها وتعلمها، وقد يبدع فيها، في حين يحجم الطالب الذي لديه اتجاهات سلبية نحو الكيمياء عن دراستها وتعلمها، ففي الدراسات التي أجريت لمعرفة أثر اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الكيمياء على تحصيلهم في مادة الكيمياء، أشارت النتائج الى وجود علاقة طردية بين الاتجاهات والتحصيل (Dalgety, 2001; Rivera & Ganaden, 2001).

ولما للاتجاهات من أهمية في حياة الأفراد والمجتمعات فقد حظيت بالعديد من الدراسات والأبحاث. فالدراسات التي هدفت إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الكيمياء، أشارت نتائجها إلى أن مقياس الاتجاهات نحو الكيمياء يعد أداة جيدة للكشف عن تلك العوامل (Berg et al, 2003; Dalgety et al, 2003; Mackenzie et al, 2003). والمتتبع لحركة قياس الاتجاهات يلحظ اهتماما واضحا من الباحثين بالاتجاهات نحو المقررات الدراسية كالرياضيات، والكيمياء، والعلوم، والفيزياء، حيث قام هؤلاء الباحثون ببناء وتطوير مقاييس للاتجاهات نحو مقررات دراسية مختلفة (زيتون، ٢٠٠١؛ German, 1994).

وبما أن الاتجاهات تكون لبنة أساسية في علم النفس الاجتماعي فلا بد من قياسها بدرجة من الصدق والثبات (McMillan & Schumacher, 2001)، إذ إن استخدام أدوات قياس لا تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات يؤدي إلى التناقض في نتائج قياس الاتجاهات (Blosser, 1984).

ويعزى بعض الاهتمام بصدق أدوات قياس الاتجاهات وثباتها إلى طبيعة الاتجاهات نفسها، لكونها سمات مفترضة في الإنسان تنعكس في بعض جوانب سلوكه. فالاتجاهات تكوين فرضي يتوسط بين المثير الخارجي (موضوع الاتجاه) واستجابة الأفراد له (سلوكات)، وهي إلى حد ما ذاتية، وغير موضوعية، ولا سبيل لملاحظتها، أو مشاهدتها بشكل مباشر (Berg et al, 2003). وعلى أساس التأثير المتبادل بين الاتجاه والسلوك تعد الاتجاهات مفهوما غامضا وواضحا في آن واحد وهو أشبه بالسهل الممتنع. لذا يلزم تعريف الاتجاهات قبل أي محاولة لقياسها.

ومن التعريفات لمفهوم الاتجاهات تعريف هوروويتز وبوردنز (Horowitz & Bordens, 1995, p. 228) حيث يعرف الاتجاهات على أنها "حالة استعداد تتكون لدى الفرد نتيجة الخبرات، وتؤثر على استجابته نحو المواضيع والمواقف المختلفة". وتعرف مكليود (Mcleod, 1991, p. 98) الاتجاهات على أنها "حالة نفسية لدى الفرد يتم اكتسابها نتيجة الخبرات، وهذه الاتجاهات تؤثر على تصرفات الفرد بطريقة معينة".

وقد استطاع شريغلي (Shrigley, 1983) أن يحدد معنى الاتجاهات وذلك بالاستفادة من تاريخ مفهوم الاتجاهات وعلم النفس الاجتماعي. كما استطاع تحديد عناصر عقدية تحدد مفهوم الاتجاهات وهي أن الاتجاهات: متعلمة ويتضمن ذلك الجانب المعرفي، تتأثر بسلوك الآخرين واستعداداتها للاستجابة؛ تقييميه ويتضمن ذلك الجانب الانفعالي.

وقد أكد كل من شريغلي وكوبالا (Shrigley & Koballa, 1984) ضرورة أن تعكس فقرات مقاييس الاتجاهات الشدة الانفعالية، وذلك لأن من خصائص الاتجاهات أنها تقييميه يتدخل فيها الجانب الانفعالي الذي يؤثر على الاستعداد والاستجابة. فقد وضعا بعض المحكات للتأكد من قدرة كل فقرة من فقرات مقاييس الاتجاهات على قياس الشدة الانفعالية ومن أبرز هذه المحكات:

١. يجب أن تتوزع الاستجابات لكل فقرة على مدى التدريج لمقياس ليكرت، بحيث لا يكون التوزيع ملتويا، سواء أكان ذلك التواء موجبا أو سالبا.

٢. يجب أن تكون الفقرة قادرة على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا، المحدودتين بأدائهما على المقياس ككل. باعتبار أن الفئة العليا هي أعلى ٢٧٪، والفئة الدنيا هي أدنى ٢٧٪، وكلما زاد الفرق بين متوسطي علامات الفئتين، يزيد احتمال إجابة الأفراد ذوي الاتجاهات الإيجابية بالموافقة، والأفراد ذوي الاتجاهات سلبية بعدم الموافقة، وبالتالي تكون الفقرة قادرة على التمييز. ويمكن مقارنة أداء هاتين المجموعتين باستخدام اختبار (ت)، أو من خلال

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف هذه الفقرة والذي يجب أن لا يقل عن ٠,٣.

٣. التوزيع التكراري لأداء المجموعة العليا يجب أن يكون ملتويا بحيث ترتفع النسبة في جهة (موافق) و (موافق بشدة) وتقل كثيرا في جهة (معارض) و(معارض بشدة) لنفس الفقرة. والعكس بالنسبة للفئة الدنيا، بحيث ترتفع النسبة في جهة (معارض) و(معارض بشدة) وتقل كثيرا في جهة (موافق) و(موافق بشدة) لنفس الفقرة.

٤. يجب أن لا تزيد نسبة من أجابوا (غير متأكد) عن ٢٥٪ من عدد التكرارات الكلية، إلا أنه يمكن قبول فقرات تصل نسبة غير المتأكدين فيها إلى ٣٥٪ إذا كانت جميع الخصائص الأخرى للفقرة جيدة.

٥. يجب أن يتراوح الوسط الحسابي لمن أجابوا على الفقرة بين ٢,٥–٣,٥ والانحراف المعياري بين ١–١,٥.

وتجدر الإشارة إلى أن التوجه الحديث في إجراءات صدق أدوات القياس يعتمد على تحليل فقرات المقياس، ويستبعد استخدام المحكمين، حيث تعرض أسلوب استخدام المحكمين لنقد شديد من قبل العديد من الباحثين (الخليلي ومقابلة، ١٩٨٩؛ Munby, 1982) وذلك لأن جماعة المحكمين لا تضمن الصدق والدقة في قياس الاتجاهات، لكون فهم المحكمين لسياق الفقرات قد يختلف عن فهم من تجري عليهم هذه الأدوات. وحتى تكون أدوات القياس صادقة وثابتة لابد من أن يفهمها جميع المفحوصين بنفس السياق، حتى لو أجريت عليهم من وقت إلى آخر (Anastasi, 1982).

وبالرغم من أن الخليلي ومقابلة (١٩٨٩) ينتقدان أسلوب المحكمين في التحقيق من صدق أدوات قياس الاتجاهات، فإنهما يتفقان في أن استخدام هذا الأسلوب يفيد في الأمور التالية: تعرف سلامة العبارات من حيث الصياغة اللغوية، تعرف مناسبة فقرات المقياس للمستجيب، تعرف مطابقة فقرات المقياس لمعايير صياغة عبارات الاتجاهات، تزويد مصمم المقياس بتغذية راجعة حول فقرات المقياس قيد التطوير وأبعادها.

مشكلة الدراسة

تعد الكيمياء من الموضوعات التي تعتمد على الإبداع، والاستبصار، والاستدلال، والمهارات العقلية، كما تتطلب الصبر والاطلاع على كل جديد (Berg et al, 2003)، وبسبب أهمية موضوع الكيمياء ودور الاتجاهات الإيجابية نحوه في الإقبال عليه ودراسته بغية الاستفادة منه بشكل فاعل في التغيير الإيجابي في حياة الفرد والجماعة، حيث إن مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مدى انتمائه وحبه وميوله واتجاهاته لهذا المجال. فإن توفير أداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تقيس اتجاهات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو موضوع الكيمياء يصبح ضروريا قبل التعامل مع هذه الاتجاهات في المستقبل. وتكمن مشكلة الدراسة في عدم توافر أداة تتفق مع المحكات العلمية، لقياس

اتجاهات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر في الأردن نحو الكيمياء، وذلك في حدود علم الباحثة.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة لقياس اتجاهات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو الكيمياء، آخذة بعين الاعتبار التوجهات العلمية في بناء المقاييس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في استخدام أداة القياس التي سيتم بناؤها في هذه الدراسة لتحديد اتجاهات طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو مادة الكيمياء، والعوامل المؤثرة فيها والاستفادة من هذا التحديد في عمليات تخطيط وتطوير برامج مناسبة في الكيمياء لتغيير الاتجاهات السلبية لدى الطلبة الذين يمتلكون مثل هذه الاتجاهات، إذ إن تحقيق الأهداف المنشودة في مادة الكيمياء يتطلب رفع مستوى الاتجاهات نحوها كما يمكن استخدام أداة الدراسة في التنبؤ بمقدار إقبال الطلبة على دراسة موضوع الكيمياء في المستقبل، مما يسهم في عمليات التخطيط المستقبلي. علاوة على ذلك ستكون أداة الدراسة الأولى في الأردن، في حدود علم الباحثة.

محددات الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر في مديرية تربية إربد الأولى.

مصطلحات الدراسة

الشدة الانفعالية: الشحنة النفسية أو ردود الأفعال الانفعالية التي تحملها الفقرة بصورة ضمنية أو صريحة، بحيث تكون بمجموعها نوع الاتجاه وقوته.

الاتجاهات نحو الكيمياء: الافكار والمشاعر التي يحملها طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر نحو الكيمياء، والتي توجه استجاباتهم لجميع المواقف التي تستثير هذه الاستجابة. ويتم تحديد اتجاهات هؤلاء الطلبة من خلال مواقع إجاباتهم على فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تحديد أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الكيمياء

بالاستفادة من الإطار النظري الذي عرضه مطورو مقاييس الاتجاهات نحو العلوم (زيتون، ٢٠٠١؛ Akubuiro & Joshua, 2004)، وبعض الدراسات التي تناولت بنية

الاتجاهات نحو الكيمياء (Berg et al, 2003; Rivera & Ganaden, 2001) واستنادا إلى هذه المصادر تم تعريف الاتجاهات نحو الكيمياء بأنها "الأفكار والمشاعر التي يحملها الفرد نحو الكيمياء والتي توجه استجابته لجميع المواقف التي تستثير هذه الاستجابة". وقد تم تحديد هذه الاتجاهات بالأبعاد التالية:

١. الاتجاه نحو علم الكيمياء.
٢. الاتجاه نحو اختيار مهنة تتعلق بالكيمياء.
٣. الاتجاه نحو الاهتمام بالكيمياء في أوقات الفراغ والحصول على المعرفة الإضافية.
٤. الاتجاه نحو العمل المخبري.
٥. الاتجاه نحو مبحث وحصص الكيمياء.
٦. الاتجاه نحو النظريات والحقائق الكيميائية.
٧. الاتجاه نحو علماء الكيمياء.
٨. الاتجاه نحو التخصص في مجال الكيمياء.

صياغة فقرات المقياس وتحكيمها

بالاستفادة من مقاييس الاتجاهات نحو العلوم (Akubuieo & Joshua, 2004; Zeidner, 1998) ومقاييس الاتجاهات نحو الكيمياء (Berg et al, 2003; Dalgety, 2001; Dalgety et al, 2003; Rivera & Ganaden, 2001). تمت صياغة ٩٧ فقرة موجبة وسالبة موزعة على الأبعاد الثمانية بشكل غير متساو، وبواقع ٤٦ فقرة موجبة و ٥١ فقرة سالبة، وكان نمط الاستجابة عليها ذا تدريج خماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، وقد صيغت الفقرات بحيث تصف الفقرة سلوكا يرغب فيه المستجيب، أو يتجنبه، أو يقوم به فعلا، أو تصف شعورا تجاه ممارسة يقوم بها الآخرون، أو تصورا لما يجب أن تكون عليه الممارسة أو المشاعر. كما أخذ في الحسبان محكات الفقرات الجيدة في مقاييس الاتجاهات (Payne, 1974) وهذه المحكات هي:

١. تجنب صياغة الفقرات بلغة الماضي.
٢. تجنب صياغة الفقرات على شكل حقائق أو على شكل تفسر به كأنها حقائق.
٣. تجنب الفقرات التي يمكن أن تفهم بأكثر من معنى.
٤. تجنب الفقرات التي يوافق عليها معظم المستجيبين أو يعارضها معظمهم.
٥. تجنب الفقرات غير المناسبة لما تريد قياسه.
٦. تجنب الفقرات التي من الممكن أن لا يفهمها من تطبق عليهم.
٧. تجنب استخدام نفيين في نفس الجملة.
٨. استخدام الجمل البسيطة وغير المركبة.
٩. صياغة الفقرات بلغة بسيطة وسهلة.
١٠. تجنب احتواء الفقرة الواحدة على فكرتين.

١١. تجنب الكلمات التي توحي بالتطرف مثل: جميع، غالبا، لا أحد، إطلاقا.
١٢. الحذر عند استخدام كلمات مثل: فقط، مجرد.
١٣. يجب أن تكون الفقرات قصيرة لا يزيد عدد كلماتها على عشرين كلمة.
١٤. اختيار الفقرات بحيث تغطي المجال الانفعالي المرغوب في قياسه بشكل كامل.

كما روعي في كتابة الفقرات ما أكد عليه شريغلي (Shrigley, 1983) في أن تعكس مقاييس الاتجاهات ما يلي: الطبيعة الشخصية من خلال كتابة فقرات تتمركز حول الذات، والبعد الاجتماعي من خلال كتابة فقرات تتمركز حول الجماعة، والاتساق من خلال كتابة فقرات تتمركز حول الفعل.

بعد ذلك صنفت الفقرات كل في البعد الذي أعدت لقياسه، ثم عرضت على ثمانية من المحكمين الذين يحملون درجة الدكتوراه في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، بغرض التحقق من سلامة الفقرات اللغوية، ومدى مناسبتها للمستجيب، ومطابقة هذه الفقرات لمعايير صياغة فقرات الاتجاه، واقتراح أي تعديلات، أو أي فقرات جديدة، والتأكد مما إذا كانت الفقرات تقيس ما أعدت لقياسه، وفيما إذا كان هناك تداخلا ما بين فقرات الأبعاد أم لا، ومدى انتماء الفقرة للبعد.

أخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف البعض الآخر، إضافة إلى دمج بعض الأبعاد نظرا للتداخل والتشابه فيما بينها، بحيث أصبح عددها أربعة أبعاد وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد ذلك ٦٧ فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة بشكل غير متساو، والجدول رقم (١) يبين المجالات الأربعة بعد الدمج، وتوزيع الفقرات على هذه الأبعاد واتجاهها.

الجدول رقم (١)
توزيع فقرات كل مجال من مجالات الدراسة واتجاهها

رقم البعد	البعد	عدد الفقرات الإيجابية	عدد الفقرات السلبية	المجموع
الأول	الاتجاه نحو تطبيقات الكيمياء	١٠	٦	١٦
الثاني	الاتجاه نحو ممارسة العمل بالكيمياء	٧	٨	١٥
الثالث	الاتجاه نحو الاهتمام بالكيمياء	١١	٧	١٨
الرابع	الاتجاه نحو مبحث وحصص الكيمياء	٨	١٠	١٨

تجريب المقياس على عينة استطلاعية

طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر، بهدف معرفة مدى وضوح التعليمات وصياغة الفقرات. وبعد الأخذ بملاحظات الطلبة، وتفريغ إجاباتهم وتحليلها، تم تعديل بعض العبارات التي أبديت الملاحظات حولها، كما تم حذف ثلاث فقرات نظرا لحصولها على معاملات تمييز قريبة

من الصفر، فأصبح المقياس يتكون من ٦٤ فقرة بعد حذف الفقرات الضعيفة، والملحق يبين الأداة بعد الانتهاء من هذه المرحلة.

تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات

تم تطبيق المقياس على (٦٧٣) طالب وطالبة بالفرع العلمي، بواقع (٣٣٥) ذكور، و(٣٣٨) إناث تم اختيارهم عشوائيا من أربع مدارس ثانوية للإناث، وأربع مدارس ثانوية للذكور، في مديرية تربية إربد الأولى وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة. وقد كان عدد طلبة الصف الحادي عشر (٣٣٣) طالبا وطالبة، وعدد طلبة الصف الثاني عشر (٣٤٠) طالبا وطالبة. وقد كانت عينة الصدق والثبات بهذا الحجم لأن العدد المناسب لإجراء التحليل العاملي يجب أن لا يقل عن عشرة أمثال عدد الفقرات التي يتوقع أن تكون في المقياس بصورته النهائية (Nunnally, 1978). كما أن الأدب التربوي لم يحدد الحد الأدنى لعدد أفراد العينة في الصورة الأولية للمقياس (عودة، ١٩٩٠).

اختيار الفقرات التي تقيس الشدة الانفعالية

تم استخراج النسبة المئوية للموافقين بشدة، والموافقين، وغير المتأكدين، والمعارضين، والمعارضين بشدة، وذلك على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد أعطيت استجابة موافق بشدة خمس درجات، وموافق أربع درجات، وغير متأكد ثلاث درجات، ومعارض درجتان، ومعارض بشدة درجة واحدة، وذلك للفقرات الإيجابية. أما الفقرات السلبية فقد عكست الدرجات عليها، حيث أعطيت استجابة معارض بشدة خمس درجات، ومعارض أربع درجات، وغير متأكد ثلاث درجات، وموافق درجتان، وموافق بشدة درجة واحدة. كما رسمت المضلعات التكرارية المئوية لكل فقرة، لتحديد الفقرات التي يكون توزيعها ملتويا كمؤشر ضعف، والفقرات التي يكون توزيعها غير ملتو كمؤشر للاحتفاظ بها. والشكل رقم (١) يبين المضلع التكراري المئوي للاستجابات على الفقرة رقم (٥٤) والتي تنص على (يتطلب العمل في مجال الكيمياء وقتاً وجهداً كبيرين)

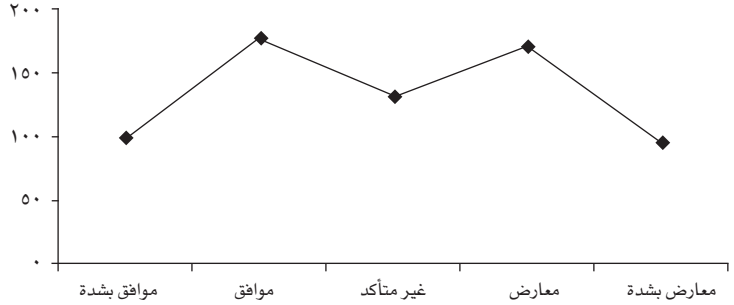
الشكل رقم (١)

المضلع التكراري المئوي للفقرة رقم (٥٤)

ويبين الشكل رقم (٢) المضلع التكراري المئوي للاستجابات على الفقرة (٦٤) والتي تنص على (أحب البحث في الانترنت عن أي موضوع يتعلق بالكيمياء)

الشكل رقم (٢)

المضلع التكراري المئوي

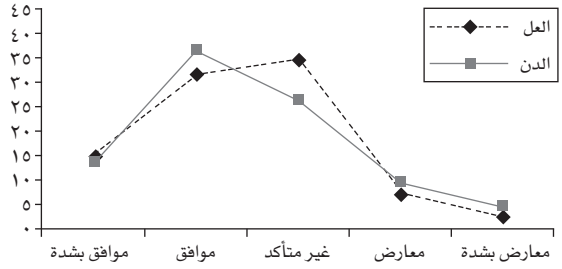


وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء جميع أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس، وحسب أيضا معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على أداة القياس ككل بعد حذف هذه الفقرة.

بعد حساب العلامة الكلية تم تحديد الفئة العليا (أعلى ٢٧٪)، والفئة الدنيا (أدنى ٢٧٪)، ثم استخراج التوزيع التكراري المئوي لإجابات كل من الفئتين على كل فقرة من فقرات المقياس وذلك على الدرجات الخمس، ثم رسم لكل فقرة مضلعات تكراريان مئويان أحدهما للفئة العليا والآخر للفئة الدنيا، والشكل رقم (٣) يبين المضلعين التكراريين المئويين لاستجابات الفئتين العليا والدنيا على الفقرة (٥٣) والتي تنص على (يجب النظر إلى المعرفة العلمية في الكيمياء على أنها شيء متغير).

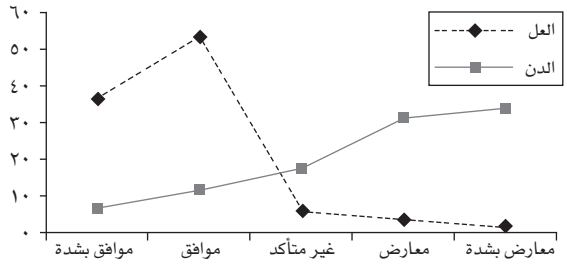
الشكل رقم (٣)

المضلعان التكراريان المئويان



ويبين الشكل رقم (٤) المضلعين التكراريين المئويين لاستجابات الفئتين العليا والدنيا على الفقرة (٢٣) والتي تنص على (التعامل مع المتخصصين في الكيمياء غير محبب إلى نفسي).

الشكل رقم (٤)
المضلعان التكراريان المئويان لاستجابات الفئتين العليا والدنيا على الفقرة (٢٣)



بعد تطبيق ما ذكر من محكات على فقرات المقياس لم يبق منها سوى (٤٢) فقرة، ويبين الجدول رقم (٢) بيانات الفقرات التي أوفت بجميع المحكات.

الجدول رقم (٢)
بيانات فقرات المقياس التي أوفت بجميع المحكات

رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية لغير المتأكدين٪	معامل ارتباط الفقرة بالمقياس بعد حذف الفقرة
٤××	٣,٥١	١,٠٤	٣١,٢	٠,٤٧
٦×	٣,٦٨	١,٢١	١٦	٠,٤٢
١٠×	٣,٨٩	١,٠٦	١٠,٥	٠,٤٤
١١×	٣,٧٣	١,٣٠	١١,٩	٠,٥٣
١٢	٢,٩٢	١,٣٦	١٨,٩	٠,٤٢
١٣××	٣,٤٩	١,٠٨	٢٦,٣	٠,٣٠
١٥	٣,٢٠	١,٤٠	٢١,٤	٠,٤٣
١٦×	٣,٦٣	١,١٥	١٨,٧	٠,٤٠
١٧	٣,٥٧	١,٢٧	١٤,٦	٠,٥٨
١٨×	٣,٧٤	١,٢٥	١٥,٨	٠,٥٠
٢٤	٢,٧٧	١,٥٣	١٣,٧	٠,٣٣
٢٥××	٢,٩٩	١,٢٢	٣٠,٥	٠,٦٠
٢٦	٣,٢٩	١,٣٨	١٨,٤	٠,٥٧
٢٧	٢,٦٥	١,٢٤	٢٢,١	٠,٣٤
٣١	٣,١٨	١,٣٦	١٧,٨	٠,٥٦
٣٣××	٢,٨٥	١,٢٩	٢٥,٦	٠,٤٢
٣٤	٣,٥٩	١,١٩	١٩,٣	٠,٣٨
٣٥	٣,٢٦	١,٣٠	١٧,٤	٠,٥٨
٣٦	٣,٦٠	١,٢٥	١٦,٦	٠,٦٠
٣٨	٣,٦١	١,٢٢	١٩	٠,٦٨
٣٩	٣,٠٣	١,٣٨	١٨,١	٠,٥٠
٤٠	٢,٨٣	١,٣٠	٢١,٤	٠,٦٣
٤١	٢,٨٨	١,٣٢	١٨,٩	٠,٦٦
٤٢	٣,٠٨	١,٣٨	١٨,٣	٠,٦١
٤٣	٣,١٤	١,٣١	١٩,٨	٠,٥٦
٤٤×	٣,٢٠	١,٢٤	٢٦,٩	٠,٤٤

تابع الجدول رقم (٢)

رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية لغير المتأكدين٪	معامل ارتباط الفقرة بالمقياس بعد حذف الفقرة
×٤٥	٣,٣٧	١,١٢	٢٧,٥	٠,٥١
٤٦	٢,٧٠	١,٢٩	٢٢,٧	٠,٤٢
٤٧	٣,٠٢	١,٢٩	١٩,٦	٠,٦٤
٤٩	٢,٨٦	١,٤٧	١٦,٣	٠,٤٤
××٥١	٣,٤١	١,١٨	٢٥,٧	٠,٥٤
×٥٣	٣,٥٨	١,٤٢	١١,٧	٠,٦٢
××٥٤	٣,١٢	١,٢٧	٢٩	٠,٤٩
٥٥	٣,٣٥	١,٢٩	١٤,٣	٠,٤٣
٥٦	٣,٤٩	١,٣٢	١٧,٢	٠,٦٥
٥٧	٢,٧٥	١,٣٧	٢٠,١	٠,٣٢
٥٩	٢,٧٤	١,٣٣	٢٣,٦	٠,٤٨
٦٠	٢,٨٩	١,٣١	٢٤,٥	٠,٥٩
٦١	٣,٥١	١,٣١	١٧,٢	٠,٥١
×٦٢	٣,٥٧	١,٢٥	٢٠,٨	٠,٥٣
٦٣	٣,٦٢	١,٢٥	١٣,٥	٠,٤٩
٦٤	٢,٩٢	١,٣٥	٢٤,٧	٠,٣١

× استبقيت هذه الفقرات بالرغم من أن المتوسط الحسابي أعلى من (٣,٥)، وذلك لأنها استوفت باقي المحكات بشكل جيد.

×× استبقيت هذه الفقرات بالرغم من أن نسبة المتأكدين تجاوزت (٢٥٪)، وذلك لأنها استوفت باقي المحكات بشكل جيد.

وقد كانت هذه الفقرات موزعة على المجالات الأربعة بشكل غير متساو، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
توزيع الفقرات التي أوفت بجميع محكات الصدق على المجالات الأربعة للمقياس واتجاهها وعددها

البعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات الموجبة	عدد الفقرات السالبة	المجموع
الاتجاه نحو تطبيقات الكيمياء	١٣، ٢١، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٩، ٥٧	٤	٣	٧
الاتجاه نحو ممارسة العمل بالكيمياء	٢، ٦، ١٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢ ٤٦	٤	٣	٧
الاتجاه نحو الاهتمام بالكيمياء	٧، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٧، ٥١، ٥٥، ٥٨، ٦٠، ٦٢، ٤٧	٨	٧	١٥
الاتجاه نحو مبحث وحصص الكيمياء	٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٢٨، ٣٦، ٤٠، ٤٨، ٥٢، ٥٦، ٥٩، ٦١، ٦٣	٦	٧	١٣

التحليل العاملي للمقياس

بعد حذف الفقرات التي لا تقيس الشدة الانفعالية، أصبح من الضروري تعرف البنية العاملية للمقياس بصورته النهائية، ولتحقيق ذلك تم استخدام التحليل العاملي وفق طريقة المكونات الرئيسية مع التدوير المتعامد بطريقة فاريماكس. وقد تم تكرار هذا التحليل تحت ظروف مختلفة من حيث تحديد عد العوامل المطلوب تدويرها. فقد تم في الخطوة الأولى إجراء التحليل المذكور دون تحديد لعدد العوامل، وأظهرت النتيجة وجود سبعة عوامل زاد الجذر

الكامن لكل منها عن واحد صحيح، وفسرت مجتمعة ٥٥,١٤٪ من التباين، والجدول رقم (٤) يبين نتائج التحليل العاملي، حيث تظهر العوامل الناتجة، والجذر الكامن لكل منها، ونسبة التباين التي يفسرها، ونسبة التباين المفسر التراكمية.

الجدول رقم (٤)
البناء العاملي والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل ونسبة التباين التراكمي لجميع العوامل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمي
١	١٢,٤٥	٢٩,٦٥	٢٩,٦٥
٢	٣,٩٢	٩,٣٣	٣٨,٩٨
٣	١,٧٥	٤,١٦	٤٣,١٤
٤	١,٤٥	٣,٤٤	٤٦,٥٨
٥	١,٣٣	٣,١٦	٤٩,٧٤
٦	١,٢٠	٢,٨٥	٥٢,٥٩
٧	١,٠٧	٢,٥٥	٥٥,١٤

يتضح من الجدول أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول قد بلغت ١٢,٤٥ وهي قيمة مرتفعة إذا ما قورنت بقيم الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا مؤشر على أحادية البعد، وعلى أن المقياس بصورته الكلية يقيس سمة واحدة هي الاتجاهات نحو الكيمياء.

ولتحديد انتماء الفقرة للعامل عد التشبع الذي يزيد على ٠,٣٢ كافيا لتصنيف الفقرة ضمن العامل الذي حصل على هذا التشبع، واذا كان التشبع أكثر من ٠,٣٢ على عاملين أو أكثر عدت الفقرة منتمية إلى البعد الذي يكون تشبعها عليه أكبر.

وقد كان عدد الفقرات المكونة لكل عامل على التوالي ١٩، ٦، ٤، ٥، ٤، ٢، ٢ وكان تشبع كل فقرة على العامل الذي تنتمي إليه أكبر من ٠,٣٥ ونظرا لقلة الفقرات في العوامل ٦، ٧ فقد تقرر النظر في نتائج التحليل عند تحديد عدد العوامل المطلوب تدويرها بستة عوامل، خمسة عوامل، أربعة عوامل، وقد تم النظر في نتائج هذه التحليلات على أساس التخلص من قلة عدد الفقرات في غالبية الأبعاد، بحيث لا يقل عدد الفقرات في أي عامل عن ثلاث فقرات، والاحتفاظ بالبنية العاملية الأساسية.

وبناء على ذلك فقد تحقق الأساسان عند تحديد العوامل بأربعة عوامل، حيث كان عدد الفقرات المكونة لكل عامل هي على التوالي ١٧، ١٠، ٧، ٨ وتشبع كل فقرة على العامل الذي تنتمي إليه أكبر من ٠,٣٥، وقد فسرت العوامل الأربعة مجتمعة ٥٨، ٤٦ من التباين، والجدول رقم (٥) يبين هذه العوامل وتشبعات فقرات المقياس عليها. والفقرات مرتبة على كل عامل تنتمي إليه وفق مخرجات الحاسوب.

الجدول رقم (٥)

ملخص التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لأربعة عوامل

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٤١	٠,٧٤			
٢٣	٠,٧٢			
٤٢	٠,٧١			
٦١	٠,٧١			
٥١	٠,٦٨			
٣٧	٠,٦٨			
٢١	٠,٦٠			
٣٥	٠,٦٠	٠,٣٥		
٥٦	٠,٥٨			
٥٥	٠,٥٧			
٤٧	٠,٥٤	٠,٤٢		
٧	٠,٥٣	٠,٤٥		
٣٦	٠,٥٣			
٥٧	٠,٥٢			
٦٤	٠,٥٢	٠,٤٧		
٢٧	٠,٥١			
١٣	٠,٤٢			
٣٩		٠,٧١		
٣٤		٠,٦٩		
٦٢		٠,٦٤		
٤٦		٠,٦٢		
٢		٠,٦٢		
٤٣	٠,٤٨	٠,٥٤		
٣٨	٠,٣٧	٠,٥٤		
١٩		٠,٤٢		
٤٥		٠,٣٩		
١٥		٠,٣٥		
٥٢	٠,٣٦		٠,٦٧	
٨			٠,٥٩	
٤٠			٠,٥٩	
٤٨			٠,٥٤	
٣٢			٠,٥١	
٢٨			٠,٤٧	
٢٤	٠,٣٥		٠,٤٤	
٦٠	٠,٣٣			٠,٦١
١٦				٠,٥٥
٥٨				٠,٥٤
٦	٠,٤٩			٠,٥٢
١٠				٠,٥١
٤٩				٠,٥١
٦٣				٠,٤٤
٥٩				٠,٤١

وبالنظر إلى محتوى الفقرات ذات التشبع المرتفع على العوامل أمكن تسمية هذه العوامل كمايلي:

العامل الأول: الاتجاه نحو علم الكيمياء.

العامل الثاني: الاتجاه نحو الاهتمام بالكيمياء واختيار مهنة تتعلق به.

العامل الثالث: الاتجاه نحو الكيمياء بوصفه مبحثا مدرسياً.

العامل الرابع: الاتجاه نحو فوائد الكيمياء وتطبيقاتها.

ثبات المقياس

بعد تحديد الفقرات التي تتمتع بدرجة من الصدق في قياس الشدة الانفعالية، وتحديد البنية العاملية لهذه الفقرات البالغ عددها ٤٢ فقرة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاد المقياس على حده، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل ٠,٩٤ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. أما معامل

كرونباخ ألفا للبعد الأول فقد كان يساوي ٠,٩١، وللبعد الثاني ٠,٨٢، وللبعد الثالث ٠,٧٩، وللبعد الرابع ٠,٧٧.

التوصيات

لقد تم بناء مقياس الاتجاهات نحو الكيمياء في هذه الدراسة بالرجوع إلى إطار نظري واسع، واقتصر المقياس على ٤٢ فقرة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، حيث إنها استوفت محكات قياس الشدة الانفعالية، واستبعدت ٢٢ فقرة لم تف بهذه المحكات. وقد تمتعت الفقرات التي اقتصر عليها المقياس كذلك بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

وقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن المقياس بصورته الكلية يقيس سمة واحدة وهي الاتجاهات نحو الكيمياء. كما أشارت إلى وجود أربعة عوامل، وهي مساوية للعوامل التي تضمنها المقياس بعد دمج الأبعاد التي اقترحها المحكمون مع اختلاف بسيط في المسميات، واختلاف في توزيع الفقرات على هذه العوامل، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف مكونات العوامل عبر الدراسات في محتواها من الفقرات، نظرا للتعدد والتداخل في العوامل.

بناء على ما سبق يوصى بإعادة إجراء الدراسة على عينة موزعة على منطقة جغرافية أكبر، من أجل زيادة الثقة بدرجة صدق المقياس وثباته. كما يوصى بإعادة إجراء الدراسة وفق أسلوب آخر مثل أسلوب ثيرستون، وأسلوب الكشف العام، أو أي أسلوب آخر من أساليب النظرية الحديثة، ومقارنة الفقرات التي سيتم استخلاصها مع فقرات المقياس الحالي. هذا بالإضافة إلى التوصية بتطبيق المقياس على عينة مماثلة لعينة الدراسة، لتعرف اتجاهات الطلبة نحو الكيمياء والعوامل المؤثرة عليها، والاستفادة من ذلك في التخطيط المستقبلي. وقد أرفق بالتقرير المقياس المكون من ٦٤ فقرة.

المراجع

التل، شادية أحمد (١٩٩١). الاتجاهات نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٦**(٣)، ٦٩–٩٤.

الخليلي، خليل ومقابلة، نصر (١٩٨٩). دراسة تطويرية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس. **أبحاث اليرموك، ٦**(١)، ٥٩–٨٠.

زيتون، عايش (٢٠٠١). **أساليب تدريس العلوم** (ط٤). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

علاوي، محمد حسن (١٩٨٧). **علم النفس الرياضي** (ط٦). القاهرة: دار المعارف الأهلية.

عودة، أحمد سليمان (١٩٩٠). تطوير مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية. **مجلة كلية التربية**، (٥)، ٥٣–٧١.

Akubuiro, I.M. & Joshua, M.T. (2004). **Self-concept, attitude and achievement of secondary school students in science in Southern Cross River State, Nigeria.** The African Symposium, 4(1). Retrieved May 19, 2006, from http:///www.ncsu.edu/ncsu/aern/seksiens.html.

Anastasi, A (1982). **Psychological testing** (5th ed). New York: Macmillan.

Berg, C.; Bergendahl, V., Lundberg, B. & Tibell, L.(2003). Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of an expository versus an open-inquiry version of the same experiment. **International Journal of Science Education, 25**, 351-372.

Blosser, P. (1984). **Attitude research in science education.** Eric Clearing House for Science, Mathematics and Environment Education. Columbus, OH.

Dalgety, J. (2001). Students' perceptions and learning experiences of tertiary level chemistry. **Chemistry in New Zeland, 65**(2), 37-39.

Dalgety, J.; Coll, R.K. & Jones, A. (2003). Development of chemistry attitudes and experiences questionnaire (CAEQ). **Journal of Research in Science Teaching, 40,** 649-668.

German, P.J. (1994). Testing a model of science process skill acquisition: An interaction with parents' education, preferred language, gender, science attitude, cognitive development, academic ability and biology knowledge. **Journal of Research in Science Teaching, 31**(7), 749-783.

Horowitz, I.A & Bordens, K.S. (1995). **Social Psychology.** Mountain View, CA: Mayfield.

Mackenzie, A.; Johnstone, A. & Brown, R. (2003). Learning from problem based learning. **University Chemistry Education, 7**,1-14.

McLoed, S.H. (1991). The affective domain and the writing process: Working definitions. **Journal of Advance Composition, 11,** 95-105.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). **Research in education: A conceptual Introduction.** New York: Priscilla McGreen.

Munby, H. (1982). The impropriety of "Panel of Judges" validation of science attitude scale: A research comment. **Journal of Research in Science Teaching, 19**(7), 617-619.

Nunnally, J. (1978). **Psychometric Theory.** New York: McGraw Hill.

Payne, D.A. (1974). **The assessment of learning cognitive and affective.** Toronto, London: D.C. health and Company.

Rivera, T.C. & Ganaden, M.F. (2001). Psychological environment. **International Online Journal of Science and Mathematics Education, 1.** Retrieved February 28, 2006 from http://www.upd. edu.ph/HomePages/ismed/public_ html/online/articles/psycho/psycho.

Shrigley, R.L. (1983). The attitude concept and science teaching. **Science Education, 67**(4), 425-442.

Shrigley, R.L. & Koballa, T.R. (1984). Attitude measurement: Judging the emotional intensity of Likert type science attitude statement. **Journal of Research in Science Teaching, 21**(2), 111-118.

Zeidner, M. (1998). Socio-cultural differences in attitudes towards scholastic ability examination. **Journal of Education Measurement, 25**(1), 67-76.

91
المجلد 9 العدد 1 مارس 2008

أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

د. تيسير خليل القيسي
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية

أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

د. تيسير خليل القيسي
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام نموذج تقويمي في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبةً وزعن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تعرضت لتطبيق النموذج التقويمي المطور، وضابطة تعرضت للتقويم التقليدي.

استخدم في الدراسة ثلاث أدوات هي: اختبار تحصيلي، واختبار للتكفير الرياضي، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بتطوير نماذج تقويمية لمختلف الصفوف، ومقارنة نماذج تقويم أخرى بالنموذج الحالي، وإجراء الدراسة على متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي والناقد وقلق الامتحان والدافعية.

الكلمات المفتاحية: نموذج تقويمي، التحصيل والتفكير الرياضي، والاتجاه نحو الرياضيات، الصف التاسع الأساسي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٩/٣م
* تاريخ قبول للنشر: ٢٠٠٧/٣/٢٨م

المجلد 9 العدد 1 مارس 2008

The Effect of Using an Assessment Model on Achievement Mathematical Thinking and the Attitudes Toward Mathematics for the Female Ninth Graders in Jordan

Dr. Taisir K. Al-qaisi
Dept of Curriculum & Instruction
Tafila Technical University

Abstract

This study aimed to investigate the effect of using an assessment model on achievement, mathematical thinking and attitudes toward mathematics for the female ninth graders in Jordan.

A sample of (81) students was selected and randomly distributed into two equivalent groups: (experimental and control): The assessment model was applied to the experimental group, and the traditional assessment was applied to the control group.

Three instrument tests were applied as follows: Mathematics Achievement test, Mathematical thinking test, and An attitude measure toward mathematics.

The findings of the study indicated that there is a statistically significant differences between the grades means of experimental group and control group in the achievement test, mathematical thinking test, and in an attitude measure toward mathematics in favor of experimental group.

Finally, this study recommended that another assessment models should be developed to use in teaching mathematics, and further studies should be carried out.

Key words: model on achievement, mathematical thinking, attitudes toward mathematics, ninth graders

أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

د. تيسير خليل القيسي
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية

مقدمة:

يهدف التقويم إلى تحديد مستوى الطالب وقياس ما تحقق لديه من نتاجات تعليمية وخبرات مكتسبة، وهو عنصر أساسي من عناصر المنهاج، وجزء هام من أجزاء العملية التعليمية التعلمية، ويتخلل جميع مراحل عمليات التعلم والتعليم.

ويتناول التقويم ثلاث مراحل من تعلم الطالب هي: تقويم التعلم القبلي والتقويم التكويني والتقويم البعدي أو الختامي. ويحسن التقويم عملية التعلم، و يدعم الفعالية التدريسية، كما يوجه الطلبة ويرشدهم ويكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، ويفيد المعلم في مراجعة أساليب التدريس لتحسينها، ويضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة، وقد يساعد في تنمية التفكير عموماً والتفكير الرياضي (Mathematical Thinking) بشكل خاص من خلال تكليف الطلبة بأنشطة تقويمية ومهمات تتطلب عمليات تفكير عليا، كما يمكن أن يسهم في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تعلم المواد المختلفة من خلال تنمية الميل والقدرة لديهم على التقويم الذاتي وتقويم الأقران (أبو زينة، ٢٠٠٣).

ويشير أبو زينة (٢٠٠٣) إلى أن معلمي الرياضيات غالباً ما يستخدمون الاختبارات الكتابية، والتي لا تقيس أنواع مختلفة من أداءات الطلبة، علما أن بعض المواقف تتطلب استخدام الاختبارات الشفوية كالقدرة على إجراء الحسابات الذهنية، كما أن أنواع التعلم في المجالين النفس – حركي والوجداني لا تناسبها الاختبارات الكتابية وهذا يتطلب استخدام أدوات أخرى كالملاحظة والمشاهدة وقوائم التقدير والاستبانات وغيرها.

ويشير بوش وجرير (Bush & Greer, 1999) إلى أهمية تغيير نمط التقويم في الرياضيات لعدة أسباب منها: نظرة الطلبة للتقويم على أنه غير مرتبط بما يتعلمونه داخل الصف، ولا يعمل على تطوير الفهم في الرياضيات لدى الطلبة، و أن طرق التقويم المستخدمة لا تعمل على إشراك الطلبة في عملية التقويم.

لذا جاءت الاتجاهات الحديثة في التقويم لتغير النظرة إلى التقويم، والتي تؤكد على أن الاختبارات ليست إلا شكلا من بين أشكال كثيرة للتقويم تعتمد على الأهداف التي يضعها المعلم، وعلى أعمار الطلبة وقدراتهم ومن ضمن هذه الأشكال: ملاحظات المعلم عن

أداء طلبته ومتابعة الواجبات البيتية والأنشطة الصفية التي يكلف المعلم طلبته بها (Trice, 2000).

فقد قامت مشاريع تقويمية عالمية عديدة منها مشروع المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) في الولايات المتحدة، لتحقيق أربع وظائف هي: رصد تقدم الطالب في مجالات حل المسألة والتفكير والتواصل الرياضي، وتقويم التحصيل، ومساعدة المعلم على اتخاذ قرارات مرتبطة بالتدريس،وإعلام أولياء الأمور عن تقدم أبنائهم (Denny & Williamson, 1999).

وقد أصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في أمريكيا عام ١٩٩٥ (NCTM, 1995) معايير تقويم تدريس الرياضيات وكان من أبرز أغراضها ما يلي:

١- ملاحظة تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية من أجل فهم وتوثيق تقدم كل طالب بالنسبة لأهداف الرياضيات، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة عن عملهم وتقدمهم.

