مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد العاشر - العدد الثاني

جمادى الآخرة 1430 هـ – يونيو 2009 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 الخليـــلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحـدابي
جامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكـريـم عمـار
جامعة دمشق

أ. د. صـالـح عبـدالله جـاسـم
جامعة الكويت

أ. د. عامر بن عبدالله الشهـراني
جامعة الملك خالد

أ. د. عبـــدالله خـضـــر مـدني
جامعة الخرطوم

أ. د. عبـــدالسـلام الـــوزاني
جامعة محمد الخامس

أ. د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال
جامعة قطر

أ. د. عبداللطيف حيدر الحكيمي
جامعة صنعاء

أ. د. عـــدنـــان الأمـيـــن
الجامعة اللبنانية

أ. د. محمد سعيد الصباريني
جامعة اليرموك

أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكناني
جامعة المنصورة

أ. د. هـدى حـسـن الخـاجـة
جامعة البحرين

Prof. Gary M. Ingersoll
United Arab Emirates University

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

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

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملاعبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليـل إبراهيـم شبـــر

أ.د. معيـن حلمي الجمـــلان

د. جيهـان بوراشـد العمـران

د. راشـد حمـاد الـدوسـري

د. منى صـالـح الأنصـاري

المدقق اللغوي

د. السيد عيسى جواد الوداعي

الإخراج والتنفيذ الفني

فـاطـمـة السيد باقـر مـحـمـد

الطبـاعـة

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

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

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

فهرسة المجلة

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

- قاعدة البيانات الدولية الـ (Ulrichs).
- قاعدة البيانات التربوية الأسترالية الـ (Edna).
- قاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
- الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.

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
* مفهوم الذات وعلاقته بسوء التوافق النفسي الاجتماعي ..... **د. سعاد البشر**	١٣
* الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي..... **د. أحمد الزق**	٣٧
* العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور كدالة لبعض متغيرات الشخصية **د. محمد السيد منصور**	٥٩
* تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين **د. سناء أبودقة**	٨٧
* تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان..... **د. فريال أبو عواد**	١١٧
* صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان..... **د. عبدالله أمبوسعيدي، أ. ثريا الراشدي**	١٤٧
* أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالرياض لبعض محتوى مقرر الفيزياء..... **د. عبدالعزيز العمر**	١٦٧
* استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع ..... **د. هند الحموري، د. أحمد الكحلوت**	١٨٥
* استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم..... **د. إياد حمادنة**	٢١٥
* الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي وسبل التغلب عليها ..... **د. عبدالرحمن البابطين**	٢٣٩

الموضوع	الصفحة
ثانياً ● التقارير عن الندوات والمؤتمرات	٢٦٩
* تقرير عن منتدى البحث العلمي التربوي الأول ٢٩– ٣٠ أبريل ٢٠٠٩ م.... **د. فيصل الملاعبدالله**	٢٧١
ثالثاً ● البحوث العلمية باللغة الإنجليزية	٩
* التحصيل الخطي المتدرج في تحديد تحصيل الرياضيات لطلبة الصف الثامن بمدارس دولة الكويت..... **د. فوزية هادي، أ. د. بدر العمر**	١١

افتتاحية العدد

تسعد كلية التربية بإنجاز هذا العدد من أعداد مجلتها التي أصبحت بعون الله، وبرفد زملائنا الباحثين بخيرة إنتاجهم العلمي إحدى المنارات العربية الشامخة للنشر العلمي في الميادين التربوية . ويشكل هذا العدد اللبنة الثانية من المجلد العاشر للمجلة . ويتزامن ظهوره مع بزوغ حركة قوية، ومنظمة؛ لدعم النشاط البحثي العلمي وتشجيعه على مستوى جامعة البحرين في جميع كلياتها، نابعة من حرص الجامعة على تشجيع البحث العلمي ونشره ؛ إذ شكلت الجامعة لجنة مركزية باسم (لجنة تنشيط حركة البحث العلمي)، وكان من نشاطات هذه اللجنة تشكيل فرق تتولى تنظيم منتديات للبحث العلمي في كل كلية، ضمن جدول زمني يسمح لكل كلية بإقامة منتداها، بما لا يتداخل مع باقي الكليات.

وقد قامت كلية التربية، وبالتنسيق مع لجنة تنشيط حركة البحث العلمي بالجامعة، بتنظيم "منتدى البحث العلمي التربوي الأول" خلال الفترة من ٢٩-٣٠ أبريل ٢٠٠٩م بمركز التعليم الإلكتروني بجامعة البحرين، حيث هدف المنتدى إلى تحقيق الأهداف الآتية: التعرف إلى الأنشطة البحثية المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في المجلات والمؤتمرات العلمية، خلال العامين ٢٠٠٧ و ٢٠٠٨، وتبادل المعارف، والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس في مختلف مجالات الأبحاث التربوية، والتعرف إلى أحدث القضايا البحثية في مجالات علوم التربية، وتبيان الحلول المناسبة المقترحة. ويغطى المنتدى البحوث، والكتب المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في المحاور الآتية: مجالات المناهج وطرق التدريس، والتربية العملية، ومجالات علم النفس، والقياس والتقويم، ومجالات تكنولوجيا التعليم، ومجالات التربية الرياضية. كما أقيمت على هامش المنتدى أربع حلقات بحثية في مجالات علوم التربية المختلفة، ومعرض للأنشطة، والمشاريع البحثية المنجزة من قبل طلبة كلية التربية، كما تم إصدار دليل لملخصات البحوث، والكتب المنشورة لأعضاء هيئة التدريس.

ولعلّ ما يميز هذا المنتدى هو ذلك الاهتمام من قبل المسؤولين عن البحث العلمي في جامعة البحرين، ممّا يعكس اهتمام هؤلاء المسؤولين بالنتائج المتوقعة منه، وحرصهم عليها. كما كانت هناك مشاركات ميدانية تربوية ملحوظة، ممثلة بالحضور الكثيف من قبل القياديين في ميادين التربية بعامة، والتربية الرياضية على وجه الخصوص، وكذلك حضور العاملين في الميدان التربوي من مدراء مدارس، ومعلمين، وطلبة، وحضور الفعاليات والجهات ذات الصلة بالبحث العلمي التربوي، كما ميز هذا المؤتمر العروض الموفقة للمشاركين، الذين استخدموا التقنية في عرض أفكارهم، بالإضافة إلى حرص الحضور على إثراء المناقشات- وخصوصًا في الحلقات النقاشية المصاحبة- بالأفكار والرؤى المختلفة، وذلك تحقيقاً للأهداف التي سعى المنتدى إلى تحقيقها.

ويحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه ثلاثة أبواب: يشتمل الباب الأول، والخاص بالبحوث باللغة العربية على عشرة أبحاث . أما الباب الثاني فقد خُصِّصَ لعرض التقارير عن الندوات، والمؤتمرات، ويشمل هذا العدد تقريرًا عن فعاليات "منتدى البحث العلمي التربوي الأول". أما الباب الثالث، والأخير الخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية، فقد ضمّ بحثًا واحدًا، حول التحصيل الخطي المتدرج في تحديد تحصيل الرياضيات لطلبة الصف الثامن بمدارس دولة الكويت.

لقد صاغت أبحاث هذا العدد الطموح العلمي للمجلة ، دون أن يعني ذلك بأن مجلة العلوم التربوية والنفسية تكتفي بمثل هذا الحد من الطموح، فالحد الموضوعي لطموح مجلتنا من تنوع سبل المعرفة التربوية، وتسارعها تذيب فواصل الاختلاف بين مشاغل العلوم المختلفة، الذي من أجله احتضنت المجلة البحوث التربوية في مختلف تخصصاتها، من باحثين من مختلف الدول العربية، وأصبحت ببحوثها المتنوعة والشاملة مجلة كل الباحثين العرب.

ختامًا، 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 بالمستوى العملي للمجلة؛ لتبقى منبرًا علميًا أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق،،،

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

11
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

13
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

مفهوم الذات وعلاقته بسوء التوافق النفسي الاجتماعي

د. سعاد عبدالله البشر
مكتب الإنماء الاجتماعي
ديوان سمو رئيس مجلس الوزراء- دولة الكويت

مفهوم الذات وعلاقته بسوء التوافق النفسي الاجتماعي

د. سعاد عبدالله البشر
مكتب الإنماء الاجتماعي
ديوان سمو رئيس مجلس الوزراء- دولة الكويت

الملخص

يهدف البحث الراهن إلى التعرف إلى الأبعاد الأساسية لمفهوم الذات وعلاقتها بسوء التوافق النفسي الاجتماعي لمجموعة من طلبة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (ن=٢٠٠ طالب وطالبة)، طبقت عليهم المقاييس الخاصة للتعرف على أبعاد مفهوم الذات الدرجة الكلية، والدرجات الفرعية (الذات الجسمية، والأخلاقية، والشخصية، والأسرية، والاجتماعية)، ومقياس سوء التوافق النفسي الاجتماعي. تم التحقق من فروض الدراسة حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الدرجة الكلية كما وجدت فروق دالة أيضا في مفهوم الذات الجسمية والأخلاقية والشخصية في اتجاه الإناث، غير أنه لم توجد فروق بينهما في الذات الأسرية والاجتماعية، كما تبين من عرض النتائج أيضا وجود فروق بين الذكور والإناث في سوء التوافق النفسي الاجتماعي في اتجاه الذكور، كما وجدت ارتباطات دالة بين مفهوم الذات السلبي وأبعاده المختلفة وسوء التوافق النفسي الاجتماعي، كما تحقق الفرض الرابع نسبيا حيث تبين أن مفهوم الذات الأسرية والاجتماعية السلبي قد أسهم في التنبؤ بظهور سوء التوافق النفسي الاجتماعي ببصفته متغيراً مستقلاً، واعتبار سوء التوافق النفسي الاجتماعي متغيرًا تابعًا.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، مفهوم الذات الجسمية، مفهوم الذات الأخلاقية، مفهوم الذات الشخصية، مفهوم الذات الأسرية، مفهوم الذات الاجتماعية، سوء التوافق النفسي الاجتماعي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٥/٢٦م

Self Concept and it's Relationship with Psychosocial Maladjustment

Dr. Suad A. Albesher
Social Development Office
Prime Minister Diwan – State of Kuwait

Abstract

The aim of this study was to explore the relationship between self-concept and it's different types (physical self concept , ethical self concept, personal self concept, familial self concept, and social self concept) with psychosocial maladjustment. The sample of 200 students (male & female) in The Public Authority for Applied Education & Training (State of Kuwait) with a mean age of 20.58 ± 2.51 were examined with self concept questionnaire and psychosocial maladjustment questionnaire. Result: 1- There are statistically significant differences between male and female on the total score of self concept questionnaire, (physical self concept, ethical self concept and personal self concept) on the female side. but there are no statistically significant differences between male and female on familial self concept, and social self concept. 2- There are statistically significant differences between male and female Ss on the total score of psychosocial maladjustment on the male side.3- There are negative statistically significant correlation between the total score of self concept , the five types of self concept and the psychosocial maladjustment.4- The negative familial self concept, and social self concept are a good predictable to psychosocial maladjustment.

Key Words: self-concept, physical self concept, ethical self concept, personal self concept, familial self concept, social self concept, psychosocial maladjustment.

مفهوم الذات وعلاقته بسوء التوافق النفسي الاجتماعي

د. سعاد عبدالله البشر
مكتب الإنماء الاجتماعي
ديوان سمو رئيس مجلس الوزراء- دولة الكويت

المقدمة

يهدف البحث الراهن إلى التعرف إلى الأبعاد الأساسية لمفهوم الذات وعلاقتها بسوء التوافق النفسي الاجتماعي، حيث يشكل مفهوم الفرد عن ذاته محورا أساسيا في التوافق النفسي الاجتماعي، ولقد تطور مفهوم الذات في علم النفس المعاصر، فأصبح ينظر إلى الذات على أنها نظام فعال للمفاهيم والقيم والأهداف والمثل التي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد، وما أن تتشكل الذات حتى تحتفظ بانتظامها واستقرارها ومقاومتها للتعديل والتغيير والانقسام، مما يساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة، و لا يعني هذا أنها لا تتغير أبدًا، فالفرد يعيش في مجتمع هو المرآة التي يرى بها نفسه، ومن أجل هذا يغير الفرد من نفسه طالما خالف سلوكه المجتمع الذي يعيش فيه، وكلما تغيرت وجهة نظر الآخرين إليه (إبراهيم، ١٩٨٦).

فالذات هي جوهر الشخصية، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها، وهو الذي ينظم السلوك. إنّ لفكرة الفرد عن ذاته تأثيرًا كبيرًا على سلوكه وتوافقه الشخصي والاجتماعي، فكلما زادت معرفة الفرد عن ذاته صار أكثر توافقًا وانسجامًا في الحياة (زهران، ١٩٧٧). ويرى روجرز Rogers أن الذات هي المحور الرئيس في الشخصية، وأن لها أهمية كبرى في تحديد سلوك الفرد ودرجة تكيفه، وتعدُّ الذات – من وجهة نظره – نتاجًا للتفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين، حيث تلعب نظرة الآخرين الإيجابية أو السلبية دورًا كبيرًا في تحديد مفهوم الذات لدى الفرد (ديبيس، ١٩٩٣).

ويعرَف مفهوم الذات على أنه تكوين معرفي منظم ومحدد ومتعلم، للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيًا لذاته (زهران، ١٩٨٥)، أما غنيم (١٩٨٧) فيرى أنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما يتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية، من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم وهذه الفكرة عن الذات يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية.

وقد أكدت دراسات عديدة الأهمية الإكلينيكية لمفهوم الذات، الذي تتضح مدى سلبيته لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية، إلا أن مفهوم الذات السلبي عند البعض لا يعد في حد ذاته اضطرابًا نفسيًا، إلا أنه يعدُّ سببا أو نتيجة لاضطرابات متعددة كاضطرابات

الشخصية واضطراب الاكتئاب، ومن خلال مراجعة الاضطرابات النفسية المدونة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية؛ يلاحظ أنه لم يذكر مشكلات مفهوم الذات باعتباره اضطرابًا، ولكن أشير إليه في العديد من المواضع وذلك لما يلعبه من دور بالغ في العديد من الاضطرابات (Pomerantz, 2001)، ومن ناحية أخرى، صنف براوت وبراوت (Prout & Prout, 1996) مشكلات مفهوم الذات في ثلاثة أقسام: مشكلات أولية؛ وهي التي تسبق الاضطراب النفسي، وتلعب دورًا في حدوثه، فالشخص الذي يعاني من السلبية في مفهوم الذات قد يصبح اكتئابيًا ولديه سوء توافق، ومشكلات ثانوية وهي ناتجة عن اضطراب نفسي معين، فالأشخاص الذين لديهم تخلف عقلي بسيط قد يكشفون عن مشكلات في مفهوم الذات، ومشكلات ثانوية أولية وهي التي تكون ناتجة عن اضطراب معين، ثم تؤثر بدورها بشكل رئيس في ظهور اضطراب آخر.

ولوحظ انعكاس مفهوم الذات السلبي، المصحوب بالاكتئاب لدى بعض الأفراد، الذين يعانون من سوء التوافق النفسي الاجتماعي من خلال التلميح بالانتحار، أو القيام ببعض السلوكيات المؤذية التي قد تسبب الموت (Dean, 2001, p. 16) فالسلوك الانتحاري هو أكبر مؤشر على وجود قيمة منخفضة للذات، ووجود سوء توافق نفسي اجتماعي.

أما التوافق النفسي الاجتماعي فهو عملية دينامية، تتناول السلوك والبيئة – الطبيعية والاجتماعية – بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع الفرد حاجاته وتحقيق متطلبات بيئته، وبذلك يعدُّ التوافق عملية طرفاها الفرد والبيئة وهما يتبادلان التأثير، حيث يغير الفرد من المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها، لكي يصبح أكثر ملاءمة، كما يعدل من مطالبه وحاجاته، لكي يوائم بين هذه المؤثرات، فالفرد في تفاعله مع البيئة إما أن يغير من سلوكه أو من بيئته، والهدف النهائي في عملية التوافق هو التوازن بين احتياجات الفرد، ومتطلبات البيئة التي يعيش فيها (قناوي، ١٩٨٧). ومن خلال التعريف السابق نستطيع توضيح مفهوم سوء التوافق النفسي الاجتماعي، محل اهتمام البحث الراهن، وهو عكس هذه العملية الدينامية، والذي يتمثل بوجود مشكلات اجتماعية تواجه الفرد، ومروره بتجارب نفسية واجتماعية أليمة من خلال التفاعل الاجتماعي، وتصارع الأدوار، وعدم المساواة والاضطهاد، وعدم إشباع الحاجات، وتؤثر البيئة في تشكيل شخصية الفرد، وتحديد الحيل الدفاعية عن طريق نوع التربية، والضغوط التي يمر بها، فإذا فشل الفرد في مواجهة هذه الضغوط، فسوف يسوء توافقه النفسي والاجتماعي.

وتحدد البيئة التي ينشأ فيها الفرد، والمؤثرات التي يخضع لها منذ طفولته سمات شخصيته، سواء كانت سوية أم غير سوية. إن عملية التنشئة هي عملية تعلم وتعليم، تؤدي إلى تشكيل السلوك الاجتماعي، كما تدخل الثقافة في بناء شخصية الفرد، وأي عائق يعوق هذه العملية يؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي للفرد (زهران، ١٩٩٧، ص ١٣٣).

ويظهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي من خلال عدة مظاهر ترتبط بالفرد منها:
١- سوء التوافق النفسي الذي يتضمن عدم السعادة مع النفس، وعدم الرضا عنها، وعدم القدرة على إشباع الدوافع، والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية أو الفسيولوجية والثانوية المكتسبة، كما يتضمن عدم تحقيق مطالب النمو في مراحله المتتابعة.
٢- سوء التوافق الاجتماعي الذي يتشكل في عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين، وعدم الالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة معاييره، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وعدم تقبل التغيير الاجتماعي، والتفاعل السليم، كما يتضمن عدم القدرة على العمل مع الجماعة، وتحقيق الرضا الجماعي.
٣- سوء التوافق الدراسي الذي يتضمن التخبط في اختيار التخصص المناسب، وعدم التهيؤ والاستعداد للوظيفة، وعدم القيام بالتدريب الملائم، مما يؤدي إلى التعثر في الإنجاز والإنتاج والشعور بعدم الرضا المهني (زهران، ١٩٩٧).

تعد صورة الذات غير المستقرة، وانخفاض الثقة بالنفس من المؤشرات الواضحة لمفهوم الذات السلبي، فالطفل الذي يتلقى تربية والديه متناقضة، تكون لديه عدم ثقة بالنفس، وسوء توافق نفسي اجتماعي (Harter, 1998, p. 553).

وقد قام ستيجر وآخرون (Steiger, Leung & Houle, 1992) في دراستهم التي تم إجراؤها على عينة من طالبات المرحلة الثانوية عددهنّ طالبة ٧٧٧، ومقارنتهن ب ٢٢ سيدة يعانين من اضطراب الشره العصبي، واستخدمت عدة مقاييس خاصة بعدم الرضا عن شكل الجسم (مفهوم الذات الجسمي)، وسمات الشخصية، واضطرابات الأكل، وتم تقسيم عينة الطالبات إلى أربع مجموعات، بعد تطبيق عدد من الاختبارات. وعند مقارنة المجموعات السابقة مع مجموعة الشره العصبي في مفهوم الذات، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين عينة السيدات اللاتي يعانين من الشره العصبي في مفهوم الذات السلبي، ومجموعة الطالبات اللاتي يعانين من عدم الرضا عن شكل الجسم، مع وجود سمات الشخصية، ونخلص من الدراسة السابقة إلى أن مفهوم الذات الجسمي السلبي، له علاقة وطيدة بسوء التوافق النفسي الاجتماعي.

وفي نفس السياق، تم فحص الدراسات المتعلقة بسوء التوافق النفسي الاجتماعي في علاقتها بالاضطرابات النفسية عامة، ومفهوم الذات السلبي خاصة، حيث قام سانسون وفاين (Sansone & Fine, 1992) بدراسة النتائج لعينة قوامها ١٩ سيدة، يعانين من اضطرابات الأكل، واضطراب الشخصية، حيث تم تطبيق مقياس التوافق النفسي الاجتماعي، واتجاهات الأكل، والقائمة ٩٠ للاضطرابات النفسية، ومقياس مفهوم الذات، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة بين اضطرابات الأكل، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي، كما وجدت ارتباطات دالة بين اضطراب الشخصية وسوء التوافق النفسي الاجتماعي، والذي ظهر من

خلال عدم الرضا عن الذات وعن الحياة، ووجود علاقات اجتماعية سيئة للغاية، ومفهوم سلبي حول الذات، كما لم تُبدِ هؤلاء السيدات اهتمامًا بمتابعة العلاج، مقارنة بعينات من مرضى الاضطرابات الأخرى.

قام كل من وندل ووندل (Windle & Windle, 1995) بدراسة فَحَصَا من خلالها أربعة أبعاد للسلوك العدواني المتمثل في الذات الاجتماعية، وعلاقته بسوء التوافق النفسي الاجتماعي، لدى مجموعة من الذكور ينتمون إلى السلك العسكري في الولايات المتحدة الأمريكية (ن = ٤٤٦٢) متوسط أعمارهم ٣٨,٨، تم تقسيم أفراد العينة وفقًا لهذه الأبعاد الأربعة، واعتبار النمط الرابع مجموعة ضابطة، واستخدم التصميم الطولي بأثر رجعي، وطبقت مجموعة من المقاييس لقياس الاكتئاب، وسوء التوافق الزواجي، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي، ومفهوم الذات، وقياس المشكلات الصحية، وتوصلت النتائج إلى وجود مستويات مرتفعة من سوء التوافق النفسي الاجتماعي، واضطراب الاكتئاب، والمفهوم السلبي للذات، لدى المجموعتين الثانية والثالثة، كما وجدت مستويات مرتفعة من المشكلات الصحية لدى أفراد المجموعة الأولى، ولكن بشكل أقل من المجموعتين الثانية والثالثة، وأكثر من المجموعة الرابعة، ونستخلص من هذه الدراسة أن السلوك العدواني الذي قد يظهر في مرحلة الطفولة فقط، قد لا يسبب مشكلات في الشخصية في مرحلة الرشد، في حين أن استمرار هذا السلوك منذ الطفولة إلى الرشد، أو ظهوره في الرشد قد يؤدي إلى اضطرابات في الشخصية، ومفهوم الذات الشخصية والاجتماعية السلبي، وسوء توافق نفسي اجتماعي.

ويواجه الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات سلبي صعوبات واضحة في العلاقات التفاعلية مع أفراد أسرهم، التي تعزز من مفهوم الذات السلبي لديهم (مفهوم الذات الأسرية)؛ حيث قام كل من جاكوبفتز وبوش (Jacobvitz & Bush, 1996) بدراسة لمعرفة العمليات البنائية للعلاقات العائلية، وفحصا كيف يؤثر هذا البناء على مختلف النماذج الأسرية خلال فترة الطفولة والمراهقة، كما فحص العلاقة بين مستويات من الاكتئاب والقلق، ومفهوم الذات، وأجريت الدراسة على ٩٣ سيدة. وكشفت النتائج عن ارتباطات دالة بين العلاقات الأسرية المفككة، والمشكلات التفاعلية، ومفهوم الذات السلبي، ومستويات من الاكتئاب في الرشد. وفي السياق نفسه، وضحت دراسات أخرى أن الاستقرار الأسري يؤدي إلى توكيد الذات، وارتفاع مفهوم الذات الأسرية عند الأفراد، كما يؤثر التذبذب الأسري، وعدم الاستقرار في مفهوم الذات السلبي، وهو ما أيدته دراسة جندرسون وليو (Gunderson & Lyoo, 1997) حيث فحصت الفروق بين مجموعتين: إحداهما من عائلات مستقرة (ن= ٥٧)، والأخرى من عائلات غير مستقرة (ن = ٦٠) وذلك حول إدراكاتهم عن أولياء أمورهم، ووجد الباحثان أن المجموعة المنحدرة من عائلات غير مستقرة كان إدراكهم للذات والأسرة

سلبياً كذلك بدرجة دالة عن المجموعة الأخرى.

وفحصت دراسة كل من ترول وزملاؤه (Trull, Used, conforti & Doan, 1997) مفهوم الذات السلبي وارتباطه بسوء التوافق النفسي الاجتماعي، على مجموعة من الطلبة (ن = ٨٩) في مرحلة الرشد المبكر، وأظهرت نتائج الدراسة استمرارًا في الصعوبات الأكاديمية، ومشكلات مزاجية، وانخفاض تقدير الذات، ووجود خلل واضح في العلاقات الشخصية المتبادلة، على الرغم من مرور عامين على القياس الأول.

وفي محاولة لقياس مواقف الحياة الواقعية، وطريقة الدفاع عن النفس،والتوافق النفسي الاجتماعي، ومشكلات الهوية، ومفهوم الذات، على (ن= ٤٣٨) ممن يعانون من اضطرابات في الشخصية، تم استخدام مقاييس عدة لقياس ما سبق، منها مقياس تنظيم الشخصية، وبينت النتائج وجود ارتباطات دالة بين مظاهر اضطراب الشخصية، وانخفاض المستويات في درجات مواقف الحياة، وطريقة الدفاع عن النفس، كما وجد تذبذب في الهوية، وانخفاض في مفهوم الذات، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي من خلال استخدام التحليل العاملي (Lenzenweger, Clarkin, kernberg & Foelsch, 2001).

ويلاحظ أن الأفراد الذين يعانون من مفهوم الذات السلبي (مفهوم الذات الشخصية السلبي) غالبًا ما يقدمون على سلوكيات تشويه الذات، وأنهم أكثر استهدافا لخطر السلوك الانتحاري، كما أن لديهم دوافع مرتفعة، ورغبة في الموت، والتخلص من الحياة مما يدل على سوء التوافق أيضا، ففي دراسة ستانلي(Stanley, Gameroff, Michalsen, 2001) على ٣٠ فردا لهم تاريخ من محاولات الانتحار، وسلوك تشويه الذات مقابل ٢٣ مضطربًا بالشخصية دون وجود تاريخ من سلوك تشويه الذات، أو الانتحار، توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في محاولات تشويه الذات ومحاولات الانتحار لدى كلتا المجموعتين، إلا أن الاختلافات كانت في طريقة كل مجموعة في سلوك تشويه الذات والإقدام على الانتحار، كما دلت النتائج أيضا على أن أفراد المجموعة الثانية عندما كانوا يقومون بسلوكيات تشويه الذات بهدف الانتحار، كانوا يدركون أن محاولاتهم غير جادة، ولا تؤدي إلى موت حقيقي، أما أفراد المجموعة الأولى، فكانوا يقدمون على سلوكيات تشويه الذات بشكل مؤذٍ للغاية بهدف الانتحار الجاد، ولديهم مستويات مرتفعة من الاكتئاب، واليأس، والعدوانية، ومفهوم الذات السلبي، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي، وأفكار انتحارية متكررة.

هذا، وقام فارما وآخرون (Varma, Wai & Singh, 2003) بفحص عينة من الإناث (ن = ١٧١) يعانين من مشكلة تعاطي المواد النفسية، متوسط أعمارهن ٣٠,٣، مقارنة بعينة ضابطة قوامها ١٣٧ سيدة، تم تقييمهن بمقياس الأمراض النفسية الشامل، ودلت النتائج على وجود فروق دالة بين العينتين في اضطراب عسر المزاج، ومفهوم ذات سلبي (مفهوم الذات الأخلاقية والشخصية)، متبوعًا باضطراب سوء التوافق النفسي الاجتماعي، إضافة

لاضطراب القلق، ويستنتج من هذه الدراسة أن تعاطي المواد النفسية هو أحد المؤشرات الدالة على سوء التوافق النفسي الاجتماعي لدى الفرد، مما يؤدى إلى لجوئه إلى التعاطي كأحد الميكانزمات التوافقية اللاسوية، والتي تخفض لديه الشعور بالضيق، وعدم الرضا الذاتي، والاجتماعي، ووجود مفهوم سلبي للذات. كما قارنت بعض الدراسات بين مجموعتين: تعاني المجموعة الأولى من مشكلات نفسية مختلفة في مفهوم الذات السلبي وتقدير الذات، والثانية تعاني من سوء التوافق النفسي الاجتماعي، وتوصلت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة جوهرية بين المجموعتين في مفهوم الذات وتقديرها؛ حيث كانت منخفضة بشكل كبير لدى كلا المجموعتين، إلا أن المجموعة الأولى أظهرت تذبذباً في الهوية، وتناقضاً داخلياً، وتفككاً وألماً في الذات، ومستويات مرتفعة من الغضب، وسلوكيات مشوهة للذات (Butter et al., 1994; Wilkinson & Westen, 2000).

ومن خلال عرض الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقة بين مفهوم الذات السلبي، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي نخلص إلى ما يلي:

١– وجود ارتباط بين مفهوم الذات الجسمية السلبي، وعدم الرضا عن الجسم، وتشويه الذات.

٢– مفهوم الذات السلبي يعزز الأفكار المشوهة حول الذات، ويطور الشعور بعدم الأهمية الذي يجعل المضطرب يفكر في التخلص من الحياة.

٣– أسفرت نتائج الدراسات عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين مفهوم الذات السلبي، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي.

٤– أن الصلابة في السلوك، والتقلب الوجداني من الأسباب المهمة في سوء التوافق النفسي الاجتماعي الذي يعزز من المفهوم السلبي للذات.

ومما سبق عرضه حول العلاقة بين مفهوم الذات، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي ننتهي إلى تحديد التساؤلات التي تسعى الدراسة للإجابة عنها

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– هل هناك فروق بين الذكور والإناث في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات؟

٢– هل هناك فروق بين الذكور والإناث في سوء التوافق النفسي الاجتماعي؟

٣– هل هناك ارتباط بين الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي؟

٤– هل يمكن التنبؤ بوجود سوء التوافق النفسي الاجتماعي من خلال مفهوم الذات السلبي؟

فروض الدراسة

١– توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات.

٢– توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في سوء التوافق النفسي الاجتماعي.
٣– يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا بين الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي.
٤– تسهم أبعاد مفهوم الذات السلبي بأوزان مختلفة في التنبؤ بوجود سوء التوافق النفسي الاجتماعي.

أهمية الدراسة

١– إلقاء مزيد من الضوء على طبيعة مفهوم الذات، وأبعاده المختلفة، ومدى تأثيره على توافق الفرد النفسي والاجتماعي.
٢– أهمية القيام بمثل هذه الدراسات التي توضح لنا الأسباب المختلفة لوجود سوء التوافق النفسي الاجتماعي لدى بعض أفراد المجتمع، ومدى تأثير ذلك على حياتهم المهنية، والعلمية، والأسرية، والاجتماعية،ومدى ارتباط سوء التوافق بمفهوم الفرد السلبي عن ذاته.
٣– تعزيز مفهوم الذات الإيجابي لدى أفراد المجتمع بأبعاده المختلفة، والذي يكون مؤشرا مهما في تطوير مستويات حياتهم النفسية، والاجتماعية بصورها المختلفة.

مصطلحات الدراسة

مفهوم الذات: يظهر من خلال تقييم الفرد الشامل لشخصيته وذاته من ناحية:
١– الذات الجسمية: تدل على فكرة الفرد عن جسمه، وحالته الصحية، ومظهره الخارجي، ومهاراته وحالته الجسمية.
٢– الذات الأخلاقية: تدل على فكرة الفرد عن ذاته في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي، كالقيمة الأخلاقية، وعلاقة الفرد بالله تعالى، وأيضا إحساسه، وشعوره بكونه شخصا طيبا، أو عكس ذلك.
٣– الذات الشخصية : تعكس إحساس الفرد بالقيمة الشخصية، وإحساسه بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته، دون النظر إلى هيئته الجسمية، أو علاقاته بالآخرين.
٤– الذات الأسرية : تعكس مشاعر الفرد بالملاءمة والكفاية، وإدارته وقيمته بوصفه عضوا في الأسرة، وتدل على إدراك الفرد لذاته في تعلقها بأقرب دائرة من حوله.
٥– الذات الاجتماعية: تعكس إدراك الفرد لذاته في علاقاتها بالآخرين، وتعكس قيمة الفرد في تفاعلاته بالآخرين بوجه عام. وهو مستمد من التقييم الموضوعي للسمات السلوكية الذاتية الظاهرة على الفرد، وإما أن يكون هذا المفهوم ايجابياً أو أن يكون سلبياً، كما يفسر على أنه الإدراكات التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال خبراته وتفسيراته لبيئته، والتي تتأثر بما يقدمه الأشخاص المقربون له من تقييم أو تعزيز لسلوكه، وما يطلقون عليه من

صفات (Marsh & Hattie, 1996, p. 39)، ويمكن قياسه من خلال سؤال الفرد حول ذاته مثل: أنا شكلي وسيم، أنا شخص متدين، أنا أمين، أخلاقياتي دون المستوى، كما يتضح مفهوم الذات الإيجابي من خلال حصول الأفراد على درجات مرتفعة على المقياس الخاص بمفهوم الذات، أما الدرجات المنخفضة فتدل على انخفاض مفهوم الفرد عن ذاته.

سوء التوافق النفسي الاجتماعي: هو عدم قدرة الفرد على التكيف والتوافق مع مجالات الحياة النفسية والاجتماعية المختلفة الآتية:

١- المجال الأكاديمي: (كل ما يتعلق بالفرد من الناحية الدراسية الأكاديمية، وما يمرُ به خلال تفاعله الدراسي، والذي عادة ما يصيبه الفشل).

٢- المجال الاجتماعي : (ما يمر به الفرد خلال تفاعله مع الأصدقاء، والأقارب، والجيران والمواقف الاجتماعية التي تواجهه، وما تتركه من آثار سلبية على شخصيته).

٣- المجال الأسري: (هو أن يكون الفرد غير راض عن حياته العائلية، وأن يشعر بعدم الاحترام المتبادل بينه وبين أفراد أسرته وأخوته، أو الإهمال والحرمان).

٤-المجال الاقتصادي: (هو أن يكون الفرد غير راض عن وضعه المادي، ومستواه المعيشي).

ويمكن قياس هذه المجالات من خلال استخبار للتقرير الذاتي، يجيب عنه الفرد عن طريق بنود محددة، مثل: أتشاجر مع أفراد أسرتي، وضعي المالي سيء للغاية، أشعر أن الدراسة عبء كبير علي، أرتبك عند وجودي مع الآخرين، ويتضح سوء التوافق النفسي الاجتماعي للفرد من خلال حصوله على درجات مرتفعة في المقاييس الخاصة بسوء التوافق النفسي الاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة، من طلبة الدورات التدريبية الخاصة، التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (ذكور ، وإناث) في المرحلة الثانية من التدريب في مجال السكرتارية، والأعمال المكتبية، بالإضافة إلى الجمارك، يكون تدريبهم خلال فترة الدوام الرسمي للمعهد يوميا، بواقع ست ساعات، ما عدا العطل الرسمية، وقد تم اختيارهم عشوائيا، من بين عدة فصول في الكلية، وتراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٨ بمتوسط عمري ٢٠,٥٨ وانحراف معياري ٢,٥١ ويوضح الجدول رقم (١) بعض البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة.

الجدول رقم (١)
وصف عينة الدراسة

المتغير	الجنس	ذكور (ن=١٠٠)		إناث (ن=١٠٠)		المجموع (ن=٢٠٠)	
	المؤشر	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
الحالة الاجتماعية	أعزب	٨٦	٪٤٣	٨٣	٪٤١,٥	١٦٩	٪٨٤,٥
	متزوج	١١	٪٥,٥	١٧	٪٨,٥	٢٨	٪١٤
	مطلق	٣	٪١,٥	–	–	٣	٪١,٥
الوضع الدراسي خلال سنوات الدراسة	رسوب	٦٥	٪٣٢	٣٣	٪١٦,٥	٩٨	٪٤٩
	نجاح	٣٥	٪١٧,٥	٦٧	٪٣٣,٥	١٠٢	٪٥١
الحالة الاقتصادية	مرتفع	٤	٪٢	٧	٪٣,٥	١١	٪٥,٥
	متوسط	٧٤	٪٣٧	٨٥	٪٤٢,٥	١٥٩	٪٧٩,٥
	منخفض	١٧	٪٨,٥	٨	٪٤	٢٥	٪١٢,٥
	قروض	٥	٪٢,٥	–	–	٥	٪٢,٥

أدوات الدراسة

(١) مقياس تنسي لمفهوم الذات

استخدم في هذه الدراسة الصورة المختصرة من مقياس تنسي لمفهوم الذات، الذي أعده كل من فرج والقرشي (١٩٩٩)، والمقياس الأصلي من تأليف وليام فيتس (Fitts ,1965) أما الصورة العربية منه فهي من إعداد وتقنين صفوت فرج، وسهير كامل (١٩٨٥) (المشار إليه في فرج والقرشي، ١٩٩٩)، ويتكون المقياس الأصلي من ١٠٠ بند، ويلائم الفئات العمرية من ١٢ إلى ٨٦ سنة، أما الصورة المختصرة التي استخدمت في هذه الدراسة، فتتكون من ٦٠ بندًا، تم تعديل بعض البنود، وإعادة صياغتها باللغة العربية المبسطة، مع المحافظة على كفاءة المقياس، ويشتمل المقياس على: مقاييس الذات، وهي (الذات الجسمية، والذات الأخلاقية، والذات الشخصية، والذات الأسرية، والذات الاجتماعية)، وكل مقياس من مقاييس الذات يستخدم لقياس الأبعاد الإكلينيكية الآتية : (العصابية، والذهانية، وسوء التوافق، واضطرابات الشخصية، والدفاعات الموجبة) غير أن اهتمامنا في هذه الدراسة انصب على مقاييس الذات فقط بأبعاده الفرعية. ويجيب المفحوص عن بنود المقياس من خلال اختياره بين خمس بدائل (١–٥) ؛ حيث تعني الدرجة (واحد) عدم صحة العبارة إطلاقاً، وتعني الدرجة ٥ صحة العبارة تماماً، وبهذا تتراوح درجات المفحوص بين ٦٠ – ٣٠٠ للمقياس الكلي،أي أن حصول الفرد على الدرجة ٦٠ دلالة على وجود مفهوم الذات السلبي، والدرجة ٣٠٠ دلالة على وجود مفهوم إيجابي مرتفع الذات (فرج، و القرشي، ١٩٩٩)، وللمقياس ثبات مرتفع بلغ (٠,٧٥) باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغ الصدق التلازمي من خلال الارتباط بين الصورة المختصرة، والصورة الأصلية (٠,٨٩) لمقاييس الذات، للصورة العربية المختصرة، وذلك من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية(ن=٤٠)، كما تم استخراج الصدق العاملي انظر الجدول رقم (٣).

(٢) مقياس سوء التوافق النفسي الاجتماعي

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس سوء توافق الفرد، وعدم قدرته على الانسجام مع مجالات ومواقف الحياة المختلفة، مثل: المجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، والمجال الأسري، والمجال الاقتصادي، وقد قامت الباحثة بالاستعانة بالمقاييس الآتية في بناء هذا المقياس:

أ – مقياس التوافق الاجتماعي: أعد هذا المقياس كلٌّ من الباحثين: وسمان وبيكل (Weissman, & Paykel 1976) المشار إليه في (Fischer & Corcoran, 1994, p. 580) ويتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من ٥٤ بندًا، صممت لقياس وظائف التوافق الاجتماعي في مختلف المجالات الاجتماعية. وللمقياس في صورته الأصلية ثبات مرتفع بلغ (٠,٧٤) بمعامل ألفا كرونباخ، كما أن له صدقاً تلازمياً مرتفعاً بلغ (٠,٧) وذلك لارتباطه بالمقابلة المقننة للتوافق الاجتماعي.

ب– اختبار التوافق العائلي: أعد هذا المقياس كل من: آرون أنتونوفسكي (Aaron Antonovsky) وتالما سورني (Talma Sourani) المشار إليه في (Fischer & Corcoran, 1994, p. 314) لقياس التوافق العائلي بين الفرد وأسرته في مواقف الحياة المختلفة، ويتكون المقياس من ١٠ بنود، وللمقياس ثبات مرتفع بمعامل ألفا بلغ (٠,٨٧) وصدق تلازمي بين إجابتي الذكور والإناث بلغ (٠,٧٧).

ج – مقياس مواقف الحياة الضاغطة : أعدت هذا المقياس شقير(٢٠٠٢)، وذلك بهدف قياس بعض المواقف التي تسبب الضيق للفرد. ويتكون من ٧٠ بندا، وللمقياس ثبات مرتفع بمعامل ألفا كرونباخ بلغ (٠,٧٢) واتساق داخلي مرتفع بلغ (٠,٧٩).

وبعد الاستعانة ببنود المقاييس السابقة الذكر، وإضافة بنود أخرى، تكون المقياس من ٣٩ بندًا في صورته الأولية. ويوضح الجدول رقم (٢) بعضاً من هذه البنود.

الجدول رقم (٢)
أمثلة لبنود استخبار سوء التوافق النفسي الاجتماعي

مصدر البنود	البنود المستخدمة قبل التعديل	البنود بعد التعديل	عدد البنود
١- مقياس سوء التوافق الاجتماعي	– هل شعرت بالضيق وأنت في المدرسة ؟	– أشعر بالاستمتاع أثناء الدراسة.	١٠
	– هل تقضي وقت الفراغ في الهوايات ؟	– أستمتع بوقت الفراغ.	
٢- اختبار التوافق العائلي	– هل أنت راض عن التواصل بين أفراد أسرتك ؟	– أتواصل مع أقربائي.	٥
	– هل أنت راض عن مقدار الاحترام المتبادل بينك وبين أفراد أسرتك ؟	– يوجد احترام متبادل بيني وبين أفراد أسرتي.	
٣- مقياس مواقف الحياة الضاغطة	– يوجد نقص في حاجاتي ومتطلباتي الشخصية بسبب نقص المال.	– أشعر بنقص في حاجاتي ومتطلباتي الشخصية.	١٠
	– قلة ملابسي وحسن مظهري الشخصي أمام زملائي يشعرني بالضيق.	– ملابسي البسيطة تشعرني بالإحراج.	

تابع الجدول رقم (٢)

مصدر البنود	البنود المستخدمة قبل التعديل	البنود بعد التعديل	عدد البنود
٤- البنود التي تم إضافتها من قبل الباحثة	- أتشاجر مع أسرتي.	- أتشاجر مع أفراد أسرتي.	١٤
	- تنخفض طموحاتي بسبب وضعي المادي.	- كما هو.	

وقد عُرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين، واقترح ٦٠٪ منهم زيادة عدد بنود المجالات السابقة، كما اقترح بعضهم تعديل صياغة بعض البنود، وإضافة أخرى. وبعد القيام بالتعديلات التي ذكرها المحكمون، صار عدد عبارات المقياس ٤٤ عبارة، وذلك قبل حساب الثبات.

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، تكونت من ٤٠ طالبا وطالبه من كلية التربية، وبعد استخراج ثبات وصدق المقياس، تم استبعاد البنود ذات الارتباطات الضعيفة، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٣٩ بندًا، تتراوح درجاته بين (٣٩- ١٩٥) حيث تعني الدرجة ٣٩ أن الفرد لديه توافق نفسي اجتماعي مرتفع، وكلما ارتفعت الدرجة دلت على وجود سوء توافق نفسي اجتماعي (الدرجة الكلية) وهو ما كان مستخدما في دراستنا الحالية حيث تم الاهتمام بالدرجة الكلية للمقياس، وأهملت الدرجات الفرعية، يختار المفحوص بين خمس بدائل للإجابة (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما) وللمقياس ثبات مرتفع ٠,٨٩ لمعامل ألفا لكرونباخ و ٠,٨١ عند إعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وللمقياس صدق عاملي مرتقع.

صدق الأدوات

لحساب صدق الأدوات تم الاعتماد على ما يأتي:

١- تم الاتفاق بين المحكمين أثناء مرحلة إعداد الأدوات على مطابقة البنود للمفهوم المتضمن في كل مقياس من المقاييس التي أعدتها الباحثة، حسب التعريف الذي تم تقديمه في كل منها.

٢- تم تقدير صدق الأدوات عن طريق صدق التكوين، وذلك لأن هذا النوع يختص بتقدير كفاءة الأدوات في قياس مفاهيم فرضية، فهو يعتمد على جمع المعلومات لفهم طبيعة الوظيفة المقيسة، والكشف عن الظروف التي تؤثر فيها، وتشكل خصائصها، فتم الاعتماد على مؤشرات الصدق العاملي، من خلال تشبع البنود على العوامل، وهو يعد أحد أساليب صدق التكوين (فرج، ١٩٨٩، ص ٢٥٨).

٣- تم الاطمئنان إلى صدق مقياس تنسي لمفهوم الذات، من خلال صلاحيته السيكومترية منذ فترة طويلة، وانتشار استخدامه في دراسات عديدة، كما أننا قمنا بفحص صدقها أيضًا عن طريق مؤشرات الصدق العاملي.

وللكشف عن مؤشرات الصدق العاملي، تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج لكل مقياس على حدة، وارتضينا الجذر الكامن الذي يزيد عن ١,٠ صحيح محكا لدلالة العامل، وعُدَ التشبع جوهريّاً للبند على العامل عندما يكون ≥ ٠,٣ وفقا لمحك جيلفورد (فرج، ١٩٨٠، ص ١٥١).

وفيما يلي نوضح ما أسفر عنه التحليل العاملي للمصفوفات العاملية بين بنود المقياسين مطبقا على العينة الكلية (ن =٢٠٠) لكل استخبار على حدة:

١- مقياس تنسي لمفهوم الذات: أسفر التحليل العاملي عن وجود عشرة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، واستقطبت هذه العوامل ٦١,٢٩٪ من قيمة التباين الارتباطي الكلي.

٢- استخبار سوء التوافق النفسي الاجتماعي: أسفرت مصفوفة التحليل العاملي عن وجود ستة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، واستقطبت هذه العوامل ٥٧,٩٤٪ من قيمة التباين الارتباطي الكلي.

وبعد عرض عدد المكونات التي أسفر عنها التحليل العاملي لمقاييس الدراسة الراهنة، سوف نصب اهتمامنا على العامل الأول فقط- للمقياسين- قبل التدوير (الحل المباشر) حيث يعبر هذا العامل عن أقصى تباين بين المتغيرات- بنود المقياس- أمكن استخلاصه في فئة تصنيفية واحدة (هي العامل الأول) بما يعني أن هذه الفئة التصنيفية تتضمن بنودًا، تعبر عن مفهوم واحد، هو ما يقيسه الاستخبار، وبما يتفق مع صدق التكوين.

والجدول رقم (٣) سوف يوضح لنا درجات تشبع بنود كل مقياس للعامل الأول العام الخاص بكل مقياس، على حدة وذلك على العينة الكلية (ن= ٢٠٠).

الجدول رقم (٣)
العامل الأول العام لمقاييس الدراسة كمؤشر للصدق

المقاييس	مقياس تنسي لمفهوم الذات	استخبار سوء التوافق النفسي الاجتماعي	المقاييس	مقياس تنسي لمفهوم الذات	استخبار سوء التوافق النفسي الاجتماعي
البنود	العامل الأول	العامل الأول	البنود	العامل الأول	العامل الأول
١	٥٨	٥٢	٣١	٧٨	٧٧
٢	٧٤	٣٤	٣٢	٥٥	٧٥
٣	٧٨	٧١	٣٣	٤٩	٦٤
٤	٧٨	٦٨	٣٤	٥٢	٧٣
٥	٧٣	٤٨	٣٥	٣٦	٦٣
٦	٧١	٦٥	٣٦	٣٦	٦٩
٧	٥٤	٥٨	٣٧	٦٦	٥٨
٨	٥٠	٥٧	٣٨	٥٧	٦٨
٩	٣٥	٣٣	٣٩	٦١	٥٩
١٠	٤٤	٦٢	٤٠	٥٢	-
١١	٣٥	٧٤	٤١	٦٧	-

تابع الجدول رقم (٣)

المقاييس	مقياس تنسي لمفهوم الذات	استخبار سوء التوافق النفسي الاجتماعي	المقاييس	مقياس تنسي لمفهوم الذات	استخبار سوء التوافق النفسي الاجتماعي
١٢	٥٦	٦٦	٤٢	٤٧	–
١٣	٦٤	٥٩	٤٣	٦٥	–
١٤	٧٢	٧٣	٤٤	٥٣	–
١٥	٧٩	٦٥	٤٥	٤٠	–
١٦	٨١	٥٧	٤٦	٣٨	–
١٧	٧٩	٧٦	٤٧	٧٨	–
١٨	٧٢	٧١	٤٨	٧٥	–
١٩	٦٩	٥٧	٤٩	٤٠	–
٢٠	٧٦	٧٠	٥٠	٣٤	–
٢١	٦٩	٥٨	٥١	٧١	–
٢٢	٤٣	٦١	٥٢	٥٤	–
٢٣	٧٩	٧٣	٥٣	٥٥	–
٢٤	٧٩	٥٩	٥٤	٥٢	–
٢٥	٧٩	٤٩	٥٥	٦١	–
٢٦	٧٣	٥٣	٥٦	٧٧	–
٢٧	٦٦	٥١	٥٧	٨٠	–
٢٨	٧٧	٦٩	٥٨	٥٤	–
٢٩	٨١	٧٥	٥٩	٥٠	–
٣٠	٦٥	٦٣	٦٠	٥٤	–
			الجذر	٢٣,٤٤	١٥,٥٥
			نسبة	٣٩,٠٧	٣٩,٨٧

رتبت البنود الخاصة بكل مقياس في هذا الجدول وفقا لترتيبها في المقياس الأصلي، كما أهملت العلامة العشرية.

ومما سبق يلاحظ أن جميع البنود تشبعت تشبعًا دالاً على العامل الأول، الخاص لكل مقياس على حدة، وهكذا نستخلص أن العامل الأول هو العامل العام، الذي يمثل المفهوم الذي نقيسه، ويعبر عما نسعى لقياسه.

إجراءات التطبيق

١– تم تطبيق المقاييس على مجموعة عشوائية من بين طلبة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي في دولة الكويت (سبق وصفها) إجمالي عددهم ٢٠٠ طالب وطالبة، وتم ذلك عن طريق الباحثة.

٢– تم تطبيق المقاييس بشكل جماعي في قاعات منفصلة للطلبة تضم بين ٤٠–٦٠ طالباً، حيث استغرقت العملية مدة شهر.

٣– أدخلت البيانات في الحاسب الآلي بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS لعمل الإحصائيات اللازمة، وتم استخراج النتائج.

الأساليب الإحصائية

١- حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على المقاييس المختلفة.
٢- حساب الفروق باستخدام اختبار (ت).
٣- حساب معاملات الارتباط.
٤- تم استخدام تحليل الانحدار.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الفرض الأول

نص هذا الفرض على "توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات". وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة "ت"، والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤)
دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات (الدرجة الكلية / الدرجات الفرعية على أبعاد مفهوم الذات)

	العينة	الذكور (ن=١٠٠)		الإناث (ن=١٠٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المؤشرات الإحصائية / المتغير	م	ع	م	ع		
١	مقياس تنسي لمفهوم الذات (الدرجة الكلية)	٢٠٧,٣١	٤٤,٥٠	٢١٩,٩٦	٣٩,٦٣	-٢,١٢	*٠,٠٣
٢	مفهوم الذات الجسمية	٣٣,٩٦	٦,٥٩	٣٥,٧٧	٦,٥٢	-١,٩٥	*٠,٠٥
٣	مفهوم الذات الأخلاقية	٣٤,٤٩	٧,٤٧	٣٨,٣٠	٧,٥٦	-٣,٥٨	**٠,٠٠١
٤	مفهوم الذات الشخصية	٣٣,٧٣	٧,٣٢	٣٥,٣٨	٦,٩٤	-١,٦٣	٠,١
٥	مفهوم الذات الأسرية	٣٦,٠٨	١٠,٤٠	٣٩,١١	٩,٠٠	-٢,٢٠	*٠,٠٢
٦	مفهوم الذات الاجتماعية	٣٦,٢٩	٩,٢١	٣٧,٩٥	٨,٤٦	-١,٣٢	٠,١٨

من خلال عرض الجدول السابق، اتضح لنا تحقق الفرض الأول جزيئًا،حيث أشار إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مقياس تنسي، الدرجة الكلية لمفهوم الذات الايجابية بمستوى ٠,٠٣ في اتجاه الإناث، كما تبين وجود فروق دالة أيضا بين الذكور والإناث في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات الجسمية، بمستوى ٠,٠٥ والأخلاقية بمستوى ٠,٠٠١ والأسرية بمستوى ٠,٠٢ في اتجاه الإناث، في حين لم توجد فروق بين الذكور والإناث في الذات الشخصية والاجتماعية، وتأتي نتيجة دراستنا متسقة مع ما جاءت به دراسة (حنون،٢٠٠١) من حيث وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مقياس مفهوم الذات الكلي، والتي تم تطبيقها كذلك على عينة من طلبة الجامعة (ن= ٧٧٤)، ونحن لا نغفل هنا أهمية معرفة الفروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات، وكيف ينظر كل

جنس إلى ذاته، وقد تكون هناك العديد من العوامل التي تساعد على إبراز هذه الفروق، غير العوامل البيولوجية، وهي العوامل الاجتماعية، والأسرية، وعوامل التنشئة التي تساعد بشكل أو بآخر في تكوين وتشكيل مفهوم الذات لدى الجنسين بأبعاده المختلفة، وعلى الرغم من وجود الفروق في الأبعاد (الجسمية، والأخلاقية، والأسرية)، إلا أنه لم توجد فروق دالة بينهما في البعد الشخصي والاجتماعي، وقد يعود ذلك لأسباب الانفتاح والتطور الاجتماعي التكنولوجي السريع والذي أعطى كلا الجنسين الحق في المشاركات الاجتماعية، والرضا عن مفهوم الذات الشخصي والاجتماعي.

عرض نتائج الفرض الثاني

نص هذا الفرض على "توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في سوء التوافق النفسي الاجتماعي". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت"، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)
دلالة الفروق بين الذكور والإناث في سوء التوافق النفسي الاجتماعي

العينة	الذكور (ن=١٠٠)		الإناث (ن=١٠٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المؤشرات الإحصائية / المتغير	م	ع	م	ع		
مقياس سوء التوافق النفسي الاجتماعي	١٠٠,٩	٣٢,٨٧	٩٠,٨٨	٢٧,٠٦	٢,١٦	* ٠,٠٣

من خلال عرض نتائج الفرض الثاني في جدول (٥) تبين لنا وجود فروق دالة أيضا بين الذكور والإناث في سوء التوافق النفسي الاجتماعي، بمستوى ٠,٠٣ في اتجاه الذكور، بمعنى أن الذكور لديهم سوء توافق نفسي اجتماعي مرتفع، مقارنةً بالإناث.

وقد يكون السبب في وجود سوء التوافق النفسي الاجتماعي لدى الذكور مستوياتهم الأكاديمية المنخفضة، مقارنة بالإناث (من خلال سنوات الرسوب، التي تم حصرها لديهم)، وسوء علاقاتهم الاجتماعية والأسرية، وهذا ما اتسق مع دراسة أولتمانز وآخرين (Oltmanns, Melley & Turkheimer, 2002) التي توصلت إلى أن مظاهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي ظهرت من خلال مجموعة من الاستجابات المختلفة لدى عينة من الذكور (ن= ٣٣) التي تدل على عدم تمتع الفرد بالأمن الاجتماعي، والتي تعبر عن سوء علاقاته الاجتماعية، كما تمثلت في ضعف معرفة الفرد بالمهارات الاجتماعية المختلفة، وعدم قدرته على التحرر من الميول المضادة للمجتمع، كما وجدت لديه العلاقات الأسرية السيئة، كما ظهرت أيضاً في عدم الاقتناع والرضا بالوضع المادي والاقتصادي الذي يعيشه الفرد، ووجود مشكلات دراسية تتمثل في انخفاض التحصيل العلمي.

عرض نتائج الفرض الثالث

نص هذا الفرض على "يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا بين الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات وسوء التوافق النفسي الاجتماعي". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيمة "ف"، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)
معاملات الارتباط بين مفهوم الذات بدرجته الكلية وبدرجاته الفرعية الفرعية ومقياس سوء التوافق النفسي الاجتماعي

المتغيرات	مفهوم الذات الكلي	مفهوم الذات الجسمية	مفهوم الذات الأخلاقي	مفهوم الذات الشخصية	مفهوم الذات الأسرية	مفهوم الذات الاجتماعية
سوء التوافق النفسي الاجتماعي	٠,٨١**	-٠,٥٨**	-٠,٦٩**	-٠,٧٥**	-٠,٨٢**	-٠,٧٨**

تبين من الجدول السابق وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ للدرجات على مقياس مفهوم الذات الكلي، والدرجات على المقاييس الفرعية لأبعاد مفهوم الذات، مع مقياس سوء التوافق النفسي الاجتماعي، بمعنى أن الأفراد الذين لديهم مفهوم سلبي للذات لديهم سوء توافق نفسي اجتماعي.

واتسقت نتائج دراستنا في هذا الفرض مع ما جاءت به نتائج دراسة اولتماتز وأخرين حيث وجد أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائيا بين مفهوم الذات السلبي بجميع أبعاده، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي، المتمثل في العلاقات الاجتماعية والأسرية، حيث وجد في أفراد عينته من المراهقين، والذين يعانون من مفهوم ذات سلبي، كالمشاكل السلوكية مع الذات والآخرين، والتي تدل على سوء توافقهم الاجتماعي (Ollmanns, et al., 2002). أن أعراض سوء التوافق النفسي الاجتماعي تظهر من خلال انخفاض التحصيل الأكاديمي، وسوء العلاقات الاجتماعية، كما تظهر من خلال وجود المشكلات الأسرية، وعدم الرضا عن الذات، وهذه المؤشرات لها علاقة ارتباطية موجبة بمفهوم الذات السلبي، حيث وضحت دراسة باجي وآخرين (Bagge, et al., 2004) ذلك من خلال فحص مجموعة من الأفراد (ن= ٣٥١) في مرحلة الرشد المبكر، من خلال افتراض وجود علاقة بين كل من الاندفاعية، وعدم الثبات الوجداني، والمشاكل الأسرية، وانخفاض التحصيل الأكاديمي، وبين سوء التوافق النفسي الاجتماعي، كما تبين وجود سوء في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وسوء تمثيل الأدوار الاجتماعية المنوطة بالفرد. كما اتسقت نتائج دراستنا مع عدة دراسات، حيث بينت أن هناك ارتباطات دالة بين مفهوم الذات السلبي، وسوء التوافق النفسي الاجتماعي؛ ظهرت من خلال العلاقات الاجتماعية السيئة، وسوء التوافق النفسي الذي يظهر من خلال سلوكيات إيذاء وتشويه الذات، وعدم الاكتراث بالذات عند عدم تحقيق الأهداف التي يرجونها، ووجود سلوك الصرامة، والتقلب الوجداني، الذي يؤدي

إلى تعرضهم لمشكلات اجتماعية ظاهرة (Starr, 2004; Warner et al., 2004; Bond, 2004; Rotherer, 2005).

عرض نتائج الفرض الرابع

نص هذا الفرض على "تسهم أبعاد مفهوم الذات السلبي (متغير مستقل) بأوزان مختلفة في التنبؤ بوجود سوء التوافق النفسي الاجتماعي (متغير تابع)". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت"، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل الانحدار باعتبار مفهوم الذات متغيراً مستقلاً وسوء التوافق النفسي الاجتماعي متغيراً تابعاً (ن = ٢٠٠)

المتغير التابع	المتغير المستقل (المنبئات)	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.E)	معامل الانحدار المعياري (Beta)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
سوء التوافق النفسي الاجتماعي	مفهوم الذات الكلي	٠,٠٤	٠,٢٧	٠,٠٥	٠,١٢	٠,٨٨
	مفهوم الذات الجسمية	٥,٦٩	٠,٢٦	٠,٠٠١	٠,٠٢	٠,٨٩
	مفهوم الذات الأخلاقية	-٠,٠٨	٠,٢٩	-٠,٠٢	-٢٦.	٠,٧٩
	مفهوم الذات الشخصية	-٠,٢٥	٠,٣٨	-٠,٠٦	-٠,٦٦	٠,٥٠
	مفهوم الذات الأسرية	-١,٧١	٠,٣٢	-٠,٥٥	-٥,٣٤	**٠,٠٠١
	مفهوم الذات الاجتماعية	-٠,٨٣	٠,٢٩	-٠,٢٤	-٢,٧٩	**٠,٠٠١

اتضح من النتائج (انظر جدول ٧) تحقق الفرض الرابع جزئيا، وأن مفهوم الذات الأسرية والاجتماعية السلبي قد أسهما في التنبؤ بظهور سوء التوافق النفسي الاجتماعي بصفتهما متغيرات مستقلة، واعتبار سوء التوافق النفسي الاجتماعي متغيرًا تابعًا.

فقد أسهمت هذه المتغيرات بنسب مختلفة في التنبؤ، حيث حصل متغير مفهوم الذات الأسرية على أعلى نسبة مساهمة في ظهور سوء التوافق النفسي الاجتماعي، كما جاءت نسبة معامل الانحدار المعياري -٠,٥٥، يليه متغير مفهوم الذات الاجتماعية الذي حصل على نسبة -٠,٢٤ لمعامل الانحدار المعياري، في حين لم تظهر بقية المتغيرات كمفهوم الذات الكلي، وبعد مفهوم الذات الجسمية، والأخلاقية، والشخصية بأية دلالة لظهور سوء التوافق النفسي الاجتماعي.

واتسقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال؛ حيث وجد أن المشاكل الأسرية بجميع أنواعها، كالعدوان العائلي، والاضطرابات النفسية لدى الوالدين، وأسلوب المعاملة الوالدية تعدّ دالة على مفهوم الذات الأسرية السلبية،وتسهم جميعًا في التنبؤ بظهور سوء التوافق النفسي الاجتماعي (Bradley et al., 2005)، كما ذكر كل من سودربرج وآخرين (Soderberg et al., 2004) أن عدم قدرة الفرد على التكيف مع

أحداث الحياة اليومية، التي دلت على وجود مفهوم الذات الاجتماعي السلبي، من المنبئات المهمة على وجود سوء التوافق النفسي الاجتماعي.