٢- مساعدة المعلم في اتخاذ قرارات تدريسية مثل تحديد المستوى المناسب واختيار الأنشطة والأساليب الفعالة.

٣- تقويم تحصيل الطلبة لقياس نواتج التعلم لدى الطلبة.

٤- تقويم برامج الرياضيات المدرسية للحكم على مدى نجاحها بالنسبة إلى الأهداف والتوقعات من الطلبة.

كما دعت معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في أمريكيا (NCTM, 2000) إلى الأخذ بنظر الاعتبار أعمار الطلبة وخبراتهم، وبعض الحاجات الخاصة بهم عند اختيار المعلمين لوسائل التقويم، وحثت هذه المعايير على انتقال المعلمين إلى ما وراء التحليل السطحي للمهام والتركيز على كيفية تفكير الطلبة في هذه المهام.

أما في الأردن فقد استمر تطوير الامتحانات والتقويم التربوي منذ عام ١٩٩٥ حتى عام ٢٠٠٥ والذي ركز على عدة محاور منها تطوير الاختبارات التحصيلية، وامتحان شهادة الثانوية العامة، والتقويم التشخيصي، وتقويم البرنامج التعليمي ككل وتزويد المعنيين بتغذية راجعة، وضبط الجودة لتحقيق مواصفات عالية للشهادة المدرسية، و تقييم القدرات العملية استناداً إلى معايير علمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

لقد أجريت دراسات عديدة حول طرق التقويم التي يتبعها المعلمون لتقويم تحصيل الطلبة، ففي مجال الدراسات التي تناولت آراء المعلمين وممارساتهم التقويمية أجرى شميدت و بروسنان (Schmidt & Brosnan, 1996) دراسة حول طرق التقويم المستخدمة في الرياضيات، على عينة من (١٨٠) معلما، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الممارسات التقويمية التي يعتقد المعلمون أنها مهمة هي: (اختبارات الأداء، توضيحات الطلبة الشفهية، الجهد المبذول من الطالب)، وأن المعلمين لا يستخدمون أشكالاً متنوعة من التقويم مثل المقابلات، ملف إنجاز الطالب، المجلات، التقارير...، ويعتقد غالبية المعلمين أنه يمكن مساعدة وتشجيع المعلم

على استخدام أساليب تقويم متنوعة من خلال توفير برامج تدريب أثناء الخدمة.

وأجرى آدامز وهسو (Adams & Hsu , 1998) دراسة عن مفاهيم وممارسات المعلمين حول التقويم في غرفة الصف، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٩) معلما للصفوف من الأول إلى الرابع، وقد أظهرت نتائج تحليل الاستبيان الموزع على المعلمين أنه من وجهة نظر المعلمين فإن أكثر طرق التقويم أهمية هي: ملاحظات المعلمين، أداء الطلبة، التطبيق، النمذجة الرياضية وحل المسألة، أما المقابلات والاختبارات المقننة فقد كانت أقل الطرق أهمية.

وأجرى جونج وزملاؤه (Jong et al, 2000) دراسة اهتمت بالبحث عن دور المعلمين في متابعة الواجبات البيتية وعلاقة ذلك بتحصيل الطلبة في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (١٣٩٤) طالبا من طلبة الصف السابع ينتمون إلى (٢٨) مدرسة في هولندا، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود سياسة عامة تتبعها المدرسة لإعطاء الواجبات البيتية، كما أن معظم المعلمين يعطون واجبات تقريبا كل حصة بمعدل (٦) مهمات للواجب الواحد، كما أظهرت النتائج أن نسبة قليلة من المعلمين يتابعون الواجبات البيتية كل حصة، ونسبة أخرى من المعلمين لا يتابع الواجب، والنسبة الأكبر من المعلمين يتابعون الواجبات كل فترة تتراوح من (٢–٣) أسابيع، وقد دلت النتائج على وجود ارتباط عال بين كمية الواجبات وتحصيل الطلبة، وكان تحصيل الصفوف التي يقيم طلبتها واجباتهم بأنفسهم أعلى.

أجرى أبو زينة (٢٠٠١) دراسة بعنوان تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، حيث قام الباحث بتحليل (٤٦) اختبارا لمعلمي الصفوف: السادس، السابع والثامن، وقد أظهرت النتائج أن الاختبارات لا تراعي معيار الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات المحتوى، ولا تراعي كذلك معيار الأهمية النسبية لكل مستوى في سلم النواتج التعليمية المتوقعة حيث ركزت بدرجة كبيرة على مستوى الحسابات، وبنسبة قليلة على مستوى الفهم، وأن المعلمين يستخدمون اختبار نهاية الوحدة أكثر من الاختبارات الأسبوعية أو اليومية. أما الأنشطة اللاصفية فقد احتلت حيزا ضيقا من اهتمام المعلمين، كما أن المعلمين يركزون على الأسئلة المقالية ذات الإجابة الطويلة ونسبة قليلة من أسئلة الاختيار من عدة بدائل.

وقد كشفت دراسة وارن ونسبت (Warren & Nisbet, 2001) عن ممارسات المعلمين التقويمية واستخدامهم للبيانات التقويمية التي يجمعونها وكذلك معرفة مدى اختلاف الممارسات التقويمية عند المعلمين باختلاف الصف، وقد أجريت على عينة من (٣٩٨) معلما للصفوف من الأول إلى السابع، وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات التقويمية للمعلمين كانت مرتبة كالتالي: الملاحظة، الممارسة العملية، الاستقصاء، الاختبار الشفهي، المقابلات، الواجبات البيتية، الاختبارات الفترية، المشاريع، المجلات والمهمات.

وفي دراسة مراد (٢٠٠١) حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في البحرين، تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) معلما ومعلمة، حيث تم توزيع استبانة حول وسائل التقويم التي يتبعها المعلمون في تقويم الطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن

المعلمين والمعلمات يمارسون الأساليب الرئيسة للتقويم، كما أن حوالي ٨٢٪ من المعلمين يحرصون على تحديد مستويات تلاميذهم في بداية كل عام دراسي ونفس النسبة من المعلمين يستخدمون الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦٪ من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجازات الطالب، أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في الاهتمام بتسجيل الملاحظات على التلاميذ لمعرفة أوجه القصور والقوة لدى تلاميذهم ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة تحفظ في ملف إنجازات التلميذ.

وفي مجال الدراسات التي تناولت استخدام طرق تقويم حديثة في الرياضيات أجرى جرداق وأبو زين (Jurdak & Zein, 1998) دراسة حول أثر كتابة التقرير في تحصيل واتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. تم اختيار (٤) شعب من مدرسة متوسطة وزعت إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، وقد أعطي طلبة المجموعة التجريبية مدة (٧ – ١٠) دقائق لكتابة تقرير حول الموضوع الذي درسوه، وقد تم تطبيق ذلك ثلاث مرات في الأسبوع ولمدة (١٢) أسبوعاً، أما المجموعة الضابطة فقد أعطيت (٧ – ١٠) دقائق في حل تمارين مرتبطة بالموضوع الذي درسته المجموعة، ثم طبق الباحثان اختبار تقويم في الرياضيات للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تتفوق على المجموعة الضابطة في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية والاتصال الرياضي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين في حل المسألة، والاتجاهات نحو الرياضيات وفي التحصيل المدرسي في الرياضيات.

وأجرت بولتي (Bolte, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم والمقالات التفسيرية في التقويم في الرياضيات على عينة من (١٠٨) طالبا يدرسون موضوعات رياضية هي: التفاضل، الهندسة؛ حيث كان الطالب يعطى مفاهيم ليستخدمها في بناء الخريطة، وبعد إعداد الخريطة يكتب الطالب مقالة تفسيرية تهدف إلى بيان العلاقات والارتباطات الموجودة فيها، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط عال بين علامة الطالب على الخرائط والمقالات وعلامته النهائية، وأشار الطلبة إلى أن استخدام الخرائط المفاهيمية والمقالات التفسيرية، عملت على تحسين تعلمهم وتحسين معرفتهم الرياضية، وشعروا أنها أنشطة نافعة بالرغم من الوقت والجهد المطلوب لإكمال الخريطة والمقالة وتقويم كل منهما.

وأجرى مكدونالد وبود (MacDonald & Boud, 2003) دراسة حول أثر التقويم الذاتي في التحصيل الرياضي، حيث تم تدريب عشرة معلمين على تطوير مهارات التقويم الذاتي لدى الطلبة، وتم تدريب طلبة المجموعة التجريبية وعددها (٢٥٦) طالبا على التقويم الذاتي، بينما لم يخضع طلبة المجموعة الضابطة وعددهم (٢٥٩) طالبا لأي تدريب على التقويم الذاتي، وفي نهاية البرنامج تم تطبيق اختبار بعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في الرياضيات.

مما سبق نرى أن الدراسات التي أجريت، أشارت إلى اختلاف المعلمين في أساليب تقويم

تحصيل الطلبة، فبعض الدراسات أشارت إلى استخدام المعلمين أسلوب الملاحظة واختبارات الأداء: (Schmidt & Brosnan, 1996) (Warren & Nisbet, 2001). وقد أظهرت بعض الدراسات قصورا لدى المعلمين في الاستفادة من ملف الطلب: (مراد، ٢٠٠١)، في حين أشار بعض الدراسات إلى استخدام أسلوب الاختبارات الشفوية والواجبات البيتية: (Jong et al, 2000)، ودعت بعض الدراسات إلى إدخال فكرة حافظة أعمال الطالب، واعتماد نموذج لتقويم التحصيل: (أبو زينة، ٢٠٠١).

كما أشارت بعض الدراسات أن المعلمين يستخدمون نماذج وطرقا تقليدية في تقويم عمل الطالب (Schmidt & Brosnan, 1996)، وأشارت دراسات أخرى إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام طرق التقويم الحديثة في تحصيل الطلبة (Jurdak & A. Zein , 1998; Bolte, 1999 ;MacDonald & Boud , 2003).

من خلال عرض الدراسات السابقة وتحليل نتائجها يتضح أن كثيراً من تلك الدراسات ركزت على أهمية التقويم بأشكاله المختلفة في تحسين التحصيل لدى الطلبة من خلال استخدام طرق وأنظمة تقويم حديثة ومتنوعة، وتأتي الدراسة الحالية لتعرف أثر استخدام نموذج تقويمي في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاهات لدى طلبة الصف التاسع في مدارس محافظة الطفيلة، والذي سوف يتضمن ثلاثة أنواع هي: اختبارات قبلية، وأخرى أثناء عملية التعلم تشتمل على اختبارات تكوينية واختبارات أدائية تعنى بالمهارات واستخدام الأدوات والواجبات البيتية والأنشطة الاستقصائية، واخيراً اختبارات بعدية.

مشكلة الدراسة

تعد الاختبارات الكتابية الأكثر شيوعا لدى المعلمين ونادرا ما يستخدم المعلمون وسائل أخرى للتقويم، كالاختبارات الشفوية، وإعطاء الواجبات البيتية، كما أن غالبية الاختبارات المستخدمة هي من النوع الختامي، وهي عامة في أهدافها، وتأتي في نهاية مرحلة تعليمية بهدف إعطاء الدرجات؛ لذا لا بد من استخدام أنواع عديدة من أدوات المشاهدة وهذا يتطلب بناء أدوات صادقة تقيس أوجها محددة من سلوك الطالب كالمعرفة والمهارات والاتجاهات والميول .

ولأن التقويم جزء أساسي متكامل مع عمليتي التعلم والتعليم فإنه يركز على عملية التعليم وطرائق التفكير ونواتج التعلم، وكعامل مشجع على التحصيل، وقياس نواتج التعلم التي تحققت لدى الطلبة، كما يساعد على تنمية التفكير الرياضي من خلال تكليف الطلبة بأنشطة وواجبات تتطلب استخدام مهارات تفكيرية عليا.

ولكي نتمكن من تطوير مخرجات التعليم، ينبغي التركيز على الاهتمام بتطوير قدرات المعلمين في طرق التقويم، واستخدام نتائجه في تطوير التدريس، وعلى الرغم من وجود برامج التدريب في هذا المجال فإن الواقع يشير إلى غير ذلك؛ فقد لاحظ الباحث من خلال عمله – مشرفاً لمادة الرياضيات، ومدرساً لأساليب تدريس الرياضيات في الجامعة – أن

اهتمام المعلمين غالباً ما يكون منصباً على اجتياز الطلبة للاختبار، دون الاهتمام بتطوير التفكير وحل المشكلات وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تغيير طرق التقويم لتنسجم مع محاولات إصلاح المناهج والتدريس وتطوير نماذج للتقويم في المجالات النفس حركية والوجدانية والمعرفية.

وأوصت العديد من الدراسات بتطوير الممارسات التقويمية لدى المعلمين والتنويع في طرق وأساليب تقويم تحصيل الطلبة، فقد أوصى أبو زينة (٢٠٠١) باعتماد نموذج لتقويم تعلم الطلبة في الرياضيات قائم على: اختبارات صفية واختبارات لا صفية، وواجبات استقصائية وإدخال فكرة حافظة أعمال الطالب للمدارس لمتابعة تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف، كما أوصت الباحثة مراد (٢٠٠١) بتزويد المعلمين بالمعرفة الخاصة بالتقويم التربوي مع تدريب المعلمين على بناء الاختبارات وتنويع أساليب التقويم مع تأكيد النظرة التكاملية الشاملة عند تقويم التلاميذ.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير نموذج تقويم لتعلم مادة الرياضيات وقياس أثره في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاهات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أثر استخدام النموذج التقويمي المستخدم في هذه الدراسة في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات.

٢- ما أثر استخدام النموذج التقويمي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية التفكير الرياضي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات.

٣- ما أثر استخدام النموذج التقويمي المستخدم في هذه الدراسة في اتجاهات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو مادة الرياضيات.

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

١- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لاستخدام النموذج التقويمي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات.

٢- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لاستخدام النموذج التقويمي في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات.

٣- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لاستخدام النموذج التقويمي في اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي نحو مادة الرياضيات.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

١- يؤمل أن يساعد النموذج المطور المعلمين في الحصول على معلومات صادقة حول تحديد مستويات الطلبة وأوضاعهم الأكاديمية، وعمل تنبؤات عن قابليتهم واستعداداتهم للتعلم المستقبلي، والمساعدة في تعرف خصائص الطلبة خاصة ما يتعلق بالبعد الفكري والوجداني، والوصول إلى تقييم شامل حول مستوى تحصيل الطلبة.

٢- كما يؤمل أن يساعد النموذج المطور الطلبة في تنمية قدرتهم على تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات من خلال مشاركتهم الصادقة في عملية التقويم .

٣- يعمل النموذج المطور على قياس مدى تحقق أهداف منهاج الرياضيات في المجالات الثلاثة: المعرفي، والنفس حركي، والوجداني، من خلال التنويع في طرق وأساليب التقويم المتبعة.

٤- ينسجم كل ما سبق مع التوجهات التطويرية الوطنية في ضرورة تعرف مخرجات التعليم حتى يتحقق مفهوم المواءمة النوعية لمخرجات التعليم.

٥- كما أن محاولة بناء نموذج يقوم على إجراءات ووسائل لتقويم تحصيل الطلبة وقياس أثرها في تنمية تفكيرهم الرياضي، تكتسب أهمية خاصة، لأنها قد تؤدي إلى الاهتمام بطرق التدريس التي يمكن أن تنمي التفكير الرياضي لدى الطلبة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات التالية:

١- اقتصار الدراسة على طالبات الصف التاسع الأساسي.

٢- تم تطبيق الدراسة على مدرسة في محافظة الطفيلة مما يجعل تعميم النتائج مقتصراً على مجتمع الدراسة أو مجتمع مماثل له.

٣- المحتوى الدراسي الذي اعتمدت عليه الدراسة، وهو وحدتا المثلثات والإحصاء من مادة الفصل الدراسي الثاني في كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي.

التعريفات الإجرائية

النموذج التقويمي المقترح: أسلوب التقويم المتبع في تقويم أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات خلال فترة إجراء الدراسة، وهو من تطوير الباحث، ويتضمن النموذج

١- ملف الطالب: الذي يشمل الأعمال الصفية والواجبات البيتية وملاحظات المعلم وانطباعاته.

٢- الاختبارات: وتتضمن اختبارات قبلية، واختبارات أثناء عملية التعلم، واختبارات بعدية.

التحصيل: المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة مروره بخبرات تربوية محددة،

ويقاس بعلامة الطالبة على الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

التفكير الرياضي: سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير رياضي، وهو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا في الخبرة التي يمر بها الفرد، ويقاس التفكير الرياضي بعلامة الطالب على اختبار التفكير الرياضي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الاتجاه نحو الرياضيات: نزعة تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو الأمور التي يحبها أو التي لا يحبها في الرياضيات، وتقاس إجرائيا بالعلامة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات المستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وقد تم اعتماد التصميم التجريبي المبين في الجدول رقم (١) الآتي:

الجدول رقم (١)
التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة

المجموعة	التكافؤ	المتغير التجريبي	المتغيرات التابعة
التجريبية		النموذج التقويمي	الاختبار ألتحصيلي، واختبار التفكير الرياضي، والاتجاه نحو مادة الرياضيات
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ والبالغ عددهم (١٤٢٧) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة

اختار الباحث قصدياً مدرسة الطفيلة الأساسية للبنات، لكونها المدرسة الوحيدة التي تخضع لمشروع بناء بنك أسئلة محوسب للمناهج المطورة مرتبط بتطوير وتطبيق اختبارات خاصة تمت الموافقة عليه من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، ولاحتوائها على عدد كاف من شعب الصف التاسع الأساسي لاختيار مجموعتي الدراسة، وقد بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٤٠) طالبةً، وعدد طالبات المجموعة الضابطة (٤١) طالبةً.

تكافؤ المجموعتين

اعتمدت علامات الطالبات في مادة الرياضيات للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ لاختيار مجموعات متكافئة في التحصيل؛ حيث تم اختيار شعبتين من الشعب المتكافئة لتمثلان المجموعتين التجريبية والضابطة، ويبين الجدول (٢) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الرياضيات.

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٠	٥٧،٤	١٦،٣	٠،٥٥	٠،٥٨٩
الضابطة	٤١	٥٦،٠	١٥،٤		

يبين الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات المجموعتين وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في التحصيل السابق.

أدوات الدراسة

لقد تم عرض العديد من المعايير الخاصة بتقويم أداء الطلبة في الرياضيات، والتي يمكن الاعتماد عليها لبناء نموذج التقويم المستخدم في هذه الدراسة وهذه المعايير هي:

١– ربط التقويم بالتعليم: حيث تعد عملية التقويم جزءاً لا يتجزأ من عملية التدريس تشجع وتدعم التعلم اللاحق وتوفر فرصا تعليمية للطلبة، ويظهر ذلك في النموذج التقويمي المقترح من خلال الاختبارات التكوينية، ومناقشة الطلبة، والواجبات البيتية.

٢– إبراز الرياضيات المهمة التي يحتاج الطلبة معرفتها: حيث تتضمن عملية التقويم نشاطات مبنية على رياضيات مهمة وصحيحة تعكس نوعية الرياضيات التي يجب أن يعرفها الطلبة، ويظهر ذلك في النموذج التقويمي من خلال اختبارات الوحدة.

٣– إبراز الرياضيات المهمة التي يستطيع الطلبة القيام بها: حيث تتضمن عملية التقويم إعطاء الطالب أنشطة تتطلب مشاهدته وهو يقوم فعليا بالأداء، بالإضافة إلى مشاهدة الناتج النهائي للعمليات العقلية التي استخدمها الطالب، ويظهر ذلك في النموذج التقويمي من خلال اختبارات الأداء.

٤– تحقيق مستويات عالية من الإنجاز: حيث تعطي عملية التقويم العادلة الفرصة لكل طالب

لإظهار قدرته الرياضية، ويظهر ذلك في النموذج التقويمي من خلال مشاريع الوحدة، أو الأنشطة الاستقصائية.

٥- توثيق تقدم الطالب: وهذا يزود الطالب بالتغذية الراجعة عن عمله ومدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف، ويظهر ذلك في النموذج التقويمي من خلال ملف الطالب الذي يشمل الأعمال الصفية والواجبات والمقاييس وملاحظات المعلم وانطباعاته.

٦- الوصول إلى استنتاجات صادقة عن تعلم الرياضيات: وهذا يعتمد على جمع معلومات وأدلة كافية عن أداء الطالب، ويظهر ذلك في النموذج التقويمي من خلال المصادر المتعددة للتقويم.

وفي ضوء هذه المعايير تم تطوير الأدوات الآتية:

أولا: النموذج التقويمي: طوَر الباحث نموذجاً تقويمياً يتضمن ملف إنجاز الطالبة ودرَّب المعلمة المتعاونة على كيفية تطبيقه مع المجموعة التجريبية، وقد اشتمل هذا النموذج على ما يلي:

١) اختبارات قبلية: تهدف إلى توفير مراجعة للمفاهيم والمهارات والمعلومات التي تمتلكها الطالبة، وتكون في بداية الموقف التعليمي، وهي ضرورية في الحالات التي تتطلب فيها المعرفة الحالية حدا أدنى من امتلاك معرفة سابقة.

٢) اختبارات أثناء عملية التعلم وتشمل:

أ- الاختبارات التكوينية: تهدف إلى متابعة تعلم الطالب والتأكد من أنه يسير في اتجاه بلوغ الأهداف، وكذلك تقويم الخبرات التعليمية نفسها، وتهدف كذلك إلى تسهيل عملية التعلم وجعلها أكثر فاعلية، وتشمل اختبارات قصيرة تظهر في مذكرة التحضير.

ب- اختبارات الأداء: تعنى بالمهارات العقلية والنفس حركية والسير وفقا لخطوات متسلسلة، وتمكن المعلم من مشاهدة أداء الطالب ونتائج عمليات التعلم.

ج- الواجبات البيتية: وهي تدريبات ومسائل تعطى للطلبة بحيث تراعي الفروق الفردية لديهم وتتضمن واجبات معتادة بهدف التدرب على المهارات التي لا يتسع وقت الحصة للتدريب الفردي عليها، وواجبات غير معتادة تعطى للطالب في مراحل متقدمة للتعليم بهدف تعميق الفهم وتطويره، وأخرى تعطى عند الانتهاء من تدريس الموضوع لتحقيق انتقال أثر التعلم وتثبيت ما تم تعلمه، والاحتفاظ به لفترة أطول، وتعمل على تكوين نظرة شاملة للموضوع.

د- أنشطة استقصائية: محورها الطالب تعمل على تطوير تفكيره، ويقوم الطالب فيها باكتشاف العلاقات والقوانين الرياضية وحل المسألة.

٣- الاختبارات البعدية: وهي اختبارات تحصيل تهدف إلى تحديد مدى تمكن الطالب من المهارات والمفاهيم والمعلومات التي تناولتها عملية التدريس، وعددها اختبار واحد لكل وحدة. وقد تم بناؤها من خلال تحديد الأهداف وتحليل المحتوى وإعداد جدول مواصفات،

وبعد ذلك تم اختيار الفقرات والأسئلة المناسبة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي: تم تطوير اختبار لقياس تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في وحدتين من مادة الفصل الدراسي الثاني هما: (المثلثات، والإحصاء)، يتضمن نماذج من أسئلته.

صدق الاختبار التحصيلي وثباته

وللتحقق من صدق الاختبار تم اعتماد نوعين من الصدق، هما: الصدق الظاهري، وصدق المحتوى.

الصدق الظاهري: عرض الاختبار في صورته الأولية على (١٠) من المحكمين لمعرفة صلاحية فقراته وبيان آرائهم حول سلامة صياغتها ومدى قياسها للأهداف السلوكية وقد عدت الفقرة صالحة إذا حصلت على موافقة ثمانية محكمين فأكثر وقد تم تعديل بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين.

صدق المحتوى: يشار إليه بالصدق العيني (Sampling validity) إذ يتضمن تحليلاً لمحتوى الاختبار لتحديد مدى كفايته في قياس ما صمم لقياسه ويتطلب تحديداً أدق للمجال الذي يقيسه وكلما كان المجال محدداً كان صدق المحتوى عالياً (أبو عوده، ١٩٩٨).

تعد لائحة المواصفات دليلاً قوياً على صدق المحتوى وهذا ما تم عمله في هذه الدراسة إذ تم تحليل المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية وتوزيعها على الوحدات الدراسية وأخذ رأي المحكمين فيها وبناء على ذلك عد الاختبار صادقاً صدق محتوى؛ لأنه اختير من المحتوى الذي تم تدريسه.

ولحساب ثبات الاختبار تم التحقق بطريقة كودر ردتشاردسون ٢٠ (KR-20) فبلغ معامل ثباته (٠,٨٩) ويعد معامل ثبات مقبول لأغراض هذه الدراسة.

ثالثاً: اختبار التفكير الرياضي: تم تحديد أبعاد التفكير الرياضي في ستة أبعاد استنادا إلى مسح الدراسات السابقة وآراء المحكمين، وهي: الاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والمنطق الشكلي،والتفكير العلاقي، والاستقصاء.

١- الاستقراء Induction: وهو التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة أو المعطيات المتوافرة، وقد يكون الاستقراء تاما إذا كان التصميم مستندا إلى دراسة شاملة لجميع الحالات وناقصا إذا اقتصر على عينة من الحالات (Trochem, 2003).

٢-الاستنتاج Deduction: وهو استنباط المعرفة الجزئية من المعرفة الكلية بافتراض صحة المعرفة الكلية وإيجاد علاقة بينها وبين المعرفة الجزئية وان صحة المقدمات تستلزم بالضرورة صحة النتائج (Trochem, 2003).

٣- التعبير بالرموز Symbolic Substitution: الرموز هي كل ما ينوب عن الشيء أو يشير

إليه أو يعبر عنه، ولها صيغ مختلفة مثل الأرقام، والإشارات، والعلاقات والصيغ الرياضية، ويستخدم الرمز بدلا من الاسم الذي يعطى للمفهوم الذي يحدد مجموعة من الأشياء التي تشترك ببعض الخصائص (البكري والكسواني، ٢٠٠٢).

٤- التفكير العلاقي Relational Thinking: وهو أساس التفكير البشري؛ لأن الإنسان يحاول أن يتعرف العلاقات التي تربط بين مختلف الظواهر، والرياضيات تركيبات علاقية بين المفاهيم المتعلقة بالعدد وتطبيقاتها العملية وأن تعرف العلاقات الرياضية يعد مهارة تفكيرية تتطور بالتدريب والممارسة، وهي مهمة للأداء على اختبارات التفكير الرياضي (الشارف،١٩٩٦).

٥- المنطق الشكلي Formal Logic: وهو علم يهتم بتحليل العناصر اللغوية مستخدما الطريقة الصورية في التعبير عن موضوعات البحث بالرموز والصيغ، ويهتم كذلك بتوفير البرهان للصيغ التي تحتاج له، ويشتمل المنطق الشكلي على فرضين بسيطين متصلين برابط منطقي، مثل: رابط الضم (و)، ورابط الفصل (أو)، ورابط النفي (لا) ورابط التضمين (إذا ... فإن)، ويعنى التفكير المنطقي باستخلاص التضمينات الضرورية من المقدمة أو تلك التي تتسق معها، بغض النظر عن المحتوى المادي للمقدمات نفسها، وعندما تكون المقدمات قضايا أو فروضا تحتمل الصحة أو الخطأ فإن الحادث يعرف بالتفكير الشكلي (كريم، ١٩٨٣).

٦- الاستقصاء Inquiry: وهو العملية التي يتم فيها فحص أي شكل من المعرفة في محاولة لإثبات نظريات أو نتائج معينة (سعادة ،٢٠٠٣)، وقد حدد بل (١٩٨٦) خطوات التفكير الاستقصائي بما يلي: مواجهة الموقف المشكل، ووضع فرضيات،وجمع معلومات تفيد في حل الموقف المشكل، وإعادة تنظيم الموقف، وتحديد الأساليب، والطرق الموصلة للحل، وأخيرا تحليل وتقويم عملية الاستقصاء بهدف تكوين وتنمية العمليات لبحث مواقف أخرى.

وقد تمت صياغة فقراته حسب الأبعاد أعلاه، لتكون منسجمة مع التعريف النظري لكل منها، وأخذ بنظر الاعتبار الهدف من الاختبار وخصائص الطالبات اللواتي سيطبق عليهن الاختبار (طالبات الصف التاسع الأساسي) وقد تكون في صورته الأولية من (٣٦) فقرة موضوعية تم عرضها على عشرة محكمين، لتحديد مدى صلاحيتها لقياس التفكير الرياضي، وملاءمتها لقياس كل بعد من أبعاده، وفي ضوء آراء المحكمين أبقي على الفقرات التي نالت موافقة ثمانية محكمين فأكثر فتم حذف (٦) فقرات، وبذلك تكوَن الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) فقرة موزعة على الأبعاد حسب الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
توزيع الدرجات على مجالات اختبار التفكير الرياضي وفقراته

المجال	الاستقراء	الاستنتاج	التعبير بالرموز	التفكير العلاقي	المنطق الشكلي	الاستقصاء	المجموع
فقرات المجال	١، ٢، ٣ ، ٤، ٥	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	١٦، ١٧، ١٨ ١٩، ٢٠	٢١، ٢٢، ٢٣ ٢٤، ٢٥	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩ ، ٣٠	٣٠
الدرجة	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٣٠

صدق اختبار التفكير الرياضي وثباته

تم التأكد من الصدق الظاهري للاختبار مسبقا عندما تم عرضه على مجموعة من المحكمين، ومن مؤشرات الصدق الأخرى اعتماد الصدق العاملي الذي يعد مؤشرا لصدق البناء، حيث تم حساب تشبع الاختبار بالتفكير الرياضي بقسمة مجموع ارتباطات كل بعد من الأبعاد على الجذر التربيعي للمجموع الكلي للارتباطات، والجدول رقم (٤) يبين درجات التشبع:

الجدول رقم (٣)
درجات التشبع لكل مجال من مجالات الاختبار بالتفكير الرياضي .

المجال	الاستقراء	الاستنتاج	التعبير بالرموز	التفكير العلاقي	المنطق الشكلي	الاستقصاء
درجة التشبع	٠,٧٥	٠,٨٨	٠,٦٦	٠,٦٨	٠,٧٧	٠,٧٥

يشير الجدول رقم (٤) إلى أن درجات التشبع لفقرات اختبار التفكير الرياضي، درجات مرتفعة، إذ يشير سعد (١٩٩٧) إلى أن درجة التشبع ≥ ٠,٣٠ تعد عالية، وبذلك يعد الاختبار صادقا صدقا عامليا في تمثيله لما أعد لقياسه .

وقد حسبت معاملات الثبات باستخدام معادلة كروبناخ وقد تراوحت بين (٠,٧٢ – ٠,٩٢)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية والجدول رقم (٥) يبين هذه المعاملات.

الجدول رقم (٥)
معاملات الثبات لاختبار التفكير الرياضي الكلي وأبعاده

البعد	الاستقراء	الاستنتاج	التعبير بالرموز	التفكير العلاقي	المنطق الشكلي	الاستقصاء	الاختيار الكلي
معامل الثبات	٠,٧٢	٠,٨٧	٠,٨١	٠,٧٥	٠,٨٤	٠,٨٨	٠,٩٢

رابعاً: مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات:

استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات الذي أعده العبسي (٢٠٠٥) والمكون من (٣٠) فقرة معدة بطريقة ليكرت لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، ولتحقيق

هدف الدراسة الحالية قام الباحث بالتأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين وأجمعوا على ملائمته لقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، وتم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة لحساب ثباته فقد بلغ (٠,٨٣) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (α).

نتائج الدراسة

للتحقق من صحة فرضيات الدراسة استخدم الاختبار التائي (T-test) لبيان دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، والجدول رقم (٦) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات

الاختبار أو المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية	٤٠	٢٢,٩	٥,٧	٣,٥٨	٠,٠٠١
	الضابطة	٤١	١٨,٣	٥,٧		
اختبار التفكير الرياضي	التجريبية	٤٠	١٤,٧	٣,٢	٣,٤٢	٠,٠٠١
	الضابطة	٤١	١٢,٢	٢,٨		
مقياس الاتجاه نحو الرياضيات	التجريبية	٤٠	١١٥,٣	٥,٣	٢,٣١	٠,٠٢٨
	الضابطة	٤١	١١١,٣	٦,١		

يظهر من الجدول رقم (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (< ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضيات الصفرية الثلاث.

مناقشة النتائج

أ) مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التحصيل: أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وذلك على الاختبار التحصيلي.

وتحقق هذه النتيجة ما سعى إليه النموذج التقويمي المقترح من خلال نظرته إلى التقويم على أنه جزء مهم من عملية التدريس يساهم بشكل واضح في تعلم الطلبة للرياضيات، وتحسين تحصيلهم بتوفير فرص تعليمية للطلبة تساعدهم في الحصول على معلومات حول أدائهم.

والتقويم المستخدم في النموذج احتاج إلى فحص مجموعة من الدلائل المستندة إلى قاعدة كبيرة من البيانات التي تم تجميعها أثناء عملية التدريس من خلال المشاهدات المباشرة وغير المباشرة، لذا فإن التقييمات كانت وسيلة صادقة للحكم على درجة تقدم الطلبة في الاتجاه المطلوب، وأداة فعالة لتحسين التدريس، وتنشيط التعلم لدى الطلبة، كما أن تنوع الخبرات التي اكتسبها المتعلم خلال تطبيق النموذج التقويمي وتعدد مصادر تقويمها كان له أثر واضح في اكتساب الطلبة للمعرفة، وهذا قد يؤثر بشكل مباشر في تحسين التحصيل.

وهذا ما أظهرته نتائج الاختبار التحصيلي من أن المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لتطبيق النموذج التقويمي قد اكتسبوا خبرات متنوعة من خلال تعدد مصادر التقويم، فقد شجع النموذج الطلبة على الاكتشاف والمناقشة والتخمين بدلاً من تقديم الأفكار جاهزة من قبل المعلم، مما ساعدهم على إظهار الأداء الفعلي الذي يتفق مع قدراتهم، من خلال توفير فرص تعليمية تتناسب مع إمكاناتهم، كما ساعدهم على أن يكونوا أفضل في العمليات الرياضية، وهذا ما انعكس بشكل إيجابي على تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت أثر استخدام طرق حديثة في تقويم تعلم الطلبة مثل دراسات كل من بولت (Bolte, 1999) مكدونالد وبود (McDonald & Boud, 2003).

ب) مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفكير الرياضي: أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، في التفكير الرياضي.

وتبدو هذه النتيجة منطقية في ضوء تطبيق النموذج التقويمي لطلبة المجموعة التجريبية، وذلك لأن النموذج يسمح لكل طالب أن يفكر ويعمل بطريقته الخاصة، وكذلك يوفر النموذج عدة طرق للوصول إلى الحل، مما يسمح لكل طالب أن يطور أفكاره ويعبر عنها بأسلوبه، كما يساعد ذلك الطلبة في تعلم أنماط متعددة من التفكير الرياضي.

كما تتفق هذه النتيجة مع هدف النموذج التقويمي الذي سعى إلى أن تكون عملية التفكير عادة عقلية يجب تنميتها من خلال الاستخدام المستمر لها طوال فترة التطبيق، كما يمكن تنمية تلك العادة من خلال مساعدة المعلمين للطلبة في تعلم نماذج من الاستقصاء وغيره تعمل على تنمية مظاهر التفكير الرياضي لديهم.

وقد تضمن اختبار التفكير الرياضي سلسلة من النشاطات التي تتطلب من الطالب البحث عن معنى في الموقف الذي يتعرض له، والوصول إلى استدلالات من خلال المثير الذي يتعرض له، وقد تعرض الطالب من خلال تطبيق النموذج التقويمي إلى مواقف تتطلب ذلك، وكذلك استخدام النماذج والتمثيلات لحل المشكلات وتفسير الأفكار، وهذا انعكس إيجابياً على تنمية مظاهر التفكير الرياضي لدى الطلبة.

ج) مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الاتجاه نحو الرياضيات: أظهرت النتائج تميز المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، في الاتجاه نحو الرياضيات.

وتحقق هذه النتيجة مع ما سعى إليه النموذج التقويمي المقترح من خلال دعوته إلى إبراز

الرياضيات التي يستطيع الطلبة معرفتها والقيام بها، وإعطاء الفرصة لكل طالب لإظهار قدرته الرياضية حسب إمكاناته، مما ينعكس بشكل إيجابي على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

كما أن نوع الخبرة التي يقدمها المعلم لطلبته، وطريقة عرضها ومصادر تقويمها، يمكن أن يكون لها أثر إيجابي في إزالة عوامل القلق لدى الطلبة، وهذا بدوره ينعكس على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت أثر استخدام طرق حديثة في تقويم تعلم الطلبة مثل دراسة بولت (Bolte, 1999).

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- تطوير نماذج تقويمية مماثلة وتطبيقها على مختلف الصفوف.

٢- عقد دورات لتعريف المعلمين بالتقويم وتدريبهم على استخدامه لتقويم تعلم الطلبة.

٣- إعداد نماذج تقويم أخرى - ما أمكن - ومقارنتها بالنموذج الحالي.

٤- إجراء الدراسة على متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي والناقد وقلق الامتحان والدافعية.

المراجع

أبو زينة، فريد (٢٠٠١). تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (**١٩**)، ٧٩- ١٠٧.

أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها** (ط٢). الكويت: مكتبة الفلاح.

البكري، أمل والكسواني، عفاف (٢٠٠٢). **أساليب تعليم العلوم الرياضيات** (ط١). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بل، فريدريك (١٩٨٦). **طرق تدريس الرياضيات**، (ترجمة محمد المفتي وممدوح سليمان). القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير** (ط١). عمان: دار الشروق.

الشارف، أحمد العريفي (١٩٩٦). **المدخل لتدريس الراضيات**. طرابلس: السابع من إبريل.

عودة، احمد سليمان (١٩٩٨). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد : دار الأمل.

كريم، متي (١٩٨٣). **المنطق الرياضي** (ط١). بيروت: مؤسسة الرسالة.

مراد، خلود (٢٠٠١). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٢**(٤)، ١٩٢- ١٩٣.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **استراتيجيات التقويم وأدواته لمبحث الرياضيات**. عمان، الأردن.

Adams, T. & Hsu, J. (1998). Classroom assessment: Teachers conceptions and practices in mathematics. **School Science and Mathematics, 98**(4),174–180.

Bolte, L. (1999). Concept maps and interpretive essays for assessment in mathematics. **School Science and Mathematics, 99**(1), 19 – 30.

Bush , W. & Greer , A.. (1999). **Mathematics assessment: A practical handbook for grades 9–12.** National Council of Teachers of Mathematics.

Denny, R. & Williamson, J. (1999). **Professional development handbook.** The Stem Project, Mcdougal Littell Inc.

Jong, R. , Westerhof, k. & Creemers , B. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. **Educational Research and Evaluation, 6** (2), 130 –157.

Jurdak ,M. & Abo Zein ,R.(1998). The effect of journal writing on achievement in and attitudes toward mathematics. **School Science and Mathematics, 98**(8), 412 – 419.

McDonald , B. & Boud, D. (2003). The impact of self assessment on achievement. **Assessment in Education, 10**(2), 13-23.

NCTM (1995). **Assessment standards for school mathematics.** NY: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc .

NCTM (2000). **Principles and standards of school mathematics.** NY: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc .

Schmidt, M. & Brosnan, P. (1996). Mathematics assessment: Practices and reporting methods. **School Science And Mathematics, 96** (1), 17–20 .

Trice, A. (2000). **A handbook of classroom assessment.** UK: Addison Wesley Long man , Inc .

Trochim M. (2003). **Deductive thinking.** Available online at: www.jcu.edu.au.

Warren, E. & Nisbet, S. (2001). How grades 1-7 teachers assess mathematics and how they use the assessment data. **School Science and Mathematics, 101**(7), 348 – 355.

111
المجلد 9 العدد 1 مارس 2008

تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة

د. عبد الكريم القاسم
قسم التربية الابتدائية
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة

د. عبد الكريم القاسم
قسم التربية الابتدائية
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبا وطالبة منهم (١٣) طالباً معلماً، و(٦٨) طالبة معلمة، موزعين على (٥) تخصصات. وقد استخدم الباحث نموذج تقويم المتدرب في مقر التربية العملية المعتمد لهذه الغاية في جامعة القدس المفتوحة، لتقويم أداء الطالب المعلم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، وقد أجريت له معاملات الصدق والثبات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– أن هناك قصورا بيناً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية إذ أظهرت النتائج أن هناك (٤) فعاليات كان أداء الطلبة المعلمين عليها بدرجة ضعيف، و(٢٧) فعالية كان أدائهم عليها بدرجة مقبول، و(١٤) فعالية كان أداء الطلبة المعلمين عليها بدرجة متوسط.

– لا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي تعزى لجنس الطالب المعلم أو تخصصه.

– لا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، تقويم الموقف التعليمي، الصفات الشخصية الذاتية) تعزى لجنس الطالب المعلم أو تخصصه.

الكلمات المفتاحية: الطلبة المعلمين، الجانب العملي، التربية العملية، برنامج التربية، منطقة نابلس التعليمية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٥/٣١م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٤/٢٤م

Evaluation of the Performance of Student Teachers in the Teaching Practice Course in Nablus Region at Al-Quds Open University

Dr. Abedalkarem Al-Qasim
Dept Elementary Education
Al-Quds Open University- Palestine

Abstract

This study aims at evaluating the performance of student – teachers in the teaching practice (practicum) course in the education program in Nablus Region at Al-Quds Open University. The sample of the study consisted of (81) students; (13) male student – teachers and (68) female student – teachers. They are distributed into five specializations .The researcher used the Trainee's Evaluation Form included in the Practical Education Course that is approved for this purpose at Al-Quds Open University. The validity and reliability of the internment were determined.

The study showed a number of results among them the following ones:

- There was clear weakness in the performance of student – teachers in the Teaching Practice (Practicum) Course; the results showed that the performance of student – teachers was weak in (4) activities, acceptable in (27) activities and medium in (14) activities.
- There were no statistical differences in the performance of student– teachers due to gender of student – teachers or to his/her specialization.
- There were no statistical differences in the Teaching Practice (Practicum) Course in the Trainee's Evaluation Form domains (Lesson Planning, application of the learning situation, evaluation, and personal features) as due to gender of the student – teachers or to his / her evaluation.

Key words: student teachers, teaching practice (practicum), the education program, Nablus Region.

تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة

د. عبد الكريم القاسم
قسم التربية الابتدائية
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

المقدمة

تُعد التربية العملية الفرصة الحقيقية للطالب المعلم في إعداده المهني، لاكتساب مهارات وعادات وممارسات وخبرات تدريسية فعلية، خاصة عند وجود الإشراف والتوجيه الفعّالين، ونظراً لاعتبار التربية العملية عالمياً أهم عناصر برامج إعداد المعلم، فقد شملتها التغييرات الحاصلة نحو التحسين بشكل مباشر، حيث سنت القوانين لزيادة فاعليتها وفترتها، من أجل إعداد معلم المستقبل الناجح (الحديثي، ١٩٩٨، ص ١١٣-١١٤). فهي تمثل المختبر التربوي الذي يقوم فيه الطلاب المعلمون، بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل عملي في الميدان الحقيقي. وبذلك يحقق الطالب المعلم الربط بين النظرية والتطبيق (فرج، ٢٠٠٤، ص ٦٥). كما تسعى التربية العملية إلى تقويم إعداد المعلم، والكشف عن مدى نجاح البرامج أو فشلها من خلال ملاحظة وتقويم سلوك الطالب المعلم (العمري والمساد، ١٩٩٦، ص ١٥-١٦).