وعلى الرغم من عدم إظهار المتغيرات الأخرى أية دلالة في الإسهام بظهور سوء التوافق النفسي الاجتماعي، إلا أن ذلك لا يغفل مدى أهميتها في ثبات التوافق النفسي الإيجابي أو السلبي، وأن الفرد الذي يتمتع بمفهوم الذات الايجابي بصورة عامة، ومفهوم الذات الإيجابي بفروعه، وأبعاده المختلفة سيتمتع في المقابل –دون شك– بوجود توافق نفسي اجتماعي على مستوى من الراحة، حيث وضحت دراسة (حزين، ١٩٩٥) ذلك، والذي استخدم مفهوم الذات كدالة على التنبؤ بالقدرة التحصيلية المدرسية، ومدى توافق الفرد أكاديميا كأحد المتغيرات الفرعية في التوافق النفسي الاجتماعي، حيث وجد أن المقياس كان مؤشرا دالاً على الفروق بين المتوافقين، وغير المتوافقين نفسيا واجتماعيا.

التوصيات والمقترحات

١– ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بمجال الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات، لمعرفة أيها أكثر تأثيرا على توافق الفرد بصورة خاصة.

٢– القيام بدراسات تخص المجالات المختلفة للتوافق النفسي الاجتماعي للفرد، ومعرفة أيها أكثر تأثرا بمفهوم الفرد عن ذاته.

٣– لفت انتباه أفراد المجتمع لوجود مثل هذه العلاقات بين السلبية في مفهوم الذات، ووجود سوء توافق حياتي لدى الأفراد ، بوصفها محاولةً للتوعية، وسبيلاً لتعزيز المفهوم الايجابي للذات.

٤– تنظيم محاضرات وندوات تثقيفية، تدور حول مشكلة مفهوم الذات السلبي ، وذلك لزيادة الوعي الصحي النفسي، بحيث يستطيع الأفراد من خلالها التعرف إلى الجوانب المهمّة في الذات، وكيفية التعامل مع الذات بأسلوب يساعد على نموها بشكل صحيح.

٥– تنبيه أولياء الأمور على ضرورة منح العطف، والحب والحزم، واستخدام أفضل الوسائل التربوية للتعامل مع أبنائهم حتى تكون وسيلةً تساعد في تعزيز مفهومهم الإيجابي حول الذات، مما ينتج عنه توافق حياتي شامل لهم.

المراجع

إبراهيم، فيوليت فؤاد (١٩٨٦). **الإعاقة البصرية والجسمية وعلاقتها بمفهوم الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي**. بحث منشور في المؤتمر السنوي الثاني لعلم النفس، المجلد الخامس، القاهرة: الأنجلو مصرية.

حزين، صالح (١٩٩٥). مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي الفعلي، دراسة تتبعية في الصدق التنبؤي والثبات والاتساق الداخلي. **مجلة علم النفس**، **٩**(٣٤)، ٣٨–٥٨.

حنون، رسمية (٢٠٠١). مفهوم الذات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في فلسطين. **دراسات نفسية، ١١**(٣)، ٣٧٩-٤١٦.

ديبيس، سعيد عبدالله (١٩٩٣). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لدى المشلولين. **دراسات نفسية، ٣**(٢)، ٢٠٩-٢٣٥.

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٧٧). مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الملك عبدالعزيز، **٣**(٣)، ٧٧-٩٣.

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٥). **علم نفس النمو**. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩٧). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

شقير، زينب (٢٠٠٢). **مقياس مواقف الحياة الضاغطة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

غنيم، سيد (١٩٨٧). **سيكولوجية الشخصية** (ط٢). القاهرة: دار النهضة العربية.

فرج، صفوت (١٩٩٩). العلاقة بين الوسواس القهرى وسمات الشخصية. **دراسات نفسيه، ٩**(٢)، ١٩١ - ٢٢٤.

فرج، صفوت (١٩٨٠). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

فرج، صفوت (١٩٨٩). **القياس النفسي**. القاهرة: الإنجلو مصرية.

فرج، صفوت و الناصر، حصة (١٩٩٩). العنف ضد المرأة وعلاقته ببعض السمات الشخصية. **دراسات نفسية، ٩**(٣)، ٣٢١-٣٥٤.

فرج، صفوت و القرشي، عبدالفتاح (١٩٩٩). دور متغيرات القرابة للأسير والنوع والمرحلة التعليمية في التنبؤ باستجابات أبناء الأسرى الكويتيين على مقياس تنسي لمفهوم الذات. **دراسات نفسية، ١٤**(٢)، ١٥٧-١٨١.

قناوي، هدى محمد (١٩٨٧). **سيكلوجية المسنين**. الجيزة، القاهرة : مركز التنمية البشرية والمعلومات.

Bagge, C., Nickell, A., Stepp, S., Durrett, C., Jackson, K. & Trull, T.(2004). Borderline personality Disorder features predict negative outcomes 2 years later. **Journal of Abnormal Psychology, 113** (2), 279-288.

Bond, M.(2004). Empirical studies of defense style: relationships with psychopathology and change. **Harvard Review of Psychiatry, 12** (5), 263-278.

Bradley, R.; Jenei, J. & Westen, D. (2005). Etiology of personality disorder: disentangling the contributions of interco related antecedents. Journal of **Nervous and Mental Disease, 193** (1), 24-31.

Butter, A., Hokanson, J. & Flynn, H. (1994). A comparison of self-esteem liability and low trait self-esteem as vulnerability factors for depression. **Journal of Personality and Social Psychology, 66**(1), 166-177.

Dean, M. (2001). **Borderline personality disorder, The latest assessment and treatment strategies.** Kansas: Compact clinical.

Fischer, J. & Corcoran, K. (1994). **Measures for clinical practice** (2nd Ed). New York: The free press.

Gunderson, J. & Lyoo, L. (1997). Family problems and relationship for adults with negative self concept. **Harvard Review of Psychiatry, 4**(5), 272-278.

Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon (series ed.) & N. Eisenberg (Ed.). **Handbook of child Psychology, Social emotional and Personality development** (pp.105-21) (5th ed). New York: Wiley press.

Jacobvitiz, D. & Bush, N. (1996). Reconstructions of family relationship: Parent child alliance, personal distress and self-esteem. Developmental **psychology, 32** (4), 732-743.

Lenzenweger, M., Clarkin, J., Kernberg, O. & Foelsch, P. (2001). The Inventory of personality organization psychometric properties factorial composition, and criterion relations with effect, aggressive dyscontrol, psychosis proneness and self: domains in a nonclinical sample. **Psychological Assessment, 13**(4) 577-591.

Marsh, H. & Hattie, J. (1996).Theoretical perspectives on the structure of self concept. In Bruce A. (Ed.). **Handbook of self-concept: Developmental, Social, and clinical considerations** (pp.151-179). New York: John Wiley & Sons.

Oltmanns, T., Melley, A. & Turkheimer, E. (2002). Impaired social functioning and symptoms of personality disorders assessed by peer and self report in a nonclinical population. **Journal of Personality Disorder, 16**(5), 437-452.

Pomerantz, E. (2001). Parent and child socialization: Implications for development of depressive symptoms. **Journal of Family Psychology, 15**(3), 510-525.

Prout, H. & Prout, S. (1996). Global self-concept and its relationship stressful life condition, in Bruce A. (Ed.) **Handbook of Self-Concept: Developmental, Social, and Clinical Considerations**. New York: John Wiley & Sons.

Rotherer, G. (2005). **Personality disorder.** Chicago: Lyceum books.

Sansone, R. & Fine, M. (1992). Borderline personality as a predictor of outcome in women with eating disorders. **Journal of Personality Disorder, 6**(2), 176-186.

Soderberg, S., Kullgren G. & Salander, R.(2004). Childhood sexual abuse predicts poor outcome seven years after parasuicide. **Social Psychiatry Epidemiology, 39** (11), 916-920.

Stanley, B., Gameroff, M., Michalsen, V.& Mann, J. (2001). are suicide attempts who self-mutilate a unique population?. **American Journal of Psychiatry, 158** (3), 427-432.

Starr, D. (2004). Understanding those who self-mutilate. **Journal of Psychosocial Nurses, Mental Health Service, 42**(6), 32-40.

Steiger, H., Leung, F. & Houle, L. (1992). Relationships among borderline features body dissatisfaction and bulimic symptoms in nonclinical features. **Addictive Behavior, 17** (4), 397-406.

Trull, T., Used, D., Conforti, K. & Doan, B. (1997). Borderline personality disorder features in nonclinical young adults, 2 years outcome. **Journal of Abnormal Psychology, 106**(2), 307-314.

Varma, S., Wai, b. & Singh, S. (2003). Psychiatric morbidity and HIV in female drug dependants in Malaysia. **European Psychiatry, 13**(8), 431-433.

Warner, M., Morey, L. & Finch, J. (2004).The longitudinal relationship of personality traits and disorders. **Journal of Abnormal Psychology, 113**(2), 217-227.

Wilkinson, T. & Westen, D. (2000). Identity disturbance in Personality disorder: an empirical investigation. **American Journal of Psychiatry, 157** (4), 528-541,.

Windle, R. & Windle, M. (1995). Longitudinal patterns of physical aggression: Associations with adult social, psychiatric and personality functioning and testosterone levels. **Development & Psychopathology, 7**(3), 563-585.

37
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي

د.أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

38
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي

د. أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى، تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها. تألفت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات من الأولى حتى الرابعة، ١٦٠ من الذكور، و ٢٤٠ من الإناث. وقد طبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة على جميع أفراد العينة.

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس. وللإجابة عن السؤال الثاني، والثالث تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.

أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي، حيث إنّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. ولعل سبب تدني مستوى شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية في السنة الثانية راجعٌ إلى بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعض الطلبة في السنة الأولى، أو إلى ضعف استراتيجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية حياتهم الجامعية. كما أشارت إلى عدم وجود فروق وفقا للجنس، إلا أن هناك تفاعلاً بين الجنس، والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، الفعالية الذاتية، الدافعية، الدافعية الداخلية، النظرية المعرفية الاجتماعية، التعليم العالي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٥/١م

المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

Academic Perceived Self-Efficacy Among Undergraduate Students at the University of Jordan and its Relation to Gender, College and Academic Level

Dr. Ahmad Y. Alzig
Dept. of Educational Psychology
The University of Jordan

Abstract

The aim of the study was to investigate the level of the academic perceived self-efficacy among undergraduate students at the University of Jordan and the relation of this efficacy with gender, level and college and the interaction among these variables. The sample consisted of 400 students (240 females/ 160 males), a half of them from scientific colleges and a half from human colleges from year one to four. The test of the academic perceived self-efficacy was administered on all the members of the sample.

To answer the study questions, means and standard deviations for students scores on the test were obtained. And to answer the second and third questions a three way analysis of variance was performed to study the effect of the independent variables on perceived efficacy.

Main findings indicated that, first, the level of perceived efficacy was moderate. Second, perceived efficacy was affected by the level of students as such students in year four perceive their selves as more efficacious than students in year two. Third, there was an interaction between students level and gender, and an interaction between students level and college.

Key words: self-efficacy, motivation, internal motivation, social cognitive theory, higher education.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي

د. أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

المقدمة

تؤدي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة دورا بارزا في التأثير في الأداء الأكاديمي للطالب، وتتبلور هذه الكفاءة في شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها. فهذه الأفكار تتوسط بين ما لديه من معرفة ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية. ويذهب بعض علماء المدرسة المعرفية الاجتماعية إلى أن التحصيل السابق للطالب ومعرفته ومهاراته تعدّ عوامل ضعيفة من حيث مدى قدرتها على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي، وذلك لأن معتقدات الكفاءة لديه تؤثر بقوة في سلوكه (Pajares, 1996 c).

ويعرف باندورا الكفاءة الذاتية المدركة Perceived Self-Efficacy بأنها معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم، وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة (Bandura, 1997). وهي معتقدات الأفراد حول قدراتهم على إنتاج مستويات معينة من الأداء، الذي يؤثر على الأحداث المؤثرة في حياتهم (Bandura, 1994; Ewen, 1998). وهذه المعتقدات تؤثر في خيارات الأفراد وفي مسارات الفعل، والأهداف التي يسعون من أجلها(Pajares, 1996 c). فالفرد قد ينظر إلى ذاته على أنها ذات كفاءة عالية، قادرة على وضع الأهداف وتحقيقها، وقادرة على التأثير في البيئة المحيطة، أو أنه قد ينظر إليها على أنها ذات حظ قليل من هذه القدرة.

ولا ريب أن هذه المعتقدات تؤثر في السلوك. وهذا يشكل الأساس للمدرسة المعرفية الاجتماعية، التي تتفق مع السلوكية في أن السلوك الإنساني في مجمله سلوك متعلم، إلا أن باندورا وأتباعه يرون أن فهم الشخصية يتطلب أخذ عمليات التفكير، والمشاعر، والمعتقدات، والتوقعات بعين الاعتبار (الزق، ٢٠٠٦). ويفسر باندورا السلوك من خلال نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism فيرى أن كلاً من العوامل الشخصية والسلوك والأحداث البيئية تتفاعل وتؤثر في بعضها البعض بطريقة تبادلية (Bandura, 1997; 1986).

ويبرز أثر الكفاءة الذاتية المدركة من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف

الصعبة. فكلما زاد الإحساس بالكفاءة، زاد الجهد والمثابرة والصلابة. فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات، والأنشطة الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة (Pajares, 1996 a; 1996 c).

ومن ناحية أكاديمية، فكلما كان تقييم الطالب لقدراته على التعلم أكثر إيجابية، كانت مشاعره نحو الذهاب إلى المؤسسة التعليمية أفضل، وكان أكثر ميلا لتقييم الذهاب إليها بوصفه هدفاً بحد ذاته، وكان أكثر مثابرة، وبالتالي أكثر تحصيلا (Pintrich & DeGroot, 1990). وهذا يبرز أهمية التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن.

وقد ميز الكثير من علماء النفس بين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وغيرها من المفاهيم النفسية، التي قد ترتبط معها، أو تتشابهها (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman, 2000). من هذه المفاهيم تقدير الذات، ومفهوم الذات. ولعل أهم ما يميز مفهوم الكفاءة الذاتية هو أن هذا المفهوم أكثر حساسية للتغيرات في خبرات الفرد، وفي العوامل الموقفية. كما يرى بونج وسكالفيك (Bong & Skaalvik, 2003) أن الكفاءة الذاتية تتضمن مكونات معرفية في الغالب، في حين أن مفهوم الذات يتضمن مكونات وجدانية أيضا. كما ميز أبو علام (٢٠٠٤) بينهما من حيث إنّ مفهوم الذات يسود عدداً كبيراً من الأنشطة، أما الكفاءة الذاتية فهي أكثر خصوصية، إذ ترتبط بمجالات معينة.

كما ميز الباحثون بين أنواع مختلفة من الكفاءة الذاتية المدركة، العامة منها والخاصة، (Bandura, 1997; Pajares, 1996 c)، فقد درسوا مثلا الكفاءة الذاتية المدركة في مجال الرياضيات، أو العلوم، أو المهارات الجسدية، وكذلك في المجالات المهنية، وأحيانا الكفاءة الذاتية المدركة العامة. وسوف تتناول هذه الدراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بشكل عام، دون أن نخصصها في مجال معين.

وهناك أربعة مصادر تعمل على تطوير معتقدات الكفاءة (Bandura, 1994; Pajares, 1996 a). هذه المصادر تشمل: أولا: خبرات الإتقان Mastery Experiences؛ فنتائج الأفعال، وتفسيرات الفرد لهذه النتائج تلعب دورا بارزا في مستوى إدراك الفرد لكفاءته. وعموما، فإن خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية، والفشل يقلل منها. ثانيا: خبرات الإنابة Vicarious Experiences التي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة به. ثالثا: الإقناع Persuasion؛ فمعتقدات الكفاءة تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد حول مدى كفاءته. أخيرا: الحالات الانفعالية والفسيولوجية، مثل القلق، والضغط النفسي، والتعب الذي يشعر به الفرد خلال أو بعد قيامه بالأنشطة؛ فقد يفسر الفرد ردود الفعل السلبية على أنها مؤشرات على تدني الأداء، والكلفة الباهظة للنجاح. وعليه، فالكفاءة الذاتية تتأثر بالخبرات التي يتعرض لها الفرد. والطالب الجامعي يتعرض للعديد من خبرات النجاح والفشل. وهذا

يقودنا للتساؤل عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق بينهم تبعا للمستوى الدراسي والكلية والجنس.

وتشير الدراسات في مجال الكفاءة الذاتية، المدركة عموما، أن مستوى هذه الكفاءة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. ففي دراسة لحمدي وداود (٢٠٠٠) على عينة من طلبة كلية العلوم التربوية، وجد الباحثان أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسطي الذكور، والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للبعدين الانفعالي والمعرفي لصالح الذكور. وفي سياق مشابه وجد بيتز وهاكيت (Betz & Hackett, 1981) أن الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات كانت أقل مما هي لدى الطلاب في المهن التي يشغلها الذكور عادة، وكانت أعلى مما هي عند الذكور في المهن التي تشغلها الإناث عادة. في حين وجد تشيرتش ورفاقه (Chirch et al., 1992) أن الكفاءة الذاتية المهنية لدى الذكور كانت أعلى منها لدى الإناث في كافة المجالات المهنية. وخلافا لذلك، فقد وجد باجارس وفالينت (Pajares & Valiante, 1999) أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية المدركة في مهارة الكتابة. وإذن، فرغم أنه لا يوجد اتفاق حول أثر الجنس في الكفاءة الذاتية، إلا أن الاتجاه العام للدراسات يشير إلى ارتفاع مستواها عند الذكور عنها عند الإناث.

أما بالنسبة لمستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين، فإن الدراسات التي تناولت مستوى الشعور بالكفاءة لديهم قليلة. فقد حاول ليمونز (Lemons, 2006) التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للإبداع لدى الطلبة، إذ قدم استبيانة تتكون من أسئلة مفتوحة النهاية، يسأل فيها الطلبة ما الذي يعتقدونه حول قدراتهم الإبداعية. وجد أن غالبية أفراد العينة لا يوجد لديهم إدراك عال لكفاءتهم الذاتية على الإبداع. وبحثت جرين (Green, 2000) مستوى الكفاءة الذاتية المُدركة، والدافعية الداخلية، والخارجية لدى عينة من الطلبة الأمريكيين الإفريقيين في الجامعات الأمريكية، ووجدت أن مستوى الكفاءة لديهم كان مرتفعا، في حين أن مستوى الدافعية الداخلية، والخارجية كان متوسطا. وبالتأكيد، فإننا لا نستطيع أن نخرج بتعميمات من هاتين الدراستين حول مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، ومن هنا، فقد ساهمت قلة الدراسات في هذا المجال في بلورة السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة.

أما من حيث تطور الشعور بالكفاءة الذاتية، عبر المستويات الأكاديمية، فرغم أن الكفاءة الذاتية المدركة تكون مبالغاً فيها لدى الأطفال (Schunk & Pajares, 2002)، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أنها تتطور خلال السنوات الدراسية. وتشير الدراسات عموما إلى حدوث ارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية، انطلاقا من الصف السابع، وما يليه من صفوف. فقد وجد شل (Shell, 1995) أن الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة الصف العاشر أعلى منها عند طلبة الصف السابع. كما وجد باجارس وفالينت (Pajares & Valiante, 1999) أن

الكفاءة الذاتية تتراجع في الصف السابع عما كانت عليه في السادس، إلا أنها تعاود الارتفاع في الثامن، الأمر الذي يشير إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تتأثر بالمستوى الدراسي للمتعلم.

أما من حيث أثر المستوى الدراسي (السنة الدراسية) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الجامعيين، فلا يوجد اتفاق بين الباحثين حول مدى ثباتها، أو تغيرها خلال سنوات الدراسة الجامعية، فبينما نجد بعض الباحثين يشيرون إلى ازدياد إحساس الطلبة بكفاءتهم الذاتية مع تقدم المستوى دراسي، نجد آخرين يشيرون إلى ثبات الإحساس بالكفاءة الذاتية لديهم. وخلافا لذلك، فقد قارن تلز (Tellez, 1997) الكفاءة الذاتية المدركة بين عينة من طلبة السنة الأولى والرابعة من الطلبة الجامعيين. وتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين كلا المستويين الدراسيين. كما وجد مايلز (Miles, 2004) عدم وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى، مما يعني أنه لا فرق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى هؤلاء الطلبة بين بداية الفصل الأول ونهايته. كما وجد كيرك–كواي (Kirk-Kuwaye, 1994) تراجعاً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بعد الحصول على درجات الاختبار مقارنة بأدائهم قبل الحصول على الدرجات، وذلك عند الطلبة الذين حصلوا على درجات متدنية. أو الذين حصلوا على درجات أدنى، أو أعلى مما توقعوا.

كما تبين أن معتقدات الكفاءة تؤثر في عدد المسائل التي يحلها الطالب (Collins, 1982; Pajares, 1996 b) كما أن درجات الطلبة في السنة الأولى ترتبط بالكفاءة الذاتية، والدافعية الخارجية، وأن درجاتهم في السنة الرابعة ترتبط بالكفاءة الذاتية والجهد (Lynch, 2006).

كما تتفق بعض الدراسات على أن الكفاءة الذاتية المدركة تلعب دورا وسيطا في تأثيرها في السلوك. فهناك ارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية (Pentrich & De Groot, 1990). وعموما، فإن الطلبة الجامعيين في المستويات الدراسية العليا لديهم قدر أكبر من الوعي بالاستراتيجيات فوق المعرفية، مقارنة بالطلبة في السنوات، والمستويات الدراسية الأدنى (الوهر، ٢٠٠١).

أخيرا، تشير الدراسات إلى إمكانية زيادة وتطوير الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد من خلال: أولا: تزويد الطلبة باستراتيجيات تعلم وزيادة الوعي الماورائي (Liu, 1998). ثانيا: العلاج باللعب، والتدريب التوكيدي (مقدادي، ٢٠٠٣). ثالثا: الدراما النفسية (علي، ٢٠٠٠). رابعا: الممارسات الوالدية التي تقوم على تقدير الطفل، ودعم استقلاليته (الصرايرة، ١٩٩٢).

مشكلة الدراسة

يرى الكثير من الباحثين أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد أبرز العوامل المؤثرة في الأداء والمثابرة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل (Pajares,

1996 a; 1996 c) . ومن ثمَّ، فإن تمتع طلبة الجامعة الأردنية بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية يمكن اعتباره مؤشرا على سلامة العملية التربوية، في حين أن تدني مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يشير إلى حاجة الطلبة إلى خبرات تدعم، وترفع من هذا المستوى لديهم. من هنا، تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، ومدى اختلافها تبعا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، وكذلك إلى الكشف عن الفروق في هذا المستوى، تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بين هذه المتغيرات.

أسئلة الدراسة

وتحديدا فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما هو مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، تعزى لكل من المستوى الدراسي، الجنس، والكلية (علمية/ إنسانية)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة عند طلبة الجامعة الأردنية، تعزى إلى التفاعل بين متغيرات المستوى الدراسي، والجنس، والكلية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من سعيها إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، الأمر الذي من شأنه أن يلقي الضوء على أحد أبرز العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة، ومدى اختلاف مستويات الكفاءة الذاتية عند الذكور عنها عند الإناث، واختلافها لدى طلبة الكليات العلمية عن الكليات الإنسانية. وكذلك مدى التطور الذي يطرأ على شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية خلال سنوات الدراسة الجامعية، مع نضج خبراتهم، واكتسابهم للعديد من استراتيجيات التعلم، والمذاكرة، وزيادة قدرتهم على فهم طبيعة الحياة الجامعية ومتطلباتها. وهذا –دون شك– له تطبيقات تربوية وإرشادية وتوجيهية مهمة.

ومن الناحية النظرية، تحاول هذه الدراسة التعرف إلى مدى مساهمة عوامل الجنس، والكلية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة. فقد توصل البحث

في الغرب مثلا إلى أن الإناث يظهرن مستويات أقل من الكفاءة الذاتية في مجال الرياضيات من نظرائهن الذكور، حتى عندما يكون أداؤهن يماثل، أو يتفوق على أداء الذكور. إلى أي مدى يمكن تعميم هذه النتيجة عندما يتم النظر إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بشكل عام، وعلى عينة أردنية. إن هذا يمثل أحد الأسئلة الأساسية التي تحاول الدراسة الإجابة عنها.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعة الأردنية للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، والجامعة الأردنية يمكن أن يكون لها مميزات مختلفة نسبيا عن باقي الجامعات، من حيث أسس القبول، ونظام الدراسة. فالجامعة الأردنية مثلا تتبع في التدريس نظام الساعات المعتمدة، كما أن نسبة الإناث فيها تبلغ تقريبا ٦٠٪ من إجمالي عدد الطلبة. لذا، فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بهذين العاملين: الزمني والمكاني. كما تتحدد نتائجها بمدى صدق وثبات أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة: وهي تشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم، وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية، وتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لأغراض هذه الدراسة.
الكلية: هي الكلية التي يدرس فيها الطالب، وقد تضمن هذا المتغير مستويين، هما: الكليات العلمية، والكليات الإنسانية. وتشمل الكليات الإنسانية كلاً من كلية الآداب، وكلية الشريعة، وكلية إدارة الأعمال، وكلية الحقوق، وكلية العلوم الإنسانية، وكلية الفنون والتصميم، وكلية العلوم التربوية وكلية التربية الرياضية. أما الكليات العلمية فتشمل كلية العلوم، وكلية الزراعة، وكلية الهندسة، وكلية طب الأسنان، وكلية التمريض، وكلية الصيدلة، وكلية الطب، وكلية علوم التأهيل، وكلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات.
المستوى الدراسي: ويشير إلى مستوى السنة الدراسية الجامعية للطلبة، ويشمل هذا المتغير أربعة مستويات وهي مستوى السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة ومجتمعها

بلغت عينة الدراسة ٤٠٠ طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، ومن جميع الكليات العلمية، والإنسانية. وبلغت نسبة الطلبة الذكور ٤٠٪

في حين بلغت نسبة الإناث ٦٠٪ من مجموع العينة، وهذه النسبة توازي نسبة الذكور إلى الإناث في الجامعة الأردنية. وقد تم اختيار شعبة من كل كلية إنسانية، أو علمية، وتم التركيز على الشعب التي يتركز فيها طلبة من أقسام مختلفة. ثم تم اختيار أفراد العينة من بين هذه الشعب اختيارا عشوائيا. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة بحسب الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة حسب الكلية والجنس والمستوى الدراسي

الكلية	الجنس	المستوى الدراسي				المجموع الكلي
		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
الكليات العلمية	ذكور	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٨٠
	إناث	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٢٠
الكليات الإنسانية	ذكور	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٨٠
	ذكور	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٢٠
المجموع الكلي		١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٤٠٠

أداة الدراسة

لقد تم تطوير مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في ضوء الاطلاع على الأدب النظري، والبحثي، والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية. فقد تمّت مراجعة مقياس الكفاءة الذاتية العامة لجروزلم وشوارتزر (Schwarzer & Jerusalem, 1993)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لهارتر (Harter, 1982)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لشيرر، والذي عربته الجبور (٢٠٠٢)، ومقياس الفاعلية الذاتية لحمدي وداود (٢٠٠٠).

تكون المقياس من ٢٢ فقرة مدرج كل منها على سلم من خمس درجات، وكانت الفقرة التي تدل على كفاءة ذاتية أكاديمية عالية تعطى (٥) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح تماما)، و(٤) درجات للإجابة (صحيح)، و(٣) درجات للإجابة (لا أعرف)، ودرجتين للإجابة (نادرا)، ودرجة واحدة للإجابة (غير صحيح على الإطلاق). أما الفقرات التي تدل على كفاءة ذاتية أكاديمية متدنية، فقد كانت تعطى الدرجات (١)، (٢)، (٣)، (٤)، (٥) للإجابات (صحيح تماما)، (صحيح)، (لا اعرف)، (نادرا)، (غير صحيح على الإطلاق). وكانت الدرجة الكلية، التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (٢٢–١١٠) درجة، تمثل الدرجات العليا كفاءة ذاتية أكاديمية مرتفعة، بينما تمثل الدرجات الدنيا كفاءة ذاتية أكاديمية متدنية. وتجدر الإشارة إلى أن الفقرات الواردة في المقياس التي تأخذ الأرقام (٣، ٤، ٨، ١٠، ١٢، ١٨، ٢٠) هي الفقرات السالبة، بمعنى أنها تدل على كفاءة ذاتية متدنية، في حين أن باقي الفقرات في المقياس هي فقرات إيجابية، بمعنى أنها تدل على الكفاءة الذاتية المرتفعة.

صدق أداة الدراسة وثباتها

تم استخراج دلالات الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي، نصفهم من حملة درجة الدكتوراه ونصفهم ممن يحضرون لنيل هذه الدرجة في الجامعة الأردنية. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لبعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. وقد تم استبقاء الفقرات التي اتفق ٨٠٪ من المحكمين على صلاحيتها، كما تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المختصين.

كذلك تم التوصل إلى دلالات عن صدق الاختبار بطريقة إحصائية، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة أولية، بلغت ١٢٠ طالباً، وكان المقياس في صورته الأولية يتكون من ٢٣ فقرة، وتم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار. وكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة باستثناء فقرة واحدة تم حذفها. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية بين (٠,٣٩٦–٠,٦٦١). وقد تم اعتبار ذلك مؤشرا على القدرة التمييزية للفقرات. ومن ثمَّ، اعتبار الاختبار صادقا، الأمر الذي يبرر استخدامه لأغراض هذه الدراسة. كما تم استخراج دلالات ثبات الاختبار، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي Internal consistency للاختبار، بعد تطبيقه على العينة الأوليّة التي بلغت ١٢٠ طالبا. وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا المحسوبة (٠,٧٨)، وقد تم اعتبار هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات التنفيذ

بعد تحديد أفراد العينة بالشكل الذي وصف، تم تطبيق اختبار الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من قبل الباحث على العينة، دون تحديد مدة زمنية للاختبار، إلا أن الطلبة أجابوا عنه خلال مدة لا تتجاوز ٢٠ دقيقة. تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة أجريت في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (٢٠٠٦/٢٠٠٧)، وهذا يعني أن طلبة السنة الأولى لم يكونوا تقدموا للاختبارات النهائية، ولكنهم تقدموا إلى بعض الامتحانات الفصلية. كما أن هذا يعني أن طلبة السنة الثانية قد خرجوا للتو من تجربة السنة الأولى، التي قد يعتريها بعض خبرات الفشل، والإحباط بسبب حصول الطلبة على درجات لم يكونوا يتوقعونها في السنة الأولى من دراستهم الجامعية. وتعدّ هذه المعلومات ذات أهمية كبيرة لفهم نتائج هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. أما السؤال الثاني والثالث فتهدف الدراسة من خلالهما إلى تحديد الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقا لمتغيرات المستوى الدراسي، والجنس، والكلية. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ذي التصميم (٤×٢×٢). وقد تم الإجابة عن أسئلة الدراسة على مستوى الدلالة الإحصائية ≤ α ٠,٠٥.

عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، وإلى معرفة الفروق في هذه الكفاءة تبعا لعامل المستوى الدراسي، والجنس، والكلية.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، تم استخراج المدى لدرجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وقد تراوحت درجات الطلبة بين ٣٧–١٠٥، كما تم استخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على هذا المقياس، ويبين الجدول (٢) قيم هذه المتوسطات، والانحرافات المعيارية لها. يتضح من الجدول أن متوسط علامات عينة الدراسة على المقياس ككل ٧٦,٥. وحيث إنّ العلامة القصوى على كل فقرة من فقرات الاختبار ٥، وعدد فقرات الاختبار ٢٢، فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ٥×٢٢= ١١٠. وهذا يعني أن علامات الطلبة على المقياس متوسطة.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة موزعة حسب الجنس والكلية والمستوى الدراسي

الكلية		الكليات العلمية			الكليات الإنسانية			الكلي
المستوى	الجنس	ذ	ث	ك	ذ	ث	ك	ك
السنة الأولى	م	٦٨,٣	٧٥,٩	٧٣	٧٥	٨٠	٧٧,٩	٧٥,٥
	ع	١٢,٤٥	١٣,٣٨	١٣,٤١	١٢,٠١	١٠,٣٧	١١,٢٥	١٢,٥٥
الثانية	م	٧٥,٣	٧٠,٤	٧٢,٣٦	٧٦,١	٧٣,٩	٧٤,٧٨	٧٣,٥٧
	ع	١١,٧٣	١٤,٩	١٣,٨١	٨,٦٠	١١,٨١	١٠,٦٠	١٢,٣١
الثالثة	م	٨٠,٤	٧٧,١	٧٨,٤	٧٣,٢	٧٧,٣	٧٥,٦	٧٧
	ع	١١,٩٤	١١,١٦	١١,٤٨	١٢,٣٢	١٠,٧٧	١١,٤٧	١١,٥٠
الرابعة	م	٨١	٨٠,٧	٨٠,٨	٧٩	٧٩	٧٩	٧٩,٩
	ع	٩,٥٦	١٠,٦١	١٠,١١	١٢,٩	١٣,٢٤	١٢,٩٨	١١,٦١
المجموع الكلي	م	٧٦	٧٦	٧٦,٢	٧٥,٨	٧٧,٥	٧٦,٨	٧٦,٥
	ع	١٢,٢٨	١٣,٠٣	١٢,٧١	١١,٥٦	١١,٧١	١١,٦٥	١٢,١٧

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري.

كما يلاحظ من الجدول أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية من حياتهم الجامعية، ثم تأخذ في التزايد إلى أن تبلغ أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. كما يلاحظ أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون أعلى

لدى طلبة الكليات الإنسانية منها لدى طلبة الكليات العلمية في السنة الأولى والثانية، إلا أن الأمر ينعكس في السنة الثالثة والرابعة. ويلاحظ من الجدول أيضا أنه لا فرق في متوسطات الأداء الكلي بين الذكور والإناث في الكليات العلمية، إلا أنّ متوسط الأداء الكلي للإناث في الكليات الإنسانية أعلى من الذكور. وسنرى تاليا عند الإجابة عن السؤال الثاني والثالث ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة أم لا. للإجابة عن السؤال الثاني والثالث، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ذي التصميم (٤×٢×٢). والجدول (٣) يوضح نتائج هذا التحليل.

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك فروقا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى للمستوى الدراسي، ونلاحظ من الجدول (٢) أن متوسط الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة يكون ٧٥,٥، ثم ينخفض إلى ٧٣,٥٧، ثم يعاود الارتفاع بشكل تدريجي في السنوات الثالثة والرابعة. ولمعرفة أي المستويات الدراسية كانت هذه الفروق ذات دلالة في صالحه، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات طلبة السنوات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة. وكشف الاختبار عن أن هذه الفروق دالة إحصائيا، وهي لصالح طلبة السنة الرابعة، بالمقارنة بطلبة السنة الثانية، كما هو واضح من الجدول (٤).

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي على المتغير التابع وهو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٥٢,٨٧٤	١	٥٢,٨٧٤	٠,٣٧٣	٠,٥٤٢
الكلية	٢٧,٥١٨	١	٢٧,٥١٨	٠,١٩٤	٠,٦٦٠
المستوى	٢٠٤٦,١٢٣	٣	٦٨٢,٠٤١	٤,٨١٥	٠,٠٠٣*
الجنس × الكلية	٩٢,٠٥١	١	٩٢,٠٥١	٠,٦٥٠	٠,٤٢١
الجنس× المستوى	١١٧٠,٣٠٧	٣	٣٩٠,١٠٢	٢,٧٥٤	٠,٠٤٢*
الكلية × المستوى	١١١٩,١٨٥	٣	٣٧٣,٠٦٢	٢,٦٣٤	٠,٠٥٠*
الجنس×الكلية ×المستوى	٢٩٨,١٤٤	٣	٩٩,٥٤٨	٠,٧٠٣	٠,٥٥١
الخطأ	٥٣٥٤٢,٦٤٨	٣٧٨	١٤١,٦٤٧		
المجموع	٢٣٦٥٣٠٣	٣٩٤			

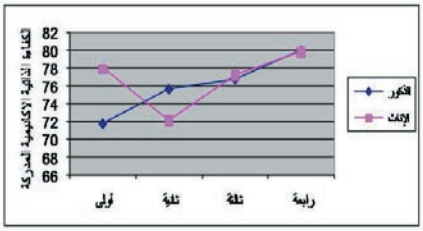
* مستوى الدلالة مقبول عند مستوى ≤ α ٠,٠٥

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقا للمستوى الدراسي

المقارنات	الفرق بين المتوسطات
سنة أولى-ثانية	١,٩٣
سنة أولى-ثالثة	-١,٥
سنة أولى-رابعة	-٤,٤
سنة ثانية-ثالثة	-٣,٤٣
سنة ثانية-رابعة	-٦,٣٣*
سنة ثالثة-رابعة	-٢,٩

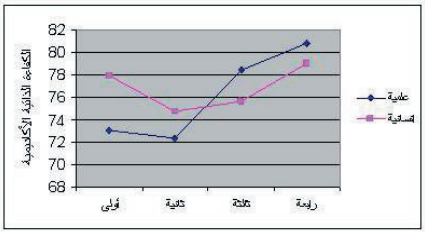
* مستوى الدلالة مقبول عند مستوى ≤ α ٠,٠٥

كما يشير الجدول رقم (٣) إلى أن هناك تفاعلاً دالاً إحصائيا (α < ٠،٠٥) بين الجنس والمستوى الدراسي. وكما هو واضح من الشكل رقم (١) فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون عند الذكور في أدنى مستوياتها في السنة الأولى، وتستمر في الارتفاع في السنوات الدراسية اللاحقة. أما عند الإناث، فتكون مرتفعة في السنة الأولى، ثم تتراجع بشكل واضح في السنة الثانية، ثم تعاود التزايد في السنوات الثالثة، والرابعة. من ناحية أخرى، يظهر الشكل عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث في السنوات الثالثة، والرابعة.



الشكل رقم (١)
التفاعل بين المستوى الدراسي والجنس في تأثيره على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

كما يتضح من الجدول أن هناك تفاعلا بين الكلية والمستوى الدراسي يؤثر على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. والشكل رقم (٢) يوضح هذا التفاعل. كما هو ملاحظ من الشكل، فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في الكليات الإنسانية أعلى منها في الكليات العلمية في السنة الأولى والثانية. غير أن الأمر ينعكس في السنوات الثالثة والرابعة؛ فتصبح الكفاءة الذاتية لدى طلبة الكليات العلمية في هذه السنوات أعلى منها لدى طلبة الكليات الإنسانية. والملاحظ من الشكل أيضا، أن الكفاءة المدركة لدى طلبة الكليات العلمية تكون متدنية نسبيا في السنة الأولى والثانية من حياتهم الجامعية، إلا أنها تأخذ في التزايد بشكل كبير في السنوات الثالثة والرابعة. أما في الكليات الإنسانية، فتكون مرتفعة في السنة الأولى، ثم سرعان ما تتعرض إلى تراجع كبير في السنة الثانية، غير أنها تعاود الارتفاع تدريجيا في السنوات الثالثة والرابعة، لكنها لا تزداد كثيرا عما كانت عليه في السنة الأولى.



الشكل رقم (٢)
التفاعل بين الكلية والمستوى الدراسي في تأثيرها على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

مناقشة النتائج

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام متوسطة، فقد تراوحت درجات الطلبة على المقياس بين ٣٧–١٠٥، بمتوسط ٧٦,٥، والدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ١١٠. ويمكن إرجاع ذلك إلى نقص في حصول الطلبة على خدمات إرشادية، وتوجيهية ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، أو تزودهم بالمعرفة، والمهارات اللازمة للدراسة، والنجاح في المرحلة الجامعية. فالطلبة يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف عما ألفوه في المدرسة مما قد يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل، التي تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم. ونتيجة هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة جرين (Green, 2000) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين مرتفعة، ولعل هذا الاختلاف راجع إلى الفروق الثقافية التي تميز البيئة الأردنية عن البيئة الأمريكية، أو أنه راجع إلى الفرق في العينة من حيث العدد والتخصص. وتختلف نتيجة هذه الدراسة أيضا عن دراسة ليمونز (Lemons, 2006) الذي وجد أن الكفاءة الذاتية للإبداع لدى الطلبة الجامعيين متدنية، ولعل هذا الاختلاف راجع إلى أن الإبداع عملية أكثر تعقيدا، وأقل شيوعا بين الأفراد، مقارنة بالتحصيل الأكاديمي. وعموما، يمكن أن نستنتج أن كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية أو الكفاءة الذاتية للإبداع بحاجة إلى تطوير لدى الطلبة الجامعيين إذا كنا نسعى إلى خلق جيل منتج، وذي تحصيل مرتفع، يتمتع بدرجة عالية من الشعور بالكفاءة، ومن ثم التكيف.

ولا شك أن المستوى المتوسط للكفاءة الذاتية المدركة يمكن أن ينعكس على التعلم، وعلى أداء حل المشكلات، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية لدى الطالب، كما أشارت دراسات كل من باجارس (Pajares, 1996 b)، كولنز (Collins, 1982)، ولنتش (Lynch, 2006)، وهذا ينعكس بالتالي على تحصيل الطالب. وهذا بالتالي يبرز أهمية سعي الجامعات إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة عند الطلبة.

وتبين نتائج تحليل التباين الثلاثي أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة يتأثر بالمستوى الدراسي؛ فالكفاءة الذاتية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية، ثم تأخذ في التزايد في السنة الثالثة، والرابعة. ويجدر التذكير هنا بأنّ الدراسة أجريت في بداية السنة الدراسية، قبل أن يتقدم طلبة السنة الأولى إلى اختبارات نهاية الفصل، أي قبل أن يتعرض بعض هؤلاء الطلبة إلى خبرات فشل، من شأنها أن تحد من شعورهم بالكفاءة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجد: أولا: تتفق هذه الدراسة مع دراسة شل (Shell, 1995) وكذلك دراسة باجارس وفاليانت (Pajares & Valiante, 1999) في أن الكفاءة الذاتية المدركة تتطور عموما مع تطوّر المستوى الدراسي. أما دراسة تلز (Tellez, 1997) التي أجريت على الطلبة الجامعيين فلم تجد فروقا بين طلبة السنة الأولى

والرابعة، وهذه النتيجة لا تختلف عن نتيجة الدراسة الحالية حيث إنّ المقارنات البعدية لم تظهر فروقا ذات دلالة بين طلبة السنة الأولى والرابعة، إلا أن الفروق كانت بين طلبة السنة الثانية، والرابعة، وهذا ما لم تبحثه دراسة تلز. فالتراجع في مستوى الشعور في الكفاءة يكون في بداية السنة الثانية، وليس الأولى.

والسؤال المهم الآن هو: لماذا تكون الكفاءة الذاتية المدركة في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من حياة الطلبة الجامعية؟ الواضح من النتائج أن الطالب يبدأ حياته الجامعية بمستوى جيد من الشعور بالكفاءة الذاتية، ثم يتناقص مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية إلى أدنى درجاته في بداية السنة الثانية، ثم يعاود الارتفاع في السنتين الثالثة والرابعة. ويبدو أن الطلبة في السنة الجامعية الأولى يأتون إلى الجامعة، ولديهم توقعات نجاح جيدة، إلا أن بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعض الطلبة تؤثر بشكل ملحوظ في هذه التوقعات، وبخاصة عند الإناث. لذلك ظهر مستوى الكفاءة الذاتية المدركة في أدنى مستوياته في السنة الثانية. لكن مع توالي الخبرات، واكتساب الطالب لاستراتيجيات المذاكرة، والدراسة الجامعية، كما أشارت دراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١) يتطور إحساس الطالب بالكفاءة، ويأخذ بتطوير توقعات أكثر واقعية حول أدائه الأكاديمي. فالأدب النظري في سياق الكفاءة الذاتية المدركة (Schunk & Pajares, 2002) يؤكد على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تتأثر بخبرات الفرد أكثر من غيرها من المفاهيم، من مثل مفهوم الذات مثلا.

وعموما، فإن المستوى الدراسي يتفاعل مع الكلية في تأثيره في الكفاءة الذاتية المدركة، كما تشير نتيجة تحليل التباين، كما هو واضح من الشكل (٢). فالكفاءة الذاتية تكون لدى طلبة الكليات الإنسانية أعلى منها لدى طلبة الكليات العلمية في السنة الأولى والثانية. غير أن الحال يختلف في السنوات الثالثة والرابعة؛ فتصبح الكفاءة الذاتية لدى طلبة الكليات العلمية في هذه السنوات أعلى منها لدى طلبة الكليات الإنسانية. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن الكثير من الطلبة في الكليات العلمية تكون لديهم توقعات مبالغ فيها حول صعوبة المواد الدراسية في هذه الكليات، مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية، إلا أنه وبعد اكتساب العديد من خبرات النجاح، واكتساب العديد من المهارات الدراسية، يزداد شعور الطالب بإمكانية السيطرة، والتحكم بنتائج الامتحانات، فيتزايد إدراك الطالب لكفاءته. أضف إلى ذلك، أن طلبة الكليات العلمية هم بشكل عام من ذوي القدرات المرتفعة، كون معدلات القبول في هذه الكليات أعلى من معدلات القبول في الكليات الإنسانية. وبعد السنة الثانية يزداد الشعور بالكفاءة الذاتية لديهم، ربما لأنهم يمرون ببعض خبرات النجاح، كما أنهم يكتسبون استراتيجيات تعلم ملائمة ترفع من شعورهم بالكفاءة، حيث إنّ الخبرات التي يمر بها الفرد تؤثر في مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لديه، كما يؤكد العديد من الباحثين (Pandura, 1994; Pajares, 1996 a).

لذلك، فإن الكفاءة المدركة لدى طلبة الكليات العلمية تكون متدنية نسبيا في السنة الأولى، والثانية من حياتهم الجامعية، إلا أنها تأخذ في التزايد بشكل كبير في السنوات الثالثة، والرابعة. أما في الكليات الإنسانية، فتكون مرتفعة في السنة الأولى، ثم سرعان ما تتعرض إلى تراجع كبير في السنة الثانية، غير أنها تعاود الارتفاع تدريجيا في السنوات الثالثة والرابعة، لكنها لا تزداد كثيرا عما كانت عليه في السنة الأولى.

والسؤال الآن: لماذا لا يكاد يحدث تغير يذكر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ما بين السنة الأولى والرابعة لدى طلبة الكليات الإنسانية؟ أو قل لماذا لا نلاحظ تطورا، يوازي التطور الذي يحدث على الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الكليات العلمية؟

أولا، يجب الإشارة إلى أن الكثير من هؤلاء الطلبة تم نقلهم من الكليات العلمية إلى الكليات الإنسانية، بعد أن فشلوا في الكليات العلمية. أي أنهم ذوو قدرات أو دافعية أكاديمية متدنية. وعليه، فإن مستوى شعورهم بالكفاءة لا يزداد كثيرا في السنة الرابعة عما كان عليه في السنة الأولى. ثانيا، من المفيد أن نشير أيضا أنه يتم قبول نسبة جيدة من الطلاب في مختلف الجامعات الأردنية الحكومية في الكليات الإنسانية، بشكل خاص، بطريقة استثنائية، بحيث تكون معدلاتهم في الثانوية العامة أقل من جيد، الأمر الذي قد يؤدي بالعديد من الطلبة ذوي القدرات المتدنية إلى دخول الجامعات، ليدرسوا الدراسة الجامعية التي لا تناسب قدراتهم. ومن ثمَّ، يمضي هؤلاء الطلبة سنوات دراستهم في الجامعة دون أن يتطور شعورهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. ولعلنا بحاجة إلى مزيد من الدراسات عن طلبة الكليات الإنسانية، وخاصة الذين يتم قبولهم بطرق استثنائية، للتعرف أكثر إلى مستوى تحصيل هؤلاء الطلبة، ومدى اكتسابهم للمفاهيم التي يدرسونها، والمشكلات التي يواجهونها، ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

أما عن الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فخلافا لما هو متوقع، أشارت نتائج تحليل التباين إلى عدم وجود فروق بين الجنسين. وهذا يختلف مع دراسات حمدي وداود (٢٠٠٠)، وبيتز وهاكيت من (Betz & Hackett, 1981) وتشيرتش وزملائه (Chirch et al., 1992)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الذكور أعلى منها عند الإناث. ولتفسير هذا الاختلاف نشير إلى أن متوسط معدلات قبول الذكور في الجامعة الأردنية أدنى من متوسط معدلات قبول الإناث وذلك، لأن متوسط تحصيل الإناث في الثانوية العامة أعلى من متوسط تحصيل الذكور. وهذا يعني أن الإناث أكثر تحصيلا من الذكور، ومن ثمَّ يمكن أن نعزو زوال الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى أن متوسط التحصيل عند الإناث أعلى من متوسط التحصيل عند الذكور. وهذا يتفق مع دراسة باجارس (Pajares, 1996 b) التي أشارت إلى أن الإناث يظهرن مستوى مماثلاً للذكور، من حيث الكفاءة الذاتية المدركة، وذلك عندما يكون أداؤهن يفوق

أداء الذكور، أما عندما يتماثل أداء الجنسين فيعبر الذكور عن مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية. لذلك، يمكن أن نستنتج أنه على الرغم من أن الاتجاه العام للدراسات في هذا المجال يشير إلى أن الذكور أكثر شعورا بالكفاءة من الإناث، إلا أن الإناث يمكن أن يظهرن مستوى مماثلاً للذكور من الشعور بالكفاءة الذاتية في الجامعات التي يكون معدل القبول فيها للإناث أعلى من معدل القبول للذكور.

كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين الجنس والمستوى، وكما يظهر الشكل (١) فإنه في السنة الأولى تعبر الإناث عن مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية، مقارنة بالذكور. ويبدو أن هذا راجع إلى أن متوسط درجاتهن في الثانوية العامة أعلى من متوسط درجات الذكور. غير أن الأمر ينعكس في السنة الثانية، إذ يتراجع إدراك الإناث لكفاءتهن الذاتية بشكل كبير، في حين يرتفع إدراك الذكور لكفاءتهم الذاتية، ويمكن إرجاع هذا إلى بعض خبرات الفشل الدراسية، التي قد تمر بها الفتاة في حياتها الجامعية، خلال السنة الأولى، الأمر الذي قد يؤدي إلى تراجع الكفاءة الذاتية المدركة لديها في السنة الثانية. ويبدو أن الإناث أكثر تأثرا بهذا النوع من الخبرات، ربما لعوامل تتعلق بالتنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها. كما يؤكد الأدب النظري على أن مدركات الكفاءة تتأثر بردود الفعل الانفعالية، مثل القلق، والتعب، والضغط النفسي (Bandura, 1994; Pajares, 1996 a). ومن ثمَّ فقد يعود تراجع معتقدات الكفاءة لدى الإناث في السنة الثانية إلى بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعضهنّ. ويبدو أن هذه الخبرات تحدث لديهن ردود فعل انفعالية، وفسيولوجية قوية نسبيا، الأمر الذي يقود الفتاة إلى تفسير هذه الحالات على أنها تدنٌّ في كفاءتها. وعموما، فإن إدراك كل من الذكور والإناث لكفاءتهم الذاتية تتزايد في السنة الثالثة والرابعة. ويمكن إرجاع ذلك إلى نضوج خبرات الطلبة في هذه المستويات الدراسية، كما يمكن أن يكون هذا عائدا إلى اكتساب الطلبة لمزيد من المهارات الدراسية، كما أشارت دراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١).

التوصيات والمقترحات

يمكن من خلال هذه الدراسة أن نخرج ببعض التوصيات تتمثل في:

١. أنّ مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، وهذا يشير إلى ضرورة تطوير هذا الجانب لدى الطلبة الجامعيين، وذلك لخلق جيل منتج، وذي تحصيل مرتفع، يتمتع بدرجة عالية من الشعور بالكفاءة، ومن ثمَّ التكيف.

٢. تكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من حياة الطلبة الجامعية، ولعل هذا راجع إلى بعض خبرات الفشل التي يمر بها بعض هؤلاء الطلبة. وهذا يبرز حاجة الطلبة إلى لقاءات، ومحاضرات تزيد من معرفتهم بطبيعة الحياة، والمناهج،

وطرق التدريس، والتقويم، والمهارات، والاستراتيجيات الدراسية في المرحلة الجامعية.

٣. خلافا لطلبة الكليات الإنسانية، تكون الكفاءة الذاتية المدركة متدنية نسبيا لدى طلبة الكليات العلمية في السنة الأولى. وهذا قد يكون له آثار سلبية على تكيف هؤلاء الطلبة. وهذا يبرز مدى حاجة طلبة هذه الكليات، تحديدا، إلى التوعية بطبيعة الدراسة الجامعية كما ذُكر في النقطة السابقة.

٤. على الرغم من أن الاتجاه العام للدراسات في هذا المجال يشير إلى أن الذكور أكثر شعورا بالكفاءة من الإناث، إلا أن الإناث يمكن أن يظهرن مستوى مماثلاً للذكور من الشعور بالكفاءة الذاتية في الجامعات التي يكون معدل القبول فيها للإناث أعلى من معدل القبول للذكور.

كما نشير إلى بعض المقترحات تتمثل في:

١. لا يوجد تطور يذكر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ما بين السنة الأولى والرابعة لدى طلبة الكليات الإنسانية. وهذا يشير إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات، للتعرف أكثر إلى مستوى تحصيل طلبة هذه الكليات، والمشكلات التي يواجهونها، وسبل استثارة الدافعية للتعلم لديهم.

٢. تقود نتيجة هذه الدراسة إلى ضرورة التوجه إلى إجراء مزيد من الدراسات حول سبل تطوير الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الجامعيين، وبخاصة في السنوات الأولى والثانية، كما تقود إلى ضرورة بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية، من ناحية، والتحصيل والمواظبة على الدراسة لدى الطلبة الجامعيين من ناحية ثانية.

المراجع

أبو علام، رجاء (٢٠٠٤). **التعلم أسسه وتطبيقاته**. عمان: دار المسيرة.

ابو عليا، محمد والوهر، محمود (٢٠٠١). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. **دراسات، ٢٨** (١) ١–١٣.

الجبور، حنان (٢٠٠٢). **فعالية الذات لدى المدخنين والكحوليين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

حمدي، نزيه، وداود، نسيمة (٢٠٠٠). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **دراسات، ٢٧** (١) ٤٤–٥٦.

الزق، احمد (٢٠٠٦). **علم النفس**. عمان: دار وائل للنشر.

الصرايرة، خالد (١٩٩٢). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة للاستقلال الذاتي لدى الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

علي، احمد (٢٠٠٠). **فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

مقدادي، يوسف (٢٠٠٣). **فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ:** Printice-Hall .

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), **Encyclopedia of human behavior** (pp. 71-81). NY: Academic press.

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The exercise of control.** NY: Freeman and company.

Bandura A. & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology, 41**, 586-598.

Betz, N. E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy and expectations and to perceived options in college women and men. **Journal of Counseling Psychology, 28,** 399-410.

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? **Educational Psychology Review, 15**(1), 1-40.

Church, A. T., Teresa, J. S., Rosebrook, R. & Szendre, D. (1992). Self-efficacy for careers and occupational consideration in minority high school equivalency students. **Journal of Counseling Psychology, 39,** 498-508.

Collins, J. (1982). **Self-efficacy and ability in achievement behavior.** Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, NY.

Ewen, R. B. (1998). **Personality: A topical approach.** London: lawrence erlbaum associates.

Green, A. L. (2000). **The perceived motivation for academic achievement among African American college students.** Unpublished Ph. D. dissertation, Florida State University.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. **Child Development. 53,** 87-97.

Kirk-Kuwaye, M. R. (1994). **Academic achievement motivation in college students: The effect of grade information on motivation.** Unpublished Ph. D. dissertation, University of Hawaii.

Lemons, G. K. (2006). **A qualitative investigation of college students' creative self-efficacy.** Unpublished Ph. D. dissertation, University of Northern Colorado.

Liu, J. M. (1998). **A support system for promoting met cognition in classrooms.** Unpublished doctorate dissertation, Pennsylvania State University.

Lynch, D. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. **College Student Journal. 40,** 423-428.

Miles D. G. (2004). **An investigation of learning style preferences and academic self-efficacy in first year college students.** Unpublished doctorate dissertation, Clemson University.

Pajares, F. (1996a). **Current directions in self research: Self-efficacy.** Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, NY.

Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. **Contemporary Educational Psychology, 21,** 325-344.

Pajares, F. (1996c). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research, 66**(4), 543-578.

Pajares F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self beliefs in middle school students. **Contemporary Educational Psychology, 24,** 390-405.

Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology, 82,** 33-40.

Schunk, D. & Pajares, F. (2002). The development of self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.) **Development of Academic Motivation.** San Diego: Academic press.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993). **The general self-efficacy scale.** Berlin: Germany.

Shell, D. F. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. **Journal of Educational Psychology, 87,** 386-397.

Tellez, E. N. (1997). **A comparison of freshman and senior university students regarding self-esteem, locus of control and self-efficacy in relation to academic success.** Unpublished MA dissertation, Texas A & M University.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology, 25**(1), 82-91.

59
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور كدالة لبعض متغيرات الشخصية

د. محمد السيد منصور
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة البحرين

العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور كدالة لبعض متغيرات الشخصية

د. محمد السيد منصور
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة إلى الوقوف على العلاقة بين بعض العوامل المسهمة في حوادث المرور، وبعض متغيرات الشخصية في المجتمع البحريني. تكونت عينة البحث من (٨٥) طالبا من الذكور من مختلف كليات جامعة البحرين، الذين سبق لهم الوقوع في الحوادث المرورية. لقياس العوامل المسهمة في الوقوع في الحوادث، استخدمت قائمة أسباب التعرض للحوادث. ولقياس متغيرات الشخصية استخدم اختبار ايزنك ويلسون للشخصية، واختبار مركز الضبط، ومقياس سرعة الغضب، وسهولة الاستثارة، ومقياس الاتجاه نحو المخاطرة السلوكية. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم تحليل البيانات بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، وتحليل الانحدار المتعدد التتابعي.توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالعوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور(تقدير الفرد لحالته الصحية، والإجهاد النفسي، وتشتت الانتباه، والسرعة في الأداء) لدى أفراد العينة بناء على متغيرات الشخصية (مركز الضبط، وسرعة الغضب وسهولة الاستثارة، والعدوانية). قام الباحث بمناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة. تبين من نتائج الدراسة إمكانية توظيف بعض متغيرات الشخصية في التعرف على المعرضين للوقوع في حوادث المرور، ومن ثمّ يمكن توظيفها في الحملات الوقائية والإرشادية، للتقليل من أخطار تلك الحوادث.

الكلمات المفتاحية: العوامل المسهمة في الوقوع في الحوادث، مركز الضبط، سرعة الغضب وسهولة الاستثارة، العدوانية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١/٢٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٦/٢٥م

Road Traffic Accident's Factors as a Function of Personality Traits

Dr. Mohammed E. Mansour
Dept. of Psychology - College of Education
University of Bahrain

Abstract

The aim of the study was to examine the relationships between some psychological traits and some factors that contribute to traffic accidents. The Sample of the study consisted of (85) students in (UOB) male aged 20 – 24, who responded to traffic accidents Inventory, and personality tests, (locus of control, anger, aggressiveness and risk taking test). Using (SPSS), multiple regression analysis was carried out. Results showed that some of personality variables (locus of control, anger and aggressiveness) predicted some of traffic accidents factors. Results were discussed in light of the findings of previous research and theoretical frame of the research.

Key words: road traffic accidents, locus of control, anger, aggressiveness.

62
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور كدالة لبعض متغيرات الشخصية

د. محمد السيد منصور
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة البحرين

المقدمة

للحوادث المرورية نتائج مختلفة، ويذهب ضحيتها سنويا آلاف الأشخاص من جميع الأعمار، كما أنها من أخطر مشكلات العصر، التي تعرض الإنسان للموت، أو الإعاقة، أو العجز، واليوم يتجاوز ضحاياها ضحايا الحروب، والأمراض المجتمعية. كما أصبحت هذه الحوادث من أهم المشكلات التي تعوق حركة التنمية الاقتصادية، والتواصل الاجتماعي، حيث تؤثر سلبا على مسار الحياة الاجتماعية للأفراد، إلى جانب الآثار النفسية، كالاضطرابات السلوكية، والخوف، والضغوط، وصعوبة العلاج فيما بعد. ويذكر التقرير العالمي للوقاية من الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، الصادر عن منظمة الصحة العالمية لعام ٢٠٠٤ – أنّ حوادث الطرق هي السبب التاسع للوفيات في العالم. وتتوقع المنظمة أنّ بحلول عام ٢٠٢٠ ستكون حوادث الطرق السبب الثالث للوفيات في العالم بعد أمراض القلب والاكتئاب، حيث سيزداد عدد الوفيات من ضحايا حوادث الطرق بنسبة ٦٠٪ إلى حوالي ٤٨ مليون حالة وفاه سنويا. ويقع أكثر من نصف حوادث الطرق في الأعمار مابين ١٥ – ٤٤ عاماً (عبداللطيف، ٢٠٠٧). وتتركز الخسائر البشرية في فئة الشباب، إذ يصل المفقود في هذه الفئة إلى حوالي ٤٠٪ (عثمان، ١٩٩٩).

وطبقا لإحصائيات الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب، يفقد العالم العربي حوالى ٢١ ألف شخص بسبب حوادث المرور، كما يبلغ عدد المصابين ٢١٠٠٠٠ مصابا، بالإضافة إلى الأضرار التي تتسبب فيها الحوادث.إنّ عدد الحوادث السنوية يزيد عن نصف مليون حادث وإنّ٨٥ ٪ من الحوادث يكون بسبب العنصر البشرى، في حين يتسبب خلل السيارة، وعيوب الطريق في حوالى١٤٪، وترجع النسبة الباقية إلى عوامل الطقس، وعوامل أخرى (عياد، ٢٠٠٧). وأشارت الإحصاءات إلى ارتفاع نسب حوادث المرور في دول الخليج العربي، إذ تبلغ هذه النسبة لكل مائة ألف مواطن حوالى ١٢٢٤ في السعودية، و١٧٩٩ في الكويت، و١٩٥٩ في قطر، و٩٦١ في الإمارات (عثمان، ١٩٩٩). وعلى المستوى البحريني وجد أن من مظاهر مشكلة حوادث المرور كثرة عدد الإصابات من مختلف الجنسيات والأعمار التي يستقبلها قسم الطوارئ بمستشفى السلمانية. ومن الخصائص

الديموجرافية لأصحاب هذه الإصابات أن التوزيع العمري يمثل الأطفال دون ١٥ عاماً ١٩٪ ومن ١٥ – ٤٤ عاماً يمثل ٦١٪ وتصل نسبة الذكور منهم إلى حوالى٨١,٦ ٪ (خضر، ٢٠٠٦).

يرى السلوكيون أن الحوادث قد ترجع إلى الرغبة في الحصول على التعويضات المادية، أو الرغبة في جذب الانتباه، أو تخفيف المسئولية عن النفس، والإجهاد النفسي، والضغوط الحياتية. أما وجهة نظر الإجهاد النفسي فترى أن العوامل العضوية، أو النفسية تؤدى إلى خفض كفاءة أداء الفرد في أي مجال من المجالات، مما يسهم في وقوع الحوادث التي قد تؤدى إلى الإصابة، أو الوفاة. وتعزو النظرية القدرية وقوع الحوادث إلى القدر، وسوء الحظ، لا إلى الشخص ذاته (رضوان، ٢٠٠٤).

كما أن وظائف المخ الإنساني تبدو أكثر كفاءة، وفعالية، وأكثر طاقة، وقدرة على العمل عندما تأخذ وقتا من الراحة، مما يزيد من الطاقة، وتحسن الصحة العقلية، والنفسية، والمزاجية مما قد يقلل من العوامل المسهمة في الوقوع في الحوادث (Terry, 1989). كما تفسر نظرية الغزو السببي مفهوم مركز الضبط من خلال سعى الأفراد لفهم العالم المحيط بهم، ومحاولتهم تحقيق تطور الذات، والحفاظ عليها، والتمكن من السيطرة على البيئة. ولا تبحث نظرية الغزو في طبيعة الفعل في حد ذاته، بل توجه عنايتها إلى النظرة الذاتية لما وراءه من عوامل مسببة للفعل، تلك التي أدت لوقوعه (محمود، ٢٠٠٥). من خلال ما سبق يتوقع الباحث أن ذوى مركز الضبط الخارجي – ربما يتصفون بارتفاع مستوى القلق، والضغوط النفسية، وعدم تحمل المسئولية، والنظر إلى الأحداث البيئية المحيطة بهم على أنها هي المسئولة عمّا يقع لهم من أخطاء – وربما يكونون أكثر احتمالا للوقوع في حوادث مرورية عن ذوي مركز الضبط الداخلي. ويرى "إسبيلنجر، سبيرمان" أن الغضب حالة نفسية بيولوجية، تتكون من مشاعر ذاتية بالغضب متفاوتة الدرجات. فقد تكون بدرجات منخفضة من الاستثارة، أو الضيق البسيط، وقد تكون بدرجات شديدة من الغضب، وهو حالة مؤقتة تختلف من شخص لآخر، ويستثيرها عادة إدراك الشخص للإهانة، أو الظلم، أو الإحباط (الأنصارى، ٢٠٠٢). مما سبق يتضح ارتباط السلوك العدواني بارتفاع مستوى التوتر، وعدم القدرة على التحكم فيما يصدر عن الفرد من تصرفات، ومن ثم تزداد احتمالية تعرضه للحوادث المرورية. في حين نجد أنّ الذين يحصلون على درجة مرتفعة على بعد الاندفاعية / التروي يتصفون بالتسرع في الأداء، ولا يدققون في جميع عناصر الموقف، مما يتسبب في وقوعهم في أخطاء كثيرة، واتخاذ قرارات متعجلة، كما يتميزون بسرعة الانفعال في المواقف الصعبة، أو الحرجة، وغالبا ما تتأثر استجاباتهم بحالتهم الانفعالية (الزغول، ٢٠٠٣). ويرتبط كل من مفهوم المخاطرة والاندفاعية بعامل الثقة بالنفس، والميل للمخاطرة، والمغامرة غير المحسوبة، ذات النتائج غير المتوقعة، كما يميلون إلى سرعة الاستجابة، وغالبا ما تكون استجاباتهم غير

صحيحة؛ لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف (الشرقاوي، ٢٠٠٣).

مما سبق يتضح تزايد معدل الحوادث المرورية، وتعدد أضرارها النفسية والاجتماعية والاقتصادية الجسيمة. ويتضح ذلك من خلال الدراسات التي تناولت العلاقة بين الوقوع في حوادث المرور، وبعض المتغيرات النفسية، مثل تشتت الانتباه، حيث استهدفت دراسة سنشيز، أنجييلس ٢٠٠٥ الوقوف على العلاقة بين بعض الخصائص المعرفية، والشخصية لدى السائقين المتقدمين للحصول على رخصة قيادة، وعدد الحوادث المرورية التي تعرضوا لها وبخاصة في السنوات الأولى من قيادة السيارة. بينت الدراسة وجود علاقة بين بعض اضطرابات الانتباه والتعرض لحوادث المرور (Sanchez & Angeles, 2005). وأشارت نتائج دراسة بيورسى ٢٠٠٥ حول حوادث المرور، وبعض الصعوبات لدى السائقين الأتراك إلى وجود علاقة بين اضطرابات الانتباه، وحوادث المرور لدى هؤلاء السائقين(Burcu, 2005).

واتضح من دراسة كاريون، مورالس، باروسو٢٠٠٥ التي اهتمت بقياس الأسس النيورولوجية والقانونية المتطلبة لقيادة السيارة أنه توجد علاقة بين حوادث المرور، وبعض اضطرابات الانتباه الناتجة عن إصابة المخ الحادة (Carrion, Morales & Barroso, 2005). وفى نفس السياق، بينت دراسة ماكينا، هورسوييل (Mckenna & Horswill, 2006) أن الحديث مع قائد السيارة أثناء السير، أو الحديث في التليفون الخلوي يزيد من الأخطاء، ويقلل الاستجابات السليمة أثناء قيادة السيارة، لأن مثل هذه الأمور تصرف الانتباه عن معالجة المعلومات الضرورية، اللازمة لقيادة السيارة بأمان، مثل (كبح الفرامل، والنظر في المرآة قبل التحول، أو الانحراف على جانبي الطريق، أو ملاحظة إشارات المرور، أو الحفاظ على السرعة المقررة، أو ربط أحزمة الأمان) (Mckenna & Horswill, 2006). وأوضحت دراسة نانسى وأندريا (Nancy & Andrea, 2006) وجود علاقة سلبية بين ارتفاع الوعي، والتعرض لحوادث المرور، مما يوضح أن قيادة السيارة مهارة، تحتاج إلى قدر كبير من اليقظة، وارتفاع مستوى الوعي والانتباه وترى دراسة ماركوتى وآخرين (Marcotte, et al, 2006) التي اهتمت باضطرابات الانتباه البصري، المصاحبة لحوادث المرور، أنه توجد علاقة ارتباطيه إيجابية دالة بين اضطرابات الانتباه وحوادث المرور. في حين كشفت دراسة دافيدس (Davids, 2006) التي اهتمت باضطراب النوم أثناء قيادة السيارة، والضغوط والمجاراة لدى سائقي الأوتوبيسات في هونج كونج أنه توجد علاقة بين اضطراب بعض الوظائف المعرفية، ومنها عامل تشتت الانتباه، وحوادث المرور.

كما بينت دراسة راغيرام، لاكشينارينان (Raghuram & Lakshminarayanan, 2006) حول بعض مهام الانتباه، وعلاقتها بصعوبات قيادة السيارة وجود علاقة بين التعرض للحوادث، واضطرابات الانتباه للأشياء المتحركة على الطريق أثناء السير. وهناك دراسات

تناولت العلاقة بين الغضب والعدوان، والوقوع في الحوادث، فقد قامت دراسة ديفينباشر، اوتينج، لينش (Diefenbaker, Outing & Lynch, 1994) بوضع مقياس للتعرف إلى الغضب والاندفاعية أثناء قيادة السيارة. اشتملت عينة الدراسة على (٨٠٤) من الإناث و(٧٢٤) من الذكور طبق عليهم اختبار لتحديد المواقف، التي تؤدى لإثارة انفعال الغضب أثناء قيادة السيارة. أوضحت النتائج أن من بين المواقف التي تثير انفعال الغضب، بشكل كبير لدى الذكور، وجود شخص يقود سيارته ببطء على الطريق السريع.واهتمت دراسة لوينستين (Lowenstien, 1997) ببحث العوامل التي تؤدى إلى إثارة العدوان أثناء قيادة السيارة. توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين بعض سمات الشخصية، وما يسمى بالسلوك العدواني أثناء قيادة السيارة. من هذه السمات نمط الشخصية (A)، وضغوط العمل، و سهولة الاستثارة، وسرعة رد الفعل، والميل للسلوك الهمجي، أو العشوائي.كما انتهت دراسة كل من ديفينباشر، فيلتى، ريتشارديس، لينش (Diefenbaker, Filtti, Richards & Lynch, 2003) إلى أن السائقين الذين يقودون سياراتهم، وهم في حالة انفعال وغضب، يتصفون بأن لديهم أفكارا عدائية، مثل إهانة السائقين الآخرين على الطريق وسبهم بألفاظ نابية، ولديهم ميل للمخاطرة، مثل تخطى الآخرين، وتجاوز السرعة المقررة على الطريق، والتنقل بين حارات الطريق بسرعة عالية، وكسر الإشارات في التقاطعات، كما يرتكبون مخالفات كثيرة، وهم أكثر تعرضا لحوادث الطريق. وبينت نادين، كرستيان (Nadeen & Christian, 2005) وجود علاقة بين مستوى التوتر المرتفع أثناء الغضب وحوادث المرور. كما كشفت دراسة نوهيرو، جين (Naohiro & Jun 2006) عن وجود علاقة إيجابية بين الحالة الانفعالية والمزاجية، وحوادث المرور. كما تناولت دراسات أخرى العلاقة بين كل من الضغوط والإجهاد النفسي والوقوع في حوادث المرور، أمثال دراسة نيتيجال، وليامز (Nightingal & Williams, 2000) حول الاتجاه نحو التعبير الانفعالي، ودوره في التنبؤ بالاضطرابات التالية للصدمة، وبينت الدراسة أن الذين تعرضوا لحوادث المرور عانوا من الاضطرابات التالية للصدمة، كما حصلوا على درجات مرتفعة في بعض المشاعر السلبية والسيطرة. وفى السياق نفسه، أثبتت دراسة ديفينباشر، ريتشارديس (Diefenbaker & Richards, 2002) أن انشغال عقل السائق وتفكيره بشكل زائد نتيجة الضغوط اليومية التي يواجهها تؤدى إلى انخفاض قدرته على الرؤية الجيدة للسيارات التي تسير على الطريق، وكذلك تنخفض قدرته على الاستجابة السليمة أثناء القيادة.

وتوصلت دراسة استالارد، سالتر، فيلمان (Stallard, Salter & Velleman, 2004) أن الأفراد الذين تعرضوا لحوادث مرور كانوا يعانون بشكل واضح من القلق. أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين حوادث المرور، ومركز الضبط فقد أظهرت وجود علاقة بين مركز الضبط والشعور بالإجهاد الانفعالي، وكثرة التعرض للحوادث لدى الذكور (Mcintyre,

1984). وأجرت إيلي (Elie, 1986) دراسة على عينة مكونة من (٣٦) فردا أقروا بأنهم تعرضوا لحوادث. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التعرض للحوادث وضغوط العمل، حيث ذكر هؤلاء الأفراد أن هذه الحوادث كانت بسبب طول ساعات العمل، والأعباء الوظيفية، (مركز ضبط خارجي). يتضح من العرض السابق أن أعباء العمل، أو طول ساعات العمل تزيد من مستوى الضغوط الواقعة على أصحاب مركز الضبط الخارجي. وربما يؤدي ذلك إلى زيادة احتمال تعرضهم لحوادث المرور أثناء الذهاب للمنزل بعد نهاية العمل أكثر من غيرهم. واتضح ذلك من خلال دراسة روبرت، كرستين (Robert & Kristen, 1986) أن ذوي مركز الضبط الداخلي لديهم درجة مرتفعة من الشعور بالكفاءة الذاتية، وانخفاض الضغوط والتعرض للحوادث.

ويرى الباحث أن ارتفاع مستوى المشقة، أو الضغوط لدى أصحاب مركز الضبط الخارجي ربما يؤهلهم أكثر من غيرهم للوقوع في الحوادث بشكل عام، وحوادث المرور بشكل خاص. كما أظهرت نتائج دراسة هيرجوفيتش، أندريس، سومر، بوجنر (Heroic, Arenas, Summer, & Bogner, 2007) أن أصحاب مركز الضبط الداخلي، الذين لم يتعرضوا لحوادث مرورية كان لديهم توقع أكبر للمخاطر أثناء قيادة السيارة ومستويات عالية من تحمل المسئولية بعكس الذين تعرضوا لحوادث المرور، فقد كانوا لا يقدرون عامل المخاطرة أثناء قيادة السيارة. واهتمت دراسة ماكارثى، لينش، بيدرسون (Macarthy, Lynch & Pederson, 2007) بالعلاقة بين الوقوع في الحوادث المرورية الناتجة عن قيادة السيارة، وتناول المخدرات، والسكر. أجريت الدراسة على طلاب الجامعة. وباستخدام تحليل الانحدار توصلت الدراسة إلى أن الأفراد الذين لديهم وجهة ضبط داخلي يدركون عوامل الخطر الناجمة عن قيادة السيارة أثناء حالة السكر، أو تناول المخدرات مما يشير إلى قدرتهم على تحمل المسئولية، وعدم المجازفة.

في حين أجرى هارت، هانكس، بوجنر، ميليس، إيسيلمان (Hart, Hanks, Bogner, Millis & Esselman, 2007) دراسة حول إصابات المخ، وعلاقتها بالحالة الانفعالية، والشخصية المسئولة عن التعرض للحوادث. أثبتت الدراسة وجود علاقات إيجابية بين القلق، والكآبة، والمخاوف، وعدم الرضا عن الحياة، والضغوط النفسية الحادة، والتعرض للحوادث. وتنطبق هذه النتيجة على الأشخاص الذين يدركون أن الأحداث البيئية هي السبب في ظهور تلك المشاعر، في حين كانت أقل لدى أصحاب الضبط الداخلي. كما كشفت دراسة ميسر وآخرين (Meiser, Dalgleish, Smith & William 2007) حول العلاقة بين الخصائص الديموجرافية، وبعض المتغيرات المعرفية، والضغوط لدى الأطفال والشباب، أن أفراد العينة الذين تعرضوا لحوادث أو اعتداءات كان توجههم خارجيّاً نحو الأسباب البيئية التي أدت إلى تورطهم في الحوادث.

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين الوقوع في حوادث المرور، والمخاطرة توصلت دراسة يانج، كييم (Yang & Kim, 2004) التي بينت وجود علاقة بين المحافظة على الصحة العامة، وجودة الحياة وكل من سلوك المخاطرة، والاستهداف للحوادث. كما أشارت دراسة ريتا وآخرين (Rita, et al, 2005) حول حوادث الطرق وإصابات المخ الخطيرة، أنه توجد علاقة بين الإصابات الحادة للمخ، وسلوك المخاطرة، والاستهداف لحوادث المرور. وتناولت دراسة هيرمان وآخرين (Herman, et al, 2005). العلاقة بين نمط السلوك (A) وسلوك المخاطرة والاستهداف لحوادث المرور، وبينت النتائج وجود علاقة بين سلوك المخاطرة والتعرض للحوادث المرورية، واهتمت دراسة ونج، توم، لينج (Wong, Tom & Leung, 2007) بالصحة النفسية، وسلوك المخاطرة لدى السائقين. أوضحت نتائج الدراسة أن حوالي ٥٠٪ من أفراد العينة الذين تعرضوا لحوادث حصلوا على درجات عالية على كل من سمة المخاطرة، والقلق، والاكتئاب.

من العرض السابق يستخلص الباحث الحالي النقاط الآتية: وجود عدة عوامل تسهم في تشتيت انتباه قائد السيارة على الطريق، منها التحدث في التليفون الخلوي، أو مع الشخص الجالس بجانبه، وانخفاض مستوى اليقظة والوعي بسبب الإجهاد البدني أو الذهني، والإصابات الحادة في المخ. وجهت النتائج المشار إليها الباحث لاعتبار مفهوم تشتت الانتباه أحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور. طرحت نتائج الدراسات السابقة مفهوما حديثا نسبيا على هذا النوع من الدراسات في بيئتنا العربية وهو "سلوك قيادة السيارة العدائي" ومن مظاهره عدم احترام قواعد المرور مثل ربط أحزمة الأمان، كسر الإشارة في التقاطعات، وتخطى السيارات الأخرى، وتجاوز السرعة المقررة على الطريق، والانحراف على جانبي الطريق بشكل مفاجئ، دون إعطاء إشارة، والتعدي على السائقين الآخرين بالسب، والضرب تحت عنوان (العدوانية). أشارت نتائج الدراسات إلى أن الضغوط النفسية، أو الإجهاد النفسي لدى السائق يؤدى إلى انخفاض الاستجابة السليمة أثناء قيادة السيارة، مثل كبح فرامل السيارة في الوقت المناسب، قبل الاصطدام بالسيارات الأخرى، الانفعالات السلبية مثل القلق والتوتر، مما يعطي مبررا لدراسة متغير الإجهاد النفسي ضمن متغيرات الدراسة الحالية. اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أهمية متغير مركز الضبط، في علاقته بارتفاع مستوى الضغوط، وعدم تحمل المسئولية، والإهمال، والتهور، من جهة والتعرض للحوادث بشكل عام من جهة أخرى، لذلك رأى الباحث الحالي الوقوف على علاقة هذا المتغير ببعض العوامل المسهمة في التعرض لحوادث المرور، وخصوصاً في بيئتنا العربية. أوضحت الدراسات السابقة أن نسبة الذين وقعوا في الحوادث المرورية من الذكور تتراوح أعمارهم بين١٥ – ٤٥ أعلى من الإناث، مما ساهم في تحديد خصائص عينة الدراسة الحالية وهى مجموعة من طلاب الجامعة من الذكور.

مشكلة الدراسة

تشير نتائج الدراسات إلى تعدد العوامل النفسية، والفيزيقية المسهمة في الوقوع في الحوادث المرورية. ومنها دراسة "باناين" (Pannain, 1995) التي أشارت إلى أن من أهم الخصائص النفسية، والانفعالية للأفراد، الذين يتعرضون لحوادث مرور سرعة الغضب، والانفعال، والاضطرابات المزاجية، والسيكوباتية، والإدمان، وفقدان المودة. ويرى الصياد (١٩٩٥) أن من أهم العوامل المسهمة في حوادث المرور تجاوز السرعة، ونقص الانتباه، ونقص كفاءة السائق والسيارة، وقيادة السيارة في ظروف مناخية غير مناسبة، ومخالفة قوانين المرور، وقيادة السيارة في ظروف نفسية وانفعالية حادة. كما أشارت دراسة هيرمان (Herman, 2005) إلى وجود علاقة بين نمط السلوك (A) (التسرع، ونفاذ الصبر، والعدوانية، والمخاطرة) وبين التعرض لحوادث الطرق الخطيرة. وفى السياق نفسه، بينت دراسة نديم، كرستين (Nadeem & Christian, 2005) وجود علاقة بين مستوى التوتر، والإجهاد، وقلة النوم، وحوادث المرور. وبينت دراسة ميجيل، لويس (Miguel & Luis, 2005) أن استخدام الهاتف الخلوي، وسماعات الأذن، وكذلك وجود شخص جالس بجانب السائق من أهم العوامل التي تؤدى إلى تشتيت الانتباه أثناء قيادة السيارة. وكان مرتكب الحادث المروري يعلل ذلك بعد وقوع الحادث بقوله " لم أكن أتوقع ذلك، لقد رأيته متأخرا جدا".

كما بينت دراسة ويى، يانج، ودابنج (Wei, Yang & Da-peng, 2006) وجود علاقة بين عامل السرعة الفائقة، وحمولة السيارة، وعدم احترام قواعد المرور، والتعرض لحوادث السيارات. وقد توصل المتخصصون في هذا المجال إلى أن ارتطام الجسم البشرى بداخل سيارة نتيجة للسرعة، يوازى السقوط من ارتفاع. إن تصادم سيارة بسرعة ٥٠ كم في الساعة يعادل السقوط من ارتفاع عشرة أمتار، وتؤدى قوة الارتطام بسرعة ٧٥ كم في الساعة تأثيرا على الجسم يعادل السقوط من عشرة طوابق، أي حوالي ٢٨ مترا. وكلما زادت السرعة زادت مسافة ارتفاع السقوط ليصبح كأنه انتحار من ناطحة سحاب.(خضر، ٢٠٠٦). وركزت دراسة ملادينو، كنيزيك، جاجاك (Mladineo, Knezic & Jajac, 2007) على دراسة كفاءة شبكة المعلومات، والاتصالات المتعلقة بالطريق السريع وعلاقتها بالنظام الآلي للطوارئ داخل الإتحاد الأوربي. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة إنشاء نظام آلي لإدارة خدمات الطوارئ على الطرق السريعة، بإدخال خدمة النداء الآلي. يرى الباحث أن الدراسات التي سبق عرضها أجريت في مواقف مصطنعة، صممت لقياس التعرض للحوادث المرورية بواسطة أجهزة الكمبيوتر، وهي مواقف غير طبيعية، ومن الصعب تعميم نتائجها على الأفراد في البيئة الطبيعية. إن هذا يدعو إلى إجراء مزيد من البحوث الميدانية الواقعية التي تفيد في التوصل إلى نتائج، يمكن تعميمها، أو الاستفادة منها في حل مشكلة التعرض لحوادث المرور داخل مجتمعاتنا، مما يستوجب تضافر جهود العاملين في مجال العلوم الإنسانية بشكل عام، وعلم النفس بشكل خاص لتوظيف هذه

المؤثرات النفسية في التنبؤ بإمكانية الوقوع في حوادث المرور.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على إمكانية التنبؤ ببعض العوامل المؤدية للتعرض لحوادث المرور(تقدير الفرد لدوركلٍّ من سوء الحالة الصحية، الإجهاد النفسي، تشتت الانتباه، السرعة في الأداء في التعرض للإصابة بالحوادث المرورية) باستخدام بعض متغيرات الشخصية موضوع اهتمام الدراسة(مركز الضبط- سرعة الغضب وسهولة الاستثارة – العدوانية – المخاطرة).

تساؤل الدراسة

في ضوء ما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث الراهن في محاولة الإجابة عن التساؤل الآتي: هل يمكن لبعض متغيرات الشخصية موضع اهتمام الدراسة (مركز الضبط – سرعة الغضب وسهولة الاستثارة – العدوانية – الاتجاه نحو المخاطرة السلوكية) أن تنبئ ببعض العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور(تقدير الفرد لدوركلٍّ من: عامل الطقس – عامل الحالة الصحية – عامل الإجهاد النفسي- عامل تشتت الانتباه – عامل السرعة في الأداء للوقوع في الحوادث)؟

فرض الدراسة

تنبئ بعض متغيرات الشخصية موضوع اهتمام الدراسة(مركز الضبط – سرعة الغضب وسهولة الاستثارة – العدوانية – الاتجاه نحو المخاطرة السلوكية) عن بعض العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور(تقدير الفرد لدور كل من: عامل الطقس – عامل الحالة الصحية – عامل الإجهاد النفسي – عامل تشتت الانتباه – عامل السرعة في الأداء للوقوع في الحوادث).

أهمية الدراسة

إن حوادث المرور المتكررة يوميا في عالمنا العربي إهدار واضح لحقوق الإنسان. إن انتقال الإنسان على الطريق هو حق من حقوقه الأصيلة، ولابد من وقفة متوازنة بين حق الإنسان في التنقل على الطريق، وحقه في المحافظة على حياته وأمنه. فعلى المستوى العالمي أوضحت دراسة روشليتز (Rochlitz, 2004) أن بعض المجتمعات الأوربية والأمريكية تخطت مشكلة العنصر البشري وعلاقته بالتعرض لحوادث المرور، إلى دراسة تأثير هذه الحوادث على بعض التغيرات السلوكية، والانفعالية لدى القطط التي تعرضت لحوادث سيارات. كما أشارت دراسة يانج (Yang & Kim, 2004) في كوريا الشمالية إلى أثر المكافأة المالية المقدمة

للمواطنين، الذين لم يرتكبوا مخالفات مرورية أثناء بطولة كأس العالم لكرة القدم عام ٢٠٠٠. ويتسق ذلك مع الدراسة الإحصائية التي أجريت في مصر، والتي بينت أنه بالإضافة للخسائر البشرية، فإن الخسائر الاقتصادية باهظة أيضا، حيث تشكل حوالي من ١٪ – ٢٪ من الناتج القومي لمختلف دول العالم، أي حوالي (٥٠) مليار دولار أمريكي (الغمرى، ٢٠٠٧). بناء على ما سبق يتضح وجود فجوة بين طريقة تناول دول غرب أوروبا، وأمريكا لمشكلة حوادث المرور، وتناولها في عالمنا العربي. ففي الوقت الذي تخطت فيه دول غرب أوروبا وأمريكا مشكلة علاقة العنصر البشري بحوادث المرور– من خلال الاهتمام بالبرامج الإرشادية والعلاجية – إلى الحد الذي جعلهم يهتمون بدراسة سلوك القطط التي تعرضت لحوادث سيارات، نجد أنّ العالم العربي لا يزال الاهتمام فيه مركزا على تشييد الطرق، والكباري، وإهمال العنصر البشرى. من هنا تتحدد أهمية الدراسة الحالية في :١ – إلقاء مزيد من الضوء على الخصائص النفسية للعنصر البشرى المتسبب في أكثر من ٨٥٪ من حوادث المرور.
٢ – إمكانية توظيف نتائج الدراسة في خدمة الحملات الوقائية، والإرشادية، للتقليل من الأخطار الناتجة عن حوادث المرور في المجتمع البحريني.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة عينتها، وهي مجموعة من الطلاب الذكور بجامعة البحرين من مختلف التخصصات، ممن سبق لهم التعرض لحوادث مرورية، وبالمقاييس المستخدمة لقياس بعض المتغيرات النفسية المنبئة بالتعرض لحوادث المرور.

مصطلحات الدراسة

العوامل المسهمة في الوقوع في الحوادث: تحدد فوقية رضوان أسباب الوقوع في الحوادث في: (عامل الطقس) تقدير الفرد للجو المحيط به، قبل وقوع الحادثة مباشرة، مثل الإضاءة، والرطوبة، والضباب، ودرجة الحرارة العالية. (عامل الحالة الصحية) تقدير الفرد لما يتمتع به من حدة السمع، والبصر، وعدم الإصابة بأي مرض. (عامل الإجهاد النفسي) تقدير الفرد للشعور بالملل، والضيق، والتوتر، والاضطرابات السلوكية، والعصبية (تشتت الانتباه) تقدير الفرد لمدى الانتباه، وعدم التركيز أثناء أو قبل الحادثة مباشرة .(السرعة في الأداء) تقدير الفرد لسوء التصرف، والاندفاع، وعدم التروي أثناء أو وقت الحادث، وكثرة الأعمال في وقت واحد (رضوان، ٢٠٠٤).

متغيرات الشخصية :

١ - مركز الضبط: من يحصلون على درجة مرتفعة على هذا المتغير يعتبرون الحياة شكلا من أشكال لعبة الحظ، ويكون النجاح نتيجة للحظ، وكرم الآخرين، ويتصفون بعدم تحمل

المسئولية والاكتئاب (ضبط خارجي)، والذين يحصلون على درجة منخفضة على هذا المتغير، يتصفون بالقدرة على ضبط النفس، وقوة الأنا، وقوة الاحتمال، والشعور بالمسئولية (ضبط داخلي) (الشيخ، ١٩٩٧). ويتحدد مفهوم مركز الضبط إجرائيا بالدرجة التي تشير إلى مركز الضبط الخارجي، أو الداخلي على مقياس مركز الضبط (توفيق، ١٩٩٤).

ب – سرعة الغضب وسهولة الاستثارة: تقدير الفرد للاستجابة الانفعالية التي يثيرها أي موقف من مواقف التنبيه، مثل العدوان المادي، أو الإحساس بالإحباط، وخيبة الأمل. ويتميز أصحابها بردود أفعال قوية، وحادة، ولايستطيعون التحكم في تصرفاتهم.

ج – العدوانية: تقدير الفرد لفعل أو سلوك يقوم به، بهدف إيقاع الأذى بشخصٍ، أو جماعة ما، وقد يكون لفظيا أو ماديا.

د – الميل للمخاطرة السلوكية: ميل الشخص لقبول المواقف غير المألوفة، وسرعة اتخاذ القرار، والمخاطرة، والتسرع في الأداء دون التدقيق في جميع عناصر الموقف.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يهدف للكشف عن العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٨٥ طالبا من الذكور في المرحلة الجامعية من الكليات المختلفة بجامعة البحرين، بمتوسط عمري ٢١,٢، و انحراف معياري ١,٢، والذين اقروا أنهم تعرضوا لحوادث مرورية من قبل.

أدوات الدراسة

يمكن تصنيف أدوات الدراسة الحالية في فئتين على النحو الآتي:

(١) – أدوات تقيس المتغيرات التابعة

قائمة أسباب التعرض للحوادث: من إعداد فوقية رضوان، وتتكون القائمة من٢٥ عبارة، تقيس خمسة أبعاد، تعبر عن تقدير الفرد لدرجة إسهام بعض العوامل للوقوع في الحوادث، هي (تقدير الفرد لدور عامل الطقس – عامل الحالة الصحية – عامل الإجهاد النفسي– عامل تشتت الانتباه – عامل السرعة في الأداء للوقوع في الحوادث). ويطلب من الشخص الذي تعرض للحوادث أن يجيب عنها باختيار إحدى الإجابتين (نعم – لا). بالنسبة لصدق القائمة اكتفى الباحث بمعامل الصدق الذي وضعته المعدة الأصلية للقائمة، حيث قامت بحساب صدق القائمة عن طريق حساب الارتباط الثنائي للمفردات. أشارت معاملات

الارتباط إلى أن القائمة تتمتع بالصدق في قياس الظاهرة المراد قياسها (رضوان، ٢٠٠٤). واكتفى الباحث الحالي بذلك، نظرا لأن القائمة حديثة نسبيا، وأيضا بسبب التماثل بين عينة التقنين وعينة الدراسة الحالية، حيث قننت المعدة الأصلية القائمة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق، ممن سبق لهم التعرض للحوادث. أما الثبات فقد قام الباحث الحالي بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، بفاصل زمني قدره عشرة أيام، على عينة مكونة من ٤٥ طالبا، وهى عينة مماثلة لعينة الدراسة الأساسية. كانت قيم معاملات الثبات لتقديرات المستجيبين للعوامل الخمسة على التوالي عامل الطقس٠,٨٤، عامل الحالة الصحية ٠,٧٧، عامل الإجهاد النفسي ٠,٧٦، عامل تشتت الانتباه ٠,٠٧٩، عامل السرعة في الأداء ٠,٦٩ وجميعها معاملات ثبات تشير إلى تمتع القائمة بثبات مقبول.