وتكمن أهمية التربية العملية في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، من خلال سد الفراغ والفجوة بين النظرية والتطبيق، من تطبيق المهارات الأساسية في التدريس وترجمتها إلى أنماط سلوكية (Brophy, 1980, p.3). وتُعد فترة التربية العملية من أخصب الفترات في حياة طلبة كليات التربية، ففيها يتدربون على خصائص المهنة التي سوف يتخصصون فيها، ويدركون عملياً أن التربية علاقة إنسان بإنسان بوسائل أساسية (ناصر، ١٩٩٧، ص ٢٢٥-٢٢٦). ويشير أحد المتخصصين إلى أن التربية العملية تتيح الفرصة للطالب المعلم تعرف أخلاق المهنة، وتحسين أدائه، وتنمية قدراته، وتعرف سلوك الطلبة والبيئة المدرسية (الفرا وجامل، ١٩٩٩، ص ١٨-١٩).

وتتنوع المهام المطلوبة من الطلبة المعلمين إلى: مهمة تتصل بإدارة الفصل، وثانية تتصل بإعداد الدروس، وثالثة تتصل بطرائق التدريس والوسائل، ورابعة تتصل بتقويم الدروس والطلبة. ويُعد تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها من أهم المهارات التي يجب التركيز عليها في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، باعتبار هذه المهارات الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية من المعايير الضرورية للحكم على نجاح عملية التدريس، وأن امتلاك معلم المستقبل لهذه المهارات مؤشر على فعالية البرامج التعليمية المقدمة له، والمؤسسة التربوية

الناجحة هي التي تهتم بتقويم عملية التدريس بعناصرها المختلفة، بغية الوقوف إلى ما يكتسبه المتعلمون فيها من استعدادات وكفاءات ومهارات تؤهلهم للقيام بدورهم على أفضل وجه (زقوت، ١٩٩٧، ص ١٨٠).

والتربية العملية تكسب المتدرب خبرات حية، ودافعية ملموسة في مجال مهنته، من خلال احتكاكه المباشر، وتفاعله في مواقف تربوية متبادلة بينه وبين تلاميذه، وظروف بيئته من جهة وطرائق تدريسه من جهة أخرى، مما يساعده على مواجهة بعض المشكلات الطارئة التي تواجهه أثناء قيامه بمهمته، وهي تعمل على صقل خبراته وتكوين شخصيته، وبناء القيم الاجتماعية لديه، فيحسن التصرف في المواقف المختلفة، ويكتسب المهارات المناسبة والقدرة على تحمل المسؤولية (أبو جادو، ٢٠٠١، ص ٥–٦).

ونتيجة للتوصيات التي أسفرت عنها العديد من البحوث والدراسات التربوية الميدانية، فقد أدى ذلك إلى تحديد المهارات التدريسية التي ينبغي للطلبة المعلمين الذين ما زالوا تحت الإعداد والتأهيل اكتسابها والتدريب عليها، من خلال برنامج التربية العملية، والتدريس المصغر من ناحية أخرى.

وقد ذكر التربويون في الأدب التربوي الخاص بالتدريس، وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم (زيتون، ١٩٩٦؛ جابر وزاهر، ١٩٩٨؛ الخولي، ٢٠٠٠؛ Warld, 1996) عدداً من المهارات التدريسية، وأهمها المهارات الثلاث الكبرى وهي: مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، ومهارات التقويم، ويندرج تحت هذه المهارات التدريسية الكبرى مجموعة من المهارات التدريسية الفرعية كما أوردها التربويون ومنها: مهارات تحديد الأهداف التعلمية التعليمية، ومهارات الإعداد للدرس والتمهيد له، ومهارات اختيار المحتوى التعليمي وتحليله وتنظيمه، ومهارات اختيار طرائق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف، ومهارات اختيار الوسائل التعليمية المناسبة، ومهارات استخدامها، ومهارات استخدام الأنشطة التعليمية الهادفة، ومهارات التفاعل الصفي النشط مع الطلاب، والمهارات الفنية في استخدام وتطبيق تقنيات طرح الأسئلة الصفية وتوجيهها، ومهارات إثارة الدافعية لدى الطلاب، ومهارات الاتصال والمشاركة، ومهارات إدارة الصف وتوجيهه، ومهارات الضبط والتحكم في زمن الحصة بما يتفق وتحقيق الأهداف التعليمية، ومهارات تقويم التعلم، ومهارات خاتمة الدرس.

وتعد أدوات التقويم ضرورية للمشرف على البرنامج، تساعده في تحديد المهام المطلوبة أثناء التدريب، ومن ثم ملاحظتها ومتابعتها أثناء التدريب، وتقويم الطلبة المعلمين تقويماً مستمراً ونهائياً بصورة موضوعية دقيقة (صابر وفوده، ١٩٨٧، ص ١١).

نظراً لما للمهارات التدريسية التي يمتلكها المعلمون من أهمية كبيرة في العملية التعليمية وتوجيهها، وأثر ذلك إيجابياً على مخرجات التعليم المتمثلة بالطلبة المعلمين وتحصيلهم العلمي، فقد بدأ الاهتمام يتزايد وبشكل مستمر بإعداد المعلمين لرفع مستوى التعليم ونوعيته، فقد اهتمت دراسات وبحوث وأدبيات على المستويين الإقليمي والعالمي بالجوانب

الخاصة بالبحوث المتضمنة المهارات التدريسية والتحصيل العلمي لدى الطلبة المعلمين، الذين يتم إعدادهم في كليات التربية والجامعات لمزاولة عملية التعليم في المستقبل، ومن هذه الدراسات والبحوث ما يلي:

دراسة سمبو (Simbo, 1989) وكان من نتائجها: أن أداء مجموعة الطلبة المعلمين التي مرت بخبرة التدريس المصغر كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، كما بينت الدراسة أن الخبرة التي يكتسبها الطالب المعلم من برنامج التدريس المصغر تساعد على تطوير مهارات التدريس لديه.

وقد توصل غوني (١٩٩٠) في دراسته إلى عدم تفرغ الطالب المعلم أثناء التربية العملية، وعدم توفير الإمكانات والعوامل المساعدة على تحسين الأداء، وعدم تعاون إدارة مدرسة التطبيق مع الطالب. كما توصل حسين والجنيد (١٩٩١) في دراستهما، إلى أن الإشراف في التربية العملية يعتمد على أسلوب الزيارات الصفية، والاجتماع بالطلاب المعلمين، وقصور استمارة تقويم الطالب المعلم، وتناقض تقويم الطلاب المعلمين من مشرف إلى آخر.

أمّا حسانين والميمان (١٩٩٣) فقد أظهرت نتائج دراستهما، أن الطلاب المعلمين لا يلمون بالمهارات التدريسية الكافية بصفة عامة. وأجرى ميلنيك (Melnick, 1993) دراسة، من أهم نتائجها: أن المعلمين المتعاونين لم يستندوا في تقويماتهم للمتدربين إلى ملاحظاتهم الأسبوعية، وأن تلك الملاحظات تفتقر إلى الدقة وتميل إلى سرد الإيجابيات فقط. وأكدت الدراسة ضرورة تزويد المعلمين المتعاونين بتدريب كاف على أسس تقويم المتدربين تقويماً سليماً.

وقد توصل القحطاني (١٩٩٤) في دراسته أن المعلم المتعاون له دور متوسط نسبياً خاصة في تقويم الخبرات التعليمية الضرورية والمهارات التدريسية. وقد أجرى الوهيبي (١٩٩٥) دراسة، من أهم نتائجها حاجة المعلمات للتدرب على جميع مهارات التدريس الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، وتقويم الدروس. وأجرى إبراهيم (١٩٩٧) دراسة، من أهم نتائجها: أن المتدربين عبروا عن إيجابية برنامج التربية العملية في كثير من جوانبه، ما عدا تلك المتعلقة بالزيارات الإشرافية والإمكانات المدرسية، في حين عبر المديرون عن سلبيات أكثر، أهمها تلك المتعلقة بالتواصل مع الكلية وتنظيم الزيارات الإشرافية.

كما أجرى التمار (٢٠٠٠) دراسة، من أهم نتائجها، أن غالبية المعلمين المنفذين للبرنامج يرون أن طرائق التدريس المستخدمة تميل إلى الجوانب التقليدية، ولا تعتمد على توظيف التكنولوجيا الحديثة، واستخدام الوسائل التعليمية في تعليم وتعلم الرياضيات، كما أن أغلب المشرفين متفقون على ضرورة وجود العديد من الخصائص والسمات الشخصية في معلم الرياضيات. وأجرى آل زمانا (٢٠٠٤) دراسة توصل فيها إلى نتائج عدة من أهمها: أن الصعوبات الإدارية التي واجهها أفراد العينة تمثلت في جهل الكثير من الأمور الإدارية في المدرسة، واختيار مدارس ذات إمكانات قليلة، وأن الصعوبات الفنية تمثلت في صعوبة ترجمة النظريات التربوية إلى واقع عملي، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وصعوبة تنظيم البيئة الصفية.

وأجرى المخلافي (٢٠٠٥) دراسة من أهم نتائجها: أن النظام المطبق حالياً للتربية العملية يعاني من سوء الإشراف والمتابعة في الكلية، وقلة المدة المحددة للتربية العملية، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في إعداد الطلبة المعلمين في الجانبين الأكاديمي والتربوي، ووجود تعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي المقرر تدريسه في الكلية والواقع الميداني. وأجرى حمادين (٢٠٠٥) دراسة، من أهم نتائجها أن أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين كان ضعيفاً بشكل عام ودون المستوى المقبول تربوياً ومهنياً.

وتزداد في الوقت الحاضر الانتقادات الموجهة إلى التعليم عامة، وأداء المعلم خاصة، كما وتتعرض مؤسسات تدريب المعلمين، وإعدادهم في كثير من أنحاء العالم إلى نقد شديد يتعرض في جملته إلى نوعية المعلمين وكفايتهم، من الناحيتين الأكاديمية والمهنية، ولذلك ينسحب النقد على التلاميذ الذين يتخرجون على أيدي أولئك المعلمين (الفاضل والسويدي، ١٩٩٧، ص ١٤).

مشكلة الدراسة

واجهت نظم التعليم بصفة عامة كثيراً من الانتقادات بسبب القصور الذي تعانيه في بعض جوانبها، وبخاصة تلك المتعلقة بإعداد المعلمين، نتيجة للتطورات التكنولوجية، والتي انعكست على المجال التربوي، مما تطلب إحداث تغيير في برامج إعداد المعلمين، بحيث تساير هذه التطورات.

ومن خلال تدريس الباحث وإشرافه على مقرر التربية العملية، لاحظ أن هناك قصوراً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لهذا المقرر، مما حدا به لإجراء دراسة تحاول تقويم أداء الطلبة المعلمين للجانب العملي في مقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة. للوقوف على نواحي القوة ونواحي الضعف من أجل تحسينها أو تعديلها أو تطويرها. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي في مقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة؟

فرضيات الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية تعزى لجنس الطالب المعلم.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية تعزى لتخصص الطالب المعلم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، والصفات الشخصية الذاتية)

تعزى لجنس الطالب المعلم.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، تنفيذ الموقف التعليمي، تقويم الموقف التعليمي، الصفات الشخصية الذاتية) تعزى لتخصص الطالب المعلم.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة، من أجل الوقوف على نواحي القوة ونواحي الضعف في هذا البرنامج، والعمل على تدعيم الأولى وتلافي الأخرى.

أهمية الدراسة

١- مساعدة القائمين على التدريس والإشراف على هذا المقرر في الوقوف على نواحي القوة ونواحي الضعف، والعمل على تدعيم الأولى وتلافي الأخرى.
٢- تعرف مدى فاعلية المقرر على قيام الطلبة المعلمين بمهامهم في الحقل التربوي.
٣- أنها ستكون ذات فائدة للمسئولين والمخططين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة، في كافة المجالات الإدارية، والتعليمية، والمهنية، بحيث يتفادون عند التخطيط نواحي الضعف والقصور في البرنامج.

حدود الدراسة

تم تحديد إطار الدراسة الحالية بالعوامل التالية:
١- العامل الزماني: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.
٢- العامل المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في جامعة القدس المفتوحة / منطقة نابلس التعليمية.
٣- العامل البشري: أجريت هذه الدراسة على الطلبة المعلمين المسجلين لمقرر التربية العملية والذين يقومون بالتطبيق (التدريب) في المدارس في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٨١) طالباً وطالبة.
٤- اقتصرت هذه الدراسة على الأداة المستخدمة فيها، وهي نموذج تقويم المتدرب في التربية العملية الذي أعدته جامعة القدس المفتوحة لهذا الغرض.

التعريف الإجرائي

الطالب المعلم: هو الطالب في أي تخصص من برنامج التربية، والمسجل لمقرر التربية العملية،

والملتحق بالمدرسة للتطبيق بعد إتمام دراسة (١٠٠) ساعة معتمدة أو أكثر بنجاح لمواد نظرية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة.

الجانب العملي لمقرر التربية العملية: هو عبارة عن الجانب الميداني (التطبيقي) لمقرر التربية العملية لطلبة برنامج التربية ممن سيصبحون معلمين في المستقبل، مثل معلم صف، أو معلم مجال.

الأداء: جميع الممارسات والفعاليات التي يقوم بها الطلبة المطبقون في برنامج التربية داخل الصف، والقابلة للملاحظة والقياس، وفقاً لنموذج التقويم الذي أعد لهذا الغرض خلال مرحلة التدريب والتطبيق العملي، والمعتمد من قبل جامعة القدس المفتوحة.

التقويم: عرفه الكيلاني (١٩٩٤) "عملية جمع البيانات بطرق القياس المختلفة، تم استخدامها في التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي سواء أكان تدريساً أو غيره، وتستند هذه الأحكام إلى معايير الفاعلية بدلالة مدى تحقق الأهداف".

أما إجرائياً فيعرف التقويم بأنه: عملية تحديد مدى تحقق كل بند من بنود نموذج التقويم المستخدم لهذه الغاية، ولقد اعتمد الباحث في عملية التحقق هذه على ملاحظة المشرف الأكاديمي الذي عينته الجامعة للإشراف على مقرر التربية العملية لأداء الطلبة المعلمين لحصص صفية لمقررات دراسية داخل غرفة الصف.

مقرر التربية العملية: يسجل الطالب في هذا المقرر بعد إنهائه (١٠٠) ساعة معتمدة أو أكثر ويقسم إلى قسمين:

الجانب النظري: يهدف هذا الجانب من المقرر إلى إعداد الطالب إعداداً يساعده على دخول الجانب العملي، ويحتوي هذا المقرر على تعرف الكفايات التعليمية للمعلم، ويتم تقويم الطالب في هذا الجانب بإجراء امتحان تحريري ويعطى ٣٥٪ من علامة المقرر.

الجانب العملي: ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب بالخبرة الميدانية من خلال المشاهدة، والمشاركة، والممارسة، لجوانب العملية التربوية تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً، وعلى الطالب أن يمارس العملية التربوية مدة أربعة أسابيع، يداوم في المدرسة المتعاونة دواماً كاملاً من بداية الدوام في المدرسة إلى نهايته.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة. لأن هذا المنهج يقوم على ملاحظة الظاهرة، ثم وصفها، ثم تحليلها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس المسجلين في مقرر التربية العملية في منطقة نابلس التعليمية في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٨١) طالباً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة والجدولان رقم (١) ورقم (٢) يبينان توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	١٣	١٦٪
أنثى	٦٨	٨٤٪
المجموع	٨١	١٠٠٪

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
تربية إسلامية	١٣	١٦٪
تربية ابتدائية	٢٨	٣٤,٦٪
اجتماعيات	١٥	١٨,٥٪
لغة عربية	١٩	٢٣,٥٪
لغة انجليزية	٦	٧,٤٪
المجموع	٨١	١٠٠٪

أداة الدراسة

تم استخدام نموذج تقويم المتدرب في مقرر التربية العملية المعتمد لهذه الغاية في جامعة القدس المفتوحة. ويتكون النموذج من ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول: معلومات عامة تضمنت: اسم الطالب، والتخصص، واليوم، والتاريخ، والحصة، والمادة، وموضوع الدرس، وغرض الزيارة.

القسم الثاني: وتكون من أربع فعاليات هي: تخطيط الموقف التعليمي، وتنفيذ الموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، والصفات الشخصية.

القسم الثالث: تكون من ملاحظات عامة وتضمنت على جوانب تحتاج إلى تحسين في أداء الطالب/ المعلم وإجراءات متابعة المشرف الأكاديمي.

صدق الأداة

أعدت الجامعة نموذجاً اعتمدته في جميع مراكزها ومناطقها العشرين، كما تمت مناقشة بنود نموذج التقويم في ورشة العمل التي عقدت في رام الله بتاريخ ٢٠٠٤/١٠/٤ للمشرفين على مقرر التربية العملية والبالغ عددهم (١٦) مشرفاً وبحضور مدير برنامج التربية ومنسقتي برنامج التربية الابتدائية واللغة الإنجليزية، وبعد المناقشات تم الاتفاق على أن نموذج التقويم جيد ويفي بالغرض.

ثبات الأداة

قام الباحث باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لاستخراج معامل الثبات، وقد بلغ معامل ثبات النموذج (٠,٨٠) وهو معامل ثبات عال يفي بأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات التنفيذ

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للإجراءات التالية:

– تم أخذ الموافقة من رئاسة الجامعة للحصول على البيانات والمعلومات من قسمي التسجيل في منطقة نابلس التعليمية، ومركز طوباس الدراسي.

– تم الاتفاق مع المشرفين الأكاديميين الثلاثة الذين يشرفون على مقرر التربية العملية على كيفية استخدام نموذج التقويم، والتعامل معه بكل دقة وموضوعية.

– تم جمع نماذج التقويم من المشرفين بعد انتهاء فترة التدريب.

– تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب .

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات لاختبار فرضيات الدراسة، تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample T-test، تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وتحليل التباين المتعدد (MONOVA).

عرض النتائج

تم فيما يلي عرض لنتائج الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلتها وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

نص السؤال على "ما أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي في مقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة؟"

وللإجابة عن السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فعالية من الفعاليات الواردة في نموذج التقويم كما يظهر ذلك في الجدول رقم (٣). ومن أجل تفسير النتائج، اعتمدت المتوسطات الحسابية التالية (أكثر من ٤,٥) درجة أداء عال جداً، (٤–٤,٤٩) درجة أداء عال، (٣,٥–٣,٩٩) درجة أداء متوسط، (٣– ٣,٤٩) درجة أداء مقبول، (أقل من ٣) درجة أداء ضعيف. وتم اعتماد هذه المتوسطات بناءً على آراء المحكمين، ويبدو أنهم اعتمدوا في ذلك على نظام العقوبات الأكاديمية المعمول بها في الجامعة، والتي تتدرج حتى تصل إلى عقوبة الفصل من التخصص إذا بلغ المعدل التراكمي للطالب أقل من (٦٠٪).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة أداء الطلبة المعلمين على كل فعالية تعليمية من فعاليات نموذج التقويم.

المجالات	م	الفعاليات	متوسط درجة الأداء	الانحراف المعياري	درجة الأداء
أولاً: التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي	١	الأهداف محددة بدقة وبوضوح	٣,٤١	٠,٧٠	مقبول
	٢	الأهداف مصاغة على شكل نتاجات تعلمية	٣,٣٨	٠,٦٩	مقبول
	٣	الأهداف مراعية لامكانات التلاميذ والزمن المتاح	٣,٢٧	٠,٧٩	مقبول
	٤	الأهداف متنوعة وشاملة للمجالات السلوكية الثلاثة	٢,٨٧	٠,٨٨	ضعيف
	٥	المتطلبات الأساسية للتعلم الجديد محددة ومنتمية	٣,٠٨	٠,٧١	مقبول
	٦	البنود الاختبارية للمتطلبات الأساسية مناسبة وملائمة	٣,٠٢	٠,٨٠	مقبول
	٧	الأنشطة والإجراءات التعليمية فاعلة ومحققة للأهداف	٣,١٤	٠,٧٠	مقبول
	٨	الوسائل التعليمية / التعلمية منتمية وضرورية لتحقيق الأهداف	٣,٢٨	٠,٧٩	مقبول
	٩	أساليب التقويم وأدواته كافية ومتدرجة ومتنوعة	٣,٣٣	٠,٦٥	مقبول
	١٠	النشاطات البيئية مخطط لها ومرتبطة بالأهداف	٣,٠٩	٠,٧٣	مقبول
ثانياً: تنفيذ الموقف التعليمي / التعلمي	١	يهيئ بيئة صفية مناسبة تثير اهتمام التلاميذ	٣,٣٧	٠,٦٧	مقبول
	٢	يستثير دافعية التلاميذ نحو التعلم ويحافظ على استمراريتها	٣,٣٩	٠,٧٣	مقبول
	٣	يختبر استعداد التلاميذ القبلي للتعلم الجديد .	٣,٠٨	٠,٨٢	مقبول
	٤	يوضح للتلاميذ الأهداف التعليمية المنشودة وانعكاساتها	٣,٠١	٠,٧٦	مقبول
	٥	ينظم الوقت المتاح ويديره بفعالية	٣,٣٠	٠,٧٣	مقبول
	٦	ينوع من أساليبه وأنشطته بما يناسب التلاميذ	٣,٣٠	٠,٧٣	مقبول
	٧	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	٣,٢٠	٠,٧٣	مقبول
	٨	يطرح أسئلة منتمية تستثير تفكير التلاميذ وتتحدى قدراتهم	٢,٩٨	٠,٧٤	ضعيف
	٩	يربط الأفكار وينظمها بشكل منطقي متسلسل	٣,٢٣	٠,٨٦	مقبول
	١٠	يوزع الأسئلة والمهمات على التلاميذ ويشركهم في النقاش	٣,٤٤	٠,٧٢	مقبول
	١١	يعزز إجابات التلاميذ ويحترم أراءهم وتبريراتهم	٣,٥٦	٠,٧٢	متوسط
	١٢	يوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال	٣,٠٦	٠,٦٧	مقبول
	١٣	يتابع أعمال التلاميذ الصفية والبيتية	٢,٩١	٠,٧٢	ضعيف
	١٤	يجيب عن أسئلة التلاميذ واستفساراتهم	٣,٥١	٠,٦٣	متوسط

تابع الجدول رقم (٣)

المجالات	م	الفعاليات	متوسط درجة الأداء	الانحراف المعياري	درجة الأداء
ثانياً: تنفيذ الموقف التعليمي / التعلمي	١٥	ينظم عمله السبوري بشكل فاعل	٣,٤٨	٠,٨٢	مقبول
	١٦	يوظف الوسائل التعليمية التعلمية الملائمة	٣,٣٨	٠,٧٥	مقبول
	١٧	يقدم مادة علمية صحيحة	٣,٧٧	٠,٦٧	متوسط
	١٨	يوظف ما تعلمه التلاميذ بما يخدم المجتمع والبيئة	٣,٢٢	٠,٧٤	مقبول
	١٩	ينوع في تقويمه لأعمال تلاميذه ويرصد نتائج التقويم	٣,٣٢	٠,٦٦	مقبول
	٢٠	يغلق الموقف التعليمي بطريقة جيدة	٣,٣٠	٠,٧١	مقبول
ثالثاً: تقويم الموقف التعليمي / التعلمي	١	يتأكد من تعلم التلاميذ للأهداف باستخدام أدوات تقويم مناسبة	٣,٤٠	٠,٦٦	مقبول
	٢	يحافظ على استمرارية التقويم	٣,٦٠	٠,٧٥	متوسط
	٣	يزود التلاميذ بتغذية راجعة فورية تساعد على تحقيق التعلم	٣,٥٩	٠,٦٤	متوسط
	٤	يحتفظ بسجلات تقويمية للتلاميذ	٢,٩٨	٠,٧٦	ضعيف
	٥	يكلف تلاميذه بأنشطة بيتية تعزز التعلم الصفي	٣,١٤	٠,٧٢	مقبول
رابعاً: الصفات الشخصية الذاتية	١	الاهتمام بالمظهر العام	٣,٩٧	٠,٤٧	متوسط
	٢	وضوح أفكار المعلم وتمكنه من مادته	٣,٨٨	٠,٥٠	متوسط
	٣	التزامه بأخلاقيات المهنة	٣,٨٨	٠,٥٠	متوسط
	٤	قدرته على ضبط الصف وإدارته	٣,٧٩	٠,٦٢	متوسط
	٥	تقبله للتوجيهات والإرشادات	٣,٨٦	٠,٤٤	متوسط
	٦	ثقته بنفسه	٣,٩١	٠,٥٢	متوسط
	٧	قوة شخصيته	٣,٨٨	٠,٥٠	متوسط
	٨	قدرته على مواجهة المواقف الطارئة	٣,٥٨	٠,٥٢	متوسط
	٩	حماسه لمهنة التدريس	٣,٩١	٠,٥٥	متوسط
	١٠	يستطيع التكيف مع المواقف الطارئة	٣,٢٧	٠,٤٤	مقبول

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع الفعاليات التعليمية على مجال التخطيط التعليمي، كان متوسط درجة أداء الطلبة المعلمين يتراوح ما بين (٢,٨٧ – ٣,٤١)، بمعنى أن درجة الأداء تراوحت ما بين ضعيف ومقبول، إذ بلغت نسبة الأداء الضعيف (١٠٪)، والمقبول (٩٠٪) على هذا المجال.

كما ويتضح من الجدول نفسه أن الفعاليات التعليمية على مجال تنفيذ الموقف التعليمي، كان متوسط أداء الطلبة المعلمين يتراوح ما بين (٢,٩١–٣,٧٧)، بمعنى أن درجة أداء الطلبة المعلمين على هذا المجال تراوحت ما بين أداء ضعيف ومتوسط، إذ بلغت نسبة الأداء الضعيف (١٠,٥٣٪)، والمقبول (٧٣,٦٨٪)، والمتوسط (١٥,٧٩٪).

ويتضح من الجدول رقم (٣) أيضاً أن الفعاليات التعليمية على مجال تقويم الموقف التعليمي، كان متوسط درجات أداء الطلبة المعلمين يتراوح ما بين (٣,٢٧ – ٣,٦٠) بمعنى أن درجة أداء الطلبة المعلمين على هذا المجال تراوحت ما بين أداء ضعيف ومتوسط، إذ بلغت نسبة الأداء الضعيف (٢٠٪)، والمقبول (٤٠٪)، والمتوسط (٤٠٪).

ويتضح من الجدول رقم (٣) أيضاً أن الفعاليات التعليمية على مجال الصفات الشخصية الذاتية، كان متوسط درجة أداء الطلبة المعلمين يتراوح ما بين (٣,٢٧– ٣,٩٧) بمعنى أن درجة أداء الطلبة المعلمين على فعاليات هذا المجال تراوحت ما بين أداء مقبول، ومتوسط، إذ بلغت نسبة الأداء المقبول (١٠٪)، والمتوسط (٩٠٪).

ثانياً: النتائج المتعلقة بفروض الدراسة

نصت الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية تعزى لجنس الطالب المعلم".

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Indepent-t-test والنتائج يوضحها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس

أداء الطلبة المعلمين	ذكور (ن=١٣)		إناث (ن=٦٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة ×
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
	٣,٥٠٠٩	٠,٢١٠٠	٣,٣٦٩٠	٠,٥١٢٥	٠,٩١٠	٠,٣٦٦

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية تعزى لجنس الطالب المعلم؛ فقد بلغ مستوى الدلالة كما هو مبين في الجدول (٠,٣٦٦).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصت الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية تعزى لتخصص الطالب المعلم".

ولفحص هذه الفرضية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي والذي تظهر نتائجه في الجدولين رقم (٥) ورقم (٦) حيث يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعلمين، تبعاً لتخصص الطلبة المعلمين، ومتوسط الدرجة الكلية للتخصص، بينما يظهر الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعلمين على الجانب العملي لمقرر التربية العملية تبعاً لمتغير التخصص

التخصص		تربية إسلامية	تربية ابتدائية	اجتماعيات	لغة عربية	لغة إنجليزية	الكلي
أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي	العدد	١٣	٢٨	١٥	١٩	٦	٨١
	المتوسط الحسابي	٣,٤٩٠٦	٣,٣٣٨٩	٣,٣٢٥٩	٣,٤١٤٠	٣,٤٩٦٣	٣,٣٩٠١
	الانحراف المعياري	٠,٥٥٨٦	٠,٥٢٥٣	٠,٤٧٦٦	٠,٤٣٢٦	٠,٢١٤٤	٠,٤٧٨٥

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة ف	مستوى الدلالة ×
بين المجموعات	٠,٣٤٥	٤	٠٢-٨,٦٢٦E	٠,٣٦٥	٠,٨٣٣
داخل المجموعات	١٧,٩٧٣	٧٦	٠,٢٣٦		
الكلي	١٨,٣١٦	٨٠			

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٦)، أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية تعزى لتخصص الطالب المعلم؛ فقد بلغ مستوى الدلالة كما هو مبين في الجدول (٠,٨٣٣).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصت الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، والصفات الشخصية الذاتية) تعزى لجنس الطالب المعلم".

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Indepent-t-test) والنتائج يوضحها الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين تبعاً لمجالات نموذج التقويم

المجالات	ذكور (ن=١٣)		إناث (ن=٦٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة ×
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التخطيط	٣,١٥٣٨	٠,٤٠٣٤	٣,٢٠٠٠	٠,٥٩٤٣	-٠,٢٦٨	٠,٧٩٠
التنفيذ	٣,٤٤٢٣	٠,٢٧٦٠	٣,٢٦٧٦	٠,٥٨١٩	١,٠٥٦	٠,٢٩٤
التقويم	٣,٥٦٩٢	٠,٢٥٦٢	٣,٣٠٥٩	٠,٥٥٧٧	١,٦٦٣	٠,١٠٠
الصفات الشخصية	٣,٩٣٠٨	٨,٥٤٩	٣,٧٧٢١	٠,٤٤١١	١,٢٨٦	٠,٢٠٢

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة المعلمين على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، والصفات الشخصية) تعزى لجنس الطالب المعلم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

نصت الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥= α) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، والصفات الشخصية) تعزى لتخصص الطالب المعلم".

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد، والذي تظهر نتائجه في الجدولين رقم (٨) ورقم (٩) حيث يبين الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعلمين على مجالات نموذج التقويم، تبعاً لتخصص الطالب المعلم، ويظهر الجدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين المتعدد.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعلمين على الجانب العملي لمقرر التربية العملية على كل مجال من مجالات نموذج التقويم الأربعة تبعاً لمتغير التخصص

المجال	ن=١٣ تربية إسلامية		ن=٢٨ تربية ابتدائية		ن=١٥ اجتماعيات		ن=١٩ لغة عربية		ن=٦ لغة انجليزية		الكلي ن=٨١	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط	٣,٤٢	٠,٦٣	٣,١٣	٠,٥٩	٣,٠٧	٠,٥٥	٣,٢٢	٠,٤٨	٣,١٦	٠,٥٨	٣,١٩	٠,٥٦
التنفيذ	٣,٣٩	٠,٦١	٣,٢٠	٠,٥٩	٣,٢٧	٠,٥٠	٣,٣٢	٠,٥٤	٣,٤٦	٠,٢٥	٣,٢٩	٠,٥٤
التقويم	٣,٥٠	٠,٥٤	٣,٢٣	٠,٦١	٣,٣٣	٠,٤٨	٣,٣٧	٠,٤٨	٣,٤٦	٠,٢٤	٣,٣٤	٠,٥٢
الصفات الشخصية الذاتية	٣,٧٣	٠,٤٧	٣,٨٦	٠,٤١	٣,٦٨	٠,٤٢	٣,٨٠	٠,٤١	٣,٩٠	٠,١٠	٣,٧٩	٠,٤٠

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MONOVA) على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، تنفيذ الموقف التعليمي، تقويم الموقف التعليمي، الصفات الشخصية الذاتية) تبعاً لتخصص الطالب المعلم.

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة ف	مستوى الدلالة ×
التخطيط	بين المجموعات	١,٠١٤	٤	٠,٢٥٣	٠,٧٨٢	٠,٥٤٠
	داخل المجموعات	٢٤,٦٢٢	٧٦	٠,٣٢٤		
	الكلي	٢٥,٦٣٦	٨٠			
التنفيذ	بين المجموعات	٠,٥٥٧	٤	٠,١٣٩	٠,٤٥٣	٠,٧٧٠
	داخل المجموعات	٢٣,٣٧٤	٧٦	٠,٣٠٨		
	الكلي	٢٣,٩٣١	٨٠			

تابع الجدول رقم (٩)

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة ف	مستوى الدلالة ×
التقويم	بين المجموعات	٠,٧٩٠	٤	٠,١٩٨	٠,٦٩٦	٠,٥٩٧
	داخل المجموعات	٢١,٥٩٢	٧٦	٠,٢٨٤		
	الكلي	٢٢,٣٨٢	٨٠			
الصفات الشخصية الذاتية	بين المجموعات	٠,٤٢٨	٤	٠,١٠٧	٠,٦٢٨	٠,٦٤٤
	داخل المجموعات	١٢,٩٧١	٧٦	٠,١٧١		
	الكلي	١٣,٤٠٠	٨٠			

× دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، والصفات الشخصية الذاتية) تعزى لتخصص الطالب المعلم، إذ تراوح مستوى الدلالة كما هو مبين في الجدول ما بين (٠,٧٧٠-٠,٥٤٠).

مناقشة النتائج

بالنسبة لمناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على "ما أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة؟" أظهرت نتائج الجدول رقم (٣) أن هناك (٤) فعاليات كان أداء الطلبة المعلمين عليها بدرجة ضعيف و(٢٧) فعالية كان أداؤهم عليها بدرجة مقبول و(١٤) فعالية كان أداء الطلبة المعلمين عليها بدرجة متوسط. وهذا يعني أن أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي كان دون المستوى المطلوب، مما يعني أن هناك قصوراً بيناً في أداء الطلبة المعلمين في هذا الجانب، ويمكن أن يعزى هذا القصور إلى عدة أسباب منها: عدم تركيز المقررات التربوية النظرية على الجانب التطبيقي؛ الاقتصار على أسلوب واحد في تدريب الطلبة وهو الزيارات الإشرافية، وإهمال العديد من الأساليب مثل التعليم المصغر، الورش التعليمية، واللقاءات الدورية؛ العبء الكبير الملقى على المشرفين، وعدم تخصيص الوقت الكافي لتدريب الطلبة؛ المعلم المتعاون، والمشرفون الذين يشرفون على الجانب العملي قد لا يكونون على درجة عالية من الكفاءة، وعدم اهتمام إدارات المدارس المتعاونة بمتابعة الطلبة المعلمين. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القحطاني (١٩٩٤)، والمخلافي (٢٠٠٥)، والوهيبي (١٩٩٥)، آل زمان (٢٠٠٤)، حمادين (٢٠٠٥).

أما بالنسبة لمناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي

لمقرر التربية العملية تعزى لجنس الطالب المعلم." فقد أظهرت نتائج الجدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أدائهم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الظروف التي خضع لها الجنسان متشابهة من حيث استخدام أداة التقويم نفسها، والمشرفون أنفسهم الذين قاموا بالتقويم، والمقررات الدراسية التربوية نفسها، والأساليب التدريبية نفسها.

فيما يتعلق بمناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية تعزى لتخصص الطالب المعلم." فقد أظهرت نتائج الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى إلى تخصص الطالب المعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع التخصصات خضعت لنفس التدريب، وأنها درست نفس المقررات التربوية كما أن المعلمين المتعاونين لم يتم تدريبهم ليقوموا بدور فاعل في تدريب الطلبة. كما أن هناك قصوراً بيناً في إعداد الطلبة المعلمين.

أما مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، والصفات الشخصية الذاتية) تعزى لجنس الطالب المعلم." فقد أظهرت نتائج الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على مجالات نموذج التقويم تعزى لجنس الطالب المعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كل تخصص من التخصصات فيه طلاب وطالبات، خضعوا جميعاً لنفس برنامج الإعداد والتدريب، ودرسوا نفس المقررات التربوية، وأشرف على تدريبهم وتقويمهم في المدارس نفس المشرفين الأكاديميين.

ويمكن أن يعزى القصور البين في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي إلى تركيز المقررات التربوية على الجانب النظري، وإهمال الجانب التطبيقي، وعدم كفاءة المشرفين على هذا المقرر.

فيما يتعلق بمناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقويم (التخطيط للموقف التعليمي، وتنفيذ الموقف التعليمي، وتقويم الموقف التعليمي، والصفات الشخصية الذاتية) تعزى لتخصص الطالب المعلم". فقد أظهرت نتائج الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على مجالات نموذج التقويم تعزى لتخصص الطالب المعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن جميع الطلبة في جميع التخصصات تلقوا نفس الإعداد والتدريب، كما أنهم تدربوا في نفس المدارس المتعاونة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بما يلي:

١– إعادة النظر في مقررات وبرامج برنامج التربية مما يلبي الواقع الميداني.
٢– ضرورة إنشاء معامل التدريس المصغر وتجهيزها بأحدث المعدات حتى تؤدي دورها على أتم وجه في عملية إعدادهم لمهنة التدريس.
٣– عقد لقاءات دورية بين أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على مقررات التربية العملية والمديرين والمعلمين المتعاونين في المدارس المتعاونة، باعتبارهم شركاء في الإشراف على الطلبة المعلمين.
٤– المتابعة المستمرة من المشرفين على مقرر التربية العملية في برنامج التربية للطلبة المعلمين في المدارس من خلال عقد ورشات عمل، وندوات تضع حلولاً للمشاكل التربوية التي يواجها الطلبة المعلمون في الميدان.

المراجع

ابراهيم، فاضل خليل (١٩٩٧). تقويم التربية العملية في كلية المعلمين– جامعة الموصل من منظور المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٦**، ١٥٣– ١٦٨.

ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠١). **اتجاهات حديثة في التربية العملية**. عمَّان، الأردن: الأونروا، معهد التربية.

التمار، جاسم محمد (٢٠٠٠). تقويم برنامج الأنشطة الإثرائية لرعاية الطلبة الفائقين في الرياضيات في دولة الكويت. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت. **١٤**(٥٤)، ٨٩ – ١٣٩.

الحديثي، صالح بن سليمان بن محمد (١٩٩٨). واقع الإشراف في التربية الميدانية بكلية التربية– جامعة الملك سعود– الرياض، **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، **١٩** (٦٧) ١٠٣–١٦٣.

حسانين، علي عبد الرحيم والميمان، سليمان إبراهيم (١٩٩٣). تقويم المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بالرس. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (١٨)، ١٣٦–١٥٤.

حسين، عبد علي محمد، والجنيد مبارك علي (١٩٩١). واقع التربية العملية ببرنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين، دراسة تحليلية تقويمية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (١٠) ٥٧–٩١.

حمادين، فخري فريد (٢٠٠٥). قياس مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام وعلاقتها بالتحصيل العلمي لديهم. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **٩** (٧٤) ١٥١–١٩٤.

زقوت، محمد شحادة (١٩٩٧). تقديرات طلبة التأهيل التربوي بالجامعة الإسلامية في غزة لمدى إكتسابهم لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية الحكومية– بغزة، **١**(٢)، ١٧٧–٢٠٨.

ال زمانا، إبراهيم صالح علي (٢٠٠٤). **الصعوبات التي تواجه طلاب برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

زيتون، عايش محمود (١٩٩٦). **أساليب تدريس العلوم**، (ط٢). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد وزاهر، فوزي الشيخ سليمان (١٩٩٨). **مهارات التدريس**، (ط٢). القاهرة: دار النهضة العربية.

الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). **أساليب التدريس العامة**. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٤). الجوانب الأساسية لتقويم الطالب المعلم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين المتعاونين. **دراسات في التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس، (٦)، ٦٥-١١٠.

صابر، ملكة حسين، وفوده، سهير زكريا (١٩٨٧). تطوير أدوات التقويم لبرنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات. **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٧(٢٢)، ١١١-١٣٢.

العمري، خالد، ومساد، محمد (١٩٩٦). **التربية العملية: الإطار النظري**. صنعاء، اليمن: وزارة التربية والتعليم.

غوني، منصور أحمد (١٩٩٠). العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية (دراسة مسحية وصفية). **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، ٣**، ٢٠٩-٢٣٦.

الفرا، عبد الله وجامل، عبد الرحمن (١٩٩٩). **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**. صنعاء، اليمن: مكتبة الجيل الجديد.

الفاضل، حمد النيل، السويدي، ضحى علي (١٩٩٧). مقارنة بين الطالب المعلم كمتدرب وأدائه كمعلم (دراسة ميدانية). **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ٦(١١)، ١٣-٤٥.

القحطاني، سالم علي (١٩٩٤). دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية. **رسالة الخليج العربي**، (٥١)، ٣٧-٧٩.

الكيلاني، عبد الله زيد (١٩٩٤). **التقويم التربوي واختبارات التحصيل**. عمّان: الأردن الأونروا، معهد التربية.

المخلافي، محمد عبده (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب. **مجلة الباحث الجامعي**، جامعة إب: اليمن، (٨)، ١٣٣-١٥٤.

ناصر، إبراهيم عبد الله (١٩٩٧). تحديد المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة الأردنية من معلمي الصف والمجال في التربية العملية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة، (٣٤)**، ٢٢٥-٢٦٢.

الوهيبي، فاطمة (١٩٩٥). التدريب في أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي، ١٦**(٥٦) ٢٠٥-٢١١.

Brophy, .J.E. (1980). **Teachers cognitive actives and over behaviors.** Est. Lansing: Michigan state university college of education.

Melnick, S. (1993). **Cooperating teachers: What do they see in the classroom.** ERIC Document No. ED. 307724.

Simbo, M (1989). The effects of microteaching on student teachers Performance in the actual teaching practice. **Classroom Educational Research, 31**(3), 198-199.

Warld, F. (1996). **Skills and concepts.** ERIC Document No. NOED 402022.

مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت

د. عبدالله جراغ عباس جراغ
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت

د. عبدالله جراغ عباس جراغ
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف ما يحتاج إليه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت لجوانب التنمية المهنية والأكاديمية والبحثية والإدارية والاجتماعية بغية أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج وورش التدريب في الكلية. ولتحقيق الغرض من الدراسة، تم تصميم أداة لتحديد مدى أهمية ودرجة ممارسة البنود المذكورة في مجالات التنمية الخمسة كما يراها أعضاء هيئة التدريس.

وتكونت عينة الدراسة من(٦٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، حيث طلب من أفراد العينة تحديد درجة أهمية ودرجة ممارسة البنود في كل من المجالات الخمسة لأداة الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف واضح في احتياجات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التنمية الخمسة المشمولة بأداة الدراسة. كما أظهرت النتائج أيضا أن المجالات التي حظيت بأكبر قدر من التركيز كانت المجالات الأكاديمية والمهنية والإدارية على التوالي، في حين تبين أن احتياجات التنمية في المجالين البحثي والاجتماعي حظيت بنصيب أقل من التأكيد عليها من جانب أفراد العينة.

وتمخضت الدراسة عن توصيات محددة ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط المستقبلي للبرامج والورش التي تهدف إلى تنمية مهارات وكفاءات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في شتى مجالات التنمية.