(ب) - أدوات تقيس المتغيرات المستقلة

١ – **اختبار مركز الضبط:** الاختبار من إعداد عبد السلام الشيخ، ويتكون من٤٠ بندا يجاب عنها (نعم–لا) و تشير الدرجة المرتفعة على الاختبار إلى خصائص أصحاب مركز الضبط الخارجي، الذين يعتبرون الحياة شكلا من أشكال لعبة الحظ، أما أصحاب مركز الضبط الداخلي، فينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم مسئولين عن أعمالهم. بالنسبة للصدق، اكتفى الباحث بالصدق الذي وضعه معد الاختبار عن طريق صدق المحتوى، وفيه تم تحليل مواد الاختبار وعناصره تحليلا منطقيا، لتحديد الوظائف، والجوانب الممثلة فيه، ونسبة كل منها إلى الاختبار بأكمله، كما أن عينة تقنين المقياس مماثلة لعينة الدراسة. أما الثبات فقد قام الباحث الحالي بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره عشرة أيام، على عينة مكونة من ٤٥ طالبا، وهى عينة مماثلة لعينة الدراسة الأساسية. كانت قيمة معامل الثبات ٠,٨٣ وهو معامل ثبات مقبول.

٢ – **اختبار العدوانية (أيزنك ويلسون للشخصية):** الاختبار من إعداد عبد السلام الشيخ ويتكون من (١٢٠) بندا، يجاب عنهابـ (بنعم – لا – ؟) ويقيس أربعة أبعاد للشخصية، هي (البحث الحسي – تأكيد الذات – العدوانية – التوجه للإنجاز)، واكتفى الباحث الحالي فقط بتطبيق البنود التي تقيس متغير (العدوانية) (الشيخ، ١٩٩٧). بالنسبة للصدق اكتفى الباحث الحالي بصدق المضمون الذي وضعه المعد الأصلى للاختبار، ثم قام الباحث بحساب صدق التكوين الفرضي، الذي يقيس مدى الارتباط الإيجابي بين مفهوم العدوانية، ومقاييس أخرى تقيس مفاهيم مرتبطة به، مثل مفهوم سرعة الغضب (قيمة معامل الارتباط = ٠,٢٢ دال عند مستوى ٠,٠٥). ومفاهيم أخرى ليس بينها وبينه علاقة، مثل مفهوم الطقس، بصفته أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور (قيمة معامل الارتباط = ٠,٢٢) .أما الثبات فقد قام الباحث الحالي بحسابه بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره عشرة أيام، على عينة مكونة من ٤٥ طالبا، وهى عينة مماثلة لعينة الدراسة الأساسية. وبلغت قيمة معامل الثبات

٠,٧٨ وهو معامل ثبات مقبول.

٣ – اختبار سرعة الغضب وسهولة الاستثارة: الاختبار من إعداد الباحث الحالي، ويتكون من (١٥) عبارة يجاب عنها بـ (نعم – لا). يتميز الاشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة على المقياس باستجابة انفعالية حادة، وردود أفعال قوية، واستجابات هجومية سريعة، يستثيرها أقل الأشياء ويشعرون بالضيق والتوتر والغضب الشديد. بالنسبة للصدق قام الباحث الحالي بحساب الصدق التلازمي للمقياس، وفيه تم حساب الارتباط بين درجات الاختبار، ومحك خارجي مستقل. حيث قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي، وقائمة سمة وحالة الغضب، الصورة الكويتية إعداد بدر الأنصاري، ٢٠٠٢، وتوصل إلى معامل صدق قدره ٠,٧٨ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥ أما الثبات فقد قام الباحث الحالي بحساب الثبات للمقياس بعدة طرق على عينة مكونة من ٤٥ طالبا، مماثلة لعينة الدراسة الأساسية. بدأ الباحث هذه الإجراءات باستخدام التجزئة النصفية، مع تصحيح الطول، باستخدام معادلة إسبيرمان برون، وبلغت قيمة معامل الثبات بعد تصحيح الطول٠,٧٩ كما تم حسب الثبات باستخدام معامل(ألفاكرونباخ) وبلغت قيمته (٨٥) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

٤ – اختبار المخاطرة السلوكية: من إعداد الباحث، ويتكون الاختبار من (٢٥) عبارة يجاب عنها بـ (أوافق – لا أوافق) تشير الدرجة المرتفعة على الاختبار إلى أن الفرد يتمتع بروح المخاطرة، والإقبال على الدخول في المواقف غير المألوفة. قام الباحث الحالي بحساب الاتساق الداخلي، على عينة مكونة من ٤٥ طالبا، مماثلة لعينة الدراسة الأساسية. حسب معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية على المقياس، بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٣، ٠,٨٠) وجميعها دالة عند مستوى ٠١، وكما تم قبول معاملات الارتباط المتبادلة بين البنود والدرجة الكلية على المقياس؛ لأنها أكبر من (٠,٣٠) وذلك تبعا لمحك "ميشيل" Mischel, 1968 (في: الأنصارى، ٢٠٠٢) أما الثبات، فقد تمت إجراءات تقدير الثبات للمقياس بعدة طرق، منها التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان على عينة مكونة من ٤٥ طالبا، مماثلة لعينة الدراسة الأساسية. بلغت قيمة معامل الثبات بعد تصحيح الطول (٠,٧٤)، كما تم تصحيح الطول مرة ثانية باستخدام طريقة جثمان (٠,٧٧) كما دعم الباحث الحالي هذه الصورة بمؤشر آخر من مؤشرات التجانس الداخلي معامل(ألفا كرونباخ) حيث بلغت قيمته (٠,٨٠) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

إجراءات التنفيذ:

تمت إجراءات التنفيذ على عدة مراحل كما يأتي:

المرحلة الأولى: طبقت قائمة أسباب الحوادث بصورة جماعية في ست جلسات، كل جلسة ضمت مابين ١٥ – ٢٠ فردا، كما تم استبعاد بعض الأفراد، لوجود أخطاء في التطبيق.
المرحلة الثانية: ١– استغرقت خمس جلسات، طبقت فيها الاختبارات الآتية بصورة جمعية(١– ايزنك ويلسون للشخصية ٢ – مركز الضبط ٣ – سرعة الغضب وسهولة الإستثارة٤ – المخاطرة).

عرض النتائج ومناقشتها

تتضمن مشكلة الدراسة الحالية الإجابة عن الفرض التالي: تنبئ بعض متغيرات الشخصية موضوع الدراسة(مركز الضبط – سرعة الغضب وسهولة الاستثارة – العدوانية – الاتجاه نحو المخاطرة السلوكية) عن بعض العوامل المسهمة في التعرض لحوادث المرور(تقدير الفرد لدور عامل الطقس– عامل الحالة الصحية– عامل الإجهاد النفسي– عامل تشتت الانتباه – عامل السرعة في الأداء للوقوع في الحوادث). للتحقق من الفرض السابق قام الباحث بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، وتحليل الانحدار باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS على النحو الآتي:

الجدول رقم (١)
معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ن= (٨٥)

اسم الاختبار	م	المتغيرات	العدوانية	م.الضبط	سرعة الغضب	المخاطرة
	١	الطقس	٠,٠٢	-٠,٠٥	٠,٠٧	٠,٠٢
	٢	الحالة الصحية	٠,١١	*٠,٢٢	٠,١٦	٠,٠٨
العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور	٣	الإجهاد النفسي	٠,١٨	**٠,٤١	*٠,٢٠	٠,١٦
(المتغيرات التابعة)	٤	تشتت الانتباه	٠,٠٧	٠,٠٥	*٠,٢٦	-٠,٠٢
	٥	السرعة في الأداء	*٠,٢١	**٠,٣١	٠,١٥	٠,٠١

(**P<0.05*) (P<0.01)

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الارتباط بين بعض العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور (الحالة الصحية – الإجهاد النفسي – تشتت الانتباه – السرعة في الأداء) وبعض متغيرات الشخصية (العدوانية – مركز الضبط – سرعة الغضب) لدى أفراد العينة تدل على وجود علاقة ارتباطيه دالة، حيث تراوحت هذه القيم بين أدنى قيمة وهى ٠,٢٠ وأعلى قيمة وهى ٠,٤١ مما يزيد من احتمال أهمية متغيرات الشخصية السابقة في إمكانية التنبؤ بالوقوع في حوادث المرور لدى أفراد العينة، لذلك أجري تحليل الانحدار والمبين في الجدول رقم (٢):

الجدول (٢)
تحليل الانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة

م	نوع المتغير			معامل التحديد	ف	الدلالة	معامل الانحدار (B)	ك	الدلالة
	م. تابع	م. مستقل							
	متغيرات الشخصية								
	أسباب الحوادث المرورية	السمات المنبئة	السمات غير المنبئة						
ا	عامل تقدير الحالة الصحية	مركز الضبط		٠,٠٥	٤,٣	٠,٠١	٠,٢٢	٢,١	دالة
		قيمة الثابت = (٠,١٦٠)	سرعة الغضب				٠,١٦	١,٥	غير دالة
			العدوانية				٠,١١	١,٠٢	غير دالة
			المخاطرة				-٠١.	-٠٩.	غير دالة
ب	عامل تقدير الإجهاد النفسي	مركز الضبط		٠,١٧	١٧,٢	٠,٠٠١	٠,٤١	٤,٢٦	دالة
		سرعة الغضب وسهولة الاستثارة		٠,٢٢	١١,٢٦	٠,٠٠١	٠,٢١	٢,١٥	دالة
		قيمة الثابت = (١,٨٣-)	العدوانية				٠,١٤	١,٤	غير دالة
			المخاطرة				٠,٠٤	٠,٣٤	غير دالة
ج	عامل تقدير تشتت الانتباه	سرعة الغضب وسهولة الاستثارة		٠,٠٧	٦,٠٤	٠,٠٠٢	٠,٢٦	٢,٤٥	دالة
			مركز الضبط				٠,٠٤	٠,٣٩	غير دالة
		قيمة الثابت = (١,٢٢)	العدوانية				٠,٠٢	٠,٢١	غير دالة
			المخاطرة				-٠٨.	-٦٩.	غير دالة
د	عامل تقدير السرعة في الأداء	مركز الضبط		٠,٠٩	٩,٢	٠,٠٠٣	٠,٣١	٣,٠٤	دالة
		العدوانية		٠,١٤	٦,٩	٠,٠٠٢	٠,٢١	٢,١	دالة
		قيمة الثابت = (٠.٢٣٧-)	سرعة الغضب				٠,٠٩	٠,٩١	غير دالة
			المخاطرة				٠,٠٠٣	٠,٠٣	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٢) أن مركز الضبط كان دالا في تنبؤه عن بعض العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور، مثل عامل الحالة الصحية، وعامل الإجهاد النفسي، وعامل السرعة في الأداء، وأن سرعة الغضب، وسهولة الاستثارة كان دالا في التنبؤ ببعض العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور، مثل عامل الإجهاد النفسي، وتشتت الانتباه، وأن العدوانية كانت دالة في التنبؤ بعامل السرعة في الأداء، كأحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور.

يتناول الباحث تفسير نتائج فرض الدراسة الأساسى على النحو الآتي:

(ا) – تنبئ بعض متغيرات الشخصية بعامل تقدير سوء الحالة الصحية بصفته أحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور: تبين من الجدول (١) أن معامل ارتباط عامل تقدير سؤ الحالة الصحية مع مركز الضبط (٠,٢٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥) وهو أعلى معامل ارتباط بسيط بين متغيرات الشخصية الأخرى المدروسة (سرعة الغضب وسهولة الاستثارة – العدوانية – المخاطرة)، مما يدل على أن متغير مركز الضبط يسهم في التنبؤ بعامل تقدير سوء الحالة الصحية، بصفته أحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور.

كما تبين أيضا من الجدول (٢) أن معامل التحديد بين مركز الضبط وسوء الحالة الصحية بلغت قيمته (٠,٠٥) وهذا يعنى أن ٥٪ من تباين المتغير التابع (تقدير سوء الحالة الصحية) يرجع إلى المتغير المستقل(مركز الضبط)، ويتضح ذلك من قيمة معامل الانحدار بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة ت (٢,١) دالة عند مستوى (٠,٠٤). إنّ هذا يدل على أن متغير مركز الضبط يسهم بشكل أكبر من متغيرات الشخصية الأخرى (سرعة الغضب وسهولة الاستثارة – العدوانية – المخاطرة) في التنبؤ بعامل تقدير سوء الحالة الصحية، بصفته أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور، لأنها غير دالة في التنبؤ بمتغير تقدير سوء الحالة الصحية. أو لأن تأثيرها ضعيف، ولايفسر إلا كمية ضئيلة جدا من التباين الحادث فيه. وتتفق هذه النتيجة مع قيمة معامل الارتباط الخطي البسيط بين هذه المتغيرات، وعامل تقدير سوء الحالة الصحية. وربما يرجع هذا إلى أن التعبير عن بعض المشاعر السلبية كالغضب، والعدوان، وكذلك اتجاه الفرد نحو الدخول في الخبرات الجديدة، أو غير المألوفة، والتي فيها نوع من المخاطرة يحتاج إلى قدر مرتفع من الحالة الصحية، أو القوة البدنية تمكن صاحبها من فعل ذلك. يقصد بتقدير سوء الحالة الصحية طبقا للمقياس تقدير الفرد لعدم تمتعه كقائد للسيارة قبل الحادث وأثناءه بحالة صحية جيدة، إما بسبب مرض جسمي، أو كضعف الإبصار، أو السمع، أو الإجهاد البدني بسبب طول ساعات العمل، أو قلة فترات النوم. وهذا يعنى أن أصحاب مركز الضبط الخارجي من المحتمل أن يكونوا أكثر تعرضا لحوادث مرورية، ويزداد هذا الاحتمال إذا كانوا يقودون سياراتهم، وهم في حالة صحية وبدنية معتلة، فيلعنون الحظ وطول ساعات العمل المرهقة، التي تسببت لهم في التعب والإرهاق، الذي أدى لوقوعهم في حوادث مرورية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة ديفنباشير، ريتشاردز (Diefenbaker & Richards, 2002) والتي ترى أن الضغوط اليومية التي يواجهها الفرد تؤدى إلى انخفاض قدرته على الاستجابة السليمة أثناء قيادة السيارة، مما يزيد احتمال تعرضه للحوادث. وأيدت ذلك دراسة إلي (Elie, 1986) حول العلاقة بين مركز الضبط والضغوط النفسية، والتي بينت أن الذين تعرضوا لحوادث كانوا من أصحاب مركز الضبط الخارجي، كما انتهت الدراسة التي أجراها ماكينتر(Mcintyre, 1984) إلى وجود علاقة إيجابية بين مركز الضبط الخارجي، والشعور بالإجهاد البدني، والإنفعالي، والتعرض لحوادث العمل. وفى السياق نفسه، أشارت داود (٢٠٠٤) إلى أن طول المدة الزمنية التي يقضيها السائق خلف عجلة القيادة، يؤدى إلى تدنّي مستوى الوظائف، والعمليات الإدراكية، مما يزيد من احتمال التعرض لحوادث. وتوصلت دراسة تيري (Terry, 1989) إلى أنّ وظائف المخ الإنساني تبدو أكثر كفاءة وفعالية على العمل عندما تأخذ قدرا من الراحة، التي تزيد من طاقة الجسم، وتحسن الحالة الصحية، والنفسية مما قد يقلل من التعرض لحوادث المرور.

(ب) – تنبئ بعض متغيرات الشخصية عن عامل تقدير الإجهاد النفسي بصفته أحد العوامل

المسهمة في الوقوع في حوادث المرور: تبين من الجدول (١) أن معامل ارتباط عامل الإجهاد النفسي بصفته أحد العوامل المسهمة في الاستهداف لحوادث المرور مع كل من مركز الضبط (٠,٤١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) وسرعة الغضب وسهولة الاستثارة (٠,٢٠) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥) و هما أعلى معاملي انحدار بسيط، مما يدل على أنهما يلعبان دورا مهماً في التنبؤ بعامل الإجهاد النفسي. وتبين من الجدول (٢) أن معامل التحديد بين عامل الإجهاد النفسي بوصفه أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور، وكل من مركز الضبط ١٧٪ و سرعة الغضب وسهولة الاستثارة يساوى (٠,٢٢) وهذا يعنى أن ٢٢٪ من تباين المتغير التابع (الإجهاد النفسي) يرجع إلى التفاعل بين كل من المتغيرين المستقلين (مركز الضبط ١٧ ٪ – سرعة الغضب ٥ ٪) مما يوضح أن مركز الضبط أعلى من سرعة الغضب في التنبؤ بعامل الإجهاد النفسي بصفته أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور، وتبين ذلك من خلال قيمة (ت) لمعامل الانحدار لتنبؤ مركز الضبط بعامل الإجهاد النفسي (٤,٣) دالة عند مستوى (٠,٠٠١) في حين أنّ قيمة (ت) لتنبؤ سرعة الغضب بعامل الإجهاد النفسي (٢,٢) دالة عند مستوى (٠,٠٣). في حين أن متغيرات، مثل: العدوانية، والمخاطرة غير دالة في التنبؤ بمتغير الإجهاد النفسي، أي أنه لا يفسر إلا كمية غير دالة من التباين الحادث فيه. ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى متغيرات مركز الضبط الخارجي، ثم سرعة الغضب، وسهولة الاستثارة، كمؤشرات على احتمالية تعرض الفرد لحوادث مرورية بسبب عامل الإجهاد النفسي. أما متغيرات مثل العدوانية، والمخاطرة فلم تستطع التنبؤ بعامل الإجهاد النفسي، بوصفه أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور، وتتفق هذه النتائج مع قيمة معامل الارتباط الخطي البسيط، جدول (١). ويفسر ذلك من خلال النظر إلى أن ذوي مركز الضبط الخارجي من المحتمل أن يكونوا أكثر تعرضا لحوادث المرور؛ بسبب ما يعانونه من ضغوط نفسية، ومن ثم لا يستطيعون التحكم في العوامل المؤدية إلى الوقوع في الحوادث. وتؤيد الدراسات السابقة ذلك التفسير السابق، حيث يرى كل من سالارد، ستالارد، فيليمان (Stallard, Salter, & Velleman, 2004) أن الذين تعرضوا لحوادث مرورية كانوا يعانون بشكل واضح من ارتفاع مستوى القلق والتوتر، كما يشير كل من نيتيجال، ويليامز (Nightingal & Williams, 2000) إلى أن الذين تعرضوا لحوادث مرورية عانوا من الاضطرابات المصاحبة للضغوط، كان لديهم مشاعر سلبية عن غيرهم. وفى نفس السياق، أشارت دراسة نيسر، دالجلليش، إسميس، ويليام (Mesier, Dalgleish, Smith & William, 2007) إلى أن الأفراد الذين تعرضوا لحوادث سيارات حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار للضغوط النفسية، كما كان توجههم خارجيا نحو الأسباب البيئية، التي أدت إلى تورطهم في حوادث سيارات. كما أظهرت دراسة باربارا (Barbara, 1994) انه توجد علاقة إيجابية بين أعباء العمل الزائد، ومركز الضبط والإجهاد النفسي، والتعرض للحوادث. وبينت دراسة تيري

(Terry, 1989) أن أصحاب مركز الضبط الخارجي كانوا أكثر تعرضا للحوادث بشكل عام من أصحاب مركز الضبط الداخلي. كما أن الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة على متغير سرعة الغضب، وسهولة الاستثارة الانفعالية يزداد احتمال تعرضهم لحوادث مرورية بسبب عامل الإجهاد النفسي، ذلك لأن الحالة الانفعالية السلبية التي يعانيها سائق السيارة ربما تصرف انتباهه عن الطريق وتعرضه للحوادث. وأيدت ذلك دراسة باناين (Pannain, 1995) بأن المتسببين في حوادث المرور يتسمون بخصائص سلبية، منها: سرعة الغضب، والعدوانية، وفقد المودة، والسيكوباتية. وأضافت دراسة لوي نسين (Lowenstien, 1997) أن الضغوط النفسية الناتجة عن أعباء العمل تزيد مما يطلق عليه سلوك قيادة السيارة العدواني. ومن مظاهره: انفعال الغضب، كما يظهر في إطلاق نفير السيارة بصوت مرتفع، والتعدي على السائقين الآخرين بالسب، أو الضرب، وربما تعرضهم لحوادث مرورية. كما توصلت دراسة "ديفنباشير، فيليتى، ريتشاردس، لاينش، اوتينج" (Diefenbaker, Filetti, Richards, Lynch & Otting, 2003) إلى إن الذين يقودون سياراتهم وهم في حالة انفعال شديد، يقودون بشيء من التهور والمخاطرة متجاوزين السرعة المسموح بها على الطريق، ولا يحترمون قواعد المرور، مما قد يعرضهم للحوادث. وكشفت دراسة ديفينباشر (Diefenbaker, 2003) إلى أن الذين يجلسون خلف عجلة القيادة، وهم في حالة توتر وانفعال، ربما يعرضون حياتهم، وحياه من معهم للخطر. كما انتهت نتائج دراسة "ناهرو، جين"(Naohiro & Jun, 2006) إلى وجود علاقة بين الحالة الانفعالية والمزاجية للسائق، والتعرض لحوادث المرور.

(ج) – تنبئ بعض متغيرات الشخصية عن عامل تقدير تشتت الانتباه بصفته أحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور: تبين من الجدول (١) أن معامل ارتباط عامل تشتت الانتباه بصفته أحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور بمتغيرات الشخصية سرعة الغضب وسهولة الاستثارة (٠,٢٦) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥). وهو أعلى معامل ارتباط بسيط بين متغيرات الشخصية الأخرى، مثل مركز الضبط، والعدوانية، والمخاطرة. مما يدل على أن متغير سرعة الغضب وسهولة الاستثارة يسهم في التنبؤ بعامل تشتت الانتباه بصفته أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور. كما تبين من الجدول (٢) أن معامل التحديد بين عامل تشتت الانتباه بصفته أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور وسرعة الغضب (٠,٠٧) وهذا يعنى أن نسبة ٧٪ من تباين المتغير التابع (عامل تشتت الانتباه) ترجع إلى المتغير المستقل (سرعة الغضب وسهولة الاستثارة). وأشارت إلى ذلك قيمة دلالة (ت) لمعامل الانحدار(٢,٥) دالة عند مستوى (٠,٠٢) مما يعنى أن متغير سرعة الغضب وسهولة الاستثارة أكثر قدرة على التنبؤ بعامل الإجهاد النفسي بوصفه أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور، من باقي متغيرات الشخصية الأخرى مثل مركز الضبط، والعدوانية،

والمخاطرة إذ أن تأثيرها ضعيف أو لا يفسر إلا كمية غير دالة من التباين في عامل تشتت الانتباه كأحد العوامل المسهمة في حوادث المرور. ويمكن تفسير ذلك بأن متغير سرعة الغضب وسهولة الاستثارة ربما يعتبر مقدمة أو احد هو العوامل المسهمة في تعرض الفرد إلى حوادث المرور الناتجة عن تشتت الانتباه. أي أن حالة الغضب التي تنتاب قائد السيارة على الطريق ربما تؤدى إلى تشتت انتباهه، ومن ثم تعرضه للوقوع في الحوادث. في حين أن متغيرات مركز الضبط، والعدوانية، والمخاطرة لم تستطع التنبؤ بتقدير الفرد لدور الإجهاد النفسي في التعرض للحوادث. وتتفق النتائج مع قيم الارتباط الخطي البسيط التي جاءت جميعها غير دالة. أي أن النتائج تشير إلى أن ارتفاع سمة الغضب، وسهولة الاستثارة لدى الأفراد تزيد من احتمال تعرضهم لحوادث المرور بسبب عامل تشتت الانتباه. وتفسير ذلك ربما يرجع إلى أن الحالة الانفعالية السلبية من المحتمل أن تصرف انتباه قائد السيارة عن الطريق، وتعرضه للخطر. وتؤيد ذلك دراسة الصياد (١٩٩٥) التي أشارت إلى أن الحالة النفسية والانفعالية الحادة، وكذلك نقص الانتباه والتركيز الناتج عن العوامل النفسية والعضوية من أهم العوامل المؤدية للحوادث المرورية. وأيدت ذلك أيضا دراسة ميجيل، لويس (Miguel & Louise, 2005) حيث أوضحت النتائج أهمية دور عامل تشتت الانتباه، والضغوط النفسية وآثارها السلبية على الأفراد في احتمال تعرضهم للحوادث. وأضافت دراسة كرامز، كيشى، فاندر، بودينمان (Kramer, Caschi, Van der & Bodenman, 2005) أن انشغال ذهن أوعقل السائق بالتفكير في الضغوط اليومية فيما يسمى (تشتت انتباه داخلي) يؤدي إلى الكثير من الأخطاء أثناء قيادة السيارة. فعلى الرغم من أن قائد السيارة ينظر أمامه إلى الطريق، إلا أنه لا يرى بدقة السيارات الأخرى، مما قد يؤدي لتعرضه للحوادث على الطريق. وتوصل كل من ماكينتاي، هورسويل (Mckenma & Horswill, 2006) إلى أن قائد السيارة الذي يقود سيارته، وهو في حالة انفعال وغضب يتشتت انتباهه على الطريق، ومن ثمً يتعرض للحوادث. إن هذا لايعني لا مهارة لديه في قيادة السيارة، ولكن تكون مشكلته في عدم رؤية الأشياء على الطريق بالدقة والسرعة التي تقيه من الحوادث. ويرجع ذلك إلى أن الانتباه يكون بعيدا عن معالجة المعلومات اللازمة لقيادة السيارة بأمان، مثل كبح فرامل السيارة، والنظر في المرآة قبل التحول على جانبي الطريق، والحفاظ على السرعة المقررة. وأيدت ذلك دراسة ديفنباشير، فيليتى، ريتشاردس، لاينش، أوتينج (Diefenbaker, Filetti, Richards, Lynch & Otting, 2003) حول سمات الشخصية لدى السائقين سريعي الانفعال والغضب.

(د) – تنبئ بعض متغيرات الشخصية عن عامل تقدير السرعة في الأداء كأحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور:

تبين من الجدول (١) أن معامل الارتباط بين تقدير عامل السرعة في الأداء، وكل من مركز

الضبط (٣١) دالة عند مستوى (٠,٠١) والعدوانية (٠,٢١) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على أنهما مهمان في التنبؤ بتقدير الفرد لعامل السرعة في الأداء بوصفه أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور. كما تبين أن معامل التحديد بين المتغيرات السابقة جدول (٢) يساوي (٠,١٤) وهذا يعني أن نسبة ١٤٪ من التباين في المتغير التابع (السرعة في الأداء) ترجع إلى تأثير التفاعل بين المتغيرين المستقلين (مركز الضبط ٩٪ و العدوانية ٥٪) مما يعني أن متغير مركز الضبط أكثر قدرة على التنبؤ بعامل السرعة في الأداء من متغير العدوانية. ولقد كانت قيمة (ت) لدلالة تنبؤ مركز الضبط بعامل السرعة في الأداء إلى (٣,٠٤) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٣)، بينما قيمة (ت) لدلالة تنبؤ العدوانية بعامل السرعة في الأداء إلى (٢,١) دالة عند مستوى (٠,٠٣). أما باقي متغيرات الشخصية الأخرى، مثل سرعة الغضب، والمخاطرة فلم تستطع التنبؤ بعامل السرعة في الأداء، لأن تأثيرها ضعيف، أو لا يفسر إلا كمية غير دالة من التباين في عامل السرعة في الأداء بوصفه أحد العوامل المسهمة في حوادث المرور. إنّ هذا يدل على أن الذين يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس مركز الضبط (ضبط خارجي)، يزداد احتمال تعرضهم لحوادث المرور بسبب عامل التسرع في الأداء أثناء قيادة السيارة على الطريق. ويبدو هذا منطقيا، حيث يتسم أصحاب مركز الضبط الخارجي بعدم تحمل المسئولية، والإهمال، وعدم تقدير حجم المخاطرة أثناء قيادة السيارة، فقد يميلون لقيادة السيارة بسرعة جنونية قد تؤدى، على أقل تقدير، إلى الإصابة الخطيرة، أو إلى الوفاة، وأيدت دراسة هيرجوفيتش، أرنديسى، سومر، بوجنر (Hergovich, Arenas, Summer & Bogner, 2007) بأن أصحاب مركز الضبط الداخلي، لديهم توقع أكبر للمخاطرة، ومستويات عالية من تحمل المسئولية بعكس أصحاب مركز الضبط الخارجي. كما انتهت دراسة ماكارثى، لانش، بيدرسون (Ma Carthy, Lynch & Pederson, 2007) إلى أن أصحاب مركز الضبط الداخلي كانوا يدركون خطورة قيادة السيارة وهم في حالة سكر. بعكس أصحاب مركز الضبط الخارجي. وأضافت دراسة روبرت، كريستين (Robert & Kristen, 1986) أن أصحاب مركز الضبط الداخلي لديهم درجة مرتفعة من الشعور بالكفاءة الذاتية، وانخفاض نسبة استهدافهم للحوادث بسبب عامل السرعة، مقارنة بأصحاب مركز الضبط الخارجي. كما أن الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس العدوانية من المحتمل أن يتعرضوا لحوادث بسبب سوء تصرفهم، واندفاعهم، وعدم ترويهم قبل الحادث وأثناءه ويدفعهم سلوكهم العدواني إلى تجاوز السرعة على الطريق، وتخطي السيارات المجاورة. ويؤيد ذلك دراسات كل من عثمان (١٩٩٩) إذ يرى أن حوالي (٦٥ ٪) من حوادث السيارات يرجع إلى السرعة الجنونية على الطريق. ويتفق مع ذلك عبد الله (٢٠٠٢) في أنّ من بين العوامل المؤدية لحوادث السيارات: الاندفاعية، والعدوانية والضغوط النفسية، والاجتماعية، فإن الخطر ليس من السيارة بل من الشخص الذي يسيء

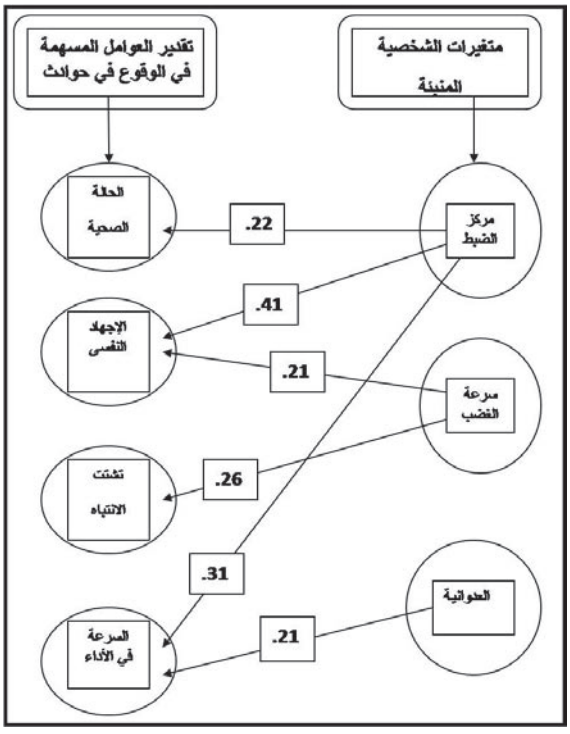
استخدامها بسبب عامل السرعة. وأضافت دراسة "هيرمان وآخرين" (Herman, etal, 2005) أنه توجد علاقة بين نمط السلوك (ا) والوقوع في الحوادث على الطرق الخطيرة، مثل التسرع ونفاذ الصبر، والحفاظ على الوقت، والعدوانية، وسلوك المخاطرة. في حين ترى دراسة ويى، يانج، دا بينج (Wei, Yang & Da- peng, 2006) أنه توجد علاقة بين عامل السرعة الفائقة، وعدم احترام قواعد المرور، والسلوك العدائي للسائق، ويتفق ذلك مع رأي الدوسري (٢٠٠٦) الذي يرى أنّ حوادث السيارات التي أدت إلى الوفاة كانت بسبب السرعة والإهمال شكلت حوالي (٤٧٪) من إجمالي عدد الوفيات عام (٢٠٠٦). وتوصلت دراسة لوينستين (Lowenstien, 1997) إلى أن برامج التدخل العلاجي السلوكي من خلال التحكم في الانفعالات العدوانية والسلبية أدت إلى خفض عدد حوادث السيارات الناتجة عن عامل السرعة. وأيدت ذلك دراسة ديفنباشير، أوتينج، لاينش (Diefenbaker, Oetting & Lynch, 1994) التي بينت أن الميل للعدوان من بين العوامل المسهمة في حوادث السيارات.