الكلمات المفتاحية: مجالات التنمية المستقبلية، عضو هيئة التدريس، كلية التربية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٦/٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/١/١٨م

Futuristic Developmental Aspects for the Faculty Members in College of Education at Kuwait University

Dr. Abdullah J. Jarragh
Dept of Curricula and Instruction
College of Education– Kuwait University

Abstract

This study aimed to identify the needs of the faculty members in college of education at Kuwait University for the development in the professional, academic, research, administrative, and social aspects in order to be taken in the consideration for planning training programs and workshops in the college. For accomplishing the study purpose, an instrument was constructed to identify the importance and degree of practicing of items mentioned in the five developmental aspects of the study instrument as viewed by faculty members.

The study sample was consisted of 67 faculty members in college of education. The sample members were asked to decide the importance and degree of practicing of items for each area of the five study instrument areas.

The results of the study showed an existence of a clear difference in needs of the faculty members for the five developmental areas of the study instrument. The results also revealed that the most insistence areas were the needs for development in the academic, professional and administrative aspects respectively; while it was found that the needs for development in areas of research and social aspects were less emphasized by sample members.

The study reached to specific recommendations to be taken in the consideration for future planning of the programs or workshops for developing college faculty members' skills and competencies in different developmental areas.

Key words: tuturistic development aspects, faculty members, college of education.

مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت

د. عبدالله جراغ عباس جراغ
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

مقدمة الدراسة

يعد عضو هيئة التدريس في كليات التربية العنصر الأساسي في إعداد المعلمين، لذا بدأت الأنظار تتجه إليه في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين التربويين وأصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم. وهناك دراسات عديدة تناولت جوانب التنمية المختلفة لعضو هيئة التدريس من قبل الباحثين التربويين، كما أن هناك العديد من برامج التنمية الخاصة أعدت له في كليات وجامعات لدول مختلفة في العالم، ذلك من أجل مساعدته في المجالات التي يشعر فيها أنه بحاجة ماسة إليها في تأدية مهامه في الكلية أو الجامعة بوصفه أستاذا جامعيا.

ومن سمات التعليم الجامعي المعاصر التوسع في الأهداف والوظائف والبرامج التعليمية والبحثية والإدارية والاجتماعية، ومواكبة التطور في العلم والثقافة والإسهام فيه. ولقد انعكس هذا التطور على محتوى التعليم الجامعي وأوجد الحاجة إلى التطوير في برامجه التعليمية وكفاءة أعضاء الهيئة التدريسية فيه. لذا نجد قيام العديد من الجامعات الأجنبية والعربية تقوم بعمليات تأهيل الهيئة التدريسية فيها من خلال برامج خاصة للتأهيل والنمو المهني والأكاديمي والبحثي لتحقيق هذا الغرض (الصاوي، ٢٠٠٠). ويتحمل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المسئوليات المباشرة في تنفيذ وظائف الجامعية باعتبارهم ركائز الجامعات العلمية والتربوية. فهم يؤدون أدوارا ووظائف تنبثق من وظائف جامعاتهم كالتدريس والبحث العلمي والتأليف والترجمة وبناء شخصيات الطلبة علميا وتربويا وتقديم الاستشارات في مجالات تخصصهم. إضافة إلى ذلك العمل في اللجان داخل الجامعة وخارجها.

وتطوير التعليم الجامعي لابد أن يبدأ من أعضاء الهيئة التدريسية فهم حجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير منشود (حياوي، ١٩٩٣). وتتوقف قدرة عضو هيئة التدريس على أداء وظائفه الأساسية من التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وغيرها على مدى إعداده وتأهيله وقدراته العلمية والمهنية (البكر، ٢٠٠١). ويقول في هذا الصدد دوك (Duke, 1999)، إن التعلم مدى الحياة يفرض تحديا وفرصا للجامعات لكي تصبح أكثر المنظمات كفاءة في التعلم. فوظائف جديدة يجب أن تضاف لما لديها أو أن يعاد النظر فيها. فالتعليم الجامعي والتنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية سيصبح أمرا مهما باستمرار حيث إن التعليم

العالي سيتنوع ويتوسع أكثر مع ازدياد فرص التعلم خارج الجامعة. ومع ذلك فالجامعات بإمكانها المحافظة على أدوارها الرئيسية كمصدر للتعليم وتطويره إذا واكبت المستجدات المحلية والعالمية في الأمور التعليمية.

ويؤكدا شميت وفولكر (Schmidt & Faulker,1989)، أن عالم التكنولوجيا يفرض اليوم على أساتذة الجامعات أعباء إضافية لملاحقة التطورات في مجال التخصص العلمي والمهني. ولقد أكد الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين الذي أصدرته اليونسكو عام ١٩٩٨، ضرورة اعتماد سياسات حازمة وواضحة فيما يخص أساتذة التعليم العالي، واتخاذ التدابير الملائمة لتمكينهم من إجراء البحوث وتحسين مهاراتهم التربوية من خلال برامج لتطوير قدراتهم، وحفزهم على التجديد الدائم في المناهج الدراسية، وفي أساليب التدريس لتحقيق الامتياز في مجال البحث والتدريس (اليونسكو ١٩٩٨، المادة ١٠). وفي دراسة لبيلرت (Pellert, 1996) تناولت برامج التنمية العلمية والمهنية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة فيينا، تم عرض البرامج المقدمة وأساليب التقويم المتبعة في تقويم أداء وكفاءة الهيئة التدريسية فيها. كما بينت نتائج الدراسة أن ورش العمل والسيمنارات المقدمة قد ساهمت في تحسين وتوثيق الاتصالات والعلاقات بين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة من جهة، وبين الجامعة والمجتمع من جهة أخرى. أما دراسة رودولف (Rudolph, 1996) فقد أشارت إلى تجربة جامعة أريجون في الولايات المتحدة في تطبيق برنامج للتنمية العلمية والمهنية للهيئة التدريسية في الجامعة. واستخلصت الدراسة أن هناك تأكيداً على تحسين طرائق التدريس الجامعي، وتطوير المناهج الجامعية، والعمل التعاوني بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

أما في تجربة جامعة مالبورن في استراليا في تطبيق البرنامج الإلزامي السنوي في تقويم أعضاء الهيئة التدريسية بهدف التطوير العلمي والمهني لهم، فقد وجد جيمس (James, 1995) أن نتائجه الإيجابية في تطوير الهيئة التدريسية كانت محدودة جدا. بينما وجد الباحثان سكووت وويكس (Scott & Weeks, 1996) أن تجربة جامعة كوينزلاند للتكنولوجيا في استراليا للتنمية العلمية والمهنية لأعضاء الهيئة التدريس بتخصصاتهم المختلفة فيها ناجحة، حيث استخدمت الجامعة في هذه العملية نظام عقد اللقاءات الشهرية المنظمة لمناقشة الأمور المهنية والعلمية فيما بينهم وبأسلوب التعلم التعاوني. وأشارت دراسة ديغل (Daigle, 2001) إلى تجربة جامعة كالجاري (Calgary) بكندا في تطبيقها برنامج الكفايات العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس فيها. ويؤكد البرنامج تطوير كفاءات الهيئة التدريسية ومكافأة أعضاء هيئة التدريس الذين يظهرون الكفاءات المميزة لإنجاح الجامعة في مهمتها وذلك بعد الانتهاء من الحضور لهذه الدورات.

وأشارت الدراسة أيضا إلى أن نسبة حضور أعضاء هيئة التدريس لهذه الدورات قد بلغت ١٠٠٪ وأما الشكاوي للنزاعات بين أعضاء هيئة التدريس فقد انخفضت بنسبة ٥٠ ٪. أما

دراسة هندرسن (Henderson, 1996) فقد وجدت أن استخدام الحوافز المعنوية كالتقدير المعنوي وإتاحة فرص التطوير والمرونة في المعاملة مع وجود الحوافز المادية قد تكون مفيدة وفعالة جدا في تدعيم التنمية العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات. وفي لقاء دولي نظمته اليونسكو في عام ١٩٩٤ حول التطوير المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين، قدمت ١٣ ورقة من دول مختلفة (Barnes, 1999). وتناولت تلك الأوراق موضوعات متعددة في التنمية المهنية والأكاديمية والتعاون الأكاديمي والشبكات التعليمية للتعليم العالي بين الكليات والجامعات على المستوى الإقليمي والعالمي، وذلك بوصفه اتجاها للتعليم الجامعي بين دول العالم في المستقبل. وقدم حارس (Hares, 1994) في اللقاء المذكور ورقة حول الشبكة العربية في مجال التواصل العلمي والمهني، وتبادل الخبرات والمعلومات بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية.

ومنذ التسعينيات بدأت الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) تفرض نفسها في مجال التنمية المهنية والعلمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات ومدارس التعليم العام في دول العالم المختلفة. ويرى كل من بيز وماغنوسون (Pease & Magnuson, 2003) إن استخدام الشبكة المعلوماتية مفيد جدا في تطوير الجوانب العلمية والمهنية للمدرسين في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي من خلال إعطائهم المقررات والتدريبات الجامعية عن طريق الإنترنت أو بما يسمى بالتعليم عن بعد (Distance Education). وهنا يبرز دور الجامعات في إعداد المقررات والدورات التدريبية مساهمة منها في خدمة المجتمع المحلي.

ويشير سكووت (Scott, 2002) إلى تجربة إحدى الجامعات الاسكوتلاندية في التعليم عن بعد، أنه تضمن التطوير المهني والعلمي لأعضاء هيئة التدريس في مجالات مختلفة مثل تصميم المقررات ونظريات التعلم والتدريس وغيرها. كما ترى الباحثة جستس (Justus, 2000) أن هناك زيادة في الإقبال على استخدام تكنولوجية المعلومات مستقبلا في الكليات والجامعات على المستوى المحلي والعالمي بوصفها مدخلا للتعاون بين الكليات والجامعات وتبادل الخبرات والمعلومات فيما بينها.

أما إذا نظرنا إلى حالة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العربية فنجد أن شروط التعيين لأعضاء الهيئة التدريسية فيها تتركز عادة في الحصول على درجة الدكتوراه في مجال التخصص، ولا يشترط الإعداد المهني المتوائم مع متطلبات مهنة التدريس الجامعي فيها، بحيث أن أكثرية أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات لم يتلقوا أي تأهيل تربوي قبل التحاقهم بالتدريس (موسى، ١٩٩٨). ومن ثم من الصعب معرفة الكفايات المهنية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في الجامعة. وقد يجد نفسه أحيانا مدفوعا لتعرف أساسيات مهنة التدريس الجامعي عن طريق المحاولة والخطأ مما يحمله على مضيعة الوقت والجهد (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٤). وفي دراسة للعريض بتكليف من مكتب التربية لدول الخليج عام ١٩٩٤، حول عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية

من حيث تأهيله وتقويمه، أظهرت نتائج دراسته حاجة غالبية أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات على اختلاف رتبهم العلمية إلى التنمية وتطوير كفاياتهم التدريسية.

وفي دراسة لزعبر وصنبر (١٩٨٩) حول نظرة أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية في الجامعات الفلسطينية لمدى اكتمال عناصر الخلفية العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس والنشاطات التي يقوم بها، أظهرت نتاج الدراسة أن الخلفية العلمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تنقصها الدراسات الاجتماعية والاقتصادية أما في الخلفية المهنية فهناك نقص في الإعداد التربوي مثل استخدام العلوم السيكولوجية واستراتيجيات تعليمية مختلفة والتقنيات التعليمية والحاسب الإلكتروني في التدريس. كما وجدا أن هناك نقصا في الإعداد التربوي لعملية إرشاد الطلبة، وميلا من عضو هيئة التدريس إلى الإنعزال عن المؤسسات العلمية والمهنية العالمية وأيضا عن مجتمعه.

أما دراسة الهاشم (١٩٩١) فكانت دراسة تحليلية للاحتياجات التعليمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، حيث حاول فيها الباحث حصر حاجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت من الموضوعات التربوية والمهنية التي ينبغي أن تقدم لهم ضمن برامج الإعداد والتأهيل المهني مستقبلا. وبينت نتائج دراسته أن الموضوعات المتعلقة بتصميم المناهج وطرائق التدريس والتقنيات التربوية والقياس والتقويم تم تأكيدها من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بينما جاء موضوع توجيه وإرشاد الطلبة وعلم النفس في المراتب الأخيرة من الاهتمام لديهم. كما وجد أن هناك علاقة معنوية بين مدة خدمة عضو هيئة التدريس في الجامعة وحاجته إلى موضوعات عن المناهج وتطويرها، في حين وجد أن موضوع التوجيه والإرشاد له علاقة معنوية مع الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بتوفير الفرص للتطوير والتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة وإنشاء مركز متخصص لتدريب وتنمية قدراتهم ومهاراتهم التدريسية.

أما دراسة الخوالدة ومرعي (١٩٩١) فقد تناولت موضوع مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية. وبينت نتائج دراستهما أن هناك ضعفا في دافع النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، كما وجدا أيضا أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة القصيرة يرون الكفايات التربوية مهمة بالنسبة لهم أكثر مما يراها ذوو الخبرة الطويلة من أعضاء هيئة التدريس.

واستهدفت دراسة حياوي (١٩٩٣) الأهمية النسبية للأدوار الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الموصل في العراق. ووجدت الدراسة أن مجالات اهتمام أعضاء هيئة التدريس كانت في التدريس والبحث العلمي والتأليف والترجمة حيث إنها جاءت في المراتب المتقدمة بينما جاءت الأعمال الإدارية وخدمات المجتمع والإرشاد التربوي للطلبة في المراتب المتأخرة. وفي دراسة ليوسف عبدالفتاح (١٩٩٤) حول بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي بجامعة الإمارات، بينت النتائج أن الطلبة يرون أن الخصائص الأكاديمية كالتمكن من المادة العلمية والمهارات في التدريس وعدالة التقويم والالتزام بالمحاضرات

والتفاعل مع الطلبة تأتى في المرتبة الأولى من حيث الأهمية بالنسبة لهم بينما تأتي الخصائص الاجتماعية والانفعالية لعضو هيئة التدريس في المرتبة التالية. ووجد آل ناجي (١٩٩٨) في دراسته حول خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب، أن أهم الخصال التي يجب توافرها في الأستاذ الجامعي هي تمكنه من المادة العلمية أي نموه العلمي في مادته واستخدامه لطرق متنوعة في التدريس والتقويم.

واستهدفت دراسة فوزية البكر (٢٠٠١) جوانب النمو العلمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس من الإناث في الجامعات والكليات السعودية بمدينة الرياض من حيث الواقع والمعوقات. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفا في مجالات النمو العلمي والمهني المتاحة لأفراد عينة الدراسة، حيث إنهن عبرن عن حاجتهن للتدريب في مجال استخدام الأجهزة العلمية والتدرب على مهارات الإشراف العلمي، ومعرفة أساليب الاستشارات العلمية والتدرب على استخدام وسائل التقويم المختلفة.

أما دراسة الثبيتي (٢٠٠٠) حول الجامعات من حيث نشأتها ومفهومها ووظائفها، فكانت دراسة وصفية تحليلية توصل من خلالها الباحث إلى أن الجامعات العربية بحاجة إلى تحرير التعليم الجامعي فيها من أساليب التدريس العقيمة التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى الأساليب الأكثر تحررا والتي تعد الطلبة لتلبية الحاجات ومتطلبات التنمية الوطنية من القوى البشرية العاملة في الدول العربية. كما وجد الصاوي (٢٠٠٠) أيضا من خلال دراسته التحليلية المقارنة في ضوء بعض المعايير المستخدمة لتقييم أهداف جامعات دول مجلس التعاون الخليجي أن أهداف الجامعات الخليجية بحاجة إلى إعادة الصياغة لكي تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين في ضوء المتغيرات العالمية من جهة والحاجات المستجدة للمجتمع والأفراد من جهة أخرى.

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث الحالي يمكن استخلاص ما يلي:

– لقد حظي موضوع النمو العلمي والمهني للأستاذ الجامعي باهتمام الباحثين والجامعات الأجنبية والعربية والخليجية في السنوات الأخيرة على حد سواء.

– إن أكثر المجالات التنموية التي حظيت علي تركيز أكبر في تدريب الأستاذ الجامعي هما مجالي التدريس (المهني) والبحث العلمي، بينما نجد أن المجالات التنموية الأخرى كالمجال الأكاديمي والمجال الإداري والمجال الاجتماعي أقل خطاً منهما.

– ان أهداف الجامعات وبرامجها في حاجة إلى إعادة صياغة وتطوير لكي تواكب متطلبات القرن الحادي والعشرين في ضوء كل من المتغيرات العالمية والحاجات المستجدة للمجتمع والأفراد.

– إن الكفايات الأدائية لأعضاء هيئة تدريس في أداء الوظائف الأكاديمية والمهنية والبحثية في الجامعات الأجنبية والعربية والخليجية على حد سواء منخفضة بشكل عام وبحاجة إلى إقامة البرامج التدريبية المطورة لرفع تلك الكفايات لديهم.

– إن هناك تجارب ومحاولات لبعض الجامعات الأجنبية لرفع الكفايات الأدائية للهيئة التدريسية لديها في أداء الوظائف الأكاديمية والمهنية والبحثية يمكن الاستفادة منها في بناء مفردات أداة الدراسة الحالية. يضاف إلى ذلك، على حد علم الباحث، عدم إجراء دراسات عربية أو خليجية تناولت جوانب التنمية المهنية والأكاديمية والبحثية والإدارية والاجتماعية للأستاذ الجامعي بكليات التربية، مما يضفي أهمية على الدراسة وإمكانية الاستفادة من نتائجها في إعداد أو تطوير البرامج التدريبية المتعلقة بتحسين الكفايات المتنوعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية في الجامعات العربية والخليجية في المستقبل.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت حول جوانب التنمية المهنية والأكاديمية والبحثية والإدارية والاجتماعية الهامة بالنسبة لهم. وعلى وجه التحديد، تحاول الدراسة تعرف مدى أهمية البنود الواردة في الدراسة لمجالات التنمية المهنية والأكاديمية والبحثية والإدارية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة ممارستهم لها.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما درجة أهمية بنود المجال المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها ؟

٢– ما درجة أهمية بنود المجال الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها ؟

٣– ما درجة أهمية بنود المجال البحثي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها ؟

٤– ما درجة أهمية بنود المجال الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها ؟

٥– ما درجة أهمية بنود المجال الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها ؟

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في كلية التربية بجامعة الكويت فقط. ولقد استبعد الباحث آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى بجامعة الكويت، كما استبعد آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية المتمتعين بإجازة التفرغ العلمي أو الشاغلين للمناصب القيادية في الجامعة أو في الدولة.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

مجالات التنمية المستقبلية: هي بنود وضعت لجوانب النمو في المجالات الخمسة المحددة لأداة الدراسة والتي يجد عضو هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الكويت أهمية إدراجها في البرامج التدريبية عند إعدادها في المستقبل.

المجال المهني: بنود وضعت للجانب المهني (أو الكفايات التربوية) بحيث تؤكد مهارات التخطيط، وطرائق التدريس، والتقويم، واستخدام الأنشطة والتقنيات التعليمية المتنوعة.

المجال الأكاديمي: بنود وضعت للجانب الأكاديمي (أو الكفايات العلمية) بحيث تؤكد معارف ومهارات وأنشطة خاصة بالتعليم الجامعي كفلسفة التعليم العالي وأهدافه وإقامة اللقاءات والندوات العلمية وورش العمل التربوية وإدارتها وتأليف وتقويم الكتب والمراجع التربوية وغيرها.

المجال البحثي: بنود وضعت للجانب البحثي (أو الكفايات البحثية) بحيث تؤكد على مهارات وأنشطة خاصة بإجراء البحوث التربوية ومتطلباتها مع استخدام الإمكانات المتنوعة للحاسوب والانترنت في إعدادها وطرق نشرها.

المجال الإداري: بنود وضعت للجانب الإداري (أو الكفايات الإدارية) بحيث تؤكد على معرفة اللوائح والأنظمة الإدارية المعمول بها بالكلية أو الجامعة والخدمات الإدارية المتاحة بالكلية أو الجامعة.

المجال الاجتماعي: بنود وضعت للجانب الاجتماعي (أو الكفايات الاجتماعية) بحيث تؤكد معرفة وممارسة الأنشطة الترفيهية والثقافية والاجتماعية بالكلية ومجالات خدمة الكلية والمجتمع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها وذلك من خلال المحاولة للإجابة عن الأسئلة الخمسة المحددة لها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت في العام الجامعي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ والبالغ عددهم (٩٥) عضوا. ولقد استبعد الباحث آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية المتمتعين بإجازة التفرغ العلمي أو الشاغلين للمناصب القيادية في الجامعة أو في الدولة. بذلك اشتملت عينة الدراسة على (٦٧) عضوا من أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في كلية التربية بجامعة الكويت أثناء إجراء الدراسة. ولذا شكلت عينة الدراسة ٧٠ ٪ من المجتمع الأصلي للدراسة ويبين الجدول رقم (١) توزيع العينة حسب الرتبة العلمية وسنوات الخبرة التدريسية لأفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (١)
بيان الرتبة العلمية وسنوات الخبرة التدريسية لأفراد عينة الدراسة

الرتبة العلمية	(١ – ٥)	(٦ – ١٠)	(١١ أو أكثر)	المجموع
أستاذ	–	–	١٨	١٨
أستاذ مساعد	–	٩	١٦	٢٥
مدرس	١٤	٦	٤	٢٤
المجموع	١٤	١٥	٣٨	٦٧

أداة الدراسة

تم إعداد أداة لتحديد درجة أهمية البنود المتعلقة بجوانب التنمية ودرجة الممارسة لها على مقياس خماسي. وتكونت الأداة من (٥٠) بندا تم توزيعها على المحاور الخمسة للدراسة كالتالي:

المحور الأول: المجال المهني، وتضمن ١٤ بندا.

المحور الثاني: المجال الأكاديمي، وتضمن ١٥ بندا.

المحور الثالث: المجال البحثي، وتضمن ٩ بنود.

المحور الرابع: المجال الإداري، وتضمن ٦ بنود.

المحور الخامس: المجال الاجتماعي، وتضمن ٦ بنود.

ولذا اشتملت الأداة على عمودين الأول منهما لتحديد درجة أهمية كل بند من بنودها والأخر لتحديد درجة الممارسة له، وذلك وفقا لمقياس خماسي: (٥) إذا كان البند مهما جدا أو يمارس بدرجة كبيرة جدا، (٤) إذا كان البند مهما أو يمارس بدرجة كبيرة، (٣) إذا كان البند مهما بدرجة متوسطة أو يمارس بدرجة متوسطة، (٢) إذا كان البند مهما بدرجة قليلة أو يمارس بدرجة قليلة، (١) إذا كان البند غير مهم أو لا يمارس حاليا نتيجة لعدم وجود المعرفة أو الخبرة بشأنه. ولقد استحدث الباحث درجة أخرى (٩) تعطى في حالة عدم الممارسة للبند نتيجة لعدم توفر الفرص أو الإمكانيات المادية لممارسته.

صدق الأداة

لقد تم إعداد محتوى بنود أداة الدراسة بمراجعة الأدبيات التربوية في مجال التنمية المهنية والأكاديمية والبحثية والإدارية والاجتماعية لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وبعد إعداد الصورة الأولية لها تم عرضها على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس في كلية التربية بجامعة الكويت (الخبراء) لأخذ آرائهم وملاحظاتهم حول البنود المختلفة للمحاور الخمسة لأداة الدراسة من حيث مدى انتماء كل مفردة إلى المجال الذي تنتمي إليه ومدى انتماء المجالات الخمسة للأداة لجوانب التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس. وبناء على هذه الآراء والملاحظات تم تعديل الأداة حيث حذفت بعض المفردات وأضيفت مفردات أخرى، كما تم تعديل بعض المفردات لتتلائم مع ملاحظات المحكمين. ولذا أصبحت الأداة بعد إجراء هذه التعديلات تتمتع بدرجة عالية من الصدق مما يجعلنا نثق بنتائج تطبيقها بناء على صدق المحتوى الناتج من آراء المحكمين .

ثبات الأداة

تم حساب ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية مع تعديل معامل الارتباط وفقا لمعادلة سبيرمان براون، وكانت معاملات الثبات بهذه الطريقة للمحاور الخمسة و للأداة ككل هي كالتالي:

المجال المهني: (٨٩،.) لمقياس الأهمية و(٩٠،.) لمقياس الممارسة.
المجال الأكاديمي: (٩٤،.) لمقياس الأهمية و(٩٥،.) لمقياس الممارسة.
المجال البحثي: (٩١،.) لمقياس الأهمية و(٨٩،.) لمقياس الممارسة.
المجال الإداري: (٩٣،.) لمقياس الأهمية و(٩١،.) لمقياس الممارسة.
المجال الاجتماعي: (٨٩،.) لمقياس الأهمية و(٨٨،.) لمقياس الممارسة.

كما وجد أن معدل معامل الثبات لأداة الدراسة ككل لمقياس الأهمية هو ٩١،. و لمقياس الممارسة ٩٠،. وهى نسب مرتفعة، مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة والوثوق بنتائجها.

الأساليب الإحصائية

ولمعالجة نتائج الدراسة إحصائيا، اتبعت الإجراءات التالية:

١- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية النسبية لكل بند من بنود مجالات التنمية الخمسة للدراسة.

٢- تم استخراج معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات الأهمية ودرجات الممارسة لكل بند من بنود مجالات التنمية الخمسة للأداة.

٣- تم استبعاد الأفراد الذين اختاروا درجة (٩) لبنود الممارسة من عملية تحليل نتائج الارتباط فقط، حيث إن درجة (٩) تعني عدم ممارسة أفراد العينة للبند نتيجة لعدم توافر الفرص أو الإمكانات المادية لممارسته وليست نتيجة لعدم المعرفة أو الخبرة العملية لديهم .

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقا لأسئلة البحث مع تأكيد نتائج البنود الهامة للمجالات الخمسة لأداة الدراسة ونتائج الممارسة لها من قبل أفراد العينة. وفيما يلي عرض ومناقشة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على الآتي: "ما درجة أهمية بنود المجال المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها؟" والإجابة عن السؤال الأول، تتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (٢)، أن أفراد العينة اتفقت آراؤهم حول أهمية بنود المجال المهني والبالغ عددها (١٤) بندا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها

بين مهمة (٤,٠) ومهمة جدا (٤,٧)، وبمتوسطات حسابية نسبية تتراوح بين (٨٠–٩٠ ٪).

الجدول رقم (٢)

البيانات الإحصائية لدرجات الأهمية و درجات الممارسة للمجال المهني

رقم البند	بنـود الاستبانة	درجة الأهميـة					درجة الممارسة				
		رتبة	ن	م	ع	م ٪	رتبة	ن	م	ع	م ٪
١	التدرب على مهارات التخطيط الجيد للتدريس.	١	٦٧	٤,٧	٠,٧١	٩٤	١	٥٤	٤,٠	٠,٩٦	٨٠
٢	التدرب على مهارات وضع الاختبارات بأشكالها المختلفة لتقويم الطلبة.	٣	٦٧	٤,٦	٠,٦٠	٩٢	١	٦١	٤,٠	١,٠٣	٨٠
٣	معرفة الطرائق الجديدة في التدريس من خلال الدورات وورش العمل.	٤	٦٧	٤,٥	٠,٧٤	٩٠	٦	٦١	٣,٤	١,١٦	٦٨
٤	معرفة مجالات تطبيق نظريات التعلم في تدريس الطلبة.	١٠	٦٧	٤,٢	٠,٩٦	٨٤	٤	٦٠	٣,٦	١,٢٠	٧٢
٥	معرفة طرق الإشراف التربوي لطلبة التربية العملية في المدارس.	١٣	٦٧	٤,٠	١,١٣	٨٠	١٠	٤٨	٣,١	١,٣٨	٦٢
٦	معرفة طرق تقويم أداء طلبة التربية العملية في المدارس.	١٢	٦٧	٤,١	١,١	٨٢	١٠	٤٧	٣,١	١,٣٨	٦٢
٧	معرفة التقنيات التربوية المتوفرة في الكلية للتدريس.	٨	٦٧	٤,٤	٠,٧٤	٨٨	٧	٥٨	٣,٢	١,٢٠	٦٤
٨	التدرب على استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة في الكلية.	٤	٦٧	٤,٥	٠,٧٥	٩٠	٧	٦٢	٣,٢	١,٣٦	٦٤
٩	التدرب على استخدام الكمبيوتر في تدريس المقررات.	٤	٦٧	٤,٥	٠,٧٣	٩٠	١٢	٥٩	٣,٠	١,٣٩	٦٠
١٠	التدرب على استخدام الكمبيوتر في وضع الاختبارات للطلبة.	٤	٦٧	٤,٥	٠,٧٩	٩٠	٥	٥٨	٣,٥	١,٤٢	٧٠
١١	التدرب على استخدام الكمبيوتر في تصحيح الاختبارات.	٨	٦٢	٤,٤	٠,٩٩	٨٨	١٤	٤٨	٢,٨	١,٥٠	٥٦
١٢	التدرب على استخدام الإنترنت في الحصول على المعلومات.	١	٦٣	٤,٧	٠,٦٠	٩٤	٣	٥٥	٣,٩	١,٣٧	٧٨
١٣	معرفة نظام عملية الإرشاد والتوجيه للطلبة في الكلية.	١٣	٦٦	٤,٠	٠,٩٧	٨٠	١٣	٤٧	٢,٩	١,٤١	٥٨
١٤	معرفة طريقة التعامل مع الطلبة المتعثرين دراسيا في الكلية.	١٠	٥٩	٤,٢	٠,٨٨	٨٤	٧	٤٢	٣,٢	١,٣٩	٦٤

ومع ذلك، فإننا نجد أن هناك سبعة بنود تقدمت في رتبتها عن البنود الأخرى في درجة أهميتها حسب آراء أفراد العينة. وهذه البنود هي: البند (١) المتعلق بالتدرب على مهارات التخطيط الجيد، البند (١٢) الخاص بالتدرب على استخدام الإنترنت في الحصول عل المعلومات، والبند (٢) للتدرب على مهارات وضع الاختبارات لتقويم الطلبة، والبند (٣) الخاص بمعرفة الطرائق الجديدة في التدريس من خلال الدورات وورش العمل، والبنود (٨، ١٠، ٩) الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة واستخدام الكمبيوتر في التدريس واستخدام الكمبيوتر في وضع الاختبارات للطلبة على الترتيب. وبمراجعة طبيعة هذه البنود نجد أنها متعلقة بالتدريس وتقويم الطلبة واستخدام التقنيات التربوية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الهاشم (١٩٩١) حول الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات غيرالتربوية بجامعة الكويت. بينما جاءت البنود الأخرى للمجال المهني مثل البند (١٣)

المتعلق بمعرفة نظام عملية الإرشاد والتوجيه للطلبة والبند (٥) الخاص بمعرفة طرق الإشراف التربوي لطلبة التربية العملية في المدارس، والبند (٦) المتعلق بمعرفة طرق تقويم أداء طلبة التربية العملية في المدارس، والبند (٤) الخاص بمعرفة مجالات تطبيق نظريات التعلم في تدريس الطلبة والبند (١٤) الخاص بمعرفة طريقة التعامل مع الطلبة المتعثرين دراسيا في الكلية، والبند (٨) المتعلق بالتدرب على استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة في الكلية والبند (١١) الخاص بالتدرب على استخدام الكمبيوتر في تصحيح الاختبارات جاءت بمراتب متأخرة من حيث الأهمية. وعند مراجعة درجات الممارسة لبنود المجال المهني في الجدول (٢)، نجد أن أفراد العينة قد أعطوا درجات مختلفة للممارسات المتعلقة ببنود المجال المهني، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين ممارسة بدرجة كبيرة (٤,٠) وممارسة بدرجة متوسطة (٢,٨) ، وبمتوسطات حسابية نسبية (٨٠–٥٦ ٪). والبنود التي حظيت على ممارسة بدرجة كبيرة هي: البند (١) التدرب على مهارات التخطيط الجيد للتدريس والبند (٢) التدرب على مهارات وضع الاختبارات بأشكالها المختلفة لتقويم الطلبة والبند (١٢) التدرب على استخدام الإنترنت في الحصول على المعلومات والبند (٤) معرفة مجالات تطبيق نظريات التعلم في تدريس الطلبة والبند (١٠) التدرب على استخدام الكمبيوتر في وضع الاختبارات للطلبة ، وكانت المتوسطات الحسابية النسبية لها ٧٠٪ أو أكثر. ويلاحظ أيضا بأن جميع البنود المتعلقة بدرجة الممارسة باستثناء البند (٤)، جاءت أيضا في المراتب المتقدمة من حيث درجة أهميتها لدى أفراد العينة. أما البنود (١٣،١١، ٩، ٦،٥، ٧، ٨، ١٤)، فتراوحت متوسطات الحسابية النسبية لها في الممارسة بين (٥٦–٦٤٪) على الترتيب.

ويتضح من الجدول (٣) ، أن معاملات الارتباط بين درجات الأهمية لبنود المجال المهني ودرجات الممارسة لها لدى أفراد العينة، كانت جميعها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة أقل من (٠١،٠) عدا بندين منها (١٤،٣)، حيث تراوحت معاملات ارتباطاتها بين (٣٧، ، ٦١،). أما البند (٣) المتعلق بمعرفة الطرائق الجديدة في التدريس من خلال الدورات وورش العمل، فقد كان معامل الارتباط له غير دال إحصائيا (ر=٢٤،) بالرغم من أن قيمة المتوسط الحسابي لأهميته كانت مرتفعة (٤,٥) و قيمة المتوسط الحسابي لممارسته كانت متوسطة (٣,٤). وقد يفسر ذلك الانخفاض في الممارسة إلى عدم توفر الدورات وورش العمل لتعرف الطرائق الجديدة في التدريس في الكلية حاليا، وإذا كانت هناك ممارسة ما في المجال، فإن الأمر يعود إلى الجهد الذاتي لعضو هيئة التدريس نفسه.

أما البند (١٤) الخاص بمعرفة طريقة التعامل مع الطلبة المتعثرين دراسيا في الكلية أيضا فقد جاء معامل الارتباط له غير دال إحصائيا (ر=٢٩،) وكانت قيمة المتوسط الحسابي لأهميته مرتفعة نسبيا (٤,٢) وقيمة المتوسط الحسابي لممارسته جاءت متوسطة (٣,٢). لعل كان هذا الانخفاض في الممارسة يرجع إلى عدم مراجعة الطلبة المتعثرين دراسيا لأعضاء هيئة التدريس في الكلية. لذا نصل من تحليل النتائج لبنود المجال المهني إلى أن هناك الحاجة للاهتمام بالبنود (١٤،١٣،١١،٩،٦،٥،٣) والتي تبين أن لها درجات أهمية مرتفعة ودرجات ممارسة

منخفضة عند إعداد برامج التنمية الخاصة بالجانب المهني لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت مستقبلا.

الجدول رقم (٣)
البيانات الإحصائية لمعاملات الارتباط بين درجات الأهمية ودرجات الممارسة للمجال المهني

الرقم	بنود الاستبانة	معامل الارتباط		
		ن	ر	α
١	التدرب على مهارات التخطيط الجيد للتدريس.	٥٤	٠,٥١	٠,٠١
٢	التدرب على مهارات وضع الاختبارات بأشكالها المختلفة لتقويم الطلبة.	٦١	٠,٣٧	٠,٠١
٣	معرفة الطرائق الجديدة في التدريس من خلال الدورات وورش العمل.	٦١	٠,٢٤	٠,٠٦
٤	معرفة مجالات تطبيق نظريات التعلم في تدريس الطلبة.	٦٠	٠,٣٨	٠,٠١
٥	معرفة طرق الإشراف التربوي لطلبة التربية العملية في المدارس.	٤٨	٠,٥٢	٠,٠١
٦	معرفة طرق تقويم أداء طلبة التربية العملية في المدارس.	٤٧	٠,٦١	٠,٠١
٧	معرفة التقنيات التربوية المتوفرة في الكلية للتدريس.	٤٦	٠,٤٠	٠,٠١
٨	التدرب على استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة في الكلية.	٦٢	٠,٥٥	٠,٠١
٩	التدرب على استخدام الكمبيوتر في تدريس المقررات.	٥٩	٠,٥٠	٠,٠١
١٠	التدرب على استخدام الكمبيوتر في وضع الاختبارات للطلبة.	٥٨	٠,٥٩	٠,٠١
١١	التدرب على استخدام الكمبيوتر في تصحيح الاختبارات.	٤٧	٠,٣٩	٠,٠١
١٢	التدرب على استخدام الإنترنت في الحصول على المعلومات.	٥٥	٠,٥٢	٠,٠١
١٣	معرفة نظام عملية الإرشاد والتوجيه للطلبة في الكلية.	٤٧	٠,٤١	٠,٠١
١٤	معرفة طريقة التعامل مع الطلبة المتعثرين دراسيا في الكلية.	٤٢	٠,٢٩	٠,٠٧

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على الآتي: "ما درجة أهمية بنود المجال الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، أظهرت نتائج الدراسة والمبينة في جدول (٤)، أن أفراد العينة اتفقت آراؤهم حول أهمية بنود المجال الأكاديمي والبالغ عددها (١٥) بندا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين مهمة (٣,٩) ومهمة جدا (٤,٥)، وبمتوسطات حسابية نسبية تتراوح بين (٧٨–٩٠ ٪). ومع ذلك، فنجد أن هناك ثمانية بنود تقدمت في رتبتها عن البنود الأخرى في درجة أهميتها حسب آراء أفراد العينة. وهذه البنود هي: البند (٢٤) معرفة معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الكلية، البند (٢٥) التدرب على مهارات تأليف الكتب

والمراجع التربوية ، والبند (١٥) معرفة فلسفة وأهداف التعليم العالي، والبند (١٦) معرفة الخطط التنموية للدولة في المجالات المختلفة، والبند (٢٦) التدرب على مهارات تقويم الكتب والمراجع التربوية، والبند (٢٧) المشاركة في المنظمات والهيئات التربوية العربية والأجنبية، والبند (٢٨) زيارة المؤسسات التعليمية الخليجية والعربية والأجنبية. ويلاحظ أن البنود (١٩، ٢٠، ٢٩) كانت بالرتب الأخيرة من حيث الأهمية وهذا قد يفسر لنا انخفاض درجة ممارستها. في حين نجد أن البنود (١٨، ٢١، ٢٤) كانت في الرتب المتقدمة جدا من حيث الأهمية إلا أن درجة ممارستها كانت منخفضة. لذا يستنتج من ذلك شعور أفراد العينة بالحاجة إلى معرفة إيجابيات وسلبيات العولمة عند تحديث النظام التعليمي للدولة (بند ١٨) و التدرب على مهارات إعداد اللقاءات العلمية وورش العمل التربوية (بند٢١)، ومعرفة معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الكلية (بند ٢٤).

وعند مراجعة درجات الممارسة لبنود المجال الأكاديمي في الجدول نفسه، نجد أن أفراد العينة كانت درجاتهم للممارسة لبنود المجال الأكاديمي منخفضة نسبيا حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين ممارسة بدرجة كبيرة (٤,٠) وممارسة بدرجة متوسطة (٢,٣) ، وبمتوسطات حسابية نسبية تراوحت بين (٤٦–٨٠ ٪).والبنود التي حظيت على ممارسة بدرجة كبيرة هي أربعة من أصل (١٥) بنداً. وهذه البنود هي: البند (٢٣) المشاركة في اللجان والأنشطة العلمية بالقسم، والبند (٢٤) معرفة معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الكلية، والبند (٢٥) التدرب على مهارات تأليف الكتب والمراجع التربوية والبند (٢٦) التدرب على مهارات تقويم الكتب والمراجع التربوية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية النسبية لها في الممارسة بين (٧٠–٨٠٪).

ونجد في الجدول رقم (٥)، أن معاملات الارتباط بين درجات الأهمية لبنود المجال الأكاديمي ودرجات الممارسة لها من قبل أفراد العينة ، كانت تسعة بنود من أصل (١٥) بنداً موجبة ودالة إحصائيا عدا ستة بنود منها هي (البنود ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٩). وتراوحت معاملات الارتباط للبنود الدالة إحصائيا بين (ر٢٧، ، ٦٧،). أما البند (١٨) المتعلق بمعرفة إيجابيات وسلبيات العولمة عند تحديث النظام التعليمي للدولة، والبند (١٩) المتعلق بمعرفة الإجراءات الأكاديمية المتبعة في تطبيق نظام التعليم عن بعد، والبند (٢٠) المتعلق بالتدرب على مهارات وضع برنامج متكامل لنظام التعليم عن بعد، والبند(٢١) المتضمن بالتدرب على مهارات إعداد اللقاءات العلمية وورش العمل التربوية، والبند (٢٤) الخاص بمعرفة معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الكلية ، والبند (٢٩) المتعلق بدعوة الخبراء التربويين من الدول العربية والأجنبية للالتقاء بأعضاء هيئة التدريس، فكانت جميع معاملات الارتباط لهذه البنود غير دالة إحصائياً ولعل السبب في ذلك هو انخفاض قيم المتوسط الحسابي لممارستها حيث نجد أن قيم المتوسط الحسابي لأهميتها كانت مرتفعة نسبيا.

ونستنتج من تحليل النتائج لبنود المجال الأكاديمي أن هناك حاجة للاهتمام بالبنود (١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٩) والتي كانت لها درجات مرتفعة في الأهمية ودرجات

منخفضة في الممارسة ، وذلك عند إعداد البرامج الدورات التدريبية لتنمية الجانب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت في المستقبل.

الجدول رقم (٤)
البيانات الإحصائية لدرجات الأهمية و درجات الممارسة للمجال الأكاديمي

رقم البند	بنـود الاستبانة	درجة الأهميـة					درجة الممارسـة				
		رتبة	ن	م	ع	م ٪	رتبة	ن	م	ع	م ٪
١٥	معرفة فلسفة وأهداف التعليم العالي.	٣	٦٣	٤,٣	٠,٨٧	٨٦	٥	٤٨	٣,٤	١,٢٧	٦٨
١٦	معرفة الخطط التنموية للدولة في المجالات المختلفة.	٣	٦٧	٤,٣	٠,٩١	٨٦	٩	٥٥	٢,٩	١,٠٩	٥٨
١٧	معرفة المساهمات الفكرية والتربوية للمربين العرب والمسلمين.	١١	٦٧	٤,١	١,١١	٨٢	١٠	٥٨	٢,٨	١,٤٩	٥٦
١٨	معرفة إيجابيات وسلبيات العولمة عند تحديث النظام التعليمي للدولة.	٣	٦٧	٤,٣	٠,٩٥	٨٦	١١	٥٩	٢,٧	١,٣٣	٥٤
١٩	معرفة الإجراءات الأكاديمية المتبعة في تطبيق نظام التعليم عن بعد.	١٤	٦٧	٣,٩	١,٠١	٧٨	١٢	٥٣	٢,٦	١,٢٥	٥٢
٢٠	التدرب على مهارات وضع برنامج متكامل لنظام التعليم عن بعد.	١٤	٦٧	٣,٩	١,٠١	٧٨	١٥	٤٧	٢,٣	١,٣٤	٤٦
٢١	التدرب على مهارات إعداد اللقاءات العلمية وورش العمل التربوية.	٣	٦٧	٤,٣	٠,٩٥	٨٦	٧	٥٦	٣,١	١,١٢	٦٢
٢٢	التدرب على مهارات إدارة الندوات واللقاءات العلمية.	١١	٦٧	٤,١	٠,٩٦	٨٢	٦	٥٥	٣,٣	١,٢٠	٦٦
٢٣	المشاركة في اللجان والأنشطة العلمية بالقسم.	١٠	٦٧	٤,٢	١,٠٩	٨٤	١	٥٧	٤,٠	١,٠٩	٨٠
٢٤	معرفة معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الكلية.	١	٦٧	٤,٥	٠,٧٠	٩٠	٢	٥٩	٣,٧	١,٣٥	٧٤
٢٥	التدرب على مهارات تأليف الكتب والمراجع التربوية.	١	٦٦	٤,٥	٠,٦٨	٩٠	٣	٥٦	٣,٥	١,٤٠	٧٠
٢٦	التدرب على مهارات تقويم الكتب والمراجع التربوية.	٣	٦٧	٤,٣	٠,٨٤	٨٦	٣	٥٨	٣,٥	١,٤٠	٧٠
٢٧	المشاركة في المنظمات والهيئات التربوية العربية والأجنبية.	٣	٦٦	٤,٣	٠,٩٣	٨٦	٨	٥٤	٣,٠	١,٣٥	٦٠
٢٨	زيارة المؤسسات التعليمية الخليجية والعربية والأجنبية.	٣	٦٦	٤,٣	٠,٨٧	٨٦	١٢	٥١	٢,٦	١,٤٦	٥٢
٢٩	دعوة الخبراء التربويين من الدول العربية والأجنبية للالتقاء بأعضاء هيئة التدريس.	١١	٦٦	٤,١	١,٠٧	٨٢	١٤	٥٥	٢,٥	١,٤٨	٥٠

الجدول رقم (٥)
لمعاملات الارتباط بين درجات الأهمية ودرجات الممارسة للمجال الأكاديمي

الرقم	بنود الاستبانة	معامل الارتباط		
١٥	معرفة فلسفة وأهداف التعليم العالي.	٤٨	٠,٣٨	٠,٠١
١٦	معرفة الخطط التنموية للدولة في المجالات المختلفة.	٥٥	٠,٣٦	٠,٠١
١٧	معرفة المساهمات الفكرية والتربوية للمربين العرب والمسلمين.	٥٨	٠,٥٢	٠,٠١
١٨	معرفة إيجابيات وسلبيات العولمة عند تحديث النظام التعليمي للدولة.	٥٩	٠,٢٣	٠,٠٩
١٩	معرفة الإجراءات الأكاديمية المتبعة في تطبيق نظام التعليم عن بعد.	٥٣	٠,١٥	٠,٣٠
٢٠	التدرب على مهارات وضع برنامج متكامل لنظام التعليم عن بعد.	٤٧	٠,٠٨	٠,٦١

تابع الجدول رقم (٥)

الرقم	بنود الاستبانة	معامل الارتباط		
٢١	التدرب على مهارات إعداد اللقاءات العلمية وورش العمل التربوية.	٥٦	٠,١٤	٠,٣٠
٢٢	التدرب على مهارات إدارة الندوات واللقاءات العلمية.	٥٥	٠,٣٢	٠,٠٢
٢٣	المشاركة في اللجان والأنشطة العلمية بالقسم.	٥٧	٠,٦٠	٠,٠١
٢٤	معرفة معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الكلية.	٥٩	٠,٠٨	٠,٥٥
٢٥	التدرب على مهارات تأليف الكتب والمراجع التربوية.	٥٦	٠,٦٦	٠,٠١
٢٦	التدرب على مهارات تقويم الكتب والمراجع التربوية.	٥٨	٠,٦٧	٠,٠١
٢٧	المشاركة في المنظمات والهيئات التربوية العربية والأجنبية.	٥٤	٠,٢٧	٠,٠٥
٢٨	زيارة المؤسسات التعليمية الخليجية والعربية والأجنبية.	٥١	٠,٣٢	٠,٠٢
٢٩	دعوة الخبراء التربويين من الدول العربية والأجنبية للالتقاء بأعضاء هيئة التدريس.	٥٥	٠,٢١	٠,١٢

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على الآتي: "ما درجة أهمية بنود المجال البحثي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها ؟". وللإجابة عن هذا السؤال، فقد أسفرت نتائج الدراسة والمبينة في جدول (٦)، بأن أفراد العينة اتفقت آراؤهم حول أهمية بنود المجال البحثي والبالغ عددها (٩) بنود ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين مهمة (٤,٣) ومهمة جدا (٤,٨) ، وبمتوسطات حسابية نسبية تراوحت بين (٨٦–٩٦ ٪). وعند مراجعة درجات الممارسة لبنود المجال البحثي في الجدول (٦) ، نجد أن أفراد العينة كانت درجاتهم للممارسة لبنود المجال البحثي منخفضة نسبيا حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين ممارسة بدرجة كبيرة (٤,٠) وممارسة بدرجة متوسطة (٢,٨) ، وبمتوسطات حسابية نسبية تراوحت بين (٥٦–٨٠ ٪). ويلاحظ أن البند (٣٥) معرفة نظم ولوائح تمويل البحوث التربوية في الجامعة، والبند (٣٦) معرفة الخدمات البحثية التي تقدمها له الجامعة كانت رتبتهما الأخيرة من حيث الأهمية والممارسة معا. في حين أننا نجد أن البند (٣٠) التدرب على مهارات البحوث التربوية ، والبند (٣٨) معرفة المجلات التربوية العربية والأجنبية المحكمة للنشر، والبند (٣٧) معرفة طرق النشر في المجلات التربوية العربية والأجنبية ، والبند (٣١) التدرب على مهارات العمل في البحوث التربوية الجماعية ، والبند (٣٢) التدرب على تصميم أدوات لجمع بيانات البحوث التربوية ، والبند (٣٣) التدرب على مهارات تطبيق الاستبانات عن طريق البريد الإلكتروني جاءت في الرتب المتقدمة جدا من حيث الأهمية مع درجة مرتفعة في الممارسة نسبيا.

الجدول رقم (٦)

البيانات الإحصائية لدرجات الأهمية و درجات الممارسة للمجال البحثي

رقم البند	بنــود الاستبانة	درجة الأهميـة					درجة الممارسة				
		رتبة	ن	م	ع	م ٪	رتبة	ن	م	ع	م ٪
٣٠	التدرب على مهارات البحوث التربوية.	١	٦٦	٤,٨	٠,٦٠	٩٦	١	٥٧	٤,٠	١,١٥	٨٠
٣١	التدرب على مهارات العمل في البحوث التربوية الجماعية.	٣	٦٧	٤,٦	٠,٧٢	٩٢	٥	٥٩	٣,٦	١,٢٣	٧٢
٣٢	التدرب على تصميم أدوات لجمع بيانات البحوث التربوية.	٥	٦٧	٤,٥	٠,٧٣	٩٠	٤	٦٠	٣,٧	١,٣٢	٧٤
٣٣	التدرب على مهارات تطبيق الاستبانات عن طريق البريد الإلكتروني.	٥	٦٧	٤,٥	٠,٨٩	٩٠	٧	٥٥	٣,٠	١,٥٢	٦٠
٣٤	التدرب على طرق معالجة البيانات للبحوث التربوية ببرنامج SPSS.	٥	٦٧	٤,٥	٠,٧٧	٩٠	٦	٥٦	٣,٣	١,٤٧	٦٦
٣٥	معرفة نظم ولوائح تمويل البحوث التربوية في الجامعة.	٩	٦٣	٤,٣	٠,٩٢	٨٦	٩	٥٢	٢,٨	١,٤٨	٥٦
٣٦	معرفة الخدمات البحثية التي تقدمها له الجامعة.	٨	٦٦	٤,٤	٠,٨٥	٨٨	٧	٥٥	٣,٠	١,٤٢	٦٠
٣٧	معرفة طرق النشر في المجلات التربوية العربية والأجنبية.	٣	٦٧	٤,٦	٠,٧٦	٩٢	٣	٦٠	٣,٨	١,١٤	٧٦
٣٨	معرفة المجلات التربوية العربية والأجنبية المحكمة للنشر.	٢	٦٧	٤,٧	٠,٦٩	٩٤	٢	٦٠	٣,٩	١,٢٨	٧٨

كما نجد في الجدول رقم (٧)، بأن معاملات الارتباط بين درجات الأهمية لبنود المجال البحثي ودرجات الممارسة لها من أفراد العينة ، كانت موجبة ودالة إحصائيا عدا بند واحد (٣٤) من أصل تسعة بنود، وتراوحت معاملات الارتباط للبنود الدالة إحصائيا بين (٣١، ، ٦٤،). ويستنتج من عدم الدلالة الإحصائية للبند (٣٤) التدرب على طرق معالجة البيانات للبحوث التربوية ببرنامج SPSS ، بأن هناك حاجة لدى بعض أفراد العينة لهذا الجانب من التنمية البحثية. ونستخلص من تحليل النتائج لبنود المجال البحثي أن هناك حاجة إلى الأهتمام بالبنود التي كانت لها درجات مرتفعة في الأهمية ودرجات منخفضة في الممارسة ، وذلك عند إعداد برامج التنمية للمجال البحثي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت في المستقبل. وتمخض تحليل النتائج عن الحاجة إلى التدرب على مهارات تطبيق الاستبانات عن طريق البريد الإلكتروني (بند ٣٣)، والتدرب على طرق معالجة البيانات للبحوث التربوية ببرنامج SPSS (بند ٣٤)، ومعرفة نظم ولوائح تمويل البحوث التربوية في الجامعة (بند ٣٥)، ومعرفة الخدمات البحثية التي تقدمها له الجامعة (بند ٢٤).

الجدول رقم (٧)
البيانات الإحصائية لمعاملات الارتباط بين درجات الأهمية ودرجات الممارسة للمجال البحثي

الرقم	بنود الاستبانة	معامل الارتباط		
		ن	ر	α
٣٠	التدرب على مهارات البحوث التربوية.	٥٧	٠,٤٦	٠,٠١
٣١	التدرب على مهارات العمل في البحوث التربوية الجماعية.	٥٩	٠,٤٨	٠,٠١
٣٢	التدرب على تصميم أدوات لجمع بيانات البحوث التربوية.	٦٠	٠,٦٤	٠,٠١
٣٣	التدرب على مهارات تطبيق الاستبانات عن طريق البريد الإلكتروني.	٥٥	٠,٣١	٠,٠٢
٣٤	التدرب على طرق معالجة البيانات للبحوث التربوية ببرنامج SPSS.	٥٦	٠,٢٣	٠,١٠
٣٥	معرفة نظم ولوائح تمويل البحوث التربوية في الجامعة.	٥٢	٠,٤٨	٠,٠١
٣٦	معرفة الخدمات البحثية التي تقدمها له الجامعة.	٥٥	٠,٤٧	٠,٠١
٣٧	معرفة طرق النشر في المجلات التربوية العربية والأجنبية.	٦٠	٠,٤٥	٠,٠١
٣٨	معرفة المجلات التربوية العربية والأجنبية المحكمة للنشر.	٦٠	٠,٤٠	٠,٠١

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على الآتي: "ما درجة أهمية بنود المجال الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها ؟". وللإجابة عن هذا السؤال، فقد أظهرت نتائج الدراسة والمبينة في جدول (٨)، أن أفراد العينة اتفقت آراؤهم حول أهمية بنود المجال الإداري والبالغ عددها (٦) بنود، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين مهمة (٤,٢) ومهمة جدا (٤,٦)، وبمتوسطات حسابية نسبية تراوحت بين (٨٤–٩٢ ٪). وعند مراجعة درجات الممارسة لبنود المجال الإداري في الجدول، نجد أن أفراد العينة كانت درجاتهم لممارسة بنود المجال الإداري منخفضة عدا البند (٤٤) معرفة نظم ولوائح الترقية العلمية في الجامعة، حيث تراوح المتوسطات الحسابية لبقية البنود بين ممارسة بدرجة كبيرة (٣,٥) وممارسة بدرجة متوسطة (٢,٧)، وبمتوسطات حسابية نسبية منخفضة أيضا حيث تراوحت بين (٥٤–٧٠ ٪). ويلاحظ في جدول (٨) أيضا أن كلا من البند (٤٤) معرفة نظم ولوائح الترقية العلمية في الجامعة ، والبند (٣٩) معرفة اللوائح الإدارية بشأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ، والبند (٤٠) معرفة اللوائح المعمول بها بإدارة التسجيل في الجامعة، جاءت في المقدمة من حيث الترتيب في الأهمية والممارسة معا. بينما جاءت البنود: (٤٣) معرفة الخدمات العامة المتوافره له بمرافق الكلية، والبند (٤٢) معرفة الخدمات الإدارية المتاحة له بالكلية، والبند (٤١) معرفة اللوائح المعمول بها بعمادة الشئون الطلابية في الجامعة في الرتب الأخيرة من حيث الأهمية والممارسة.

كما نجد في جدول رقم (٩)، أن معاملات الارتباط بين درجات الأهمية لبنود المجال

الإداري ودرجات الممارسة لها من أفراد العينة، كانت جميعها موجبة ودالة إحصائيا. وتراوحت معاملات الارتباط للبنود الدالة إحصائيا بين (٣٥و ٤٨).

الجدول رقم (٨)

البيانات الإحصائية لدرجات الأهمية و درجات الممارسة للمجال الإداري

رقم البند	بنــود الاستبانة	درجة الأهميـة					درجة الممارسـة				
		رتبة	ن	م	ع	م٪	رتبة	ن	م	ع	م٪
٣٩	معرفة اللوائح الإدارية بشأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	٢	٦٦	٤,٤	٠,٩١	٨٨	٢	٥٨	٣,٠	١,٤١	٦٠
٤٠	معرفة اللوائح المعمول بها بإدارة التسجيل في الجامعة.	٣	٦٧	٤,٣	٠,٨٦	٨٦	٣	٥٦	٢,٨	١,٣٧	٥٦
٤١	معرفة اللوائح المعمول بها بعمادة الشئون الطلابية في الجامعة.	٤	٦٧	٤,٢	٠,٨٦	٨٤	٣	٥٦	٢,٨	١,٤١	٥٦
٤٢	معرفة الخدمات الإدارية المتاحة له بالكلية.	٤	٦٧	٤,٢	٠,٨٩	٨٤	٣	٥٥	٢,٨	١,١٧	٥٦
٤٣	معرفة الخدمات العامة المتوافرة له بمرافق الكلية.	٤	٦٧	٤,٢	٠,٨٧	٨٤	٦	٥٧	٢,٧	١,٢٨	٥٤
٤٤	معرفة نظم ولوائح الترقية العلمية في الجامعة.	١	٦٧	٤,٦	٠,٧٠	٩٢	١	٥٨	٣,٥	١,٣١	٧٠

الجدول رقم (٩)

البيانات الإحصائية لمعاملات الارتباط بين درجات الأهمية ودرجات الممارسة للمجال الإداري

الرقم	بنود الاستبانة	معامل الارتباط		
		ن	ر	α
٣٩	معرفة اللوائح الإدارية بشأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	٥٨	٠,٤٤	٠,٠١
٤٠	معرفة اللوائح المعمول بها بإدارة التسجيل في الجامعة.	٥٦	٠,٤٤	٠,٠١
٤١	معرفة اللوائح المعمول بها بعمادة الشئون الطلابية في الجامعة.	٥٦	٠,٣٨	٠,٠١
٤٢	معرفة الخدمات الإدارية المتاحة له بالكلية.	٥٥	٠,٤٧	٠,٠١
٤٣	معرفة الخدمات العامة المتوافرة له بمرافق الكلية.	٥٧	٠,٣٥	٠,٠١
٤٤	معرفة نظم ولوائح الترقية العلمية في الجامعة.	٥٨	٠,٤٨	٠,٠١

ونستخلص من تحليل النتائج لبنود المجال الإداري أن هناك حاجة إلى الأهتمام بكافة بنود هذا المجال عند إعداد برامج التنمية للمجال الإداري لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت في المستقبل، حيث كانت درجات الأهمية مرتفعة ودرجات الممارسة منخفضة جدا.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ينص السؤال الخامس على الآتي: "ما درجة أهمية بنود المجال الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وما درجة الارتباط بين أهميتها وممارستهم لها ؟". وللإجابة عن هذا السؤال، فقد بينت نتائج الدراسة والمبينة في الجدول رقم (١٠)، أن أفراد العينة اتفقت آراؤهم حول أهمية بنود المجال الاجتماعي البالغ عددها (٦) بنود، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين مهمة (٤,٠) ومهمة جدا (٤,٥)، وبمتوسطات حسابية نسبية تراوحت بين (٨٠–٩٠ ٪). وعند مراجعة درجات الممارسة لبنود المجال الاجتماعي في الجدول (١١)، نجد أن أفراد العينة كانت درجات ممارستهم لثلاثة بنود فقط للمجال الاجتماعي منخفضة (٤٥،٤٦،٤٧). فالبند (٤٥) معرفة الأنشطة الترفيهية والثقافية والاجتماعية في الكلية، والبند (٤٦) المساهمة في الأنشطة الترفيهية والثقافية والاجتماعية بالكلية، والبند (٤٧) معرفة المجالات التي يمكن أن يخدم فيها الكلية أو المجتمع المحلي ، جاءت في الرتب المتأخرة وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه البنود بين ممارسة بدرجة قليلة (٢,٣) وممارسة بدرجة متوسطة (٣,٠)، وبمتوسطات حسابية نسبية منخفضة أيضا حيث تراوحت بين (٥٣–٥٨ ٪). ويلاحظ في جدول (١٠) أيضا أن كلا من البند (٤٨) معرفة طرق بناء أو توثيق العلاقة بين الأستاذ والطالب في الكلية ، والبند (٤٩) معرفة حقوقه وواجباته إزاء طلبته في الكلية، والبند (٥٠) معرفة حقوقه وواجباته إزاء زملائه في الكلية، جاءت في المقدمة من حيث الترتيب في الأهمية والممارسة معا.

الجدول رقم (١٠)

البيانات الإحصائية لدرجات الأهمية و درجات الممارسة للمجال الاجتماعي

رقم البند	بنـود الاستبانة	درجة الأهميـة				درجة الممارسة				
		رتبة	ن	م	ع	م ٪	رتبة	ن	م	ع	م ٪
٤٥	معرفة الأنشطة الترفيهية والثقافية والاجتماعية في الكلية.	٥	٦٥	٤,١	٠,٩٣	٨٢	٥	٥٣	٢,٣	١,٢٧	٤٦
٤٦	المساهمة في الأنشطة الترفيهية والثقافية والاجتماعية بالكلية.	٦	٦٦	٤,٠	١,٠٧	٨٠	٥	٥٦	٢,٣	١,٢٣	٤٦
٤٧	معرفة المجالات التي يمكن أن يخدم فيها الكلية أو المجتمع المحلي.	٤	٦٦	٤,٤	٠,٩٢	٨٨	٤	٥٧	٣,٠	١,٢٢	٦٠
٤٨	معرفة طرق بناء أو توثيق العلاقة بين الأستاذ والطالب في الكلية.	١	٦٦	٤,٥	٠,٨٣	٩٠	٣	٥٨	٣,٥	١,٣٤	٧٠
٤٩	معرفة حقوقه وواجباته إزاء طلبته في الكلية.	١	٦٧	٤,٥	٠,٨١	٩٠	٢	٥٨	٣,٧	١,٢١	٧٤
٥٠	معرفة حقوقه وواجباته إزاء زملائه في الكلية.	١	٦٦	٤,٥	٠,٧٧	٩٠	١	٥٦	٣,٨	١,٢٠	٧٦

الجدول رقم (١١)
البيانات الإحصائية لمعاملات الارتباط بين درجات الأهمية ودرجات الممارسة للمجال الاجتماعي

الرقم	بنود الاستبانة	معامل الارتباط		
		ن	ر	α
٤٥	معرفة الأنشطة الترفيهية والثقافية والاجتماعية في الكلية.	٥٣	٠,٠٦	٠,٧٠
٤٦	المساهمة في الأنشطة الترفيهية والثقافية والاجتماعية بالكلية.	٥٦	٠,٠٢	٠,٩٠
٤٧	معرفة المجالات التي يمكن أن يخدم فيها الكلية أو المجتمع المحلي.	٥٧	٠,٢٢	٠,٠٩
٤٨	معرفة طرق بناء أو توثيق العلاقة بين الأستاذ والطالب في الكلية.	٥٨	٠,٣٨	٠,٠١
٤٩	معرفة حقوقه وواجباته إزاء طلبته في الكلية.	٥٨	٠,٥٨	٠,٠١
٥٠	معرفة حقوقه وواجباته إزاء زملائه في الكلية.	٥٦	٠,٥٦	٠,٠١

كما نجد في الجدول رقم (١١)، أن هناك ثلاثة معاملات ارتباط فقط بين درجات الأهمية لبنود المجال الاجتماعي ودرجات الممارسة لها من أفراد العينة كانت موجبة ودالة إحصائيا. وتراوحت معاملات الارتباط للبنود الدالة إحصائيا بين (٣٨و٥٦).

ونصل من تحليل النتائج لبنود المجال الاجتماعي إلى أن هناك حاجة إلى الأهتمام بالبنود المتعلقة بالأنشطة الاجتماعية والثقافية في الكلية والمجتمع عند إعداد برامج التنمية للمجال الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت في المستقبل، حيث كانت درجات الأهمية مرتفعة ودرجات الممارسة منخفضة جدا لتلك البنود.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة نوصى بمايلى:

١- إنشاء مركز متخصص لتدريب وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس للمجالات المختلفة للتنمية العلمية والمهنية والبحثية وغيرها.

٢- إقامة الندوات وورش العمل لجوانب التنمية العلمية والأكاديمية التي يجد أعضاء هيئة التدريس أنهم بحاجة ملحة إليها.

٣- إتاحة الفرص لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من التجارب الأجنبية والعربية من خلال تبادل الزيارات العلمية لمراكزها ومؤسساتها التدريبية.

٤- تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي التنمية العلمية والمهنية، وذلك بإيجاد نظام خاص للحوافز المادية والمعنوية.

٥- توفير الأجواء العلمية والاجتماعية المناسبة والمستلزمات الضرورية لأعضاء هيئة التدريس

لأداء الأدوار الوظيفية المختلفة في التدريس والبحث العلمي وإرشاد وتوجيه الطلبة وخدمة المجتمع المحلي.

٦- تخفيف الأعباء التدريسية عن أعضاء هيئة التدريس لإتاحة الفرص لهم للقيام بممارسة الوظائف الأخرى كالبحث العلمي والإرشاد التربوي للطلبة وخدمة المجتمع والأعمال الإدارية وغيرها.

٧- إجراء المزيد من الدراسات في مجالات التنمية المهنية والأكاديمية والبحثية لدى الهيئة التدريسية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي في المستقبل.

المراجع

البكر، فوزية بني بكر (٢٠٠١). النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي: الواقع والمعوقات، دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض الجامعات وكليات البنات بالرياض. **رسالة الخليج العربي، ٢٢**(٨١)، ١٣-٥١.

الثبيتي، مليحان معيض (٢٠٠٠). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها. دراسة وصفية تحليلية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٤**(٥٤)، ٢١١-٢٦٠.

حياوي، موفق (١٩٩٣). الأهمية النسبية للأدوار الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٨)، ٣١٠-٣٤١.

الخوالدة، محمد ؛ مرعي، توفيق (١٩٩١). مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية. **دراسات تربوية**، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، ٦ (٣١)، ٧٣-٩٨.

زعبر،عبدالرحمن ؛ صنبر، شكري (١٩٨٩). نظرة أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية في الجامعات الفلسطينية لمدى اكتمال عناصر الخلفية العلمية والمهنية لعضو هيئة التدريس والنشاطات التي يقوم بها. **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**، دمشق، (٩)، ٣٣-٥٧.

الصاوي، محمد وجيه (٢٠٠٠). أهداف جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، دراسة تحليلية مقارنة في ضوء بعض المعايير. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٤**(٥٥)، ٧٧-١٣٨.

محمد، يوسف عبدالفتاح (١٩٩٤). بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي بجامعة الامارات. **مجلة علم النفس، ٨**(٣١) ٣٦-٤٧.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٤). **الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية**، دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.

موسى، عبد الحكيم (١٩٩٨). **تحديد الحاجات التدريبية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة غير التربوية من وجهة نظرهم**. ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية، الجزء الرابع. الرياض: وزارة التعليم العالي، ٢٢ –٢٥ فبراير.

آل ناجي، محمد (١٩٩٨). **خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء والطلاب**. ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية، الجزء الرابع. الرياض: وزارة التعليم العالي، ٢٢ –٢٥ فبراير.

الهاشم، عبدالله (١٩٩١). دراسة تحليلية للاحتياجات التعليمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت. **التربية المعاصرة**، ٨(١٩)، ٥–٢٥.

Barnes, J. (1994). **Higher education staff development: Directions for the 21st Century.** (ERIC-NO ED379976).

Daigle, B. (2001). Moving toward a competency- based human resources process, A prize-winner for the University of Calgary. **Education Canada, 40** (4), 14-15.

Duke, C. (1999). Lifelong learning, implication for the university of the 21st Century. **Higher Education Management, 11**(1), 19-35.

Hares, H. (1994). **University teaching network, The arab network for staff development, in higher education staff development.** Directions for the Twenty First Century: UNESCO.

Henderson, N. (1996). Motivating your development staff. **Currents, 22**(2), 30-34.

James, R. (1995). In search of staff development: A study of academic staff appraisal. **Higher Education Research and Development, 14** (2), 185-199

Justus, M. (2000). Corporate universities, corporate college alliances. **Staff and Educational Development International, 4** (1), 1-8.

Pease, P. S. & Magnuson, P. (2003). Online staff development. **Principal, 82**(4), 62-63.

Pellert, A. (1996). The staff development program of the University of Vienna, basic features, problems and perspectives. **Higher Education Management, 8** (2) , 53-58.

Rudolph, J. T. & Howard, N. L.(1996). Implementing TQM at Oregon State University: Moving continuous quality improvement practices into higher education, **CUPA Journal, 46** (4), 25-31.

Schmidt, B. J. & Faulker, S. I. (1989). Staff development through distance education. **Journal of Staff Development, 10** (4), 2-7.

Scott, B. (2002). The pedagogy of on-line learning, a report from the university of the highlands and islands millennium institute. **Information Services & Use, 22** (1) 19-26.

Scott, D. & Weeks, A. (1996). Collaborative staff development. **Innovative Higher Education, 21** (2), 101-111.

UNESCO (1998). **World conference on higher education in the twenty first century.** Visions and actions, Paris, 5-9 October.

الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة بالأردن

د. محمد الزيودي
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. عماد الزغلول
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة بالأردن

د. محمد الزيودي
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. عماد الزغلول
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وتحديد ما إذا كانت تختلف باختلاف متغيرات الجنس، والقطاع، والمؤهل الأكاديمي في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة العاصمة بالأردن. تألفت عينة الدراسة من (١٦٧) معلما ومعلمة (٧١ ذكور و ٩٦ إناث). ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من جزأين، حيث شمل الجزء الأول معلومات ديمغرافية حول متغيرات الدراسة وهي: القطاع (عام وخاص) والجنس والمؤهل العلمي؛ واشتمل الجزء الثاني على أداة لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة مكونة من خمسة أبعاد. وتم استخراج دلالات الصدق والثبات لهذه الاستبانة. وأظهرت النتائج أن درجة الرضا الوظيفي لدى افراد العينة كانت متوسطة، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تعزى لمتغير القطاع لصالح القطاع الخاص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة الماجستير، في حين لم تظهر النتائج أية فروق في درجة الرضا الوظيفي تعزى لتفاعل متغيرات الجنس، والقطاع، والمؤهل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، معلمي التربية الخاصة، المدارس الخاصة، المدار الحكومية.

* تاريخ تسلم البحث:٢٠٠٦/٩/٣م * تاريخ قبوله للنشر:٢٠٠٧/٣/٢١م

Job Satisfaction Among Special Educational Teachers and the Factors Affecting their Job Satisfaction in both Public and Private Sectors in Jordan

Dr. Mohammed Al Zyoudi
College of Educational Sciences
Mut'ah University

Dr. Emad Alzeghoul
College of Educational Sciences
Mut'ah University

Abstract

This study aimed at determining the degree of job satisfaction among special educational teachers, and whether this degree would be varied due to sector, gender, qualification, and the interaction between these variables. The sample of this study consisted of (167) teachers (71 males and 96 females) chosen from both sectors. To achieve the objectives of this study, the researchers developed an instrument of five subscales to measure the degree of job satisfaction. Where its psychometric characteristics were ensured. The results showed that the degree of job satisfaction was moderate, and it found to be varied due to sector in favor of private sector, as well as due to gender in favor of female, and due to qualification in favor of M.A degree, mean while no significant differences were found in the degree of job satisfaction due to the interaction between these variables. The results were discussed and recommendations were addressed accordingly.

Key words: job satisfaction, special educational teachers, private sectors, public sectors.

الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة بالأردن

د. محمد الزيودي
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

د. عماد الزغلول
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

مقدمة الدراسة

تعتمد كفاءة المؤسسات الإدارية بشكل عام والتربوية بشكل خاص على كفاءة العناصر البشرية، وقدرتها ورغبتها في العمل، وعلى درجة الرضا عن العمل، وتعتمد درجة الرضا عن العمل على مجموعة من العوامل مثل الرضا عن العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة مثل العلاقة بين الزملاء والعلاقة بالإدارة وبالطلبة، بالإضافة إلى نظام الحوافز والترقية. ولهذا السبب فإن دراسة متغيرات مثل الروح المعنوية للمديرين والعاملين ومستوى رضاهم الوظيفي وقلقهم في العمل لا تزال موضع اهتمام كبير للباحثين في مجال العلوم الإنسانية والتربوية، ولمتخذي القرارات الإدارية وراسمي السياسات التربوية.

ونظرا لأهمية مفهوم الرضا الوظيفي في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات المختلفة فقد حظي باهتمام العديد من الباحثين في مختلف المهن، وعبروا عن هذا المفهوم بعدة تعريفات حيث إنهم لم يتفقوا على تعريف محدد له، ويعود السبب في عدم وجود تعريف محدد إلى الاختلافات في الظروف والبيئة المحيطة والمتطلبات المرتبطة بالمهن المختلفة. وهكذا فقد تطور مفهوم الرضا الوظيفي من كونه شعورا يحمله الفرد نحو عمله إلى مفهوم مركب يحدد مكونات الرضا الوظيفي وجوانبه المتعددة (Blandford, 2000).

لقد أطلق العلماء مصطلحات مختلفة لمشاعر الإنسان حول عمله، ومن هذه المصطلحات الروح المعنوية والاتجاه النفسي نحو العمل والرضا الوظيفي. وقد ورد العديد من التعريفات لمفهوم الرضا الوظيفي، ومنها تعريف ساري (Sari, 2004) والذي ينظر إليه على أنه تعبير العاملين عن مشاعرهم نحو أعمالهم، بحيثُ تعتمد هذه المشاعر على مدى إدراك الفرد لما تحققه له مهنته من حاجات ورغبات وما تقدمه من منافع مادية ومعنوية، كما أن الرضا عن المهنة يتكون من عناصر شخصية تتعلق بذات الفرد، وعناصر تتعلق ببيئة العمل.

وعرفه بلاندفورد (Blandford, 2000) بأنه شعور الفرد النفسي بالرضا نتيجة لإشباع الحاجات والرغبات من متطلبات العمل، ويرى أن هذا الشعور يمكن تحقيقه من خلال الاحتفاظ بعلاقات إيجابية مع الافراد داخل المؤسسة التعليمية، وتحقيق درجة من النمو المهني والرغبة في متابعة العمل في مجال التعليم.

ويعرفه العديلي (١٩٩٥) بأنه الشعور النفسي بالارتياح والاقتناع بسبب إشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه (محتوى الوظيفية) وبيئة العمل والولاء والانتماء للعمل.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يمكن تعريف الرضا الوظيفي بأنه الشعور بالأمن والاستقرار الوظيفي والراحة النفسية في العمل، بسبب إشباع الحاجات والرغبات، مما ينعكس بشكل ايجابي في الانتماء والولاء للوظيفة وللمؤسسة التي يعمل فيها.

هذا وتعد المؤسسات التعليمية من المؤسسات الخدمية الإنسانية والتي ينصب اهتمامها بالدرجة الأولى على العنصر البشري ويقع على عاتقها إعداد الأفراد وتزويدهم بالمعارف والخبرات وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم، لذلك يواجه العاملون في مثل هذه المؤسسات ضغوط العمل المتزايد نظرا لحجم الأعباء والمتطلبات، الأمر الذي ينعكس سلبا في درجة الرضا الوظيفي لديهم (Meichenbaum, 1991). فالمعلم يعد من الركائز الأساسية في العملية التربوية، ويمارس مهنة اجتماعية كثيرة المطالب، وهي من أكثر المهن التي ترتبط بمستوى عال من ضغوط العمل، والذي يؤثر بدوره في درجة الرضا الوظيفي لديه (Blandford, 2000). وبناءً على ما سبق، نجد أن المؤسسات والمنظمات العالمية قد اهتمت بإجراء العديد من الأبحاث والتجارب بهدف تحسين ظروف العمل فيها وتوفير الوسائل والإمكانيات الملاءمة من أجل زيادة دافعيه العاملين فيها، ورفع روحهم المعنوية، وزيادة مستوى الإنتاجية (العجمي، ٢٠٠٠).

فالرضا عن العمل يعد من الجوانب الهامة بوصفه أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية، حيث تؤثر درجة الرضا على سلوك المعلم إيجابا وسلبا في مستوى الدافعية لديه، الأمر الذي يؤثر في اتجاهاته نحو الطلبة ونحو عملية التعليم، وفي مخرجاتها التربوية. ولهذا يعد الرضا الوظيفي مسالة مهمة للمعلم ولمجتمعه، حيث إنه يعد من العوامل المؤثره في زيادة كفاءة المعلم في عمله، وقيامه بواجباته المهنية نحو زملائه وطلابه ومجتمعه (عليمات، ١٩٩٤).

لقد أشار برونيل وسميث ومكنيلز ولينك (Brwonell, Smith, McNillis & Lenk, 1995) إلى أن مستوى رضا المعلم واتخاذه لقرار يتعلق بالاستمرار في عمله في مجال مهنة التعليم يعتمد على مدى الرضا الوظيفي عن هذه المهنة انطلاقا من عدة عوامل مثل عمر المعلم، وعدد سنوات الخبرة، ووضوح المهام والدور الذي ينبغي أن يقوم به، ومدى توافر الإمكانيات وطبيعة المناخ الإداري والتنظيمي والعلاقات القائمة في المؤسسة التعليمية.

ففي هذا الصدد تظهر بعض الدلائل العلمية (Green-Reese & Johnson, 1991) ارتباط الرضا الوظيفي لدى المعلمين بمستوى الضغوط النفسية والذي غالبا ما يتولد عن طبيعة مهنة التعليم. فهي من المهن الخدمية والتي تتعدد فيها المتطلبات، ويكاد يكون فيها المعلم المسؤول الأول أمام الإدارة والمجتمع والمتعلمين من حيث مدى نجاح عملية التعلم وتحقيق مخرجات التعلم لدى المتعلمين (الخليفات والزغول، ٢٠٠٣). وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار نظرة المجتمع لهذه المهنة وغياب الدعم والتشجيع للعاملين فيها، حيث ينظر إليها

على أنها مهنة لا مهنة له (Nelson, 1990)، وانخفاض مستوى المردود المادي، وثقل العبء التدريسي، والتعليمات الإدارية والتربوية، فكثيرا ما نجد أن المعلمين يقعون فريسة الضغط النفسي مما ينتج عنه عدم الرضا الوظيفي عن هذه المهنة وعزوف الكثيرين عنها.

وبالنظر إلى العاملين في مجال التربية الخاصة فمما لا شك فيه أن هؤلاء المعلمين يعانون من نفس الظروف والمشكلات والأعباء التي يعاني منها زملاؤهم الذين يتعاملون مع الطلبة العاديين، إلا أنهم في الوقت نفسه يعانون من مشكلات إضافية تفرضها عليهم طبيعة الأفراد الذين يتعاملون معهم؛ فالعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يخلق الإحباط والتوتر لدى العاملين نظرا للتعامل مع فئات متنوعة من الأفراد غير العاديين ممن يعانون من الإعاقات الحركية، والسمعية، والبصرية، والعقلية، وصعوبات التعلم، والإعاقات المتعددة، فهم لا يتعاملون مع حالات جماعية وإنما حالات فردية، حيث يعد كل شخص حالة خاصة تتطلب نمطا من الخدمة، والتعليم، والتدريب والمساندة (الفرح، ٢٠٠١). بالإضافة إلى ذلك يعاني ذوي الاحتياجات الخاصة من انخفاض القدرات العقلية والاجتماعية وتباين مشكلاتهم واحتياجاتهم وميولهم، إذ يتوقع من المعلم استخدم التدريس الفردي ووسائل وأجهزة مساعدة بما يتناسب مع هذه الفئات المختلفة (يحيى وحامد،٢٠٠١؛ الفرح، ٢٠٠١؛ الخطيب، ٢٠٠٤). وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار نظرة المجتمع إلى مهنة التعليم بشكل عام والى العاملين في مجال التربية الخاصة، حيث لا زالت العديد من المجتمعات العربية ينظرون إلى ذوي الاحتياجات الخاصة نظرة سلبية، فمن الطبيعي أن نجد المعلمين في هذا المجال يعانون من مشاعر الإحباط والتوتر والضغط النفسي و ما ينجم عنه من عدم الرضا الوظيفي عن هذه المهنة.

وتشير نتائج العديد من الدراسات عموما إلى تدني مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين اتجاه مهنة التعليم وتباين مستوى رضاهم عن هذه المهنة تبعا لعدد من العوامل (Tuettemann & Punch 1990)، كما تشير دراسات أخرى إلى ارتباط الرضا الوظيفي لدى المعلمين عن مهنة التعليم بمستوى الضغوط النفسية الناتجة عن ممارسة هذه المهنة (رمضان، ١٩٩١؛ القريوتي وعبدالفتاح، ١٩٩٨؛ بني سلامة، ١٩٩٩؛ Borg & Flazon, 1989). ولقد أظهرت دراسات نتائج عديدة أجريت على عينات من المعلمين من كلا الجنسين ومختلف المؤهلات العلمية والخبرات التعليمية (بني سلامة، ١٩٩٩ ؛ الجعنيني، ١٩٩٥ ؛ اليماني وبوقحوص، ١٩٩٦؛ الغزيوات، ١٩٩٧؛ الغصاونة، ٢٠٠٠؛ العريقي، ٢٠٠١؛ Shann & Marry, 1998; Green-Reesed & Johnson, 1991) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين يتابين بين الجنسين في الوقت الذي يتأثر فيه بجملة من العوامل والمتغيرات مثل سنوات الخبره، والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل، ونظام الرواتب والترقيات، وطبيعة العلاقات السائدة في بيئة العمل والأنظمة الإدارية المعمول بها. هذا وتظهر نتائج دراسات أخرى في مجال التربية الخاصة أن العاملين في هذا المجال يعانون من ضغوط نفسية متزايدة تنعكس سلبيا في مستوى الرضا الوظيفي لديهم (العبدالجبار، ٢٠٠٤؛ الفرح، ٢٠٠١؛

يحيى وجامد، ٢٠٠١؛ Sung-Sung, 1999). ويظهر من نتائج دراسات (Stempien, Lorie & Loeb, 2002; Miller, Brownell, & Smith, 1999; Bogler & Ronit, 2001) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة يختلف تبعا لعدد من العوامل كالجنس، ونظام الرواتب، والترقيات، وطبيعة الإشراف، وفئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي يتم التعامل معها، وتشير النتائج كذلك إلى ارتباط الرضا الوظيفي بطبيعة برامج التأهيل الأكاديمي وضغوط العمل (Miller et al., 1999)، والعبء التدريسي وعدد الأفراد الذين يتعاملون معهم في الصف الدراسي (Russ et al., 2001).

وهكذا نلاحظ أن نتائج الدراسات تشير إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة يرتبط بمجموعة من العوامل والمتغيرات والتي تؤثر سلبا أو إيجابا في هذا المستوى، الأمر الذي يقتضي إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال للوقوف على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في رضا معلمي التربية الخاصة وفي سلوكهم المهني، إذ إن نتائج مثل هذه الدراسات قد يساعد في معالجة الجوانب السلبية وتعزيز الإيجابية منها، مما يساعد بالتالي في رفع كفاءة هؤلاء المعلمين ورفع سوية العملية التعليمية لدى المتعلمين.

مشكلة الدارسة

تظهر في كثير من المهن، لاسيما ذات الطابع الإنساني والتعاوني معوقات وضغوطات ومطالب تحول دون قيام الموظف بدوره المطلوب كما يتوقعه هو أو يتوقعه الآخرون؛ فمن المعروف أن أي مؤسسة تسعى إلى تحقيق غايات معينة، ولا يتسنى لها تحقيق ذلك ما لم تتضافر الجهود البشرية مع الإمكانات المادية والإجراءات الإدارية بحيث توجه معا لينبثق عنها خطط و إجراءات عملية لتحقيق تلك الأهداف. ويعد البعد البشري عنصرا هاما في نجاح أو فشل أي مؤسسة ويتوقف على مدى كفاءته في أداء المهمات التي تسند إليه ومدى اقتناعه بها. فمن هنا نجد أن الرضا عن العمل يشكل عنصرا هاما في كفاءة أي مؤسسة ونجاحها في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها. ويلاحظ أن المؤسسات التعليمية التي تتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب إجراءات تدريبية وكفاءات مؤهلة تختلف عن تلك المطلوبة في المؤسسات التعليمية الأخرى نظرا لطبيعة الأفراد التي يتم التعامل معهم في تلك المؤسسات. فالمعلمين في مدارس التربية الخاصة تفرض عليهم طبيعة العمل متطلبات ومشكلات متعددة الأمر الذي يولد لديهم الضغوط النفسية وعدم الرضا عن العمل والاقتناع به، ولذلك فإن قناعة العاملين في مثل هذه المؤسسات ورضاهم عن العمل يشكل عاملا مهما في نجاحهم في القيام بالمهمات والواجبات الموكلة لهم. وانطلاقا من ذلك فإن ظاهرة عدم الشعور بالرضا الوظيفي تعد من المعوقات الأساسية التي تظهر في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ولاسيما المعوقين منهم، والتي تحول دون قيام المعلم/المعلمة بالدور المطلوب منه. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاملين في مدارس ومراكز التربية الخاصة وعلاقة ذلك بمتغيرات قطاع العمل، والجنس، والمؤهل الأكاديمي.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تعرف مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة بالأردن وعلاقة ذلك بمتغيرات قطاع العمل، والجنس، والمؤهل الأكاديمي.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية والقطاع الخاص في محافظة العاصمة عمان، حسب أهميتها من وجهة نظرهم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير القطاع (حكومي وخاص)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لتفاعل القطاع (حكومي وخاص) والجنس والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة مما يلي:

١- إثراء البحث العلمي بإضافة دراسة مقارنة تتضمن مقارنة الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس والمراكز في القطاع الحكومي والخاص تبعا لعدد من المتغيرات.

٢- تعريف أصحاب القرار في ميدان التربية والتعليم والتنمية الاجتماعية بالعوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي من أجل تهيئة الظروف المناسبة والتي تساعد على استقرار الخبرات التربوية وزيادة رضا معلمي التربية الخاصة نحو مهنتهم.

التعريفات الإجرائية

الرضا الوظيفي: هو الأحكام الايجابية التي تعكس شعور المعلم نحو عمله، ويقاس في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلمون من خلال الإجابة عن فقرات مقياس الرضا الوظيفي. وقد تم تقسيم الرضا الوظيفي إلى ثلاثة مستويات: عال ومتوسط ومتدن وتم تعريفها على النحو التالي:

الرضا الوظيفي المتدني: ويتمثل في الحصول على متوسط حسابي أقل من (٣) درجات

على استبانة الرضا الوظيفي المعدة لأغراض هذه الدراسة ٢,٤٩.

الرضا الوظيفي المتوسط: يتمثل في الحصول على متوسط حسابي يتراوح بين ٣-٣,٤٩ درجة على استبانة الرضا الوظيفي المعدة لأغراض هذه الدراسة.

الرضا الوظيفي العالي: ويتمثل في الحصول على متوسط حسابي أعلى من (٣,٥) درجة على استبانة الرضا الوظيفي المعدة لأغراض هذه الدراسة.

معلمو التربية الخاصة: المعلمون العاملون في المدارس الحكومية والخاصة ممن يحمل مؤهلا علميا في التربية الخاصة ويقدم خدمات للطلبة المعوقين.

حدود الدراسة

١- اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي التربية الخاصة في المدارس ومراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم والقطاع الخاص (ذكور وإناث) في محافظة العاصمة بالأردن للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

٢- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على معلمي التربية الخاصة الذين يقدمون خدمات للطلبة المعوقين، و لم تشمل المعملين الذين يقدمون خدمات للموهوبين، لذلك فإن نتائجها سوف تكون صالحة للتعميم لهذا المجتمع والمجتمعات المماثلة له.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ والبالغ عددهم (١٦٧) موزعين على النحو التالي: المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم (١١٥)، أما معلمو مراكز التربية الخاصة والتي يتم الإشراف عليها من قبل وزارة التنمية الاجتماعية فقد بلغوا (٥٢) معلما ومعلمة. والجدول رقم (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والقطاع الذي يعمل فيه المعلم.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس و المؤهل العلمي والقطاع الذي يعمل فيه المعلم

المتغيرات	مستويات المتغيرات	عدد الأفراد
الجنس	ذكر	٧١
	أنثى	٩٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	٤٨
	بكالوريوس + دبلوم تربية	٩٠
	ماجستير فأعلى	٢٩
القطاع	حكومي	١١٥
	خاص	٥٢

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة الحالية، فقد جرى تطوير استبانة مكونة من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: يتضمن معلومات عامة تتعلق بأفراد الدراسة وشملت عددا من المتغيرات الديمغرافية مثل الجنس والمؤهل العلمي والقطاع الذي يعمل فيه المعلم.

الجزء الثاني: ويتضمن استبانة لقياس الرضا الوظيفي لدى العاملين في مجال التربية الخاصة اشتملت في مجموعها على (٦٩) فقرة تم تضمينها في خمسة أبعاد أساسية مرتبة كما هو مبين في الجدول رقم (٢). لقد جرى بناء الاستبانة من خلال طرح سؤال مفتوح على (٧٥) معلما من معلمي التربية الخاصة و(١٠) مشرفين تربويين طلب منهم تحديد العوامل ذات العلاقة بالرضا الوظيفي، وقد تم تصنيف استجاباتهم وصياغة فقرات بناءا ذلك مع الاستعانة بالأدب النظري المتعلق بموضوع الرضا الوظيفي، بحيث تتطلب الاستجابة على فقراتها الاختيار من بين خمسة بدائل وفق تدريج ليكرت (Likert) على النحو التالي: (راض بدرجة عالية جدا، راض بدرجة عالية، راض بدرجة متوسطة، راض بدرجة قليلة، راض بدرجة قليلة جدا)، وهكذا فإن مدى الدرجات على الفقرة الواحدة يتراوح ما بين (١–٥) بمتوسط حساب مقداره (٣)، في حين مدى الدرجات التي يمكن للمفحوص الحصول عليها على الاستبانة ككل يتراوح بين (٣٤٥– ٦٩) بمتوسط افتراضي قدره (٢٠٧).

الجدول رقم (٢)

توزيع الأبعاد وعدد الفقرات لكل بعد

المجال	عدد الفقرات
ظروف العمل وطبيعته	١٧
الإشراف والتدريب والنمو المهني	١٧
الرواتب والحوافز	٩
العلاقة مع الزملاء والإدارة	١١
علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	١٥

صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى الأداة ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها عرضت في صورتها المبدئية على (٢١) من المحكمين، منهم (٨) من أعضاء هيئة التدريس ممن يحمل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة والقياس النفسي، و(٩) ممن يعمل في مجال التدريس، و(٤) ممن يعمل في مجال الإشراف؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة وملاءمتها لأهداف الدراسة، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات، في حين اعتمدت الفقرات التي أجمع (٨٠٪) من المحكمين على وضوحها

وملاءمتها. وبذلك فقد أعد الصدق التحكيمي محكا لصلاحية هذه الاستبانة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ–الفا (Cronbach Alfa) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٦٠) معلما من معلمي التربية الخاصة، حيث بلغت قيمة (α) للأداة الكلية (٠,٩٤) ولبقية الأبعاد كانت قيمة (α) كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

المعالجة الاحصائية

استخدم الباحثان طرقاً احصائية وصفية وتحليلية، تمثلت الطرق الاحصائية الوصفية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعامل كرونباخ –الفا، وتمثلت الطرق الاحصائية التحليلية باختبار تحليل التباين الثلاثي، واختبار شافيه.

الجدول رقم (٣)
قيمة ثبات ابعاد الأداة وللاداة الكلية

المجال	قيمة α
ظروف العمل وطبيعته	٠,٨٤
الإشراف والتدريب والنمو المهني	٠,٨٨
الرواتب والحوافز	٠,٩٢
العلاقة مع الزملاء والإدارة	٠,٨٥
علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	٠,٨٩
الدرجة الكلية	٠,٩٤

عرض النتائج

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والمتمثل في تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاملين في قطاع التربية الخاصة، فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على الاستبانة ككل، والاستجابة على كل بعد من أبعاد الاستبانة الخمسة. ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة مرتبة تصاعديا حسب درجة الرضا عن كل بعد.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لأفراد العينة على أبعاد الاستبانة

المجال	متوسط حسابي	انحراف معياري	الترتيب
الرواتب والحوافز	٢,١١	٠,٧٩	٥
ظروف العمل وطبيعته	٣,١٠	٠,٧٦	٤
الإشراف والتدريب والنمو المهني	٣,١٨	٠,٨٥	٣
العلاقة مع الزملاء والإدارة	٣,٣٥	٠,٨٠	٢
علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	٣,٤٥	٠,٨٣	١
الدرجة الكلية	٢,٩٨	٠,٧٤	

وبالنظر إلى الجدول رقم (٤) نلاحظ أن متوسط درجات أفراد العينة على الاستبانة بلغت (٢,٩٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٧٤)، وبالرغم أن هذا المتوسط أقل من المتوسط الفرضي (٣) إلا أن الفرق لم يكن دالا إحصائيا (α=٠,٠٥)، مما يشير إلى أن درجة رضا المعلمين عن العمل في التربية الخاصة بشكل عام متوسطة، أي تقع ضمن المتوسط. وبالنظر إلى درجة رضا المعلمين حسب الأبعاد الخمسة، نجد أن بعد الرواتب والحوافز يمثل أكثر الأبعاد أثرا في تدني درجة الرضا عن العمل، حيث بلغت قيمة المتوسط لهذا البعد (٢,١١) بانحراف معياري (٠,٧٩) وهو أقل بدلالة إحصائية (α=٠,٠٥) عن المتوسط. أما فيما يتعلق ببعدي ظروف العمل، والإشراف والتدريب والنمو المهني، فقد كانت المتوسطات الحسابية لهما (٣,١٠) و (٣,١٨) وهي ضمن المتوسط، مما يشير إلى درجة متوسطة من الرضا الوظيفي فيما يتعلق بالعمل في هذا المجال، وفيما يتعلق ببعد العلاقة مع الزملاء وبعد العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، فقد كانت المتوسطات الحسابية لهذين البعدين (٣,٣٥) و (٣,٤٥) على التوالي وهما أعلى وبدلالة إحصائية (α=٠,٠٥) من المتوسط مما يدل على أن هذين البعدين يؤثران إيجابيا في درجة الرضا عن العمل في مجال التربية الخاصة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاث الأخرى، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (ANOVA Analysis, 2x2x3)، ويلخص الجدول رقم (٥) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)
تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٨٩٣٥,٩٩	١	٨٩٣٥	٧,٩١	×٠,٠١
القطاع	٩٢٣١,٢٧	٢	٥١٢٦,١٤	٦,٥١	×٠,٠١

تابع الجدول رقم (٥)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	١٠٧١٥٨,٢١	١	١٠٧٢٦٨,٤٤	٨٧,٢٣	×٠,٠٠
الجنسXالمؤهل العلمي	٥٦٣٤,٦٦	٢	٣٩٢٤,٢٣	٢,٣٠	٠,١٣
الجنسXالقطاع	٤,٨	١	٤,١٩	٠,٠٠٤	٠,٩٧
المؤهل العلميX القطاع	٣٤١٢,٨٠	٢	٢٥٨٣,٨٥	٠,٩٩	٠,٣٨
الجنسXالقطاعXالمؤهل العلمي	٢٤٠٤٧,٠٥	٢	٦٠١٨,٠١٩	٥,٧٢	٠,٣٢

×دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وبالنظر إلى النتائج في الجدول رقم (٥) نجد ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠١) في درجة رضا معلمي التربية الخاصة تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف (٧,٩١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١)، ولصالح الإناث، إذ بلغ متوسط درجة الرضا الوظيفي للإناث (٣,٠٤) وهو أعلى بدلالة إحصائية (α=٠,٠١) من متوسط درجة الذكور والبالغة قيمته (٢,٩٢).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠١) في درجة رضا معلمي التربية الخاصة تعزى للقطاع، حيث بلغت قيمة ف (٦,٥١) وهي دالة إحصائيا (α=٠,٠١) ولصالح القطاع الخاص، إذ بلغ متوسط درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين في القطاع الخاص (٣,١٦) وهو أعلى بدلالة إحصائية(α=٠,٠١) من متوسط درجة الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة قي القطاع العام والبالغة قيمته (٢,٨٠).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠١) في درجة رضا معلمي التربية الخاصة تعزى للمؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (٨٧,٢٣) وهي دالة إحصائيا (α=٠,٠١). ولتحديد مصدر الفروق في متوسطات درجة الرضا الوظيفي تبعا لمتغير المؤهل، تم تحديد المتوسطات الحسابية حسب المؤهل الأكاديمي على النحو التالي: (٢,٧٧) للمعلمين حملة درجة البكالوريوس و(٢,٨٩) للمعلمين حملة درجة البكالوريوس والدبلوم و(٣,٢٨) لحملة درجة الماجستير. ولتحديد مصدر الفروق بين هذه المتوسطات استخدمت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه (Shaffee test)، ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج هذه المقارنات.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات في درجات الرضا الوظيفي تبعا لمتغير المؤهل الأكاديمي

	بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم	ماجستير
بكالوريوس	–	٠,١٢	×٠,٥١
بكالوريوس + دبلوم	٠,١٢	–	××٠,٣٩

× ح<٠,٠١ ××ح<٠,٠٥

وتشير نتائج المقارنات البعدية في الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠١) بين متوسط درجات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ممن يحملون درجة الماجستير ومتوسط درجات الرضا الوظيفي لحملة درجة البكالوريوس وهو لصالح المعلمين حملة درجة الماجستير، كما تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة حملة درجة البكالوريوس والدبلوم ومتوسط درجات الرضا الوظيفي لحملة الماجستير وهو لصالح المعلمين حملة درجة الماجستير؛ في حين لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط درجة الرضا الوظيفي للمعلمين حملة البكالوريوس ومتوسط درجة الرضا الوظيفي للمعلمين ممن يحملون درجة البكالوريوس والدبلوم.

لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠١) في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس، والقطاع، والمؤهل الأكاديمي.

مناقشة النتائج

تمثل السؤال الأول للدراسة في الكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة العاصمة (عمان). وقد أظهرت النتائج أن لدى هؤلاء المعلمين درجة متوسطة من الرضا الوظيفي حيث بلغ المتوسط الحسابي على المقياس ككل (٢,٩٨) وهو يقترب من الوسط الفرضي والبالغة قيمته (٣). ومثل هذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات مثل الغزيوات (١٩٩٧) وبني سلامة (١٩٩٩) والغصاونة (٢٠٠٠) والعريقي (٢٠٠١) وبوقلر ورونت (Bogler & Ronit, 2001) والتي تؤكد أن المعلمين يظهرون درجة متوسطة من الرضا الوظيفي، ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة مهنة التعليم، إذ إنها مهنة اجتماعية كثيرة المتغيرات والمطالب، إضافة إلى أنه ينظر إليها في بعض المجتمعات رغم أهميتها إلى أنها مهنة ليست رفيعة المستوى في الوقت الذي يطلب فيه من المعلم القيام بمسؤوليات كبيرة (خليفات والزغول، ٢٠٠٣).

وعند النظر إلى مستوى الرضا الوظيفي حسب الأبعاد التي اشتملت عليها أداة الدراسة، نجد أن بعد الرواتب والحوافز كان من أكثر الأبعاد التي تقف وراء تدني درجة الرضا الوظيفي لدى إفراد العينة. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج دراسة بني سلامة (١٩٩٩) وميلر وبرونويل وسميث (Miller, Brownell & Smith, 1999) وروس وأخرون (Russ et al., 2001) حيث أظهرت نتائجها أن من أسباب تدني درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين بما فيهم معلمي التربية الخاصة هو عدم كفاية الدخل أو العائد المالي الشهري والذي لا يتناسب حسب وجهة نظر المعلمين مع حجم الأعباء التي تتطلبها مهنة التعليم والتوقعات المطلوب منهم تحقيقها.

إن مثل هذه النتيجة متوقعة حيث إن مستوى الدخل في الأردن بشكل عام متدن، ويكاد يكون مستوى الدخل الذي يتلقاه المعلمون بما فيهم معلمو التربية الخاصة منخفضًا مقارنة

بمستوى الدخول في المهن الأخرى. وهكذا فان تدني مستوى الدخل يشكل عبئا إضافيا يولد الضغط النفسي لدى المعلمين نظرا لارتفاع مستوى تكاليف المعيشة في الأردن، بحيث لا يتناسب مستوى الدخل مع مطالب الحياة المتزايدة، ففي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة محافظة (٢٠٠٠) أن (٩٤،٩٪) من المعلمين الذين اشتملت عليهم أفراد العينة عدوا إنخفاض الدخل السبب الرئيسي وراء إرتفاع مستوى الضغط النفسي لديهم وعدم رضاهم عن مهنة التعليم.

وبالنظر إلى الأبعاد الأربعة الأخرى، نلاحظ أنها تشكل عوامل إيجابية في درجة رضا معلمي التربية الخاصة، حيث يظهر من النتائج أن متوسط درجة رضا المعلمين على بعدي ظروف العمل وطبيعته، والإشراف والتدريب والنمو المهني كانت ضمن المتوسط، مما يشير إلى قبول ورضا المعلمين نوعا ما عن الخدمات المقدمة لهم من قبل المؤسسات التي يعملون بها، بحيث تلبي مثل هذه الخدمات قدرا معقولا من مطالب المعلمين واحتياجاتهم الشخصية والمهنية. وفيما يتعلق ببعدي العلاقة بالزملاء والإدارة، والعلاقة بالطلبة وأولياء الأمور نجد أنهما شكلا أكثر العوامل ايجابية في رضا المعلمين عن مهنه التعليم، حيث كانت قيمه متوسط درجة الرضا على هذين البعدين أعلى وبدلالة إحصائية عن متوسط الرضا الوظيفي العام، مما يدل على أن الإدارة في المؤسسات تحرص على توفير الإمكانيات والإجراءات الإدارية التي تسهل عمل هؤلاء المعلمين في الوقت التي تحرص فيه كذلك على الاحتفاظ بعلاقات إيجابية ودية بهم وتعزيز العلاقات بين الزملاء والطلبة وأولياء الأمور بما يعود بالنفع على أداء المؤسسات، ويسهم في تحقيق أهدافها التي من أجلها وجدت. إن مثل هذه النتائج تتفق إلى درجة كبيرة مع نتائج العديد من الدراسات (بني سلامة، ١٩٩٩؛ الغصاونه، ٢٠٠٠؛ Russ et al.,2001; Borg & Falzon, 1989 ؛ Sung-Suag.1999) في الوقت الذي تختلف فيه جزئيا مع نتائج بعض الدراسات (; Stempien et al., 2002 Miller et al.,1999).

وفيما يتعلق بأثر قطاع العمل في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة (السؤال الثاني)، أظهرت النتائج وجود تباين في درجة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين تبعا لنوع القطاع الذي يعملون فيه، حيث أظهر معلمو التربية الخاصة في القطاع الخاص درجة رضا وظيفي أعلى وبدلالة إحصائية منها لدى المعلمين في القطاع العام. إن مثل هذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع نتائج دراسات (العبدالجبار، ٢٠٠٤ ؛جعنيني، ١٩٩٥؛ الغزيوات، ١٩٩٧؛ Stempien et al., 2002)، ويمكن عزو مثل هذه النتيجة إلى جملة من الأسباب منها أن أعداد حالات ذوي الحاجات الخاصة التي يتم التعامل معها في القطاع الخاص أقل منها في القطاع العام، إضافة إلى أن مستوى الدخل الشهري الذي يحصل عليه المعلمون في مؤسسات التربية الخاصة يعد مرتفعا نوعا ما مقارنة بالدخل في القطاع العام؛ وذلك لأن مثل هذه المؤسسات تسعى إلى تحقيق هامش ربحي، الأمر الذي يتطلب منها اجتذاب بعض المؤهلات لكونها نوعا من المنافسة.

وعند النظر إلى النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث المتمثل في الكشف عن التباين في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الجنس، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى للجنس ولصالح الإناث، حيث أظهرت الإناث درجة رضا وظيفي أعلى منها لدى الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (جعنيني، ١٩٩٥؛ اليماني وبوقحوص، ١٩٩٦؛ والعريقي، ٢٠٠١) في الوقت الذي تختلف فيه مع نتائج دراسات (الغصاونة، ٢٠٠٠؛ Sung-Sung, 1999).

وربما يرجع السبب في ارتفاع درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمات مقارنة بالذكور إلى طبيعة النظام الاجتماعي والثقافي السائد في الأردن. فالبرغم من مستوى التقدم الذي حققه الأردن في مجالات مختلفة ورغم برامج التوعية الإعلامية، فإن النظرة إلى عمل المرأة لازالت سلبية. ويكاد يكون عمل المرأة في حقل التعليم من أكثر المهن دعما وتأييدا وذلك لان مثل هذه المهنة أقل مطالب اجتماعية مقارنة بالمهن الخدماتية الأخرى كالعمل في مجال الأمن العام، والتمريض، والمطارات، والإعلام وذلك لأن طبيعة مثل هذه المهن تفرض على المرأة التفاعل المباشر مع شريحة واسعة من الأفراد ولاسيما الذكور منهم في الوقت الذي تتطلب فيه من المرأة العمل لساعات طويلة خارج منطقة السكن والمبيت خارج البيت، وهكذا نجد أن مهنة التعليم تكاد تكون المهنة الأكثر ملائمة للمرأة والتي تلبي حاجاتها ومطالبها بعيدا عن نقد المجتمع، علاوة على أنها تتطلب من المرأة العمل فقط لساعات محدودة خلال النهار والعودة والمبيت في المنزل .

وعند النظر إلى النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع والمتمثل في دور المؤهل العلمي في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، أظهرت النتائج ارتفاع درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين حملة درجة الماجستير مقارنة بغيرهم من حملة درجة البكالوريوس والدبلوم، ومثل هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة اليماني وبوقحوص (١٩٩٦) ودراسة بني سلامة (١٩٩٩) واختلفت مع نتائج دراسة جعنيني(١٩٩٥).

ومثل هذه النتيجة يمكن عزوها إلى جملة أمور منها أن مستوى الدخل الذي يتلقاه حملة الماجستير عموما أعلى منه لدى حملة الدرجات العلمية الأخرى كالدبلوم والبكالوريوس. إضافة إلى أن هذه الدرجة ربما تؤهلهم لشغل مهام إدارية وتنظيمية داخل المؤسسات التعليمية أفضل من تلك التي يشغلها حملة الدرجات العلمية الأخرى، وإذا أخذنا بعين الاعتبار التأهيل الأكاديمي، فهم بلا شك أكثر تأهيلا ودراية وخبرة مقارنة بحملة درجة الدبلوم والبكالوريوس، وهذا الأمر يتيح لهم مرونة أكثر في كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وفي تشخيص الحالات وإدارة البرامج التعليمية.

وهكذا تظهر النتائج أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن متوسطة نوعا، ما وأن مثل هذه الدرجة تتباين تبعا لمتغيرات الجنس، والقطاع، والمؤهل الأكاديمي، وعلية فإن نتائج هذه الدراسة تبقى محددة تبعا لمتغيراتها، وعينتها، وأداتها،

وإجراءاتها، الأمر الذي يستلزم إجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال للوقوف على فهم أفضل لظاهرة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بهدف اتخاذ الإجراءات المناسبة التي ترفع من درجة الرضا الوظيفي لديهم بما يعود بالنفع على أدائهم وأداء المؤسسات ذات العلاقة.

التوصيات

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات لحصر العوامل والمتغيرات التي تقف وراء تدني الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام.

٢- إجراء دراسات مقارنة بين أحوال معلمي التربية الخاصة في القطاع الخاص والقطاع العام بحيث يتم فيها المقارنة بين مستوى الدخل وأعداد الحالات ونوعية برامج الإعداد والتأهيل المهني ونوعية الخدمات والتسهيلات في هذين القطاعين.

٣- إجراء دراسات مقارنة يتم من خلالها المقارنة بين طبيعة المهام والأدوار التي يقوم بها المعلمون تبعا للمؤهل العملي الذي يحملونه في القطاعين العام والخاص.

المراجع

بني سلامة، امتياز (١٩٩٩). **الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

جعنيني، نعيم (١٩٩٥). الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية للمعلم والرضا عن المهنة في المدارس الحكومية في لواء مادبا في الأردن. **مجلة دراسات: العلوم الإنسانية، ٢٢**(٥)، ٢١٣٨-٢١٦٥.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٤). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. الطبعة الثانية. مكتبة الفلاح. بيروت. لبنان.

الخليفات، عبد الفتاح و زغول، عماد (٢٠٠٣). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مدرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية، (٣)**، ٦١-٨٨

رمضان، نعمات (١٩٩١). **الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مديرية عمان الأولى**. دراسة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العبدالجبار، عبدالعزيز بن محمد (٢٠٠٤). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. **المجلة العربية للتربية الخاصة، (٥)**، ٦٥-٩٥.

العجمي، محمد (٢٠٠٠). **الإدارة المدرسية** (ط١). القاهرة. مصر: الفكر العربي.

العديلي، محمد (١٩٩٥). **السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن**. الرياض. السعودية: معهد الإدارة العامة.

العريقي، عائدة (٢٠٠١). **الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقتهم بإدراكهم للسلوك القيادي لمديريهم**. مسترجع من الموقع: http//:www.nic.gov.ye.

عليمات، محمد (١٩٩٤). الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن. **مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠**(١)، ٤٨٣-٤٩٩.

الغزيوات، محمد (١٩٩٧). العوامل المؤثرة في مستوى رضا معلمي ومعلمات الاجتماعيات في محافظة الكرك عن مهنتهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٣٤)**، ١-٢٢.

الغصاونة، سوسن (٢٠٠٠). **درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وأثرها في أساليب معالجتهم لمشكلات الطلبة السلوكية داخل غرفة الصف**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

الفرح، عدنان (٢٠٠١). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر. **دراسات العلوم التربوية، ٢٨**(٢) ٢٤٥- ٢٧١.

القريوتي، أمين إبراهيم وعبد الفتاح، فيصل أحمد (١٩٩٨). الاحتراق النفسي لدى عينة معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لدولة الإمارات العربية المتحدة . **مجلة كلية التربية** / جامعة الإمارات، **(١٥)**، ٩٤-١٣٦.

محافظة، سامح محمد (٢٠٠٠). **أسباب التوتر النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين والعاملين في محافظة الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة): دراسة ميدانية**. ورقة بحث قدمت في المؤتمر التربوي الأول: التعليم والتحديات القرن الحادي والعشرين. كلية العلوم التربوية ، جامعة موتة، تشرين أول، ٢٩-٣١ .

يحيى، خولة وحامد، رنا نجيب (٢٠٠١). مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي المعوقين عقليا في اليمن. **مجلة مركز البحوث التربوية**. جامعة قطر، **(٢٠)**، ٩٧-١٢٤.

اليماني، سعيد وبوقحوص، خالد (١٩٩٦). دراسة تحليلية للرضا المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في مهنة التدريس بدولة البحرين. **مجلة دراسات: العلوم التربوية، ٢٢**(٢)، ٢٦٩-٢٨٦.

Blandford, S. (2000). **Managing professional development in schools.** London: Rutledge.

Bogler, C., & Ronit, G. (2001). **Reassessing the behavior of principals as a multi-factor in teachers' job satisfaction.** Annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada, April, 19-23.

Borg, M. & Falzlon, J. (1989). Stress of job satisfaction among primary school teachers in math. **Educational Review,** (32), 50-58.

Brwonell, M., Smith, S., Mcivillis, N., & Lenk, L. (1995). Career decisions in special education: Current and former teachers' personal views. **Journal of Special Education, 30** (4), 371-389.

Green-Reese, S. & Jognson, D. (1991). Teacher job satisfaction and teacher job stress: school size, age and teaching experience. **Education Review, 112,** (2), 247-254.

Meichenbaum, D. (1991). **Cooping with stress.** N.Y: Plenum Press.

Miller, M., Brwonell, M. & Smith, S. (1999). Factors that predict teachers staying in, or leaving, or transferring from the special education classroom. **Council for Exceptional Children, 65**(2), 201-218.

Nelson, J. (1990). **Critical issues in education.**. N.Y: McGraw-Hill Inc.

Russ, S., Chiang, B., Rylance, B., & Bongers, J. (2001). Caseload in special education: An integration of research findings. **Council for Exceptional Children, 67**(2), 161-172.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. **Educational Studies, 30**(3), 291-306.

Shann, B., & Mary, H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. **Journal of Educational Research, 92**(2), 67-79.

Stempien, D., Lorie, R. and Loeb, C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. **Remedial and Special Education, 23**(5), 258-267.

Sung-Sung, T. (1999). **Job satisfaction among special education teachers of special schools for severe mentally handicapped children in Hong Kong.** Unpublished Master Thesis. Hong Kong University, Hong Kong.

Tuettumann, E. & Punch, K. (1990). Stress level among secondary school teachers. **Educational Review, 24**(1), 25-29.

مدى استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة والكتابة في الأردن

د.جمال أبو زيتون
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت

مدى استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة والكتابة في الأردن

د.جمال أبو زيتون
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الأجهزة، والأدوات التكنولوجية الأكثر استخداما من قبل المكفوفين، وضعاف البصر في مجالي القراءة، والكتابة. كذلك تعرف الصعوبات، والعوائق التي تواجه استخدامها، والاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدامها. وبلغ عدد أفراد العينة ٦٥مشاركا من المعاقين بصريا الملتحقين بثلاث مؤسسات تقدم الخدمات للمعاقين بصريا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- إن أشكال التكنولوجيا الأكثر استخداما من قبل ضعاف البصر في مجالي القراءة، والكتابة هي: النظارات، وبرنامج تكبير النصوص Zoom-Test، ونظام التلفزيون الصفي، وأما التكنولوجيا الأكثر استخداما من قبل المكفوفين فهي: الأشرطة والمسجلات، ثم آلة بيرل بيركنز، والمخرز، واللوح.

٢- أما بالنسبة لعوائق استخدام التكنولوجيا فكان أهمها: ارتفاع تكلفة الأجهزة، وقلة الموارد المالية للمعاقين بصريا، وعائلاتهم، وصعوبة الحصول على هذه الأجهزة.

٣- إن أهم الاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام التكنولوجيا تتضمن توعية المعاقين بصريا، وأسرهم بأهمية هذه التكنولوجيا، وتوفير الدعم المالي للحصول عليها، والتدريب المناسب.

الكلمات المفتاحية: استخدام التكنولوجيا، المعاقين بصريا، القراءة والكتابة.

* تاريخ تسلم البحث:٢٠٠٦/٩/٥م * تاريخ قبوله للنشر:٢٠٠٧/٤/٢٩م

The Range of Using Technology by Visually Impaired Persons in Reading and Writing in Jordan

Dr. Jamal A. Abuzaitoun
Faculty of Educational Sciences
Al Al-Bayt University

Abstract

The study aimed at identifying the types of technology which are used by visually impaired persons in reading and writing. Also identifying the barriers that face using technology, and identifying the strategies which help in increasing the use of these technologies. The sample of the study consisted of (65) visually impaired persons. The results of the study revealed the following:

1-The most used type of technology by persons who have low vision were eyeglasses, zoom-text programs, closed circuit television, and classroom TV systems, while the most used types of technology by blind persons were recorders and cassette tapes, a Perkins Braille machine, and slate and stylus .

2-The barriers that face the use of technology were the high cost of technology, the lack of fund, and the difficulties of access to these technologies.

3-The suggested strategies which helped in increasing the use of these technologies were counseling, supporting in fund, and training.

Key words: using technology, visually impaired persons, reading and writing.

مدى استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة والكتابة في الأردن

د.جمال أبو زيتون
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت

المقدمة

تتطلب المشاركة الكاملة في أحداث القرن الحادي والعشرين من الأفراد المعاقين، مجموعة من المهارات، والاستراتيجيات، والمعرفة اللازمة لاستخدام التكنولوجيا؛ وهذا يعني حاجاتهم إلى استخدامها بما يتناسب مع متطلبات هذا العصر الجديد، لذلك استخدمت تطبيقاتها بشكل كبير مع فئات التربية الخاصة، لإسهاماتها الكبيرة في تحقيق الاستقلالية للمعاقين في جوانب حياتهم المختلفة.

وقد أطلق على التكنولوجيا المستخدمة في التربية الخاصة التكنولوجيا المساندة (AssistiveTechnology) وتم تعريفها بأنها: الأدوات، والأجهزة التي تستخدم مع الأطفال والبالغين المعاقين، لتعويضهم عن الضعف في بعض الوظائف، وتقوية وزيادة التعلم، والاستقلالية، والحركة، والاتصال، والسيطرة على البيئة المحيطة، وكذلك يشير هذا المصطلح إلى الخدمات المباشرة التي تساعد الأفراد في اختيار واستخدام هذه الأدوات (Bradley & Poppen, 2003). وقد أقر الكونجرس الأمريكي التعريف السابق للتكنولوجيا المساندة عام ١٩٨٨، ولكنه أخذ صفة الإلزامية عام ١٩٩٤، وعلى اثر ذلك انتشرت البرامج والخدمات في مجال التكنولوجيا للمعاقين في أمريكا (Bryant & Seay ,1998) وفيما يخص المعاقون بصريا، أصبحت التكنولوجيا من أكثر الوسائل استخداما، وتأثيرا على الإعاقة البصرية، فهي فعالة في التخفيف من النتائج السلبية لهذه الإعاقة، كما أنها تساعدهم على أن يصبحوا أفرادا فعالين في مجتمعهم، وتؤدي تحسين مفهوم احترام الذات، والثقة بالنفس لديهم مما يجعل ردود أفعالهم إيجابية نحو المجتمع (Ashcroft, 1984).

وفي السنوات القليلة الماضية برزت أهمية تكنولوجيا الحاسوب في مجال الإعاقة البصرية، من خلال مجموعة من الوظائف والتسهيلات الكبيرة التي تمثلت في تعزيز القدرات الحسية للمعاقين بصريا، وتعويض بعض جوانب الضعف الحسي لديهم خصوصا في مجال القراءة، والكتابة، والتعرف والتنقل، ومجال التسلية، والترفيه، والتأهيل المهني، والعمل (Copel, 1991 & Glidden, 1984). ويمكن الاستنتاج مما سبق، أن التكنولوجيا المستخدمة في مجالي القراءة، والكتابة أسهمت في تحقيق قدر كبير من الاستقلالية والثقة بالنفس للمعاقين

بصريا. كما أدت إلى زيادة حظوظهم في التعلم واكتساب الخبرات المختلفة التي ساهمت في تكيفهم وتعايشهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتقسم الأجهزة، والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة، والكتابة من قبل المعاقين بصريا إلى قسمين هما: الأجهزة، والأدوات التكنولوجيه المستخدمة مع ضعاف البصر في مجالي القراءة والكتابة: وتستخدم هذه الأجهزة، والمعينات البصرية في تسهيل عملية القراءة، والكتابة لدى الطلبة ضعاف البصر (Todd, 1986) ومن الأمثلة على هذه الأجهزة، والأدوات التكنولوجية:

أولاً: أجهزة وأدوات وبرامج الحاسوب المكبرة: ووظيفتها تضخيم وتكبير النصوص، ويمكن أن تتوافر من خلال استخدام برامج الحاسوب المكبرة، او بتوظيف جهاز الدائرة التلفزيونية المغلقة، والعدسات، والنظارات والتلسكوب (Ruconich, 1984)، وفيما يلي عرض لهذه البرامج:-

أ-الدائرة التلفزيونية المغلقة Closed Circuit Television: وهي جهاز تلفزيون مزود بكاميرا توضع تحتها المادة المطبوعة، أو المكتوبة، والمصورة على ورقة الكتاب المراد تكبيره حيث يتم تصويرها، وعرضها على شاشة التلفزيون بشكل مكبر. ويستخدم هذا الجهاز أيضا للكتابة حيث يشاهد الطالب ما يكتبه على الورقة مكبرا على شاشة التلفزيون، ويمكن استخدام بعض التجهيزات الأخرى مع هذا الجهاز مثل الآلة الكاتبة (Hallahan& Kauffman, 2003; Scholl, 1986).

ب-معينات الضعف البصري: وتشمل العدسات المحدبة (الموجبة، المكبرة)، وتستخدم في العادة في القراءة. والعدسات المقعرة (السالبة، المصغرة) وتستخدم في زيادة مجال الرؤيا (جنكينز، وفرانسيس وهوايت، ١٩٩٢). وبالإضافة إلى المعينات البصرية التي قد تثبت على حامل، أو على النظارات (Scholl, 1986).

ج- برامج تكبير النصوص: ومن الأمثلة على ذلك برنامج تكبير النصوص Zoom -Text، وبرنامج LP Dos/Win، وبرنامج السوبر (Super PCI Vista) (WolffeK, 2003).

ثانياً: الأجهزة، والأدوات التكنولوجية المستخدمة مع المكفوفين في مجالي القراءة، والكتابة: وتقسم هذه التكنولوجيا إلى قسمين هما:

١- التكنولوجيا اليدوية: ومن الأمثلة عليها المخرز (المرقم)، واللوح. والمخرز أداة ذات رأس دقيق تستخدم للضغط على فتحات مثقوبة في لوح مخصص لكتابة حروف بريل. وكذلك آلة بريل بيركنز وتتكون هذه الآلة من ستة مفاتيح، كل مفتاح منها مخصص لكتابة نقطة من النقاط الستة المكونة لنظام بريل.

٢-التكنولوجيا المتقدمة: والمقصود بها تلك الأجهزة التي تستخدم نظام بريل مع إجراء بعض التعديلات الإلكترونية عليها باستخدام الحاسوب، ومن هذه التعديلات ما يكون لمسيا، أو صوتياً، مع العلم أن هناك عمليات تكييف، وتعديل التكنولوجيا لتتناسب مع المكفوفين

(Ruconich, 1984). وفي ما يلي عرض لبعض الأجهزة الإلكترونية التي يمكن استخدامها من قبل المكفوفين:

أ–جهاز الحاسوب: ويمكن استخدامه مع إجراء بعض التعديلات التي تناسب المعاقين بصرياً من حيث المعدات والأجهزة المتصلة بالحاسوب، بالإضافة إلى بعض برامج الحاسوب المصممة خصيصا لتسهيل مهمة المكفوفين في القراءة، والكتابة.

ب–جهاز كرزويل للقراءة (Kurzweil Reader) المتوافق مع برامج ومعدات الحاسوب: ويستخدم اللغة الصناعية (المركبة) لقراءة النصوص المطبوعة بصوت مرتفع، وبمستويات سرعة متنوعة (Griffin; Williams ; Davis& Engleman,2002) ويستخدم هذا الجهاز كاميرا خاصة، وجهاز كمبيوتر لتحويل المادة المطبوعة إلى لغة صناعية منطوقة تؤدي إلى القراءة، وإنتاج الصوت (Cotter & Mc McCarty,1983).

ج– ألاوبتكون: يتكون هذا الجهاز من جهاز الإلكتروني مكون من كاميرا، وشاشة صغيرة، وجهاز بحجم آلة التسجيل الصغيرة فيه فتحة تسمح بدخول إصبع السبابة فيها، ويقوم هذا الجهاز بتحويل المعلومات المطبوعة أو المكتوبة إلى ذبذبات كهربائية تؤدي إلى وخزات خفيفة على سبابة أحد اليدين تمثل صور الحروف المكتوبة على الورقة (Mims, 1973). ولقد أصبح هذا الجهاز من الأجهزة النادرة الاستعمال لوجود بعض المشكلات المتعلقة باستخدامه.

د– أجهزة بريل الناطقة لأخذ الملاحظات (Electronic Note Takers): وتستخدم هذه الأجهزة من قبل المكفوفين، وضعاف البصر لأخذ الملاحظات المكتوبة بطريقة بريل عن طريق تحويلها إلى نصوص مسموعة باستخدام تقنية اللغة الصناعية (GriffinK, et al, 2002).

هـ– جهاز نوماد (Nomad): ويعمل على إضافة الكلام إلى الأشكال الملموسة؛ بحيث يساعد ضعاف البصر على الوصول إلى الخرائط الناطقة (Talking Maps). ويستخدم مع بعض تطبيقات الحاسوب الأخرى (Griffin, et al, 2002).

و– جهاز الكتاب المفتوح (Open Book For Macintosh): المتوافق مع أجهزة كمبيوتر أبل ماكنتوش.

ز– مفاتيح التعلم (Key Board)، أو المفاتيح الناطقة في لوحة المفاتيح المتوافقة مع أنظمة ويندوز، والتي تعطي تغذية راجعة لفظية للطلبة المعاقين بصريا الذين يستخدمونها (Griffin, et al, 2002).

ح– البرامج الناطقة القارئة لشاشة الحاسوب (Screen Reeder) المتوافقة مع أجهزة حاسوب من نوع مايكروسوفت، وتقوم هذه البرامج بمسح النصوص المكتوبة، وتصويرها ضوئياً، وقراءتها باستخدام اللغة الصناعية المركبة بصوت مرتفع يمكن المعاقين بصرياً من سماعها (Griffin, et al, 2002).

ط–البرامج التي تعرض مخرجاتها بلغة بريل (Braille Displays): ومن الأمثلة عليها

السطر الالكتروني، وبرنامج (Power Braille)، وبرنامج (Braille Window)، وبرنامج (Braille Lite)، وبرنامج (Navigator).

ى- طابعات بريل: ومن الأمثلة عليها طابعة (Juliet)، وطابعة (Blazer) وطابعة (Book Maker) وطابعة (Versapoint)، وطابعة روميو (Romeo) و(Tiel).

ك- برامج ترجمة بريل (Braille Translation Software): ومن الأمثلة عليها برنامج (Duxbury) وبرنامج (Megadots) (Wolffe, 2003).

ونتيجة للتطور الكبير في التكنولوجيا وعلم الحاسوب، ومناداة المتخصصين في التربية الخاصة باستخدام وتوظيف التكنولوجيا في ميدان الإعاقة البصرية، أجريت العديد من الدراسات والأبحاث التي استهدفت تعرف الأجهزة، والأدوات التكنولوجية التي يستخدمها الطلبة المعاقين بصريا. ومن الأمثلة عليها دراسة أبنر و لاهم (Abner & Lahm, 2002) والتي هدفت إلى تعرف واقع استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا، وتكونت العينة من (٧٨) معلما يقومون بتعليم استخدام التكنولوجيا إلى (٦٠٥) طالبا من المعاقين بصريا. وأشارت النتائج فيما يخص استخدام الطلبة المعاقين بصريا للتكنولوجيا إلى أن (٣٠٣) طالبا معاقا بصريا فقط يستخدمون الحاسوب في برامجهم التعليمية، وكانت أكثر برامج الحاسوب استخداما من قبلهم برامج تكبير النصوص على شاشة الحاسوب، ثم الأجهزة المكيفة والمعدلة للاستخدام من قبل المعاقين بصريا، ثم البرامج القارئة لشاشة الحاسوب، وبرنامج (Switch Interface)، والسطر الالكتروني، وأجهزة المذكرات.

وضمن التوجه السابق أجرى ولفي (Wolffe ,2003) دراسة أخرى هدفت إلى تعرف التكنولوجيا المساندة المستخدمة من قبل المعاقين بصريا، حيث تم إرسال (١٨١) استبانة إلى المؤسسات العاملة مع المعاقين بصريا، وقد تم استرجاع (٩٦) استبانة بنسبة (٥٣٪) حيث شكلت الاستبانات المسترجعة عينة الدراسة. وأشارت النتائج فيما يتعلق بالتكنولوجيا المستخدمة من قبل المعاقين بصريا إلى أن الأجهزة، والأدوات المستخدمة هي البرامج القارئة للشاشة، وكان أكثرها استخداما برنامج الجوز (Jaws). ثم برامج تكبير وتضخيم النصوص على الشاشة؛ وكان أكثرها استخداما برنامج (Zoom–Text)، ثم برامج المسح الضوئي، وكان أكثرها استخداما برنامج (Open Book Unbound Ruby)، ثم جهاز (Kurzweil). ثم البرامج التي تعرض مخرجاتها بلغة بريل (Braille Displays) وكان أكثرها استخداما برنامج (Power Braille). أما بالنسبة لطابعات بريل فكان أكثرها استخداما طابعة (Juliet). أما بالنسبة لمحركات البحث، والتجوال على الانترنت، فكان أكثرها استخداما برنامج انترنت اكسبلورير (Internet Explorer) أما بالنسبة لأجهزة كتابة وتدوين الملاحظات الالكترونية، فكان أكثرها استخداما جهاز (Braille`N Speak).

ومن الدراسات الأخرى في هذا المجال دراسة الخياط (١٩٨٩)، والتي هدفت إلى تحديد فاعلية جهاز ألاوبتكون في تعليم مهارات القراءة لدى عينة من الكفيفات في الأردن.

وتكونت عينة الدراسة من ١٨ طالبة. حيث بينت النتائج تمكن معظم أفراد عينة الدراسة من القراءة باستخدام جهاز الاوبتكون بالرغم من الفروق في الأداء بين طالبة وأخرى. كذلك أجرى جيروسشات واخرون (Geruschat, Deremeik, & Whited, 1999) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام الأجهزة المحمولة على الرأس مع الأطفال المعاقين بصريا، في تحسين الوظائف البصرية، خصوصا فيما يخص القراءة، والحركة، والتنقل، ورؤية اللوح في الغرفة الصفية، والرؤية من مسافة بعيدة. وبلغ عدد المفحوصين ١٠ طلبة مكفوفين من مدرسة للأطفال المكفوفين. وأشارت النتائج إلى فاعلية هذه الأجهزة في مجالات القراءة والتعرف والتنقل.

كما أجرى قليدن (Glidden, 1984) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام الحاسوب المصغر على الخبرات التعليمية لدى الطلبة ضعاف البصر في المدرسة الثانوية . وتكونت العينة من ٥٢ مفحوصا، وأشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام الحاسوب المصغر مع ضعاف البصر في الخبرات التعليمية ،حيث أدى استخدامه إلى زيادة مشاركة الطلبة، وتفاعلهم مع زملائهم، وتحسين مفهوم الذات لديهم (Glidden, 1984).

وعلى الرغم، من أهمية التكنولوجيا للمعاقين بصريا بشكل خاص، ولذوي الإعاقات الأخرى بشكل عام، فإن الكثير منهم يشكو من عوائق وصعوبات متنوعة تحد من استخدامها، حيث تتمثل هذه العوائق في نقص التنسيق والتنظيم بين الجهات المعنية، وقلة الحصول على المعلومات، والتسهيلات المتعلقة باستخدامها، وقلة الفرص والخيارات، وعدم قابلية بعض الأجهزة للتطوير (Stead, 2002). وهذا يعني وجود القليل من المؤشرات على استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا بشكل فعال (Jacobs, Haily & Jones, 2003). ويمكن حصر العوائق التي تحد من استخدامهم للتكنولوجيا بصعوبة الحصول على المعلومات عن الأجهزة والبرامج التكنولوجية وعدم وعيهم بأهمية استخدامها، بالإضافة إلى قلة مصادر التمويل، وتبرز هذه المشكلة بشكل واضح إذا نظرنا إلى ارتفاع تكلفة هذه الأجهزة، حيث قد تفوق تكلفتها الأجهزة التي يستخدمها العاديون (Bradley &Poppen, 2003 Augusto & Schroeder, 1995).

ومن الدراسات التي استهدفت تحديد العوائق التي تحد من استخدام التكنولوجيا دراسة ايلين (Elaine, 2003) والتي هدفت إلى جمع المعلومات عن العوائق البيئية لاستخدام التكنولوجية المساندة من قبل المعاقين بصريا، وفوائد استخدام الحاسوب في حياتهم ن وتكونت عينة الدراسة من ٤١ مفحوصا من المعاقين بصريا، طلب منهم تقدير مدى استخدامهم للتكنولوجيا وتحديد معيقات وفوائد استخدامها، وأشارت النتائج إلى أن من أهم فوائد استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا التوظيف، والحصول على المعلومات، وزيادة التفاعل الاجتماعي. اما من أهم الصعوبات والعوائق التي تحد من استخدامها فكانت نقص التدريب، وعدم توفر الأدوات والأجهزة المناسبة، وعدم الحصول على المعلومات

عن التكنولوجيا المناسبة للاستخدام من قبلهم. ومن الدراسات الأخرى التي استهدفت تعرف عوائق استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين من وجهة نظر المعلمين دراسة تيمبل (Temple, 2006) والتي تكونت عينتها من ٢١٠ معلما يعملون في ٤٣ مدرسة للمعاقين. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أهم عوائق استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين قلة المعرفة بأنواع التكنولوجيا المناسبة، وقلة المصادر والتمويل، ومقاومة ورفض بعض المعاقين لهذا الاستخدام.

كما أجرى أصلان (Uslan ,1992) دراسة أخرى ضمن هذا المجال هدفت إلى تعرف عوائق استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا، وأشارت النتائج إلى أن أهم العوائق هي قلة المعلومات، والمصادر المالية. ويمكن الاستنتاج من نتائج الدراسات السابقة أن قلة المعلومات والمصادر المالية هي أكثر عوائق استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا.

وللتغلب على العوائق والصعوبات السابقة، تم اقتراح العديد من الاستراتيجيات لزيادة استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا، كان من أهمها وضع سياسات واضحة فيما يتعلق بهذا الاستخدام، والتركيز على صانعي السياسات، ومتخذي القرار (Jacobs, et al , 2003) ومن أهم المقترحات الأخرى زيادة مستوى الوعي لدى المعاقين بصريا أنفسهم، وعائلاتهم حول فوائد استخدام التكنولوجيا ؛ من خلال توعية أولياء الأمور الذين لديهم أطفال معاقين بصريا بأشكال التكنولوجيا التي يمكن استخدامها مع أبنائهم خصوصا في مجالات التعلم، والتعليم، والعمل، وتزويدهم بالمعلومات حول أساليب التدريب عليها، ومساعدتهم على توفير بعض أنواع التكنولوجيا في البيت (Bobbie & Azar ,2003)

مشكلة الدراسة

يعد استخدام التكنولوجيا في مجالي القراءة، والكتابة من الأمور المهمة جدا بالنسبة للطلبة المعاقين بصريا. ولكن الواقع الحالي لاستخدامها من قبل هذه الفئة غير مرض. حيث وجدت الدراسات السابقة أن أعداد الأشخاص المعاقين بصريا الذين يستخدمون التكنولوجيا قليل جدا. وهذا الواقع يجعل من المهم دراسة أشكال التكنولوجيا التي يمكن استخدامها، والعوائق التي تواجه استخدامها، والحلول، والاستراتيجيات المقترحة لزيادة هذا الاستخدام، وعلى وجه التحديد يمكن تحديد مشكلة في التعرف على مدى استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصرياً في مجالي القراءة والكتابة.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الأجهزة التكنولوجية الأكثر استخداما من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة، والكتابة؟

٢- ما العوائق والصعوبات التي تواجه استخدام هذه التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا؟
٣-ما الاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:
١- تعرف الأجهزة والبرامج والأدوات التكنولوجية الأكثر استخداما من قبل المكفوفين، وضعاف البصر في مجالي القراءة والكتابة.
٢- تعرف العوائق، والصعوبات التي تواجه استخدام هذه التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا.
٣- تعرف الاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا.

أهمية الدراسة

ويمكن إظهار أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:
١- على مستوى الدراسات، والأبحاث العربية والأردنية، يوجد القليل من الدراسات التي تناولت استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا، لذلك هناك حاجة للمزيد من المعلومات التي قد تكون مهمة في التخطيط المستقبلي لزيادة استخدام هذه التكنولوجيا.
٢- حاولت الدراسة الحالية الحصول على بعض المعلومات المهمة حول استخدام التكنولوجيا، ولا سيما تلك المعلومات المتعلقة بعوائق استخدام التكنولوجيا، والاستراتيجيات، والحلول المقترحة لزيادة استخدامها من قبل المعاقين بصريا.

تعريف مصطلحات الدراسة

التكنولوجيا في مجالي القراءة والكتابة: وهي الأدوات، والأجهزة التي تستخدم من قبل المعاقين بصريا للقراءة والكتابة.
المعاقون بصريا: هم ضعاف البصر، والمكفوفون الملتحقون بالمؤسسات الثلاث التي شملتها الدراسة أو يعملون بها.

محددات الدراسة

أجريت الدراسة في إطار المحددات التالية:
١- اقتصرت هذه الدراسة على ثلاث مؤسسات تقدم الخدمات للمعاقين بصريا الذين تفوق أعمارهم ١٥ سنة، وذلك لندرة المراكز، والمؤسسات التي تقدم الخدمات التكنولوجية للمعاقين بصريا في الأردن.
٢- صغر حجم العينة، وذلك لعوامل متعلقة بطبيعة مجتمع المعاقين بصريا، والذي يتصف بصغر الحجم وندرة العينات في بعض الأحيان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة

استخدم الباحث أسلوب البحث المسحي لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة .

عينة الدراسة

تم الاتفاق المبدئي مع المشرفين في المؤسسات المستهدفة في الدراسة على مقابلة جميع الملتحقين فيها من المعاقين بصريا، والذين تتراوح أعمارهم من ١٥ إلى ٥٧ سنة، والبالغ عددهم (٨٠) معاقا بصريا، ولكن حضر منهم للمقابلات (٦٥) معاقا بصريا فقط وبنسبة (٨١٪). لذلك عُدَّ المفحوصون الذين حضروا للمقابلات وأجابوا على الاستبانات عينةً للدراسة. وتوزع أفراد الدراسة على ثلاث مؤسسات تقدم الخدمات للمعاقين بصريا وهي: مقر المكفوفين في عمادة شؤون الطلبة في الجامعة الأردنية، حيث اشترك في الدراسة منهم ٢٢ مفحوصا (١١مكفوفا ،١١ ضعيف بصر).كذلك المركز السعودي الإقليمي لتأهيل الفتيات الكفيفات ، واشترك منه جميع المعاقات بصريا الملتحقات في المركز ، والبالغ عددهن ٣٠ مفحوصة (١٥مكفوفة ،١٥ضعيفة بصر)، بالإضافة إلى مدرسة عبد الله بن أم مكتوم للمكفوفين حيث شارك منها ١٣ معلما مكفوفا. وتوجد جميع المؤسسات المشاركة في مدينة عمان، علما أنها تعد من أكثر المؤسسات التي تقدم الخدمات للمعاقين بصريا في الأردن في مجالات التعليم، والتأهيل المهني. وتم جمع البيانات في العام الدراسي ٢٠٠٥ /٢٠٠٦ ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب شدة الإعاقة (المكفوفين، وضعاف البصر) والمؤسسة (مقر المكفوفين في عمادة شؤون الطلبة في الجامعة الأردنية، والمركز السعودي الإقليمي الفتيات الكفيفات، ومدرسة عبد الله بن أم مكتوم للمكفوفين).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة حسب شدة الإعاقة والمؤسسة

المؤسسة / شدة الإعاقة	مقر المكفوفين في الجامعة الأردنية	المركز السعودي	مدرسة عبد الله بن أم مكتوم للمكفوفين	المجموع
المكفوفين	١١	١٥	١٣	٣٨
ضعاف البصر	١١	١٥	صفر	٢٧
المجموع	٢٢	٣٠	١٣	٦٥

أدوات الدراسة

أولا: المقابلة

استخدم الباحث في هذه الدراسة أسلوب المقابلة، لجمع البيانات عن مدى استخدام الأدوات، والأجهزة التكنولوجية من قبل المعاقين بصريا، في مجالي القراءة، والكتابة، حيث تم مراجعة، ومسح الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة، وذلك من أجل تحديد الأجهزة،

والأدوات، والبرامج التكنولوجية، التي تستخدم في القراءة والكتابة من قبل المعاقين بصريا. ونتيجة لذلك، تم وضع قائمة بالأجهزة، والأدوات التكنولوجية التي أظهر الأدب السابق أنها تستخدم من قبل المعاقين بصريا، مع الأخذ بعين الاعتبار مدى توافرها في الأردن.

وكان يطلب من المفحوصين الإجابة عن السؤال التالي: أرجو منكم تحديد الأدوات، والأجهزة التكنولوجية التي تستخدمونها في القراءة، والكتابة؟ وكان يتم وضع إجابة المفحوص في المكان المخصص لها في نموذج معد مسبقا. وقد عرض سؤال المقابلة وقائمة الأجهزة والأدوات التي تم حصرها على عشرة من المحكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، بالإضافة إلى مجموعة من المحكمين المعاقين بصريا من المعلمين، والذين يحمل بعضهم درجة الدكتوراه. وذلك لتحديد مدى وضوح لغة سؤال المقابلة وقائمة الأجهزة ، ومدى مناسبتها للمعاقين بصريا ، وبناء على الملاحظات التي تم الحصول عليها من المحكمين، تم إعادة صياغة سؤال المقابلة وقائمة الأجهزة ، وتنسيقها وتعديلها، حيث تضمنت القائمة الأجهزة، والأدوات التكنولوجية التي يحتمل استخدامها من قبل المعاقين بصريا. تكونت القائمة النهائية من ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول: ويتضمن الأجهزة، والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة، والكتابة بالطريقة البصرية من قبل ضعاف البصر، وتكون هذا الجزء من ٧ أجهزة وأدوات أو برامج حاسوب مثلت الأجهزة والأدوات التالية: الدائرة التلفزيونية المغلقة، والعدسات، والنظارات، والتلسكوب، وجهاز الحاسوب المصغر (جهاز الحاسوب الخاص بضعاف البصر) وبعض برامج الحاسوب المصممة لضعاف البصر مثل برنامج التكبير Zoom –Test، ونظام التلفزيون الصفي.

الجزء الثاني: وتضمن الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة بالطريقة اللمسية من قبل المكفوفين (طريقة بريل وتطبيقاتها الالكترونية)، وتكون هذا الجزء من ٦ أجهزة أو أدوات مثلت الأجهزة والأدوات التالية: المخرز، واللوح، آلة بريل بيركنز، الاوبتكون والسطر الالكتروني، وبرامج ومعدات الحاسوب التي تستخدم تطبيقات بريل مثل طابعات بريل.

الجزء الثالث وتضمن الأجهزة، والأدوات والبرامج التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة بالطريقة السمعية، وشملت ٦ أجهزة او أدوات هي: الأشرطة والمسجلات، والكتب الناطقة، وبرامج ومعدات الحاسوب التي تستخدم تطبيقات الحاسوب السمعية مثل البرامج القارئة للشاشة مثل برنامج أبصار وبرنامج فيجو بريل، والبرنامج الناطق لأجهزة الخلوي، والأجهزة والأدوات الناطقة مثل الساعات وغيرها.

ثانيا : استبانة الصعوبات التي تواجه استخدام التكنولوجيا

أعد الباحث هذه الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

أولا: تحديد العوائق والصعوبات التي تواجه استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في

مجالي القراءة والكتابة، بالاستناد إلى مسح وتحليل الأدب السابق حيث تم التوصل لمجموعة من العوائق تم توظيفها في صياغة فقرات الاستبانة، والتي بلغت ١٦ فقرة مثلت العوائق الخاصة بالمعاقين بصريا أنفسهم، ومدى توفر هذه التكنولوجيا، والتمويل والتدريب، بالإضافة إلى العوائق الخاصة بالأهل.

ثانيا: تم عرض الاستبانة على لجنة من المحكمين تضمنت عشرة متخصصين من أساتذة الجامعة الأردنية وجامعة آل البيت، بالإضافة إلى بعض المعاقين بصريا، وذلك لتعرف ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للفئة المستهدفة، ومدى انتمائها وتمثيلها للبعد الذي تقيسه. وبناء على ملاحظات المحكمين تمت إعادة صياغة أسئلة الاستبانة وتنسيقها وتعديلها. وبلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية ١٦ فقرة، واستخدم في الاستبانة مقياس ليكرت من ثلاثة بدائل هي: أوافق بشدة، وأوافق، ولا أوافق، وأعطيت البدائل للقيم ٣،٢،١على التوالي.

صدق استبانة الصعوبات

تم إعداد هذه الاستبانة بناء على خطوات إجرائية محددة، واستنادا إلى تحليل الأدب السابق ومحتوى الأدب المتوافر، حيث تم عرضها على لجنة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لمستوى الفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح لغتها، وفاعلية فقراتها ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها للبعد الذي تقيسه. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، وقد عد الباحث هذه الإجراءات دليلاً على صدق المحتوى.

ثبات استبانة الصعوبات

تم استخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمة ألفا (٠,٧٣)، لذا عدت هذه الاستبانة مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

ثالثا: استبانة استراتيجيات زيادة استخدام التكنولوجيا

وتم إعدادها وفق الخطوات التالية:

أولا: تحديد الاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة والكتابة، بالاستناد إلى مسح وتحليل الأدب السابق، حيث تم التوصل إلى مجموعة من الاستراتيجيات المقترحة تم توظيفها في صياغة فقرات الاستبانة، والتي بلغ عددها ١٢ فقرة مثلت استراتيجيات خاصة بالمعاقين بصريا أنفسهم، وعائلاتهم، والتمويل والتدريب.

ثانيا: تم عرض الاستبانة على لجنة من المحكمين تكونت من عشرة مختصين من أساتذة الجامعة الأردنية وجامعة آل البيت، وذلك لتعرف ملاحظتهم، ومقترحاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة للفئة المستهدفة من حيث صياغتها اللغوية، ومدى تمثيلها للبعد الذي تقيسه، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة أسئلة الاستبانة وتعديلها، وبلغ عدد

الفقرات ١٢ فقرة، واستخدم في الاستبانة أيضا مقياس ليكرت من ثلاثة بدائل هي: أوافق بشدة، وأوافق، ولا أوافق، وأعطيت البدائل القيم ٣،٢،١ على التوالي.

صدق استبانة الاستراتيجيات

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحتوى، حيث تم عرضها على لجنة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لمستوى الفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح لغتها، وفاعلية فقراتها، ومناسبة عددها ومدى تمثيلها للبعد الذي تقيسه، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، وقد عد الباحث هذه الإجراءات دليلاً على صدق المحتوى.

ثبات استبانة الاستراتيجيات

لاستخراج الثبات تم حساب الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمة ألفا (٠,٩٤) وهي قيمة مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

إجراءات التنفيذ

– تم زيارة المؤسسات الثلاث المشاركة في الدراسة حيث تم الحصول على موافقة إداراتها على الاشتراك في هذه الدراسة.

– تم تحديد قائمة بمجتمع الدراسة من المعاقين بصريا الملتحقين في المؤسسات الثلاثة، حيث تم اختبارهم جميعا للمشاركة في الدراسة.

– تم مقابلة أفراد الدراسة لجمع البيانات اللازمة حيث وزعت عليهم الاستبانات، وقاموا بالإجابة عنها بمساعدة أحد المبصرين الذين تم إعدادهم لذلك، ولقد استجاب من أفراد الدراسة ٦٥ مفحوصا عدوا عينة للدراسة.

– وأخيرا، تم تجميع الاستبانات، وتفريغ بياناتها تمهيدا لمعالجتها الإحصائية باستخدام برنامج ال (SPSS).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية والتكرارات باستخدام برنامج (SPSS).

عرض النتائج

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والذي يتعلق باستخدام الأجهزة والأدوات

التكنولوجية من قبل ضعاف البصر تم الأخذ بعين الاعتبار شدة الإعاقة، لذا تم تحديد مدى استخدام ضعاف البصر للأجهزة والأدوات التكنولوجية في مجالي القراءة، والكتابة، عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)
التكرارات والنسب المئوية لاستخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية من قبل ضعاف البصر

التكنولوجيا المستخدمة في القراءة والكتابة بالطريقة البصرية من قبل ضعاف البصر	التكرارات	النسب المئوية
النظارات	١٥	٥٥,٥٥
بعض برامج الحاسوب المصممة لضعاف البصر مثل برنامج التكبير ZOOM -TEST	٥	١٨,٥١
نظام التلفزيون الصفي	٣	١١,١١
جهاز الحاسوب المصغر (جهاز الحاسوب الخاص بضعاف البصر	٢	٤٠,٧
الدائرة التلفزيونية المغلقة	١	٣,٧٠
العدسات	١	٣,٧٠
التلسكوب	٠	٠

يوضح الجدول السابق، أن النسب المئوية لاستخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية في القراءة والكتابة من قبل ضعاف البصر تراوحت ما بين ٥٥,٥٥ وصفر، وأن أكثرها استخداما النظارات، ثم برنامج تكبير النصوص ZOOM –TEST، ويليه نظام التلفزيون الصفي. وأما أقلها استخداما فهو التلسكوب.

أما بالنسبة للمكفوفين، فقد تم كذلك تحديد مدى استخدامهم للأجهزة والأدوات التكنولوجية في مجالي القراءة والكتابة، عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)
التكرارات والنسب المئوية لاستخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية من قبل المكفوفين

التكنولوجيا المستخدمة في القراءة والكتابة من قبل المكفوفين	التكرارات	النسب المئوية٪
الأشرطة والمسجلات	٣٦	٩٤,٧٣
آلة بيرل بيركنز	٣٥	٩٢,١٠
المخرز واللوح	٢٤	٦٣,١٥

تابع الجدول رقم (٣)

التكنولوجيا المستخدمة في القراءة والكتابة من قبل المكفوفين	التكرارات	النسب المئوية٪
الأجهزة والأدوات الناطقة مثل الساعات وغيرها	٢٣	٦٠,٥٢
البرنامج الناطق لأجهزة الخلوي	١٦	٤٢,١٠
برامج ومعدات الحاسوب التي تستخدم التطبيقات السمعية مثل قارئ الشاشة كبرامج أبصار وفيجو بريل	١٥	٣٩,٤٧
برامج ومعدات الحاسوب التي تستخدم تطبيقات بريل مثل طابعات بريل	١٢	٣١,٥٧
السطر الالكتروني	١٢	٣١,٥٧
الكتب الناطقة	٨	٢١,٠٥
الاوبتكون	٤	١٠,٥٢
جهاز كرزويل للقراءة	١	٢,٦٣

يوضح الجدول السابق، أن النسب المئوية لاستخدام الأجهزة والأدوات في القراءة، والكتابة من قبل المكفوفين، تراوحت ما بين (٩٤,٧٣) و(٢,٦٣)، وأن أكثرها استخداما الأشرطة، والمسجلات، ثم آلة بيريل بيركنز ثم المخرز واللوح، أما أقلها استخداما فهو جهاز كرزويل للقراءة.

عرض نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، والذي يتعلق بالصعوبات، والعوائق التي تواجه استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة، والكتابة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للصعوبات والعوائق التي تواجه استخدام التكنولوجيا

الصعوبات والعوائق	المتوسطات الحسابية	النسب المئوية
ارتفاع تكلفة الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٦٩	٨٩,٧٤
قلة الموارد المالية للمعاقين بصريا وعائلاتهم	٢,٦٠	٨٦,٦٦
صعوبة الحصول على الأجهزة المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٥٦	٨٥,٦٤
صعوبة صيانة الأجهزة والأدوات التكنولوجية الأجهزة المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٥٢	٨٤,١٠

تابع الجدول رقم (٤)

الصعوبات والعوائق	المتوسطات الحسابية	النسب المئوية
عدم توفر المعلومات الكافية عن الأجهزة المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٣٦	٧٨,٩٧
عدم وجود أختصاصيين مؤهلين للتدريب على الأجهزة المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٣٥	٧٨,٤٦
عدم وجود أدلة باللغة العربية لاستخدام الأجهزة المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٣٣	٧٧,٩٥
عدم وجود برامج تدريبية للتدريب على استخدام الأجهزة المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٢٩	٧٦,٤١
غياب القوانين والأنظمة التي تسهل الحصول على الأجهزة المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٢٤	٧٤,٨٧٣
غياب التنسيق بين الجمعيات والمؤسسات فيما يتعلق بالأجهزة التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٢٣	٧٤,٣٦
عدم وجود مقرات دائمة لاستخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,٢٤	٧٤,٨٧٣
عدم وجود مؤسسات ومراكز متخصصة في بيع الأجهزة المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,١٨	٧٢,٨٢
عدم معرفة المكفوفين وضعاف البصر في الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة	٢,١٨	٧٢,٨٢
عدم توظيف الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة من قبل المعلمين	٢,١٣	٧١,٢٨
عدم وجود معلمين مؤهلين لتعليم المكفوفين وضعاف البصر على استخدامها أثناء الدراسة	٢,٠١	٦٧,١٨
عدم رغبة المكفوفين في استخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة	١,٣٥	٤٥,١٢

أعلى متوسط حسابي =٣

يعرض الجدول السابق متوسطات الدرجات على الفقرات المرتبطة بالصعوبات، والعوائق، التي تواجه استخدام التكنولوجيا في مجالي القراءة، والكتابة مرتبة تنازليا حسب أهميتها كما اقترحها المعاقون بصريا، والتي تراوحت ما بين (٢,٦٩) و (١,٣٥). وبذلك تكون أكثر الصعوبات والعوائق التي تواجه استخدامها هي: ارتفاع تكلفة الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة، والكتابة، وقلة الموارد المالية للمعاقين بصريا، وعائلاتهم، وصولا إلى عدم توظيف الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة. وأما الفقرات التي لا يمكن عدها صعوبات او عوائق فهي: عدم وجود معلمين مؤهلين لتعليم المكفوفين، وضعاف البصر على استخدام التكنولوجيا، وعدم رغبة المكفوفين في استخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية المستخدمة في القراءة والكتابة. ذلك لأن متوسطاتها الحسابية منخفضة، وانحرافاتها المعيارية أكثر من ٠,٥، ولذلك يمكن عدم عد الفقرات التي حصلت على نسبة مئوية أقل من ٦٨٪ ضمن العوائق أو الصعوبات التي تواجه استخدام التكنولوجيا، لذلك يلاحظ أن كل ما يتعلق بالأجهزة، والأدوات التكنولوجية وعملياتها يعد عائقا، وأما ما يتعلق بالجانب الإنساني فهو يس عائقا.

عرض نتائج السؤال الثالث

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، والذي يتعلق بالاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة، والكتابة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية للاستراتيجيات المقترحة. والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للاستراتيجيات المقترحة

الاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية	المتوسطات الحسابية	النسب المئوية
توعية المعاقين بصريا حول أهمية توظيف التكنولوجيا واستخدام من قبلهم	٢,٧٣	٩١,٢٨٣
توعية الوالدين وبشكل مبكر بأهمية استخدام أبنائهم للأجهزة والأدوات التكنولوجية الحديثة	٢,٦٩	٨٩,٧٤٣
مساعدة الوالدين وبشكل مبكر بأهمية استخدام أبنائهم للأجهزة والأدوات التكنولوجية الحديثة	٢,٦٧	٨٩,٢٣
مساعدة الوالدين على توفير الأجهزة والأدوات المناسبة لأبنائهم	٢,٦٧	٨٩,٢٣
توفير مراكز لبيع وصيانة الأجهزة والأدوات الخاصة بالمعاقين بصريا في مجالي القراءة والكتابة	٢,٦٦	٨٨,٢٠٦
عقد ورش عمل وبرامج تدريبيه للمعاقين بصريا للتدريب على الأجهزة التي يحتاجونها	٢,٦٦	٨٨,٢٠٦
التنسيق بين المؤسسات والمنظمات والجمعيات العاملة في مجال الإعاقة البصرية لتسهيل توفير هذه الأجهزة في الأردن من خلال توفير التمويل المناسب	٢,٦٦	٨٨,٢٠٦
عمل دورات تدريبيه لأولياء الأمور حول استخدام هذه الأجهزة لمساعدة أبنائهم على استخدامها	٢,٥٨	٨٦,١٥٣
تدريس استخدام بعض الأجهزة في المناهج المدرسية والتدخل المبكر للتدريب على استخدام هذه الأجهزة	٢,٥٥	٨٥,١٢
التدريب على هذه الأجهزة بوصفها من المنهاج والبرنامج المدرسي	٢,٥٥	٨٥,١٢
توفير معلمين متخصصين في التدريب على هذه الأجهزة والأدوات	٢,٥٠	٨٤,٨٩
توفير الأجهزة والأدوات المناسبة في المدرسة ابتداء من مرحلة رياض الأطفال	٢,٥٠	٨٣,٥٩

أعلى متوسط حسابي =٣

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسطات الدرجات على الفقرات المرتبطة بالاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية، تراوحت ما بين (٢,٧٣) و (٢,٥٠)، ويلاحظ أن جميع الفقرات قد قدرت بدرجة عالية جدا وعالية مما يعني إدراك أفراد الدراسة من المعاقين بصريا لأهمية هذه الاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام التكنولوجيا في تعليم المعاقين بصريا القراءة والكتابة.

مناقشة النتائج

فيما يخص السؤال الأول، والذي نصه " ما الأجهزة، والأدوات التكنولوجية الأكثر استخداما من قبل المعاقين بصريا في مجالي القراءة والكتابة ؟ ". تبين من خلال تحليل نتائج السؤال الأول أن النظارات هي الخيار الأكثر استخداما من قبل ضعاف البصر، بنسبة فاقت أشكال التكنولوجيا الأخرى بشكل واضح، ويمكن تفسير ذلك بإمكانية توافر النظارات بتكلفة قليلة جدا، بالإضافة إلى سهولة استخدامها. أما الخيار الثاني المستخدم من قبل ضعاف البصر فهو برنامج (Zoom–Text). وقد يعود ذلك إلى انخفاض تكلفة هذه البرامج وتوافرها في المؤسسات التعليمية التي يلتحق بها ضعاف البصر، بالإضافة إلى سهولة استخدامها وإمكانية استخدامها من خلال أي جهاز حاسوب. وقد دعمت نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة ابنر ولاهم (Abner & Lahm, 2002) والتي أشارت إلى أن أكثر أشكال التكنولوجيا استخداما من قبل ضعاف البصر هي برامج تكبير النصوص على شاشة الحاسوب. وهذا يتفق أيضا مع دراسة ولفي (Wolffe, 2003) والتي أشارت إلى أن نسب استخدام برامج تكبير وتضخيم النصوص من مثل برنامج (Zoom –Test) كانت مرتفعة.

أما بالنسبة للخيارات الأخرى من التكنولوجيا فهي تستخدم بدرجة أقل لعدم توافرها إلا في بعض المؤسسات التعليمية مثل نظام التلفزيون الصفي والدائرة التلفزيونية المغلقة. وهذا يختلف مع دراسة ولفي (Wolffe, 2003) والتي أشارت إلى أن نسب استخدام أجهزة الدائرة التلفزيونية المغلقة (CCTV) كانت مرتفعة، وقد يعود ذلك لعدم توافر مثل هذا النوع من الأجهزة بدرجة كبيرة في المؤسسات التعليمية الخاصة بالمعاقين بصريا في الأردن. وأما بالنسبة لجهاز الحاسوب الخاص بضعاف البصر فهو من البدائل التي يندر توافرها بين أيدي ضعاف البصر لارتفاع تكلفتها بالإضافة إلى الميل إلى استخدام جهاز الحاسوب العادي مع برامج معدلة لضعاف البصر. كما أنه يمكن تعديل جهاز الحاسوب العادي حتى يتلاءم مع ضعاف البصر من حيث الأجهزة، والأدوات، والبرامج، وهذا يفسر الإقبال المنخفض على وجود جهاز حاسوب خاص بضعاف البصر. أما بالنسبة للعدسات، والتلسكوب فهي قليلة الاستخدام على الرغم من انخفاض تكلفتها، وذلك لعدم توافرها بين أيدي ضعاف البصر على الرغم من سهولة الحصول عليها بالإضافة إلى عدم التدريب المسبق عليها، خصوصا وأنها قد أدخلت حديثا للاستخدام في بعض رياض الأطفال الخاصة بضعاف البصر، و لم يتسن لضعاف البصر المشاركين في الدراسة الحالية تعلم استخدامها.

أما بالنسبة للمكفوفين، فلقد تبين من خلال تحليل نتائج السؤال الأول أن الأشرطة، والمسجلات هي الخيار الأكثر استخداما، وقد يعود ذلك إلى إمكانية توافر هذه الآلة بتكلفة قليلة بالإضافة إلى سهولة استخدامها. أما الخيار الثاني فهو آلة بريل الطابعة، وقد يعود ذلك إلى توافرها في المؤسسات التعليمية الخاصة بالمعاقين بصريا، ولتدريبهم المسبق عليها. أما الخيار الثالث فهو المخرز واللوح، ويفسر ارتفاع نسبة استخدامها بأن هذه الأدوات هي أول ما يتدرب عليها المكفوفون بالإضافة إلى انخفاض تكلفتها، وسهولة الحصول عليها.

أما بالنسبة إلى الأجهزة، والأدوات الناطقة مثل الساعات وغيرها، فقد يفسر ارتفاع

نسبة استخدامها بسهولة استخدامها، بالإضافة إلى طبيعة عينة الدراسة التي تمثل مجموعة من الطلبة، والمتدربين والعاملين، والذين يحتاجون إلى هذه التكنولوجيا بشكل كبير في حياتهم اليومية، كما أن ارتفاع ثمن هذه التكنولوجيا لم يمنع بعض المكفوفين من الحصول عليها، وقد يرتبط ذلك بالوضع الاقتصادي للمكفوف. أما بالنسبة إلى برامج ومعدات الحاسوب التي تستخدم تطبيقات الحاسوب السمعية مثل قارئ الشاشة، وبرامج الحاسوب القارئة للشاشة الناطقة مثل برنامج أبصار وبرنامج فيجو بريل فهي مرتفعة الثمن، فضلا عن حاجة المكفوفين إلى التدرب عليها، وهذا يفسر قلة استخدامها ،هذا وقد بدأت حاليا الكثير من المؤسسات إدخالها ضمن برامجها، أما فيما يتعلق بالسطر الالكتروني فهو عالي التكلفة، ويحتاج إلى لمزيد من التدريب. اما ألاوبتكون فأصبح من أشكال التكنولوجية القديمة ،كما تبين من واقع الاستخدام أنه غير فعال في القراءة، ويحتاج إلى لمزيد من الجهد ، وهذا يختلف مع دراسة الخياط (١٩٨٩) التي أشارت إلى فاعلية هذا الجهاز. وأما بالنسبة للكتب الناطقة، وجهاز كرزويل للقراءة فهو غير متوافر في الأردن لارتفاع تكلفته؛ لذلك احتل الترتيب الأخير، كما أن الكثير من المؤسسات التي تخدم المعاقين بصريا لا تتوافر فيها المعلومات الكافية عن هذه الأجهزة. ومما يسترعى النظر أن المكفوفين كانوا يظهرون الاستغراب عند سماع بعض أنواع التكنولوجيا من قبلهم، بحيث تشعر بأنهم يسمعون بها لأول مرة. ودعمت نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة ابنر ولاهم (Abner Lahm, 2002) والتي أشارت إلى أن أكثر أشكال التكنولوجيا من قبل المكفوفين على التوالي هي الأجهزة المكيفة، والمعدلة لاستخدام المكفوفين، ثم البرامج التي تقوم بقراءة الشاشة، وجهاز Switch Interface والسطر الإلكتروني (Refreshable Braille Displays)، وأجهزة المذكرات. وهذا يتفق أيضا مع دراسة ولفي (Wolffe, 2003) والتي أشارت إلى أن نسب استخدام البرامج التي تقرأ الشاشة كانت مرتفعة، وإجمالا يمكن القول إن عدم الاهتمام باستخدام التكنولوجيا من قبل المؤسسات التعليمية، وقلة التدريب، وقلة الوعي لدى الآباء بأهمية، وفائدة استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا من الأسباب الرئيسية لقلة الاستخدام.

فيما يتعلق بالسؤال الثاني، والذي نصه " ما العوائق ن والصعوبات التي تواجه استخدام هذه التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا ؟ " تبين من خلال تحليل نتائج أن أهم الصعوبات، والعوائق التي تواجه استخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية هي ارتفاع تكلفة هذه الأجهزة، وقلة الموارد المالية للمعاقين بصريا، وعائلاتهم، وصعوبة صيانتها، وقلة المعلومات عن هذه الأجهزة والأدوات التكنولوجية. ويلاحظ أن معظم العوائق ترتبط بالوضع الاقتصادي للمعاقين، وأسرهم حيث أنه ليس من السهل شراء كافة أشكال التكنولوجيا من قبلهم، وذلك لقلة مواردهم المالية، وارتفاع تكلفة صيانتها، بالإضافة إلى غياب الوعي بأهمية هذه التكنولوجيا، وقلة المعلومات عن الأجهزة المتوافرة في السوق وعن مميزاتها. وهذا يتفق مع نتائج دراسة ايلين (Elaine, 2003) والتي أشارت إلى أن من أهم عوائق استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا هي نقص التدريب، وعدم توفر الأدوات،

والأجهزة المناسبة، وعدم الحصول على المعلومات حول التكنولوجيا المناسبة للاستخدام من قبل المعاقين بصريا. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تيمبل (Temple, 2006) والتي أشارت إلى أن أهم عوائق استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين قلة المعرفة بأنواع التكنولوجيا المناسبة، وقلة المصادر والتمويل، ومقاومة، ورفض بعض المعاقين لهذا الاستخدام. كذلك فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة أصلان (Uslan, 1992) والتي أشارت إلى أن أهم العوائق التي تواجه استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا هي قلة المعلومات، والمصادر المالية. ويستخلص مما سبق أن هناك شبه اتفاق بين الدراسات المختلفة على أن عوائق استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا في القراءة، والكتابة تشمل قلة التمويل، وقلة المعلومات، وقلة التدريب، وغياب دور الأهل والمؤسسات التعليمية في تطوير، وزيادة هذا الاستخدام.

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث، والذي نصه "ما الاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام التكنولوجيا من قبل المعاقين بصريا؟" تبين من خلال تحليل النتائج أن أهم الاستراتيجيات المقترحة لزيادة استخدام الأجهزة، والأدوات التكنولوجية من قبل المعاقين بصريا، تتضمن توعية المعاقين بصريا، وعائلاتهم بأهمية توظيف التكنولوجيا وتوفير مصادر التمويل، والتدريب المناسب، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الأدب السابق من خلال جاكوبز وزملائه (Jacobs, et al., 2003)، وبوبي وعزار (Bobbie & Azar, 2003). مما يؤكد ضرورة تعاون جميع الجهات المهتمة في تعليم المعاقين بصريا، الممتثلة بعائلاتهم، والمؤسسات التعليمية في توفير أشكال التكنولوجيا المساندة المناسبة لهم في القراءة، والكتابة.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات حول توظيف التكنولوجيا مع فئات التربية الخاصة بشكل عام، ومع المعاقين بصريا بشكل خاص، وتناول متغيرات أخرى لم تتطرق إليها هذه الدراسة لأن هذا المجال يفتقر إلى الكثير من المعلومات والبيانات التي قد تسهم في تطويره في الوطن العربي خصوصا مع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة.

٢- توفير برامج إرشاد أسري لتوعية المعاقين بصريا، وعائلاتهم بالأجهزة، والأدوات التكنولوجية التي يمكن أن يستخدموها، وتوفير المعلومات المناسبة لهم عنها.

٣- العمل على توفير الأجهزة المستخدمة في القراءة، والكتابة، من خلال توفير التمويل المشترك من مختلف القطاعات العامة والخاصة العاملة في مجال الإعاقة البصرية.

٤- اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لجعل التدريب على استخدام التكنولوجيا في مجالي القراءة، والكتابة جزء من البرامج التعليمية المقدمة للمعاقين بصريا، بحيث يبدأ التدخل بشكل مبكر منذ مرحلة رياض الأطفال.

المراجع

جنكينز، فرانسيس وهوايت (١٩٩٢). **أساسيات البصريات**، (ترجمة: عيد الفتاح الشاذلي، سعيد البسيوني) (ط٣). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الخياط، عبد الواحد محمد (١٩٨٩). **فاعلية جهاز ألاوبتكون في تعليم مهارات القراءة للكفيفات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هورتون، كيرك (١٩٨٨). **تعليم التلاميذ المعوقين بصريا في مدارس عادية**. إرشادات في التربية الخاصة رقم ٦، برنامج التربية الخاصة، اليونسكو، باريس.

Abner, G, H, Lahm, E. A (2002). Implementation of assertive technology with students who are visually: Teacher's readiness. **Journal of Visual Impairment and Blindness, 96**(2), 98-96.

Ashcroft, S. C. (1984). Research on multimedia access to microcomputers for visually impaired youth. **Education of the Visually Handicapped, 15**(4), 108-126.

Augusto, C. R .& Schroeder, P. W. (1995). Ensuring equal access to information for people who are blind or visually impaired. **Journal of Visual Impairment and Blindness, 98**(4), 9-13.

Bobbie, W. & Azar, H.(2003). Can assistive technology help us to not leave any child behind. **Preventing school failure. 1**(4), 181-187.

Bradley, N. & Poppen, W (2003). Assistive technology, computers and internet may decrease sense of isolation for homebound elderly and disabled persons. **Technology and disability,** (15), 19-25.

Bryant, B. R. & Seay, P. C. (1998). The technology-related assistance to individuals with disabilities act: Relevance to individuals with learning disabilities and their advocates. **Journal of learning disabilities, 31**(1), 4- 115.

Cotter, E. & Mccarty, E. (1983). Technology for The handicapped: kurzweil and view scan. **Library HI Tech, 1**(3), 63 -67.

Copel, H.(1991). **Tech use guide: Students with moderate cognitive abilities (Technical Report).** RESTON, VA: Center for Special Education Technology, USA.

Elaine, G. (2003). The Benefits of and barriers to computer use for individuals who are visually impaired. **Journal of Visual Impairment and Blindness, 97** (9), 536 -551.

Geruschat, D. R. ; Deremeik, J. T. & Whited, Sh. S (1999). Head-mounted displays: are they practical for school age Children. **Journal of Visual Impairment and Blindness, 93**(8), 485-501.

Glidden, M. J (1984). **Microcomputer usage by low vision students: A case study.** Paper Presented at The Annual Convention of The American Educational Research Association (68th,New Orleans ,La, April 23-27, 1984).U. S; Illinois, USA.

Griffin, H. C. Williams, S. C ; Davis, M. L.& Engleman, M. (2002). Using technology to enhance cues for children with low vision. **Teaching Exceptional Children,** Nov/ Dec 2002, 36-42.

Hallahan, D. P.& Kauffman, J. M. (2003). **Exceptional Learners: Introduction to special education.** Boston: Allyn and Bacon, USA.

Jacobs, Ph. ; Haily, D. & Jones, A (2003). Economic evaluation for assistive technology policy decisions. **Journal Of Disability Policy Students, 14**(2),119-125.

Mims, F. M. (1973). Sensory aid for blind person. **New Outlook for the Blind, 67**(9), 407-421.

Ruconich, S. (1984). Evaluating microcomputer access technology for use by visually impaired students. **Pointer, 28**(2), 44-47.

Shaw, M. & Kirkham, M. (2005). Visual impairment and new technology. **Journal of epidemiology & community heath, 59**(12), 1101-1102 .

Scholl, G. T. (1986). **Foundations of blind and visually handicapped children and youth. Theory and Practice.** New York: American Foundations of Blind, Inc.

Stead, A. (2002) .The future of assistive technology services in the united kingdom. **Technology and Disability,** (14), 149-156.

Temple, C . L. (2006). Successes and barriers :teacher's perspectives on implementing assistive technology in educational settings. **Dissertation Abstract International, 67**(3), 909-909.

Todd, J .H. (1986). Resource, media, and technology. In Scholl, G.T. (ED). **Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice.** New York: American Foundations of Blind, Inc.

Uslan, M. M. (1992). Barriers to acquiring assistive technology: Cost and lack of information. **Journal of Visual Impairment and Blindness, 86**(9), 402-409.

Wolffe, K. (2003). Wired to work: an analysis of access technology training for people with visual impairment. **Journal of Visual Impairment and Blindness, 97**(10), 633-646.

اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة

د. حمزة سعيد العقيلي
مديرية شباب إربد
المجلس الأعلى للشباب - الأردن

جهاد أحمد مساعده
وزارة التربية والعليم
الأردن

اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة

د. حمزة سعيد العقيلي
مديرية شباب إربد
المجلس الأعلى للشباب – الأردن

جهاد أحمد مساعده
وزارة التربية والعليم
الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اتجاهات اعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الانشطة، بالإضافة إلى تعرف الاختلاف باتجاهات الأعضاء نحو ممارسة الأنشطة تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والعمر وتصنيف المركز، وتم استخدام الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات وتكونت من (٢٩) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي مجال الأنشطة الرياضية والاجتماعية والكشفية والثقافية والتطوعية، تم التأكد من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة من (١٩٣) شاب وشابة من أعضاء المراكز الشبابية. في محافظة إربد.

واظهرت نتائج الدراسة أن إتجاهات الأعضاء نحو ممارسة الأنشطة إيجابية، حيث جاءت جميع مجالات الدراسة بدرجة كبيرة باستثناء المجال الرياضي جاء بدرجة متوسطة، كما دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وتصنيف المركز، في حين دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير تصنيف المركز ولصالح المراكز الشبابية في المدينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير العمر. وقد أوصى الباحثان بعدد من التوصيات أهمها: إعطاء مجال ممارسة الأنشطة الرياضية اهتماماً أكثر.

الكلمات المفتاحية: الإتجاهات، أعضاء المراكز الشبابية، ممارسة الانشطة، محافظة أربد.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٥/٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/١/١٤م

The Attitudes of Youth Centers Members Towards Activities Practicing in Irbid

Dr. Hamzeh S. Alakili
Higher Council for Youth
Jordon

Jehad A. Massadeh
Ministry of Eudcation
Jordon

Abstract

This study aims at investigating the attitudes of youth center memberships towards practicing activities in Irbid. In addition, it amis to ditermine the differences in attitudes of members towards practicing activities according to gender, age and centre classification. The instrument which used in this study is a questionnaire consisting of (29) items distrubted into five domains: the physical, cartural, social, scouting and volountary activities. The subjects of the study consists of (n=193) male and female memberships of the youth center in Irbid.

The hesults of study revealed that the attitudes of youth centers members towards practicing activities is positive in all the domains of the study to a high degree except in physical activities, which it is found in medium degree. The study shows that there is statisitical differences according to gender and center classification. Nevertheless the result of the study shows no statisitical differences due to age. The researchers recommened that more care and interst should be given to physical activities.

Key words: attitudes, youth center memberships, activities practicing, Irbid Distric.

اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة

د. حمزة سعيد العقيلي
مديرية شباب إربد
المجلس الأعلى للشباب – الأردن

جهاد أحمد مساعده
وزارة التربية والعليم
الأردن

مقدمة الدراسة

تعد المراكز الشبابية مجتمعا مصغراً يتفاعل فيه الأعضاء، يتأثرون ويؤثرون من خلال عمليات الاتصال فيما بينهم، مما يولد لديهم شعوراً بالانتماء، وتصبح لديهم أهدافاً مشتركة نحو مراكزهم، ويؤدي ذالك إلى خلق البيئة المناسبة للنمو الفردي والجماعي، وتعمل المراكز الشبابية على تعزيز وتقوية الرابطة بين الأعضاء ومجتمعهم وبيئتهم، كما أنها تنمي لديهم الإحساس بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى فإن برامج وأنشطة المراكز الشبابية تساعد الأعضاء على أن يتعرفوا ذاتهم وميولهم وإشباع حاجاتهم وتلبية طموحاتهم؛ لتكون المحصلة النهائية نمو الحس الجماعي لدي مرتادي المراكز الشبابية.

تمنح مراكز الشباب الأعضاء الفرصة لقضاء أوقات فراغهم في ممارسة الأنشطة المختلفة، مما يتطلب من الهيئات الإشرافية القائمة على هذه المراكز تدريب الأعضاء على كيفية قضاء ذلك الوقت بما يكفل الفائدة للأعضاء، وذلك من خلال خلق القيادات الاجتماعية التي من شأنها أن تسهم في النمو العقلي والبدني والروحي للأعضاء الذين ينتمون إلى هذه المراكز (الشيخ، ١٩٩٢). حيث تعد المراكز منارة للتطوير والابتكار من خلال إيجاد الفرص التي تعمل على اكتشاف الطاقات الخلاقة عن طريق تبادل الأفكار والمعلومات بين الأعضاء وتنمية اتجاهاتهم نحو العمل الجماعي، بما توفره المراكزمن إمكانيات لأعضائها، ويشير الرازخي (١٩٨٩) إلى أن تنمية الاتجاهات المرغوب فيها تعد هدفاً أساسياً من الأهداف التربوية التي تسعى المراكز إلى تحقيقها، ويؤكد رضوان (١٩٩٦) أنه ينبغي أن تكون الهيئات الإشرافية بالمراكز على وعي باتجاهات الأعضاء حتى تستطيع أن تقدم ما يتناسب مع احتياجاتهم وميولهم ورغباتهم.

ويمر الشباب العربي بشكل عام، والشباب الأردني بشكل خاص بمرحلة بالغة الخطورة والتعقيد بكل ما تحملها من مشكلات اجتماعية سياسية واقتصادية، لذا دعت الحاجة إلى الاهتمام بالشباب وإيلائهم العناية اللازمة لاستغلال أوقاتهم على أكمل وجه، وإعدادهم الإعداد النفسي والاجتماعي والعقلي والبدني من أجل تشكيل الاتجاهات الإيجابية لديهم، وتطوير قدراتهم، وكذلك المحافظة على هويتهم والكشف عن جوانب الإبداع لديهم والعمل على تطويرها وإعطائها القالب ذات الاتجاه الإيجابي، وهذا لا يتأتى إلا من

خلال وجود المراكز الشبابية التي تعد مكملا تربويا لما تقوم به المؤسسات التربوية الأخرى، حيث يؤدي توفير الاتجاهات الإيجابية من قبل المراكز إلى تعزيز اتجاهات الاعضاء الإيجابية نحو مجتمعهم وبيئتهم، يؤكد مرعي وبلقيس (١٩٨٤) أن تشكيل الاتجاهات يعتمد على الإدراكات والخبرات التي يمر بها الفرد، وبهذا تتولد لديه اتجاهات إيجابية نحو إشباع حاجاته، وأخرى سلبية نحو ما يعترض تحقيقها وذلك عن طريق ممارسة الأنشطة.

وتعد الاتجاهات نحو ممارسة الانشطة أنماطاً سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم، كما أنها تتغير وتتعدل في ظروف معينة حين يواجه الفرد خبرات حياتية جديدة، فتظهر بعض المشكلات لدى الشباب عند ممارستهم لأنشطتهم، مما يتطلب وضع حل لهذه المشكلات التي تعترض سبل تحقيقها، ويؤكد الخالدي (٢٠٠٣) أن الأسلوب الذي تتخذه الإدارات التربوية يقوم بدور كبير في حل تلك المشكلات، ويشيرمعابرة (٢٠٠٢) إلى أن العبء الأكبر يقع على المراكز الشبابية في محاولة توفير المناخ والإمكانات اللازمة التي من شأنها أن تسهم في تعديل وتغيير الكثير من الاتجاهات السلبية التي قد تتشكل عند أعضائها.

وتقوم القيادات الشبابية بدور بارز في إعداد البرامج والأنشطة اللازمة لتشكيل وتأطير اتجاهات الأعضاء، خاصةً أن عمليات التفاعل بين الهيئة الإشرافية والأعضاء تتم بصورة مباشرة، فالهيئة الإشرافية قادرة على إيجاد البيئة المناسبة لتشكيل الاتجاهات الإيجابية لدى الأعضاء، ويؤكد نشواتي (٢٠٠٣) أن الاتجاهات تعمل بصفتها موجهات للسلوك وتدفع العضو إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه، وهنا يقع على عاتق المراكز الشبابية العمل على إكساب أعضائها الاتجاهات الإيجابية لكي يتبنوها ويمارسوها ضمن أعمالهم اليومية.

وقد اجريت دراسات عديدة على الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة منها دراسة سلامة (٢٠٠٥) والتي تهدف إلى تعرف اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف باتجاهاتهم نحو ممارسة الانشطة تبعا لمتغيرات الجنس وتعليم الوالدين ودخل الأسرة، وقد استخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة، وطبقت على عينة مكونة من (٦٤٨) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهت الطلبة نحو ممارسة الانشطة الرياضية كانت إيجابية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الدراسة.

وأجرى بوصالح (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاه المرأة السعودية نحو النشاط البدني ضمن حدود الشريعة الإسلامية والعادات والتقاليد المتعارف عليها بالسعودية واستخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة طبقت على عينة مكونة من (١٥٠) طالبة من جامعة الملك فيصل في مدينة الأحساء، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام على جميع المجالات نحو المشاركة بالنشاط البدني كان إيجابياً، حيث احتل المجال البدني المرتبة الأولى وتلاه الترويحي ومن ثم الاجتماعي وحل رابعاً المجال النفسي. كما وجد الباحث فروقا دالة إحصائياً بين الطالبات تجاه الأبعاد بشكل عام، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين مجالات المقياس الأربعة ومستوى الطالبات الدراسي وتخصصاتهن، كما تبين أن المرأة

بصورة عامة والحامل قبل وبعد الولادة بحاجة للنشاط البدني وأن هذا النشاط ذو أهمية كبيرة لصحتها.

وهدفت دراسة ذيابات (٢٠٠٢) إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، كما هدفت ايضا إلى معرفة وبحث الفروق في الاتجاهات نحو ممارسة الانشطة الرياضية تبعاً لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية ومكان الإقامة والكلية، واختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغ حجم العينة (٣٨٥) طالباً وطالبة واستخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة.

ودراسة أخرى أجرتها عبدالرحيم (٢٠٠٢) هدفت إلى معرفة اتجاهات لاعبي المنتخبات القدامى نحو ممارسة أبنائهم للرياضة التنافسية كما هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات لاعبي المنتخبات القدامى نحو ممارسة أبنائهم للرياضة التنافسية تبعاً لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية ونوع الرياضة واستخدمت الاستبانة أدةً للدراسة وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في اتجاهات قدمى اللاعبين نحو ممارسة أبنائهم للرياضة التنافسية تعزى إلى المتغيرات المذكورة وأوصت الدراسة بالإهتمام بالرياضة التنافسية لما لها من فوائد نفسية.

وقام حسين (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة إتجاهات طلبة جامعة بيرزيت نحو ممارسة النشاط الرياضي، وإلى لتعرف الفروق في اتجاهات الطلبة نحو ممارسة النشاط الرياضي تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع الكلية الممارسة الرياضية وموقف الأسرة ومكان السكن والسنة الدراسية، ولجمع المعلومات استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد دلت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة جامعة بيرزيت إيجابية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية على أبعاد الخبرة الجمالية والصحية واللياقة البدنية والاجتماعية وللترويح ولخفض التوتر والمخاطرة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو ممارسة الأنشطة الرياضية تعزى إلى متغيرات الجنس ومكان السكن والسنة الدراسية والممارسة الرياضية بينما لم يكن هناك فروق تعزى إلى نوع الكلية وموقف الأسرة.

وقام أبو حليمة والمغربي (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس في محافظة الزرقا نحو درس التربية الرياضية، ومعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس وتبعية المدرسة والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) معلماً ومعلمة في محافظة الزرقاء، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة. ودلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات مديري المدارس في محافظة الزرقاء إيجابية نحو درس التربية الرياضية، كما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الدراسة.

وقام جون (Joen, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة في كوريا نحو التربية الرياضية ومستويات النشاط الرياضي حسب المدارس العامة تبعاً لمتغيرات السنة الدراسية والجنس، وتألفت عينة الدراسة من (١٢٩٣) طالباً وطالبة من جامعتين هما يونغ

تام وشينغ تام واستخدم مقياس قودن نحو النشاط الرياضي ومقياس ادمز، وأظهرت النتائج أن هناك اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو ممارسة النشاط الرياضي ودلت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات والمواقف نحو النشاط الرياضي لدى الطلبة كما بينت النتائج أن إتجاهات طلبة جامعة يونغ تام إيجابية أ أكثر من طلبة المدارس العامة.

وقام هوجذ وكولينا (Hodges & Kulinna, 1999) بدراسة هدفت إلى معرفة ثبات إتجاهات معلمي التربية الرياضية نحو حصيلة الأهداف الأربعة للتربية الرياضية ولفترة زمنية مدتها سنتان، وهذه الأهداف هي النشاطات البدنية واللياقة وإدراك الذات وتطور المهارات الحركية والتطور الاجتماعي. واختار الباحث عينة مكونة من (١٢١) معلماً ومعلمة ممن أنهو برنامج (الاتجاهات نحو منهاج التربية الرياضية للأعوام (٩٦-١٩٩٨). وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي التربية الرياضية مستقرة نحو النشاطات البدنية واللياقة. كما أظهرت معاملات الارتباط أان هناك دلالة إحصائية بين توزيع أداة الدراسة في المرة الأولى والمرة الثانية على أبعاد إدراك الذات والنشاطات البدنية واللياقة والتطور الإجتماعي وتطور المهارات الحركية وكما هي مرتبة. كما دلت نتائج اختبار تحليل التباين للاختلافات بين اتجاهات المعلمين بمرور الوقت، وثبات اتجاهات المعلمين نحو حصيلة أهداف التربية الرياضية لم تكن دالة إحصائياً. كما لم يكن هناك دلالة إحصائية لمستوى التعليم خلال فترة العامين وأهمية إدراك الذات والتطور الاجتماعي.

وقامت كيولينا وآخرون (Kulinna et al, 1998) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات معلمي التربية الرياضية نحو النشاطات البدنية واللياقة البدنية وكيف يفكرون أثناء إعطائهم الدرس. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) معلماً موزعين على مجموعتين هما: اتجاهات النشاطات البدنية واللياقة العالية والمجموعة الثانية إتجاهات النشاطات البدنية واللياقة المنخفضة. وقد استخدم سجل الملاحظة أداةً للدراسة ولمعرفة حصيلة الأهداف الأربعة لمعلمي التربية الرياضية، تم رصد كل معلم مرتين مستخدماً نظام وقت درس الياقة البدنية لقياس السلوك التدريسي وعلاقتة بالنشاطات البدنية واللياقة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود دلالة إحصائية بين مجموعة الاتجاهات البدنية العالية والمنخفضة في نسبة الوقت المقضي في الحصة وفي عملية التنشيط المعتدل للنشاطات البدنية ونشاطات اللياقة البدنية وسلوك المعلمين وعلاقتة باللياقة البدنية في المجالات الثلاثة. كما دلت النتائج إلى وجود ميل بإتجاه الإفتراض أن معلم التربية البدنية الذي يقدر النشاطات البدنية واللياقة تكون قدرتهم على التنشيط المعتدل في حصصهم أكثر ويقسمون وقت أكثر لنشاطات اللياقة ويقضون وقت أكثر في تعزيز اللياقة البدنية.

وأجرى ايواي (Ewy, 1993) دراسة تهدف إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة البدنية وتقدير الذات. واختار الباحث عينة مكونة من (٨٢) طالباً وطالبة من الصف الثالث والرابع والخامس. واستخدم الباحث الإستبانة أداةً للدراسة. دلت النتائج أن اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من الطلبة في مجال الخبرة الجمالية، وأظهرت الدراسة أن طلبة الصف

الرابع والخامس لديهم اتجاهات نحو تقدير الذات الاجتماعية أكثر من طلبة الصف الثالث، كما سجل طلبة الصف الرابع نقاطاً أعلى باتجاه بيت الأبوية، ووجدت الدراسة أن هناك تفاعلا بين الجنس والمرحلة الدراسية واللياقة البدنية بشكل عام وتقدير الذات الاجتماعية، كما كان هناك تفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية وبيت الأبوية، بينما لم يكن هناك رابطة بين اللياقة البدنية والاتجاهات نحو الأنشطة البدنية.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن دراسة كل من سلامة (٢٠٠٥)، وبو صالح (٢٠٠٣)، وذيابات (٢٠٠٢)، وحسين (١٩٩٦)، وجون (Joen, 2000) تناولت طلبة الجامعات عينة للدراسة بينما تمثلت عينة أيواي (Ewy, 1993) بطلبة المدارس. وقد اختار كيولينا وآخرون (Kulinna el al., 1998) معلمي ومعلمات التربية الرياضية عينةً لدراستيهما في حين أن أبو حليمة (١٩٩٦) تناول عينة متمثلة بمديري المدارس، وبالدراسة التي قامت بها عبدالرحيم (٢٠٠٢)، وكانت العينة مكونة من قدامى لاعبي المنتخبات، ومن جهة أخرى جميع الدراسات استخدمت الاستبانة أداةً للدراسة بإستثناء كيولينا وآخرون (Kulinna el al., 1998) التي استخدمت سجل الملاحظه أداةً لدراستها. وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت أعضاء وعضوات المراكز الشبابية عينة للدراسة كون هذه الشريحة قلما يتعرض لها الباحثون بدراساتهم.

مشكلة الدراسة

من خلال خبرات الباحثين الميدانية في مجال العمل الشبابي لوحظ أن نسبة تردد الأعضاء على المراكز الشبابية قياساً بإعداد المنتسبين إليها ليس بالمستوى المطلوب، وأن هناك تسربا من الأعضاء وعزوفا عن المشاركة في بعض الأنشطة الممارسة داخل المراكز الشبابية، مما دعى الباحثان للوقوف على دراسة هذه المشكلة ولتعرف اتجاهات الأعضاء نحو ممارسه الانشطة داخل المراكز الشبابية.

أهمية الدراسة

إن الشباب يمثلون الرافد الأساسي من القوة البشرية على إساس أنهم الشريحة الأكثر حيوية وقوة واقتدار على العطاء والبناء لنمو المجتمع وتقدمه، لذا لا بد من وضع هذه الشريحة على سلم أولويات الدولة والعمل على استغلال طاقاتهم وتوجيه تلك الطاقات إلى الإتجاه الذي يخدم الفرد والمجتمع على حد سواء؛ من أجل نهوض الفرد والمجتمع للالتحاق بركب المجتمعات المتقدمة في عصر تعد السرعة والتطور من أهم سماته، حيث أصبحت تقاس قوة المجتمعات بقوة شبابها ، لذا لابد من أن تكون البرامج والأنشطة التي تقدمها المراكز هادفة وذات معنى واضح المعالم، وأن تكون تلك البرامج قادرة على تشكيل الاتجاهات الإيجابية. ويؤكد الشيخلي (١٩٩٥) أن أنشطة الشباب وفعالياتهم تبقى مشتتة وذات مسارات واتجاهات عشوائية مما يؤدي إلى قضاء أوقات الفراغ بصورة غير مثمرة، وبدون القيادة

الحكيمة فإن الخبرات تتبدد دون أن تجد من يضعها في برنامج موحد ومشترك، وهذا ما أشار إليه سميث (١٩٨٩) بضرورة إيجاد القادة القادرين على إعطاء المؤسسات الشبابية رؤية استراتيجية وأهدافاً بعيدة المدى .

وتكمن أهمية هذه الدراسة في جذبها انتباه القائمين على العمل الشبابي إلى أهمية اتجاهات الأعضاء نحو ممارسة الأنشطة، والعمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية منها وتغير الاتجاهات السلبية، كما أن هذه الدراسة ستساهم في فتح الباب أمام الباحثين لعمل دراسات مشابه على هذه الشريحة الهامة. وتأتى أهمية هذه الدراسة أيضاً من أهمية مجتمعها كون هذه الشريحة قليلاً ما يتناولها الباحثين كمجتمع لدراساتهم. حيث ركزت الدراسات السابقة على طلبة الجامعات ومديري المدارس ومعلمي التربية الرياضية واللاعبين.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- الكشف عن اتجاهات الأعضاء في المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة (مجال الأنشطة الكشفية، والرياضية، والتطوعية، والاجتماعية، والثقافية).

٢- معرفة الاختلاف في اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية نحو ممارسة الأنشطة في المراكز الشبابية في محافظة إربد تبعا لاختلاف متغيرات الجنس والعمر وتصنيف المركز.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة ؟

٢- هل هناك اختلافات في اتجاهات الأعضاء في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة تعزى إلى الاختلاف في متغيرات الجنس والعمر وتصنيف المركز؟

مصطلحات الدراسة

الاتجاهات: هي حالة استعداد عقلي وعصبي ينظم عن طريق الخبرة، وتكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة. (اللقاني والجمل، ١٩٩٨).

المراكز الشبابية: هي مؤسسات حكومية تابعة للمجلس الأعلى للشباب، وتعنى بالأنشطة الشبابية ضمن الفئات العمرية من ١٢-٢٤ سنة للذكور والإناث، حيث تقدم الأنشطة وفقاً لخطة سنوية (تعريف إجرائي).

الأنشطة والبرامج: وهي تلك الأنشطة المختلفة التي يقدمها المركز لأعضائه المنتسبين إليه (أنشطة ثقافية واجتماعية ورياضية وكشفية وتطوعية) وتقدم هذه الأنشطة إلى الأعضاء مجانا (تعريف إجرائي).

العضو (الأعضاء): هو الشاب الأردني الجنسية ضمن الفئة العمرية من (١٢–٢٤) سنة ومنتسب لأحد المراكزالشبابية شريطة أن ينطبق عليه شروط العضوية المنصوص عليها بالتعليمات الصادرة عن المجلس الأعلى للشباب للمراكز الشبابية (تعريف إجرائي).

حدود الدراسة

١– اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد والمنتسبين للمراكز لغاية نهاية عام ٢٠٠٥م .

٢– تحددت هذه الدارسة باستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة والتي اشتملت على المجالات التالية (مجال الانشطة الكشفية، والرياضية، والتطوعية، والاجتماعية، والثقافية).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدم المنهج الوصفي بصورته المسحية لملائمته وطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من أعضاء المراكز الشبابية التابعه لمديرية شباب إربد، وقد بلغ حجم المجتمع (١١٣٤) عضوا موزعين على (٨) مراكز للشباب و(٤٣٦) عضوة موزعة على (٤) مراكز للشابات. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ حجم العينة (١٩٣) شابا وشابة من أعضاء المراكز الشبابية والجدول رقم (١) يبين توزيع العينه تبعا لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسه تبعا للمتغيرات الجنس والعمر وتصنيف المركز

المتغير	الفئة	العدد	المجموع	النسبة ٪
الجنس	ذكر	١١٤	١٩٣	٪٥٩,١
	انثى	٧٩		٪٤٠,٩
العمر	١٦ سنة وأقل	٥١	١٩٣	٪٢٦,٤
	من ١٧–٢٠ سنة	٨٦		٪٤٤,٦
	أكثر من ٢٠ سنة	٥٦		٪٢٩
تصنيف المركز	نموذجي	٢٠	١٩٣	٪١٠,٤
	مدينة	١٠٣		٪٥٣,٤
	قرية	٧٠		٪٣٦,٣

أداة الدراسة

لتعرف اتجاهات الأعضاء نحو ممارسة الأنشطة قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة، ثم تم بناء الأداة بصورتها الأولية من (٣٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي (مجال الانشطة الكشفية، والرياضية، والتطوعية، والاجتماعية، والثقافية) ومن ثم تم تصميم أداه للدراسة وهي عبارة عن استبانة مكونة من (٢٩) فقرة موزعة على (٥) مجالات كما هي مبينة أنفاً .

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم توزيع الأداه بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين للتأكد من ملائمة فقرات الأداه لأغراض الدراسة، وتم الطلب من المحكمين لإبداء الرأي وإضافة أو حذف او تعديل أي فقرة من فقرات الأداه حيث تم حذف (٩) فقرات من الأداة لتصبح (٢٩) فقرة موزعة على (٥) مجالات وهي كالأتي:

المجال الأول: الأنشطة الثقافية وفقرات هذا المجال هي : (٧، ٨، ٩، ٢٣، ٢٤، ٢٥)

المجال الثاني: الأنشطة الاجتماعية وفقرات هذا المجال هي: (٤، ٥، ٦، ١٧، ١٨، ١٩)

المجال الثالث: الأنشطة الرياضية وفقرات هذا المجال هي: (١، ٢، ٣، ٢٠، ٢١، ٢٢)

المجال الرابع: الأنشطة الكشفية وفقرات هذا المجال هي : (١٠، ١١، ١٢، ٢٦، ٢٧)

المجال الخامس: الأنشطة التطوعية وفقرات هذا المجال هي:) ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٨،٢٩)

ثبات الأداة

للتاكد من ثبات الأداة تم استخدام كرونباخ الفا لإيجاد الاتساق الداخلي بين الفقرات حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٨٩٪) وتعد هذه القيمة مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسات.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). وقد استخدمت المتوسطات الحسابية للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام إختبار تحليل التباين الثلاثي وإختبار شيفية للمقارنات البعدية، وقد اعتمد المعيار التالي للحكم على درجة التقدير بناءً على المتوسطات الحسابية:

١،٠٠ – ١,٤٩ تقابل الاتجاهات بدرجة تقدير منخفضة جداً.

١,٥ – ٢,٤٩ تقابل الاتجاهات بدرجة تقدير منخفضة.

٢,٥ – ٣,٤٩ تقابل الاتجاهات بدرجة تقدير متوسطة.

٣,٥ – ٤,٤٩ تقابل الاتجاهات بدرجة تقدير كبيرة.

٤,٥– ٥،٠٠ تقابل الاتجاهات بدرجة تقدير كبيرة جداً.

عرض النتائج

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة؟." للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتبة لكل مجال من مجالات الأداة

المجـال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
الأنشطة الرياضية	٣,٤٢	٠,٤٩	الخامسة
الأنشطة الاجتماعية	٣,٩٢	٠,٥٢	الثالثة
الأنشطة الثقافية	٣,٧٤	٠,٥٠	الرابعة
الأنشطة الكشفية	٤,٠٨	٠,٦٧	الثانية
الأنشطة التطوعية	٤,٠٨	٠,٥٦	الأولى
الأداة ككل	٣,٨٤	٠,٣٨	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تراوحت بين (٣,٤٢–٤,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٤٩– ٠,٦٧). وأن مجال الأنشطة التطوعية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وهو ما يقابل التقدير بدرجة كبيرة، بينما احتلت الأنشطة الكشفية المركز الثاني بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة أيضاً، في حين احتل مجال الأنشطة الرياضية المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٣,٤٢) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وجاء المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٨٤) وهو يقابلى التقدير بدرجة كبيرة.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "هل هناك اختلافات في اتجاهات أعضاء المراكز الشبابية في محافظة إربد نحو ممارسة الأنشطة تعزى إلى الاختلاف في متغيرات الجنس والعمر وتصنيف المركز؟". للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة: العمر والجنس وتصنيف المركز، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي. والجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات العيارية على أداة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحـراف المعياري
الجنس	ذكر	٣,٧٥	٠,٣٩
	أنثى	٣,٩٧	٠,٣٤
العمر	١٦ سنة وأقل	٣,٧٣	٠,٣٢
	من ١٧-٢٠ سنة	٣,٨٩	٠,٤١
	أكثر من ٢٠ سنة	٣,٨٦	٠,٣٩
تصنيف المركز	نموذجي	٣,٦٧	٠,٣٢
	مدينة	٣,٩٢	٠,٣٥
	قرية	٣,٧٧	٠,٤٢

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقاً ظاهرية في اتجاهات الأعضاء نحو ممارسة الأنشطة. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما هو مبين بالجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة (الجنس والعمر وتصنيف المركز) على الأداة ككل

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١,٧٧٤	١	١,٧٧٤	١٣,٧١٢	٠,٠٠٠
العمر	٠,٦٩٧	٢	٢,٦٩٥	٢,٦٩٥	٠,٠٧٠
تصنيف المركز	١,١٣١	٢	٤,٣٧٣	٤,٣٧٣	٠,٠١٤
الخطاء	٢٤,١٩٢	١٨٧			
المجموع	٢٨٧٢,٣٣٢	١٩٣			
المجموع الكلي	٢٨,٣٩٢	١٩٢			

عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيـــة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة تعزى لمتغير العمر، كما يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما دلت النتائج أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة تعزى لمتغير تصنيف المركز (نموذجي ومدينة وقرية) ولتعرف الفروقات البعدية تبعاً لمتغير تصنيف المركز تم استخدام اختبار شيفية والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
اختبار شيفية للمقارنات البعدية لمتغير تصنيف المركز

المتغير	المتوسط الحسابي	نموذجي	مدينة	قرية
نموذجي	٣,٦٧	-	-	-
مدينة	٣,٩٢	×	-	×
قرية	٣,٧٧	-	-	-

يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير تصنيف المركز (نموذجي ومدينة وقرية) ولصالح مدينة.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج جدول رقم (٢) أن مجال ممارسة الأنشطة التطوعية احتل المركز الأول وبمتوسط حسابي (٤,٠٨) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة ويعزى ذلك إلى أن الانتساب إلى المراكز أساساً يأتي عن طريق رغبة الأعضاء في الانتساب إلى هذه المراكز لممارسة الأنشطة بشكل طوعي ودون إجبار، لذا فإن الأنشطة التطوعية التي يقيمها المركز حتماً ستكون لها الأولوية لدى الأعضاء، وتعد ممارسة هذا النوع من الأنشطة ذات طابع إنساني وله أثره على الأعضاء عند تنفيذ الأنشطة التطوعية والتي تنعكس مباشرة على شخصية العضو الإنسانية وزيادة ثقتة بنفسه. ومن خلال الأنشطة التطوعية فإن العضو يسجل حضوراً على الصعيد الاجتماعي بالإضافة إلى الخبرات والمفاهيم والمهارات الحياتية الجديده التي يكتسبها العضو، كما أن ممارسة الأنشطة التطوعية لها أثرها الكبير على الانتماء والولاء للوطن والتي تبرز بشكل جلي من خلال رغبة الأعضاء لتقديم ما يستطيعون تقديمه من أفكار ومعلومات وفقاً لإمكانياتهم وطاقاتهم من خلال تلك الانشطة، واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه الرازخي (١٩٨٩) أن ممارسة الأنشطة في المراكز الشبابية تعمل على كشف الطاقات الخلاقة للشباب عن طريق تبادل الأفكار والمعلومات.

ويشير الجدول رقم (٢) أن مجال ممارسة الأنشطة الكشفية جاء في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤,٠٨) وانحراف معياري (٠,٦٧) ويعزى ذلك إلى أن المراكز تقدم الأنشطة الكشفية المختلفة، وهذه الأنشطة أي الكشفية لها أثر في تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الأعضاء ويعود ذلك إلى أن الأنشطة المقدمه أنشطة تندرج تحت إطار الأنشطة النوعية وليست الكمية.

وبهذا فإن اتجاهات الأعضاء نحو ممارسة الأنشطة الكشفية تحتل موقعاً متقدماً نتيجة لما تقدمه هذه الأنشطة من خبرات ومهارات، تنعكس على حياة العضو اليومية إيجابياً وبصورة مباشرة، كما أن الأعضاء المنتسبين إلى لمراكز لديهم الرغبة في ممارسة للأنشطة التي توفر لهم فرص المغامرة التي تحتاج إلى الجرأة والشجاعة خصوصاً أنهم في مرحلة عمرية غالباً ما

يرغب الشباب خلالها في ممارسة هذا النوع من الأنشطة هذا من جهة، ومن جهه أخرى رغبة الأعضاء في اكتشاف المجهول، وهذا ما توفره ممارسة الأنشطة الكشفية لذا فأنهم يجدون في الحركه ما لا يجدونه في الأنشطة الأخرى، بالإضافة إلى أن الأنشطة الكشفية تساعد الأعضاء على التكيف مع البيئة المحيطة والاعتماد على الذات، وخفض التوترات النفسية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بو صالح (٢٠٠٣) والتي أشارت إلى أهمية ممارسة الأنشطة لما لها من فوائد صحية، كما اتفقت مع نتائج دراسة حسين (١٩٩٦) والتي أشارت إلى أن هناك اتجاهات إيجابية نحو ممارسة الأنشطة لخفض التوتر.

وبعد الأنشطة التطوعية والكشفية يأتي مجال ممارسة الأنشطة الاجتماعية في المرتبة الثالثة كما يوضحه الجدول رقم (٢) وبمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (٠,٥٢). ويعزى ذلك إلى أن ما تقدمه المراكز الشبابية من أنشطة اجتماعية له أهميته وتعد الأنشطة الاجتماعية من الأنشطة التي تساعد الأعضاء على بناء قاعدة اجتماعية. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتيجة دراسة حسين (١٩٩٦) بأن ممارسة الأنشطة تسهم بشكل إيجابي في التفاعل الاجتماعي. واتفقت أيضاً مع دراسة ايوي (Ewy, 1993) والتي إشارت إلى أن ممارسة الأنشطة تسهم في تقدير الذات الاجتماعية.

لذا من الطبيعي أن تحصل اتجاهات الأعضاء نحو ممارسة الأنشطة الاجتماعية على مرتبة متقدمة بين المجالات الأخرى، لما للأنشطة الاجتماعية من تأثير وتشكيل وصياغه شخصية الأعضاء ليكونوا عناصر اجتماعية فاعله تقوم بدور في عمليات البناء في مجتمعاتهم وبهذا تتكون لدى الأعضاء اتجاهات جديدة وإيجابية.

وجاء في المرتبة الرابعه ممارسة الأنشطة الثقافية بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، ويعزى ذلك إلى أن الأعضاء في الغالب هم من طلبة المدارس وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي توفر الأرضية المناسبة والخصبة لممارسة الأنشطة الثقافية المختلفة؛ لذا جاءت ممارسة الأنشطة الثقافية واتجاهات الأعضاء نحوها بدرجة كبيرةً ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى أن المراكز هي أيضاً مؤسسة تربوية مساندة وداعمة ومكملة لدور المدرسة في هذا المجال كون المراكز الشبابية تقدم لأعضائها العديد من الأنشطة الثقافية ذات الموضوعات المتنوعة والتي من شأنها رفع المستوى الثقافي للأعضاء، كما أن تلك الانشطة تزود المشاركين بها بالعديد من الخبرات، وتساهم في إثراء معرفتهم وصقل مواهبهم في هذا الحقل الهام. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بو صالح (٢٠٠٣) بأن الاتجاهات لدى طالبات الجامعة كانت كبيرة إيجابية تجاه المجال الاجتماعي.

أما في المرتبة الخامسة فقد جاء مجال ممارسة الأنشطة الرياضية بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن الأنشطة الرياضية التي تقدمها المراكز الشبابية باتت أنشطة محدودة وتنحصر في لعبة تنس الطاولة والشطرنج، وهي أنشطة تمارس للترويح فقط، وتخلوا من روح المنافسة. ومن المعروف أن هذه المرحلة العمرية يحتاج الأعضاء خلالها إلى ممارسة الألعاب الرياضية ذات الطابع التنافسي لإشباع رغبة الفوز،

ويعود السبب في شح الأنشطة الرياضية التي تقدمها المراكز إلى أن الأندية الرياضية هي المؤسسة المسؤولة عن الرياضة والحركه الرياضية، ويمكن للأعضاء الانتساب إلى الأندية وممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة من خلالها؛ لذا فإن الباحثين ومن خلال خبرتهم الميدانية في الحقل الشبابي يرون أن تأتي ممارسة الأنشطة الرياضية في المرتبة الأخيرة أمراً طبيعيا وخصوصا بعد قرار الفصل بين الرياضة والشباب، وإناطة مسؤولية الحركة الرياضية باللجنه الأولمبية الأردنية مما أدى إلى انحسار نسبة ممارسة الأنشطة الرياضية التي تقدمها المراكز الشبابية لتكون أنشطة ترويحية بعد أن كانت المراكز الشبابية تتنافس فيما بينها بالبطولات الرياضية المختلفة والتي تنظم من قبل المجلس الأعلى للشباب والمديريات والمراكز الشبابية نفسها. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من سلامة (٢٠٠٥)، وبو صالح (٢٠٠٣)، وذيابات (٢٠٠٠) وحسين (١٩٩٦) والتي أشارت جميعها إلى أن الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة البدنية كانت بدرجة كبيرة.

بالنسبة لمتغير الجنس دلت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (٤) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الأناث، و يعود ذلك إلى أن الأعضاء الذكور لديهم الكثير من الأنشطة الحياتية المختلفة والتي يمكن أن تشبع حاجاتهم وميولهم ورغباتهم، على العكس تماماً من الأناث حيث إن فرص إشباع الحاجه والميول والرغبات تقل لديهن. ويعود ذلك إلى طبيعة المجتمع كونه مجتمعا يخضع للقيم والعادات والتقاليد التي تحرم الفتاة من ممارسة العديد من الأنشطة مثل السهر مثلاً خارج البيت، فبينما نجد الشاب قادراً على ذلك كما أن الشاب لديه القدرة على ممارسة الأنشطة التي تتطلب الخروج من المنزل، وقضاء وقت فراغه مع أقرانه باللعب، أو يمكنه الخروج للعمل ومساعدة ذويه في أعمالهم في حين تقل فرص خروج البنات إلا لأمور تستدعي خروجها، ومن هنا كانت تلك الأفضلية في الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة التي تقدمها المراكز الشبابية لأعضائها حيث تجد الفتاة في نشاطات المركز ملاذاً لها لممارسة ما يتناسب وهوياتها ورغباتها وميولها.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سلامة (٢٠٠٥) ودراسة حسين (١٩٩٦)، ودراسة ايواي (١٩٩٣)، والتي أشارات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من ذيابات (٢٠٠٢)، وعبدالرحيم (٢٠٠٢)، وأبو حليمة (١٩٩٦) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس .

أما بالنسبة لمتغير العمر فقد أشارت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير العمر، ويعود ذلك إلى أن الأنشطة والبرامج التي تقدمها المراكز الشبابية لأعضائها هي برامج وأنشطة متعددة ومتنوعة، وتكون تلك البرامج معدة مسبقا لتتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة.

وبالنسبة إلى متغير تصنيف المركز فقد أشار الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير تصنيف المركز. ولمعرفة أين تكمن تلك الفروق استخدم اختبار شيفية للمقارنات

البعدية ويبين الجدول رقم (٥) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح أعضاء المراكز الشبابية المتواجدة في المدن. ويعزى ذلك إلى أن أعضاء المراكز في القرى لديهم الكثير من الأعمال التي يقومون بها حيث إن المجتمعات الريفية تحتاج إلى سواعد أبنائها للمساهمة في تأمين متطلبات العيش والحياة ويعد الشباب في المجتمع الريفي مصدراً من مصادر كسب الرزق والعيش من خلال مساعدة عوائلهم في الأعمال الزراعية، أو مساعدة الأباء في أعمالهم التجارية أو المهنية أو الصناعية، لذا فإن فرص التردد وممارسة النشاطات التي تقدمها المراكز الشبابية في الأرياف قليلة نسبياً، وهذا يعود إلى طبيعة التربية والتنشئة الأسرية لأبنائها حيث يتعلم الشباب الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية، بينما يزداد وقت الفراغ عند الشباب الذين يقطنون في المدن، ونتيجه لهذا الوقت الزائد فإن الشباب يتوجهون إلى المراكز الشبابية لقضاء ذلك الوقت بما هو مفيد، لذا فإن الأهالي يوجهون أبناءهم إلى إرتياد المؤسسات المختلفة مثل مراكز الشباب أو المنتديات الفكرية والثقافية لاكتساب مهارات وخبرات جديدة بالاضافة إلى إدراك الأهالي ضرور ة قضاء أوقات فراغهم في أماكن ومؤسسات حكومية عوضاً عن قضائها بأماكن يمكن أن تشكل خطراً على مستقبلهم مثل الكوفي شوب، لذا فإن الأهالي يشجعون أبناءهم على الانتساب إلى مراكز الشبابية وممارسة الأنشطة التي تقدمها والتي من شأنها تقديم الرعاية والحماية للأعضاء وخصوصاً أن الأعضاء هم في غالبهم في مرحلة عمرية يكون فيها الانحراف والانجراف وراء الرذيلة سهلاً وتسربها إلى قلوبهم وعقولهم سريعا، ويمكن وصفه (بالنار التي تأكل الهشيم)، لذا فإن المراكز الشبابية وبرامجها تعد ملاذاً آمن للشباب .

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسين (١٩٩٦) والتي أشارات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مكان السكن، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ذيابات (٢٠٠٢)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مكان الاقامة.

الإستنتاجات

١– تبين أن اتجاهات الأعضاء نحو ممارسة الأنشطة كانت إيجابية.

٢– احتلت الأنشطة التطوعية المركز الأول، والأنشطة الكشفية في المركز الثاني، وحل ثالثاً ممارسة الأنشطة الاجتماعية، وفي المرتبة الرابعة ممارسة الأنشطة الثقافية، وفي المركز الخامس والأخير ممارسة الأنشطة الرياضية.

٣– دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أفراد العينة نحو ممارسة الأنشطة تعزى لمتغير العمر، بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير تصنيف المركز ولصالح مدينة.

٤– كانت الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة إيجابية عند الإناث أكثر من الذكور.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة فإنه يوصى بمايلي:

١- إعطاء مجال ممارسة الأنشطة الثقافية والرياضية خصوصية أكثر واهتماما أكبر.

٢- التركيز على الشباب الذكور وتعزيز اتجاهاتهم نحو ممارسة الأنشطة لما لها من فائدة في حياتهم اليومية وإكسابهم الخبرات والمهارات الحياتية الجديدة.

٣- زيادة الاهتمام بالمراكز الشبابية الواقعة في الأرياف والقرى، كما هو الحال بالنسبة للمراكز النموذجية.

المراجع

أبو حليمة، فائق والمغربي، عربي حمودة (١٩٩٦). اتجاهات مديري المدارس في محافظة الزرقاء نحو درس التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسي التربية الرياضية. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٢٣**(١)، ٨٧-٩٧.

بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (١٩٨٤). **الميسر في علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار الفرقان.

بو صالح، كاظم محمد (٢٠٠٣). اتجاهات المرأة نحو أهمية ممارسة النشاط البدني لطالبات جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤**(١)، ١٠٣-١٢٠.

حسين، جواد عوض الله (١٩٩٦). **دراسة تحليلية لاتجاهات طلبة جامعة بيرزيت في فلسطين نحو ممارسة النشاط الرياضي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخالدي، أديب محمد (٢٠٠٣). **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي (ط١)**. ليبيا: دار وائل للنشر.

ذيابات، ياسر (٢٠٠٢). **اتجاهات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الرازخي، عبدالوافي (١٩٨٩). **اتجاهات طلبة الصف الثالث الثانوي نحو مادة الأحياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رضوان، شفيق (١٩٩٦). **علم النفس الاجتماعي (ط١)**. بيروت: المؤسسة الجامعية.

سلامة، إبراهيم (٢٠٠٥). اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو ممارسة الأنشطة. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢١** (١)، ١٨٩- ٢٠٦.

سميث، بيرم (١٩٨٩). **تولي المسوؤلية دليل عملي للقادة** (ترجمة عبد القادر عثمان). عمان: مركز الكتب الأردني.

الشيخ، عبدالسلام (١٩٩٢). **علم النفس الاجتماعي**. طنطا، مصر: دار الحكمة اليمانية.

الشيخلي، عبدالقادر (١٩٩٥). **مفهوم القيادة الشبابية بين النظرية والتطبيق**. سلسلة التثقيف الشبابي، (٢٥)، عمان: وزارة الشباب والرياضة.

عبدالرحيم، نبال (٢٠٠٢). اتجاهات لاعبي المنتخبات القدامى نحو ممارسة أبنائهم للرياضة التنافسية. دليل الرسائل الجامعية ومستخلصاتها، **مجلة الجامعة الأردنية**، (٣٠)، ٧١-٨٩.

اللقاني، أحمد والجمل، يوسف (١٩٩٨). **معجم مصطلحات المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: دار النهضة العربية.

معابرة، محمد حسن (٢٠٠٢). **اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي**. إربد: دار الفرقان للنشر.

Ewy, S. R. (1993). **Children's attitudes toward physical activity and self-esteem.** Paper presented at the annual meeting of the american education research association, kansas: USA.

Hodges, S., & Kulinna, P. (1999). **Stability of teachers' attitudes toward curriculum in physical education.** Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, U.S, Michigan.

Jeon, Y. B. (2000). **Relationship between of college students in Korea toward physical education and level of physical activity.** (DAI. A. 60/08), The Uinversity of New Mexico.

Kulinna, P., & Hodges, S., & Stephen, D. X .(1998). **Relationship between teachers' attitudes and actions toward teaching physical activity and fitness.** (DAI. A. 58/10), Uinversity of Illinois.