(هـ) – لم تستطع أي من متغيرات الشخصية المدروسة التنبؤ بعامل تقدير الأفراد لدور الطقس بوصفه أحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور. ويشير عامل الطقس إلى الجو المحيط بالشخص قبل وقوع الحادث مباشرة، مثل الإضاءة السيئة، أو الرطوبة، أو الضباب، أو الظلام، أو درجة الحرارة العالية. ويتضح هذا من نتائج قيمة الارتباط الخطي البسيط، حيث لم توجد علاقة ارتباطية، ذات دلالة إحصائية بين عامل الطقس، وأي من متغيرات الشخصية موضوع اهتمام الدراسة. و يتفق ذلك مع ما أشارت إليه عياد (٢٠٠٧) فإنّ ٨٥٪ من الحوادث المرورية يكون بسبب العنصر البشري في حين تتسبب عوامل الطقس، وعيوب الطريق في أقل من ١٤٪، ويتفق عثمان (١٩٩٩) مع ذلك وإذ يرى أن ٨٤٪ من حوادث المرور بسبب الإنسان، و٦٥٪ بسبب السرعة، و أقل من٩ ٪ بسبب عامل الطقس. كما يرى عبدالله (٢٠٠٢) والدوسري (٢٠٠٦) أن الطقس يتسبب في أقل من ٥٪ من حوادث المرور. كما أن دور عامل الطقس بوصفه أحد العوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور في مجتمع الدراسة ربما يتلاشى، أو يكون تأثيره ضعيفاً مع وجود السيارات الحديثة الفارهة المجهزة بكافة وسائل الراحة، والعناية بتمهيد الطريق وإضاءته.

ملخص النتائج

يوضح الشكل رقم (١) أنه أمكن لمتغير (مركز الضبط) أن يتنبأ بالتعرض لحوادث المرور الناتجة عن سوء الحالة الصحية، والإجهاد النفسي، وعامل السرعة في الأداء – أمكن لمتغير (سرعة الغضب وسهولة الاستثارة) أن يتنبأ بتقدير الفرد لإمكانية التعرض لحوادث المرور، الناتجة عن الإجهاد النفسي، وعامل تشتت الانتباه. مما يدل على أن الأفراد الذين يقودون

سياراتهم، وهم في حالة من الغضب، والانفعال الشديد، ربما ينصرفون أو يتشتت انتباههم بعيدا عن الطريق، وينشغل ذهنهم، ومن ثم يقل تركيزهم على الطريق، وعلى الرغم من أنهم ينظرون أمامهم إلى الطريق إلا أن انتباههم يكون غير مركز على معالجة المعلومات، المتطلبة لقيادة السيارة بأمان، مثل كبح فرامل السيارة في الوقت المناسب، أو النظر في مرآة السيارة قبل التحول يمينا أو يسارا أو عدم تجاوز حد السرعة المقرر، ومثل هؤلاء الأفراد يعللون سبب وقوعهم في الحوادث بقول "لم أكن أتوقّع ذلك، لم يكن لدي الوقت الكافي، لقد رأيته متأخرا" – أمكن لمتغير (العدوانية) أن يتنبأ بتقدير الفرد لإمكانية التعرض لحوادث المرور الناتجة عن عامل السرعة في الأداء. مما يدل على أن الأفراد الذين لديهم ما يمكن أن نسميه سلوك قيادة السيارة العدواني – والذي من مظاهره عدم احترام قواعد المرور، وعدم ارتداء أحزمة الأمان، والتعدي اللفظي والمادي على السائقين الآخرين، وكسر الإشارة، وإطلاق نفير السيارة بصوت مرتفع، وتخطى السيارات الأخرى على الطريق، وتجاوز حد السرعات على الطريق ربما يكونون أكثر عرضة للوقوع في الحوادث. وأن الذين يحصلون على درجة مرتفعة على متغير العدوانية، ربما يكونون أكثر احتمالاً للتعرض لحوادث المرور.



الشكل رقم (١)
ملخص نتائج تحليل الانحدار بين متغيرات الشخصية المنبئة (المتغير المستقل) والعوامل المسهمة في الوقوع في حوادث المرور (المتغير التابع)

الاستنتاج والتوصيات

إن ما انتهت إليه نتائج هذه الدراسة يوضح الدور الذي ربما تلعبه بعض متغيرات الشخصية في التنبؤ ببعض العوامل المسهمة في حوادث المرور، ولاسيما في مجتمع الدراسة. ولعل هذا يفسر جزءاً من الإشكالية المعروفة بارتفاع عدد ضحايا مثل هذه الحوادث في منطقة الخليج العربي بشكل عام. إلا أن الموضوع مازال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث لاكتشاف مزيد من العوامل النفسية الأخرى، التي تسهم في التعرض للحوادث المرورية، من خلال أسلوب إحصائي آخر مثل تحليل المسار، لذا تقترح الدراسة التوصيات الآتية:

(١) توفير الخدمات الإرشادية النفسية، والاجتماعية داخل مؤسسة المرور.

(٢) اجتياز الشخص المقبل على استخراج رخصة قيادة لدورة إرشادية حول ما يمكن تسميته "سلوك قيادة السيارة بأمان".

(٣) تصميم بطارية اختبارات نفسية، تطبق على المقبلين على استخراج رخصة قيادة سيارة، بهدف الكشف المبكر عن المستهدفين لحوادث المرور.

المراجع

الأنصارى، بدر محمد (٢٠٠٢).**المرجع في مقاييس الشخصية تقنين على المجتمع الكويتى**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

توفيق، توفيق عبد المنعم(١٩٩٤). **سيكولوجية الاغتصاب**. القاهرة : دار الفكر الجامعى.

خضر، عثمان (٢٠٠٦). لاتسرع. **جريدة الوطن**، السعودية، (٣٠مايو)، ٩.

داود، ليلى خليل (٢٠٠٤). **الشخصية وعملياتها العقلية**. **دمشق**: منشورات جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية .

الدوسري موسى (٢٠٠٦). أسباب حوادث المرور.**جريدة الوطن**، السعودية : (٣٠يوليو)، ٧.

رضوان، فوقية حسن (٢٠٠٤). **قائمة أسباب التعرض للحوادث: كراسة التعليمات والأسئلة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الزغول، رافع النصير، الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .

الشيخ، عبد السلام أحمدي (١٩٩٧). **التدريبات المعملية**. قسم علم النفس كلية الآداب جامعة طنطا.

الصياد، جلال(١٩٩٥). دراسة إحصائية لحوادث المرور في المملكة العربية السعودية. **المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض السعودية، ٥** (٣)، ٦.

عبد اللطيف، رشاد أحمد (٢٠٠٧). استراتيجية وطنية للسلامة الوطنية. **جريدة الوطن**، السعودية (١٣مارس)، ٦.

عبدالله، معتز سيد (٢٠٠٢).الحوادث المرورية. **النشرة الإعلامية لرابطة الأخصائيين النفسيين المصرية** (رانم)، (٧٣)، ١٨–١٩.

عثمان، الصالح عبدالله (١٩٩٩). المستجدات والمتغيرات في حوادث المرور في مكة المكرمة. **مجلة الأمن**، السعودية، (٩)، ٣٥.

عياد، سميرة على (٢٠٠٧). لردع رعونة قيادة السيارة أقصى عقوبة قتل خطأ لسائق أطفيح. **جريدة الأهرام المصرية**، (٤ مايو)، ١.

الغمرى، منال (٢٠٠٧). نزيف الأسفلت متى يتوقف. **جريدة الأهرام المصرية**، (**١١مايو**)، ٧.

محمود، الفرحاتى السيد (٢٠٠٥). **سيكولوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم "رؤى معرفية"**. المنصورة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

Barbara, M. B. (1994). Burnout: testing for the validity, replication and invariance of causal secondary teachers. **American Education Research Journal, 31** (3), 75-105.

Burcu, E. (2005). Road traffic accidents and disability: A crostsection study from Turkey. **Disability and Rehabilitation, 27**(21), 1333-1338.

Carrion, L. J., Morales, D. R. & Barroso, Y. (2005). Driving with cognitive deficits: Neurorehabilitation and legal measures are needed for driving again after severe traumatic brain injury. **Brain Injury, 19**(3), 213 –219.

Davids, H. C. (2006). Sleep disorders, breathing and continuous positive airway pressure compliance in a group of commercial bus drivers in Hong Kong. **Respirology, 11**(6), 723 – 730.

Diefenbaker, J. L. & Richerds, T. L. (2002). Anger, aggression and risky behaviour: A comparison of high and low anger drivers. **Behaviour Research and Therapy, 41**(6), 701–718.

Diefenbaker, J., Oetting, E. & Lynch, R. (1994). Development of driving anger scale. **Psychological Reports, 74,** 83–91.

Diefenbaker, J., Filetti, L., Richerds, T., Lynch, R. & Oetting, E. (2003). Characteristics of two groups of angry drivers. **Journal of Counseling Psychology, 50** (3), 123–132.

Elie, G. (1986). Research note: burnout and locus of control. **Puplic Person Management, 15**(1), 79–83.

Hart, T., Hanks, R., Bogner, J. & Esselman, p. (2007). Blame attribution in international and un international traumatic brain injury: Longitudinal

changes and impact on subjective well – being. **Psychological Reports, 91,** 112-121.

Hergovich, A., Arenas, M., Summer, M. & Bognar, B. (2007). The Vienna risk – taking test – traffic a new measure of road traffic risk – taking. **Journal of Individual Differences, 28**(4), 198–204.

Hermann, N., Consoli,M.,Chastang,J.,Chiron,M.,Lafont,S.&Lagarde,E. (2005). Type (A) behaviour pattern, risky driving behaviour, and serious road traffic accidents. **American Journal of Epidemiology, 161**(9), 864–870.

Kranner, U., Ceschi, G., Van der, M. & Bodenmann, G. (2005). Individual and dyadic coping strategies in the aftermath of a traumatic experience. **Swiss Journal of Psychology, 64**(4), 241–248.

Lowestien, L. F. (1997). Research into causes and manifestations of aggression in car driving. **Police Journal, 70**(4), 263–270.

MaCarthy, D., Lynch, A. & Pederson, S. (2007). Driving after use of alcohol and marijuana in college students. **Psychology of Addictive Behaviors, 21**(3), 425 – 430.

Marcotte,T.,Lazzaretto,D.,Cobb,J.,Roberts,E.,Woods,S.&Letender,S. (2006).Visual attention deficits are associated with driving accidents in cognitive infected individuals. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 28** (1), 13- 28.

Mcintyre, C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. **British Journal of Educational Psychology, 54**(7), 235 – 238.

Mckenna, F, P. & Horswill, M. (2006). Risk taking from the participant, s perspective: the driving and accident risk. **Health Psychology, 25**(2), 163 – 170.

Meiser, S., Dalgleish, T., Smith, P. & William, G. (2007). Diagnostic, demographic, memory quality and cognitive variables associated with acute stress disorder in children and adolescents. **Journal of Abnormal Psychology, 116**(1), 65–79.

Miguel, A. C. & Luis, M. G. (2005). Mental workload while driving Effects on visual search, discrimination and decision-making. **Experimental Psychology, 9**(2), 102-123.

Mladineo, N., Knezic, S. & Jajac, N. (2007). Motorway networks into European emergency number 112. **International Journal of Emergency Management, 4,** 72 – 87.

Nancy, N. P. & Andrea, P. M. (2006). Assessment of insight and self – awareness in older drivers. **Psychological Reports, 51,** 34– 42.

Nadeem, A. &Christian, G. (2005). Obstructive sleep apnea syndrome in the elderly. **Aging Health, 1**(2), 285- 302.

Naohiro, Y. & Jun, T. (2006). Multi – driver agent – based traffic simulation systems for evaluating the effects of advanced driver assistance systems on road traffic accidents. **Cognation, Technology & Work, 8**(18), 283–300.

Nightingale, J. & Williams, R. (2000). Attitudes to emotional expression and personality in predicting post – tramatic stress disorder. **British Journal of Clinical psychology, 39**(5), 243–254.

Pannain, P. (1995). **Criminological problems of traffic accidents.** National Criminal Justice Service. Dpt. F. Rockville.

Raghuram, A. & Lakshminarayanan, V. (2006). Motion perception tasks as potential correlates to driving difficulty in the elderly. **Journal of Modern Optics, 53**(99), 1343-1362.

Rita,F.,Bivona,U.,Brunelli,S.,Giustini,M.,Longo,E.&Taggi,F.(2005).A preliminary investigation of road traffic accidents rate after severe brain injury. **Brain Injury, 19**(3), 159–163.

Robert F. & Kristen, c. (1986). Burnout and locus of control. **Children Quarterly, 15**(2), 98–109.

Rochlitz, I. (2004). The effects of road traffic accidents on domestic cats and their owners. **Animal Welfare, 13,** 23–44.

Sanchez, M. F. & Angels, Q. E. (2005). Prevention of traffic accidents: the assessment of perceptual-motor alterations before obtaining driving license. A longitudinal study of the first years of driving. **Brain Injury, 19** (3), 189–196.

Stallard, P., Salter, E. & Velleman, R. (2004). Posttraumatic stress disorder following road traffic accidents: A second perspective study. **European Chilled & Adolescent sychiatry, 13**(4), 172–78.

Terry, H. (1989). Stress busters. **Legal Assistant Today, 6**(4), 19–3.

Wei, Z., Yang, W. & Da – peng, Q. (2006). Traffic accidents in a cellular automation model with a speed limit zone. **Journal of Physics A: Mathematical and General, 39** (29), 9127–37.

Wong, W., Tam, S. & Leung, P. (2007). Cross- border Turck drivers in Hong Kong : their psychological health, sexual dysfuncations and sexual risk behaviours. **Journal of Travel Medicine, 14**(1) 103-122.

Yang, B. & Kim, Y. (2004). Road traffic accidents and policy intervention in Korea. **Injury Control and Safety Promotion, 10,**(1- 2), 89–94.

87
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين

د. سناء إبراهيم أبودقة
كلية التربية
الجامعة الاسلامية بغزة

تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين

د. سناء إبراهيم أبودقة
كلية التربية
الجامعة الاسلامية بغزة

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية (بغزة) من وجهه نظر الخريجين مع دراسة ما إذا كانت هناك فروقٌ تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك؛ تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة الخريج) في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (٨٥٨). وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة التقويمية، بخصوص مساقات التخصص، كانت تتراوح ما بين ٥٥٪ إلى ٧٨٪، وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات مابين ٦٦٪ إلى ٧٩٪، وفي مجال أداء الكلية كانت ما بين ٧٢٪ إلى ٨٢٪، وفي مجال التدريب الميداني كانت ما بين ٦٢٪ إلى ٧٩٪، وأعلى من (٨٠٪) عند تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم. كما بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، وكذلك للتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.

الكلمات المفتاحيه: جودة البرامج الأكاديمي، آراء الخريجين، تقييم البرامج من وجهه نظر الخريجين، الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٤/٢٨م

Evaluating the Quality of the Academic Programs at the Islamic University of Gaza from the Graduates'Perspectives

Dr. Sana Abudagga
College of Education
Eslamic University at Qaza

Abstract

The study aimed at evaluating the quality of academic programs at the Islamic University of Gaza from the graduates' perspectives in addition to examining the differences that can be attributed to sex, academic specialization, & GPA. To achieve that, the study tool "exit survey" was distributed at the end of the academic year of 2005-2006 to a representative random sample of (858) graduating students from the different disciplines. Results showed that graduates' assessments ranged between: 55% to 78% for specialization courses, 66% to 79% for relationship between faculty and students, 72% to 82% for general performance of the Faculty, 62% to 79% for practical training, and above 80% for students' assessment of their skills and abilities. Major results showed significant differences favoring those who are in the applied and religious disciplines in the dimensions of: specialization courses, relationship between faculty and students, and the general performance of faculty, in addition to graduates' evaluation of their own skills and abilities.

Key words: quality of academic programs, opinions of graduates, evaluating programs from graduates' perspectives, quality in higher education institutions.

تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين

د. سناء إبراهيم أبودقة
كلية التربية
الجامعة الاسلامية بغزة

مقدمة

لم يعد التعليم الجامعي ترفا ثقافيا، بل هو وسيلة لتقدم المجتمع، ورقيه، وتطوره؛ فالجامعات مؤسسات علمية، وتربوية ذات مستويات رفيعة، تتركز مهامها الرئيسة في إعداد الكوادر المؤهلة؛ لتبوء مراكز قيادية في مختلف المجالات الموجودة في المجتمع وإعداد البحوث النظرية، والتطبيقية التي تتطلبها عملية التقدم العلمي، والتكنولوجي في المجتمع، من أجل وخدمته من خلال أنشطة علمية متعددة، ومختلفة لتكون على اتصال مستمر به فيتحسّن تطويره من خلالها (داخل، ١٩٩٤، ص١٤١). فللتعليم الجامعي والعالي أربعة أهداف أساسية، يسعى إلى تحقيقها من خلال مؤسساته المختلفة العلمية والبحثية، هي: تنمية قدرات الطلاب المعرفية والاجتماعية، ثم صقلها وإثراؤها، مع مساعدة الطلاب على كسب المعارف والمهارات المفيدة لهم في حياتهم المهنية والعلمية، ونشر المعرفة العلمية، والعمل على تقدمها، والمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإثرائه. هذا بالإضافة إلى أن التعليم الجامعي والعالي لم يعد يعمل بمعزل عن البيئة التي يوجد فيها، بل هو جزء منها، يتفاعل معها في تشكيلها. فهو إلى جانب إعداد الكوادر البشرية لسوق العمل، والبحث العلمي، يجب أن يسهم في حل مشكلات المجتمع الذي يوجد فيه، مما يقتضى منه أن يرسم سياساته في ضوء ما تتطلع إليه بيئته، والظروف المحيطة، ومدى احتياجات المجتمع، ودرجة التنمية التي يجب أن يحققها (د.ك، ٢٠٠٥، ٥–٦).

وقد أدى التعليم العالي الفلسطيني بكافه أشكاله: (الجامعات، الكليات، والمعاهد) منذ إنشائه دوراً مهماً وفعالاً في تزويد أبناء الشعب الفلسطيني بالفرص والمحفزات؛ لمتابعة الدراسة العلمية، والتقنية، وإخصاب الأفكار، من خلال تبادل المعلومات مع المجتمع الأكاديمي الدولي، وتطوير إمكانيات الإنتاج الفكري والاقتصادي. كما قام بترسيخ الهوية الفلسطينية؛ مما ساعد على المحافظة على بقاء الشعب على أرضه. فالأهداف العامة للتعليم العالي الفلسطيني، تستند إلى تكامل الأبعاد الفكرية والروحية (القيمّية) والتطبيقية، بطريقة تضمن بأن أي تعليم عالٍ فلسطيني، بغض النظر عن المؤسسة التي تقدمه، ومستوى الدراسة،

يستهدف تنمية الفكر، وتنمية الروح، وتنمية المهارات التطبيقية؛ ليصبح خريجو الجامعات والكليات مؤهلين لمتابعة إحدى هذه الأبعادوتطويرها، أو ثلاثتها مجتمعة، حسب احتياجات المجتمع وقابلية الخريج. وهكذا يساهم التعليم العالي الفلسطيني مساهمة جذرية في تطوير الموارد البشرية الفلسطينية تطويراً نوعياً، بالدرجة الأولى، وكمياً بالدرجة الثانية (نخلة، ٢٠٠٥).

وتعدُّ الجامعات الفلسطينية فتية وفق المعايير الدولية، فلم يمر على إنشاء أقدمها سوى ثلاثين عاماً، فيما أقيمت أحدثها قبل عامين فقط، وقد شهد نظام التعليم العالي بمجمله تحولات كبيرة في أعقاب حرب حزيران/ يونيو ١٩٦٧، فقد حدث انتشار واسع أولاً في مجال كليات المجتمع، ثم استمر مع تأسيس الجامعات الفلسطينية الرئيسة الذي بدأ منذ عام ١٩٧١، حيث كانت كل واحدة من هذه الجامعات، ومنذ البداية، نتاجاً لمبادرة خاصة، غير ربحية وغير حكومية. لذا يعدُّ التعليم العالي الفلسطيني فريداً من نوعه في هذا الخصوص، سواء في منطقة الشرق الأوسط أم في معظم أنحاء العالم، حيث تكون المؤسسات الحكومية هي القاعدة، وهكذا تعتبر البنية غير الربحية وغير الحكومية للجامعات الفلسطينية إحدى سماتها المميزة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٣).

وقد حدث تطور ملحوظ في نظام التعليم العالي في فلسطين خلال السنوات العشر الأخيرة، فقد ازداد عدد مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة، ليصبح (٤٣) مؤسسة، منها: (١٠) جامعات تقليدية، وجامعة مفتوحة، و(١٣) كلية جامعية، و ١٩ كلية متوسطة. وقد تنوعت البرامج والتخصصات في المؤسسات التعليمية لتشمل: التربية، والآداب، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والإدارية، والعلوم البحتة، الهندسة، والعلوم الزراعية، والعلوم الصحية والطبية والخدمات. وقد شهدت مؤسسات التعليم الفلسطينية زيادة ملحوظة في أعداد الطلبة، سواء أكانت في جامعات محافظات غزة، أم في الضفة الغربية، حيث بلغ حجم الزيادة الكلية لأعداد الطلبة خلال عام واحد حوالي ١١٥٠٠ طالب وطالبة، أي: بنسبة زيادة سنوية قدرها ٨,٣٪ وهي زيادة كبيرة. والمطلع على أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العام، بخاصة من هم في نهاية المرحلة الثانوية العامة، يتوقع ازدياداً ملحوظاً في أعداد الملتحقين في بالجامعات والكليات الفلسطينية خلال السنوات القليلة القادمة، وخاصة أن البيانات الإحصائية للعام الدراسي ٢٠٠٥–٢٠٠٦ قد بينت أن جميع الذين أنهوا الثانوية العامة في هذا العام، ونجحوا، ثم قدموا طلباتهم للالتحاق، وعددهم ١٦٠٦٢ تم قبولهم، فالتحقوا بإحدى مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٦).

وعلى الرغم من الإنجازات، والجهود الكمية الواضحة في التطوير والإصلاح في التعليم العالي في فلسطين فإنها ما تزال دون المستوى المطلوب من حيث النوعية (وزارة التربية

والتعليم، ٢٠٠٧). فقد بين البنك الدولي في تقريره الأخير(World Bank Group, 2006)، والذي حمل عنوان (تحليل قطاع التعليم: إنجازات مهمة في ظل ظروف قاسية، وسبل السير قدما لتعزيز جودة التعليم) أنّ وصول النظام التربوي الفلسطيني إلى نقطة تحول حرجة تستدعي إدخال تغييرات على السياسات تكون موجهه نحو البناء والإضافة على الإنجازات التي تمت مركزة على تحسين الجودة. وأكدت دراسة حشوة وحشوة (Hashweh & Hashweh, 2003) على أهمية توفير ميزانيات لدعم مؤسسات التعليم العالي من أجل تحسين نوعية البرامج المقدمة، مع ملاءمتها للسوق المحلي وكفاءتها.

وقد قام العديد من الباحثين، والمهتمين في مجال التعليم العالي في فلسطين بدراسة الواقع الحالي ومخرجاته، مع بيان ضعف دوره في إعداد الخريجين وتأهيلهم لسوق العمل. ومن هذه الدراسات، دراسة عورتاني (١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى توافق قدرات ومهارات خريجي الجامعات الفلسطينية (النجاح، بيت لحم، بير زيت) مع احتياجات سوق العمل، مع بيان افتقار خريجي الجامعات إلى العديد من المهارات، والقدرات التي تعتبر من أهم العوائق أمام اندماجهم في سوق العمل المحلية. في حين فسرت دراسة أبي هلال (١٩٩٨) الأسباب التي أدت إلى ضعف فعالية مؤسسات التعليم العالي من حيث مدى مساهمتها في خدمة الاقتصاد الفلسطيني بشكل عام، ومن حيث ضعف ارتباطها بسوق العمل المحلي بشكل خاص وعزت الدراسة ذلك إلى ارتفاع نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، وعدم تناسب عدد الطلبة مع الأبنية المدرسية، واكتظاظ الطلبة في الفصول، وضعف الخدمات التدريسية المساعدة، والمستوي المتواضع لأداء أعضاء هيئات التدريس، والتسييس المفرط للجامعات...إلخ. كما بينت دراسة مركز التجارة الفلسطيني بال تريد (٢٠٠٢، ص١٣) أن هناك ضعفاً في كفاءة خريجي مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، ومحدودية مهارتهم؛ لافتقارهم إلى المعارف التطبيقية والتدريب؛ بسبب ضعف التعليم الفلسطيني، الذي لا يزال يعتمد أسلوب التلقين، عوضاً عن التحليل، علاوة على ضعف التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي الجامعي والمهني، وبين القطاع الخاص، الأمر الذي يؤدي إلى الحد من المهارات التطبيقية لدي الخريجين.

وأكدت دراسة عرمان والناطور (٢٠٠٢) ذلك مبينة وجود عدم توافق بين مخرجات النظام التعليمي في فلسطين، واحتياجات سوق العمل، وذلك في ظل ضعف حساسية نظام التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل المحلية، وقد أبرزت الدراسة بوضوح، وتحديداً في قطاع غزة، مشكلة عدم توافق العرض من الخريجين مع احتياجات الطلب من الأيدي العاملة في سوق العمل. وأكدت دراسة الجعفري، ولافي (٢٠٠٤) ذلك باعتبار أن معظم الخريجين من الجامعات الفلسطينية يفتقرون إلى معظم المهارات اللازمة لتسهيل اندماجهم في سوق العمل، سواء في المهن التعليمية أم في التخصصات المهنية، في كل من الضفة الغربية

وغزة. ونظر عبد الرزاق (٢٠٠٣، ص١٥) إلى المشكلة من جانب آخر قائلا: "إنّ المشكلة مرتبطة بسوق العمل، من حيث ضعفه، ومحدوديته، وعدم قدرته على مواكبة معدلات النمو المرتفعة، والمتسارعه في قوة العمل، سواء أكان ذلك بسبب ارتفاع معدلات النمو السكاني الفلسطيني، أم بسبب سياسات الاحتلال الإسرائيلي، الهادفة إلى إخضاع الاقتصاد الفلسطيني لخدمة وتبعية الاقتصاد الإسرائيلي، ومنع نمو قاعدته الإنتاجية والتشغيلية وتعطيلها".

إن الارتقاء بالجودة في مؤسسات التعليم العالي مرتبط إلى حد كبير بقدرتها على القيام بالأدوار المتوقعة، وذلك بأقل تكلفة في مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، والوقوف على مدى قيام المؤسسة بالأدوار الموكلة إليها ومدى تحقيقها لغاياتها وأهدافها، بما يتلاءم مع احتياجات وتوقعاته المجتمع المحلي ومواكبة التطورات المعاصرة، والجودة في مضمونها تعزز عملية التقويم، والمراجعة الدائمة للعمليات المختلفة، التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي. فلتقويم مؤسسات التعليم العالي أسباب (عثمان، ٢٠٠٤، ص١١-١٦) عديدة منها:

١- التوسع والتنوع الهائل الذي شهدته نظم التعليم العالي ومؤسساته.

٢- زيادة إدراك كثير من الحكومات، ومؤسسات التعليم العالي، والمنظمات، والجهات الوطنية، والإقليمية، والدولية ذات الصلة بأمر التعليم العالي للضوابط، والممارسات والأساليب والمعايير الأكاديمية التقليدية المستخدمة في التقويم، ثم المحاسبة، والمسائلة والمراقبة لمدخلات وعمليات وأنشطة ومخرجات التعليم العالي؛ للتأكد من جودتها النوعية والكمية.

٣- حاجة المؤسسات العاملة تحت مظلة التعليم العالي إلى تقويم طرق أدائها في كافة الأنشطة؛ لكي تضبط المدخلات، فتظهر المخرجات بصورة جلية.

٤- إن التقويم يتصل بأمرين، الأول: تولّد قناعات لدى مؤسسات التعليم العالي بضرورة التقويم الدوري لأنشطتها، ومدخلاتها، ومخرجاتها حتى تستطيع أن تطور، وتحسن من أدائها، وتعمل على تلبية احتياجات مجتمعاتها، ومن ثم تحصل على الدعم الذي تحتاج إليه. والثاني: نمو وتطوره البحث العلمي في مجال وضع وتحسين أسس ومعايير وأدوات ومؤشرات التقويم النوعية والكمية والكيفية.

ويعد التقويم المؤسسي institutional evaluation من المجالات الحديثة نسبيا في التربية، فيمكن اعتباره نمطا من أنماط التقويم المكبر macro-evaluation وهو يهتم بالتوصل إلى إجابات عن تساؤلات، تتعلق بماهية المؤسسة وأدائها، وكيفية ذلك الأداء، وجودته، وفاعليته (علام، ٢٠٠٣). والتقويم المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي يضم عادة عددا من المعايير منها ما هو متعلق بمهمة المؤسسة، وأهدافها، وتطلعاتها، والتنظيم والتخطيط (الحكم، الإدارة الأكاديمية، التخطيط، الاتصال)، النطاق المؤسسي (البرامج الأكاديمية، البحث، المجتمع والخدمة المهنية)، الموارد المؤسساتية والخدمات (الموارد البشرية، الخدمات

الطلابية، الموارد التعليمية، الموارد البشرية، الموارد المالية)، التطوير المؤسسي، وآليات للتقييم الذاتي الفعال (ليماترى، وخوسية، وريتشارد، ٢٠٠٧). ولعمل التقييم، تحتاج المؤسسة إلى جمع العديد من البيانات والمعلومات المتعلقة بتحصيل الطالب، وبالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، والبرامج الأكاديمية، والمنهاج، والمواد والمصادر التعليمية، والمناخ التعليمي، والنشاطات الطلابية، والخدمات الطلابية، والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة، والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها .

وقد أولت العديد من الدراسات العربية (رغم قلة عددها) والأجنبية اهتماما واضحا بتقويم برامجها الأكاديمية، من خلال استطلاع آراء الطلبة، والخريجين عن برامجها ثم دراسة تقديراتهم في ضوء عدد من المتغيرات ذات العلاقة. ومن الدراسات العربية في هذا المجال دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية (بغزة) من وجهه نظر الخريجات، اللاتي بلغ عددهن (٢٤٩) طالبة. وقد تم تطوير أداة تضم المجالات الآتية: المساقات الدراسية، والاتجاه نحو مهنة التدريس، المهارات المكتسبة من البرنامج، وواقع التدريب الميداني، ومهارات الاتصال والتواصل، والرضا عن البرنامج، وتطوير البرنامج. وقد أظهرت النتائج أهمية المساقات العملية، والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، و رضا الطالبات عن المدرسين، وبرنامج الكلية، كما أظهرت حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية. وقامت صبري وأبو دقة (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية في الجامعات، والكليات الفلسطينية، لأجل تشخيص مشكلات التربية العملية، ومن ثمّ إيجاد الحلول المناسبة. وتكونت عينة الدراسة من ٥٤٨ طالباً وطالبة، مسجلين في التربية العملية في العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، وغزة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك أموراً إيجابية تتعلق بأداء الطالب المعلم، وكانت هناك بعض النقاط السلبية، مثل طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق. كما بينت النتائج وجود فروق، ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الكلية/الجامعة.

ومن الدراسات العربية دراسة القحطاني (١٩٩٨) التي كانت أهم نتائجها أن التعليم الجامعي التطبيقي، ثم (الإكلينيكي) أكثر مخرجات التعليم توافقاً مع متطلبات سوق العمل في السعودية، بينما التعليم الجامعي النظري، ودرجات الدبلوم هي أقل تلك المخرجات اتفاقاً مع متطلبات السوق، كما أن خريجي هذه التخصصات، أكثر حاجة إلى التدريب، عند بداية توظيفهم. وإن من عوامل عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، عدم توزيع الطلاب بين التخصصات حسب متطلبات سوق العمل، إضافة إلى عدم تطوير المناهج الجامعية بحسب حاجة السوق.

من الدراسات الأجنبية في هذا المجال دراسة زاو وكو(Zhao & Kuh , 2004) التي

هدفت إلى تفحص العلاقات بين المشاركة في مجتمعات التعلم، والاندماج في عدد من النشاطات التعليمية الهادفة لطلبة المستوى الأول، والمستوى الأخير في ٣٦٥ جامعة. وقد بينت الدراسة أن المشاركة في مجتمعات التعلم مرتبطة ايجابيًا بالاندماج في الأنشطة الجامعية المختلفة، ومخرجات الطلبة، ودرجة رضا الطلبة عن المؤسسة التعليمية. وقد بينت دراسة ليزو وآخرين (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) التي هدفت إلى تفحص العلاقة بين إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية، وطرق الدراسة، والمخرجات التعليمية، أن إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية يؤثر في مخرجات التعلم، كالتحصيل الأكاديمي، ودرجة الرضا، وتطوير المهارات الأساسية سواء أكانت مباشرة، أم من خلال متغير وسيط، هو طريقة الدراسة. أما دراسة أوم باخ، وبورتر (Umbach & Porter, 2002) فقد بينت، بعد ضبط متغيرات الأفراد الشخصية، أن خصائص الأقسام والكليات، والتفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة، وإجراء الأبحاث، وعدد الطالبات في البرنامج، لها تأثير دال إحصائيا على درجة رضا الطلبة عن التعليم المقدم في البرنامج، وأرائهم حول تأثير الكلية في تطوير المهارات. وفي دراسة لرينزبيرى وآخرين (Rainsbury, Hodges, Burchell & Lay, 2002)، تم استطلاع آراء مجموعة من طلبة، وخريجي برامج إدارة الإعمال في إحدى مؤسسات التعليم العالي في نيوزلندا، حيث قام الخريجون بترتيب أهمية (٢٤) كفاية أساسية للخريجين، تلزم لسوق العمل. وبينت النتائج أن أهم الكفايات اللازمة لسوق العمل هي: الحاسوب، وخدمة الزبون، والعمل الجماعي، والثقة بالنفس، والرغبة في التعلم. كما بينت النتائج أيضا وجود فروق بسيطة بين ترتيب كل من الطلبة والخريجين للمهارات المعرفية والسلوكية المختلفة. وفى دراسة لبيك وكليان (Pike & Killian, 2001) والتي هدفت إلى تفحص العلاقة بين خبرات الطلبة الجامعية، ومخرجات التعلم، بينت النتائج أن إدراك الطلبة للبيئة الجامعية، ومخرجات التعلم يختلف، بدلالة إحصائية، باختلاف متغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات التطبيقية والعلوم البحته.

مشكلة الدراسة

في ظل هذا الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ومع الحرص على ترسيخ الهوية الفلسطينية، وضرورة مواكبة التطورات العلمية المعاصرة، التي تشير إلى أهمية التأكيد على ضمان الجودة في التعليم العالي (بوقحوص، ٢٠٠٣) وتقديم أفضل خدمة تعليمية للطلبة؛ كان لابد من الاهتمام بجودة التعليم العالي، ومخرجاته في فلسطين. وهذا في مضمونه يعنى أن الجامعات تحتاج –وبصفة مستمرة– دورية لمراجعة الهياكل، والأطر التعليمية، والأهداف، والسلوكيات، والنتائجوتقويمها، كي تقف على: الجديد في العالم، وحاجات البيئة الوطنية، والمقومات، والمعوقات، وتستطيع الجامعات بذلك

تشخيص المشكلات، وإعداد التخطيط الاستراتيجي لشكل جامعة الغد (النجار،١٩٩٩، ص٤٢). وعملية التقويم لأي مكون، أو عنصر من عناصر العملية التعليمية ليست عملية واحدة بسيطة، وإنما هي مجموعة من العمليات والإجراءات المتتابعة، والمتفاعلة الموجهة نحو تحقيق هدف معين، أو مجموعة من الأهداف، وتختلف طبيعة هذه العمليات، والإجراءات باختلاف تعريف عملية التقويم، وأدوارها، والتصور الفكري لتلك العملية (علام، ٢٠٠٣ ؛Worthen, Sanders & Filzpatrick, 1997). وبما أن تجارب العالم المختلفة في التحسين، والتطوير النوعْي في التعليم العالي أكدت على أهمية وجود الدراسات التقويمية التي تساند عمليات التطوير النوعْي ومن ثمّ وضع السياسات والاستراتيجيات، فقد نبعت فكرة البحث من خلال ملاحظة الباحثة لما يلي:

– إن البرامج المختلفة في الجامعة الإسلامية بغزة قد شهدت تطورا ملحوظا في الكم والنوع في السنوات العشر الأخيرة، فأصبح الإقبال عليها عاليا من قبل الطلبة حديثي التخرج من كافة التخصصات (التطبيقية، والشرعية، والإنسانية) حيث بلغ عدد الطلبة في العام الدراسي ٢٠٠٦–٢٠٠٧ حوالى ٢٠ ألف طالب وطالبة.

– اهتمام القائمين على البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية باستطلاع آراء الخريجين؛ وذلك بهدف تطوير الأداء الأكاديمي، ليتلاءم واحتياجات سوق العمل.

– زيادة الاهتمام المحلي والعربي، والعالمي بالتقويم المستمر للبرامج الأكاديمية واعتمادها. ونذكر هنا أنه قد تأسست في فلسطين الهيئة الوطنية للاعتماد للجودة بصفتها هيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التربية والتعليم في ٢٧–١–٢٠٠٢، والهدف من وجودها هو تحسين نوعية التعليم العالي الفلسطيني، وترشيده؛ ليتجاوب مع الأولويات الاستراتيجية الوطنية، مع ضبط الجودة والنوعية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٣).

– قلة الإصدارات العلمية المختصة الفلسطينية، والعربية المعنية بالجودة، والتقويم الدوري في مؤسسات التعليم العالي، والتي من شأنها أن تساعد متخذي القرار والمعنيين في عمليات التحسين والتطوير.

من هنا تأتي هذه الدراسة؛ لتقويم البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من وجهه نظر الخريجين، ولتفحص العلاقة بين تقديراتهم بعدد من المتغيرات، كالتخصص الأكاديمي، والجنس، والمعدل التراكمي وخاصوصاً أن نتائج الأدبيات متباينة في هذا المجال، وذلك بهدف المساهمة في تحسين البرامج الأكاديمية، وتطوير نوعيتها، لتتلاءم مع التطورات، التي تحدث في سوق العمل الفلسطيني، والعربي والعالمي. وسوف تتكامل نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحولي (أرسلت للنشر) التي ركزت على تقويم أنفسهم الخريجين للبيئة الجامعية في الجامعة الإسلامية بغزة.

أهداف الدراسة

تحددت أهداف الدراسة فيما يأتي:

١– التعرف إلى تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث مساقات التخصص، علاقة المدرسين مع الطلبة، أداء الكلية، التدريب الميداني، وتقديراتهم للقدرات والمهارات التي اكتسبوها.

٢– دراسة العلاقة بين تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث: مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين مع الطلبة، والكلية، والتدريب الميداني، وتقديراتهم للقدرات، والمهارات التي اكتسبوها بمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي.

٣– بيان اقترحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة.

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١– ما تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، والتدريب الميداني؛ وما تقديراتهم للقدرات والمهارات التي اكتسبوها ؟

٢– هل تختلف تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، والكلية، والتدريب الميداني؟

٣– هل تختلف تقديرات أفراد العينة للقدرات، والمهارات التي اكتسبوها باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي؟

٣– ماقترحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، بغزة؟

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في مجالين أساسيين هما:

الجانب الأول: ويتمثل في الأهمية النظرية، حيث إن الدراسة ألقت الضوء على المجالات المختلفة لتقييم جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، وعناصرها إضافة إلى علاقتها ببعض المتغيرات الأساسية، مثل: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. فالدراسات العربية مازالت محدودة في هذا المجال –حسب علم الباحثة– على الرغم من أهمية وحيوية موضوع تطوير جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي.

والجانب الثاني: ويتمثل في الأهمية التطبيقية للدراسة، حيث إنها من أوائل الدراسات التي تهتم بدراسة البرامج المختلفة بالجامعة الإسلامية من وجهه نظر الخريجين والخريجات، لمعرفة قدرة

تلك البرامج في تحقيق الأهداف المرجوة، ومستوى الجودة فيها. وهذا يعنى أن نتائج الدراسة ستساهم في إعطاء تصور واضح للقائمين على بناء البرامج المختلفة، حول واقع البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية؛ مما قد يسهم في تحسين البرامج؛ لتتلاءم واحتياجات سوق العمل.

محددات الدراسة

تحددت هذه الدراسة في تقويم البرامج الأكاديمية في الجامعة الإسلامية بغزة، من وجهه نظر الخريجين والخريجات، في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

مصطلحات الدراسة

التقويم: عملية منظمة، تنتج عنها معلومات، تفيد في إصدار أحكام على قيمة الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات، أو الأفكار، ثم اتخاذ القرارات العملية.

الجودة: جملة المعايير، والخصائص، التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء ما يتعلق بالمدخلات، أم بالعمليات أم بالمخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية، والمادية بالجامعة (عشيبة، ٢٠٠٠، ص٥٣٨).

البرامج الأكاديمية: يقصد بها، في هذه الدراسة، جميع البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية في التخصصات الإنسانية، والتطبيقية، والشرعية.

تقويم جودة البرامج الأكاديمية: عملية منظمة لجمع البيانات، والمعلومات عن البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، وذلك من خلال استخدام الأداة التي أعدت لهذا الغرض (بطاقة الخريج)، والتي تفيد في إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات العملية.

الجامعة الإسلامية: مؤسسة أكاديمية عامة، مستقلة للتعليم العالي، تعمل بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومن أهدافها توفير فرص التعليم العالي لأبناء قطاع غزة خاصة، والشعب الفلسطيني عامة، ومواكبة التقدم العلمي في مختلف مناحي الحياة، وتقوية العلاقات العلمية، والثقافية مع المجتمعات، وتعميق حب الدين، والوطن، وتعزيز الانتماء إليه، وترسيخ مفهوم الحرية، وقيمة العمل (الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٢). وتضم الجامعة (١٠) كليات لدرجة البكالوريوس، كما تمنح الماجستير في تخصصات مختلفة تضم: أصول الدين، والشريعة، والتجارة، والهندسة، والتربية، والآداب، والعلوم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع،

ثم يعبر عنها تعبيرا كميا، وكيفيا، بحيث يؤدى ذلك إلى الوصول إلى فهم علاقات تلك الظاهرة، إضافة إلى الوصول إلى استنتاجات، وتعميمات تساعد في تطوير الواقع المدروس (أبو علام، ١٩٩٨).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من خريجي وخريجات الجامعة الإسلامية من هم على وشك التخرج في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ وقد بلغ عددهم ٢٤٤٧. والجدول الآتي يوضح توزيعهم حسب متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

الجدول رقم (١)
مجتمع الدراسة

التخصص	خريجون	خريجات	المجموع
العلوم الشرعية (أصول دين، وشريعة)	٩٠	٢٧٥	٣٦٥
العلوم التطبيقية (علوم، هندسة، تكنولوجيا المعلومات، والتمريض)	٤٦٩	٩٦٩	١٤٣٨
العلوم الإنسانية (التربية، الآداب، والتجارة)	٣٧٦	٢٦٨	٦٤٤
المجموع	٩٣٥	١٥١٢	٢٤٤٧

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية ممثلة، نسبتها (٣٥٪) من المجتمع الأصلي. والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة، حسب متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي:

الجدول رقم (٢)
عينة الدراسة

التخصص	خريجون	خريجات	المجموع
العلوم الشرعية (أصول دين، وشريعة)	٢٠	٦٦	٨٦
العلوم التطبيقية (علوم، هندسة، تكنولوجيا المعلومات، والتمريض)	١٦٦	٣٥٠	٥١٦
العلوم الإنسانية (التربية، الآداب، والتجارة)	١٤٤	١١٢	٢٥٦
المجموع	٣٣٠	٥٢٨	٨٥٨

أداة الدراسة (بطاقة الخريج)

تم بناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن بطاقة خريج لطلبة الجامعة الإسلامية؛ بهدف تقويم البرنامج الأكاديمي، وتتكون من المجالات الآتية: خصائص العينة (معلومات عامة)، مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، وتقويم الطالب لقدراته وللمهارات التي اكتسبها من البرنامج، وواقع التدريب الميداني.

خطوات بناء وتصميم (أداة الدراسة)

لتحقيق أهداف الدراسة، وتجميع البيانات المطلوبة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم تطوير أداة الدراسة، بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات في هذا المجال، منها (Schnieder& Niederjohn ,1995; ISU, 1998; UIUC, 1999; UW, 2001; SFSU, 2001; Northern Research Institute, 2003; QU, 2004,).

وقد استفادت الباحثة من مراجعتها للأدبيات في تحديد المجالات المختلفة وعناصرها؛ لقياس جودة البرامج الأكاديمية من وجهه نظر الخريجين؛ مما ساعد في إعداد الأداة في صورتها الأولية قبل عرضها على المحكمين، والتي تم تطبيقها على عينة استطلاعية، عددها (٣٠) طالبا وطالبة، ثم صيغت بشكلها النهائي في ضوء الملاحظات التي جمعت. وقد اشتملت الأداة على الأجزاء الآتية:

الجزء الأول: وقد ضم بيانات شخصية عن الخريج مثل: مكان السكن: (رفح، خان يونس، المنطقة الوسطى، غزة، منطقة الشمال)، والعمر، الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص في الثانوية العامة: (علمي، أدبي)، والمعدل في الثانوية العامة، والتخصص: (علوم شرعية، علوم إنسانية، وعلوم تطبيقية)، والمعدل عند التخرج، وإجادة لغات أجنبية، ووجود إعاقة، وسبب اختيار التخصص، ودورات تدريبية، وتقديم طلب لوظيفة ما، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا.

والجزء الثاني: وتكون من (١٣) عبارة متعلقة بمساقات التخصص بالبرنامج الأكاديمي، ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) موافق بشدة، و (١) غير موافق بشدة.

والجزء الثالث: وتكون من (٧) عبارات، متعلقة بعلاقة المدرسين بالطلبة. ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) موافق بشدة، و (١) غير موافق بشدة.

والجزء الرابع: وقد تكون من (٣) عبارات، متعلقة بأداء الكلية. ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) موافق بشدة، و (١) غير موافق بشدة.

والجزء الخامس: وتكون من (٥) عبارات، متعلقة بالتدريب الميداني. ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) بدرجة عالية جدا، و (١) بدرجة متدنية جدا.

والجزء السادس: وتكون من (١٧) عبارة، تتعلق بتقييم الطالب لقدراته ومهاراته. ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) بدرجة عالية جدا و (١) بدرجة متدنية جدا.

الخصائص (السيكومترية) لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البطاقة؛ تم عرض الاستبانة الأولية، والتي تم تطويرها من خلال الرجوع

إلى الأدبيات المختصة بالتقويم والجودة في برامج التعليم العالي، على (١٠) من الأكاديميين، من ذوي الاختصاص والخبرة من كليات الجامعة المختلفة. وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، تم الأخذ، بها وإجراء التعديلات التي اقترحت، والتي كان معظمها منطقياً وعلمياً. بعد ذلك تم تطبيق الاستبانات المعدلة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وبلغ عددها (٣٠) طالبا وطالبة يُتَوقَّع تخرجهم في العام الدراسي ٢٠٠٥–٢٠٠٦. ثم تم تحليل البيانات التي جمعت مع إجراء بعض التعديلات على بطاقة الخريج. ثم طُبِّقت البطاقة على عينة الدراسة في صيف عام ٢٠٠٥–٢٠٠٦، ثم تم جُمعت وفُرِزَتْ ،ودُقِّقَتْ نتائجها مع استبعاد غير المناسب منها، ثم أدخلت البيانات في الحاسوب، من خلال برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد أجريت بعض التحليلات الإحصائية الوصفية الأساسية، للتأكد من صحة ودقة البيانات المدخلة. وقد استخرجت معاملات الاتساق الداخلي لكل محور من محاور بطاقة الخريج، وكذلك لكل فقرة، من خلال حساب العلاقة بين الدرجة الكلية لكل محور والفقرات، وبين الدرجة الكلية للأداة، والفقرات، وبين درجة المحور والدرجة الكلية للأداة، وكانت جميعها جيدة. أما بالنسبة لثبات البطاقة، فقد تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا لكل جزء من أجزاء بطاقة الخريج. وكانت النتائج بالشكل الآتي:

الجدول رقم (٣)
ثبات أجزاء بطاقة الخريج

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
مساقات التخصص	١٣	٠,٨١
علاقة المدرسين بالطلبة	٧	٠,٨٥
أداء الكلية	٣	٠,٨٣
التدريب الميداني	٥	٠,٨٥
تقييم الطالب لقدراته ومهاراته	١٧	٠,٨٩
	٤٥	٠,٩٢

من هنا يتبين بأن أداة الدراسة تتصف بخصائص (سيكومترية) جيدة من صدق وثبات مما يعنى أن الاستدلالات التي ستخرج بها هذه الدراسة ستكون مرتبطة وبدقة بما تم قياسه من خلال استخدام أداة الدراسة (بطاقة الخريج) (Thorndike, 1997).

تصميم الدراسة ومتغيراتها

لقد اشتمل تصميم الدراسة على المتغيرات الآتية: أولا: المتغيرات المستقلة، وهى: ١) الجنس: ذكر/أنثى، ٢) التخصص الأكاديمي: علوم شرعية/ علوم إنسانية/ وعلوم تطبيقية، ٣) المعدل التراكمي في الجامعة: أقل من ٨٠/، ٨٠ فأعلى. ثانيا: المتغيرات التابعة، وقد تمثلت في تقويم الخريجين والخريجات لمجالات مختلفة، متعلقة بالبرامج الأكاديمية (مساقات التخصص، والعلاقة بالمدرسين، وأداء الكلية، والتدريب الميداني) وكذلك لقدراتهم ومهاراتهم وذلك

من خلال حساب متوسط استجابات الخريجين على الدرجة الكلية لكل مجال.

المعالجة الإحصائية

لأجل معالجة البيانات إحصائيا، استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، واختبار شيفية للاختبارات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على ما يلي: ما تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث: مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، والكلية، والتدريب الميداني، وكذلك للقدرات، والمهارات التي اكتسبوها؟

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لكل بند من بنود مجالات الاستبانة، وهي: مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، والتدريب الميداني. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤)
التقديرات التقويمية للمجالات المختلفة للبرامج الأكاديمية

البيان *	العدد	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
مساقات التخصص				
تركز مساقات التخصص على تنمية التفكير والإبداع.	٨٤٧	٣,٠٠	٠,٧٢١	٧٥٪
تتسم مساقات التخصص بالترابط والتكامل.	٨٤٢	٣,١٠	٠,٧٠٠	٧٨٪
تهدف مساقات التخصص إلى بناء المعارف والمهارات المختلفة.	٨٣٩	٣,٠٨	٠,٦٤٠	٧٧٪
تنمى مساقات التخصص طرق التفكير العلمي وحل المشكلات.	٨٣٨	٢,٩٩	٠,٦٩٩	٧٥٪
تواكب مساقات التخصص تطورات العصر.	٨٤٥	٢,٩٥	٠,٧٩٢	٧٤٪
يتناسب حجم محتوى مساقات التخصص مع عدد الساعات.	٨٣٥	٢,٦٥	٠,٨١٩	٦٦٪
أشعر أن مواد التخصص كافية للإعداد المهني.	٨٤٢	٢,٤٦	٠,٨٧٢	٦٢٪
يستخدم مدرسو مساقات التخصص عنصر التشويق في عرض المادة.	٨٤٢	٢,٥٢	٠,٨٤١	٦٣٪
أرى أن التدريبات العملية للمساقات كافية.	٨٣٦	٢,٣٠	٠,٨٨٧	٥٨٪
أرى أن موضوعات التخصص تعتمد على الحفظ والتلقين.	٨٤٧	٢,١٨	٠,٨٣٠	٥٥٪
يتم سرد المعلومات في مساقات التخصص دون تحليل ومناقشة.	٨٤٠	٢,٦٩	٠,٧٢٨	٦٧٪
يحرص المدرس على إقامة علاقات إنسانية مع الطلبة.	٨٣٦	٢,٧٨	٠,٧٨٤	٧٠٪
ترتبط مساقات التخصص بالحياة العملية المهنية للخريج.	٨٣٣	٢,٧١	٠,٨١٣	٦٨٪
علاقة المدرسين بالطلبة				
يعطى المدرسون فرصة للطلبة ليعبروا عن آرائهم.	٨٤٣	٣,٠٢	٠,٦٩١	٧٦٪
يعامل المدرسون الطلبة بعدالة ومساواة.	٨٣٨	٢,٧١	٠,٨٢١	٦٨٪
يحاول مدرسو مساقات التخصص مساعدة الطلبة أكاديميا.	٨٣٨	٢,٨١	٠,٧٥٤	٧٠٪

تابع الجدول رقم (٤)

البيان *	العدد	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
لديهم القدرة على توصيل المعلومات إلى الطلبة.	٨٤١	٢,٩٩	٠,٦٥٨	٧٥٪
ينمي المدرسون عند الطلبة روح الإبداع والابتكار.	٨٣١	٢,٦٥	٠,٨٠٨	٦٦٪
يتمتع المدرسون بالتواضع وتقبل النقد البناء.	٨٣٩	٢,٧١	٠,٨٢٢	٦٨٪
يستخدم المدرسون طرقا متعددة للتقويم كالامتحانات القصيرة .	٨٣٦	٣,١٥	٠,٧١٧	٧٩٪
الكلية بشكل عام أداء				
تتسم علاقتي بالكلية بالاحترام المتبادل.	٨٣٨	٣,٣٠	٠,٦٩٢	٨٢٪
توفر الكلية المستلزمات اللازمة لسير العملية التعليمية.	٨٣٦	٢,٩٥	٠,٧٣٤	٧٤٪
تهتم الكلية بإرشاد الطلبة أكاديميا.	٨٣٧	٢,٨٦	٠,٨٠٩	٧٢٪
التدريب الميداني				
البرنامج قادر على حل مشكلات الطلبة في التدريب الميداني.	٦٩٦	٣,٠٨	٠,٨٦٩	٧٧٪
تتعدد اللقاءات الأكاديمية التي يعقدها قسم التدريب الميداني.	٦٨٩	٢,٤٩	٠,٩٢٦	٦٢٪
يتابع البرنامج المشرفين الأكاديمين.	٦٨٣	٢,٨٤	٠,٩٢١	٧١٪
تلائم الدرجات الجهد المبذول من الطالب في التدريب الميداني.	٦٨٤	٢,٧٩	٠,٩٦٨	٧٠٪
يتم الاستفادة من توجيهات المشرف الميداني.	٦٨٧	٣,١٧	٠,٩٠٦	٧٩٪

*المقياس المستخدم هو: ٤= موافق بشدة، ٣=موافق، ٢= غير موافق، ١=غير موافق بشدة

** تم إجراء اختبار استدلالي لمتوسط واحد، وكانت جميع المتوسطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وقد بينت النتائج السابقة أن تقديرات أفراد العينة، بخصوص مساقات البرنامج، كانت تتراوح ما بين ٥٥٪ إلى ٧٨٪، وقد حصلت العبارات التالية: "أرى أن التدريبات العملية للمساقات كافية"و"موضوعات التخصص تعتمد على الحفظ والتلقين" على أقل التقديرات، وقد يعزى ذلك لتغليب الجانب النظري في التدريس، واستخدام أسلوب الإلقاء في التدريس، وقلة فترة التدريب العملي عدد كبير من التخصصات خاصة في الكليات الإنسانية والشرعية. والنتائج تتفق مع دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) التي أكدت على حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية، والحاسوبية، وزيادة فترة التدريب العملي. وقد حصلت العبارات الآتية: "تتسم مساقات التخصص بالترابط والتكامل" و "تهدف مساقات التخصص إلى بناء المعارف والمهارات المختلفة" على أعلى التقديرات، ويفسر ذلك بالاهتمام بتطوير، وتحديث البرامج استنادا إلى أنموذج تعديل الخطة، الذي أعدته وحدة الجودة بالجامعة، والذي يشترط لقاءات مع أصحاب العلاقة في التخصص، وسوق العمل، والاطلاع على خطط عربية، وعالمية، ومرجعيات عالمية في التخصص، مع التركيز على المخرجات والانسجام فيها.

وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة فقد كانت تتراوح ما بين ٦٦٪ إلى ٧٩٪، وقد كان أقل تقدير للفقرات الآتية: "ينمى المدرسون عند الطلبة روح الإبداع والابتكار" والتي يعزى تفسيرها إلى تقليدية بعض الأساتذة في التدريس، واعتمادهم بشكل كبير على أسلوب التلقين، عوضا عن التحليل، وهذا ما بينته دراسة (مركز التجارة الفلسطيني بال تريد، ٢٠٠٢). وحصلت الفقرة الآتية "يعامل المدرسون الطلبة بعدالة ومساواة" على تقدير متدن من الطلبة والتي قد يعزى تفسيرها إلى ضعف التزام بعض الطلبة بحضور المحاضرات؛ بسبب الظروف

الصعبة التي يعيشها الفلسطينيون؛ مما يجعل بعض الأساتذة متشددين في التعامل مع الطلبة. وقد كان أعلى تقدير في هذا المجال واضحا في الفقرة الآتية: "يستخدم المدرسون طرق تقويم متعددة كالامتحانات القصيرة،....إلخ" وتفسر هذه النتيجة باشتراط النظام الأكاديمي على تنويع طرق التقويم، من خلال استخدام الامتحانات، والأبحاث، والتقارير، وإفراد النظام الأكاديمي ٥٠٪ من درجات المساق لأعمال الفصل، مما يتطلب تنويع أدوات التقويم وطرقها، إضافة إلى الدورات التدريبية التي تعقدها وحدة الجودة بالجامعة في مجال مهارات التدريس، والقياس والتقويم، والتي استفاد منها عشرات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية.

وفي مجال أداء الكلية، كانت تتراوح تقديرات أفراد العينة ما بين ٧٢٪ إلى ٨٢٪ وهي عالية نسبيا، تبين رضا الطلبة عن الأداء العام للكلية، من حيث العلاقة، وتوفير المستلزمات اللازمة لسير العملية التعليمية، والاهتمام بإرشاد الطلبة أكاديميا. وهذا ما بينته دراسة أوم باخ وبورتر (Umbach & Porter, 2002) حيث تبين أن رضا الطلبة مرتبط بخصائص الأقسام والكليات، والتفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية.

وفي مجال التدريب الميداني كانت تتراوح تقديرات أفراد العينة ما بين ٦٢٪ إلى ٧٩٪ حيث كانت التقديرات متدنية بخصوص اللقاءات الأكاديمية للتدريب الميداني. وهذه النتيجة مرتبطة بنتائج دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) حيث بينت الدراسة أهمية المساقات العملية بالنسبة للطلبة. وقد يفسر تدني التقدير بعدم وجود أقسام للتدريب العملي في كل كليات الجامعة، إضافة إلى ضعف مشاركة الطلبة في اللقاءات الأكاديمية، وانشغالهم بالمحاضرات، أو بالعمل متوازيا مع الدراسة، بسبب الظروف الاقتصادية الصعبة.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال؛ تم حساب الوزن النسبي للتقديرات التقويمية لأفراد العينة للقدرات، والمهارات التي اكتسبوها. وقد بينت النتائج تقديرات فوق (٨٠٪) لجميع القدرات والمهارات والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٥)
التقديرات التقويمية للمهارات والقدرات التي اكتسبها أفراد العينة

البند *	العدد	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
التحدث والكتابة بطلاقة.	٨٤٠	٣,٥٢	٠,٥٥٨	٨٨٪
تحديد المشكلات ثم حلها بأسلوب علمي.	٨٣٧	٣,٣٠	٠,٥٦٣	٨٣٪
الاعتماد على النفس في حل المشكلات.	٨٣٨	٣,٤٩	٠,٦٠٦	٨٧٪
العمل بروح الفريق.	٨٤٠	٣,٤٦	٠,٦٩٣	٨٧٪
فهم المبادئ والقواعد العلمية في مجال التخصص.	٨٣٩	٣,٤٣	٠,٦٢٢	٨٦٪
مواجهة المواقف المختلفة دون تردد.	٨٣٧	٣,٣١	٠,٦٣٩	٨٣٪
اتخاذ القرار المناسب.	٨٣٢	٣,٤٣	٠,٦٢٧	٨٦٪
التكيف مع المواقف الطارئة.	٨٣٧	٣,٢٩	٠,٦٦١	٨٢٪
التفاعل الإيجابي مع البيئة والمجتمع.	٨٣٧	٣,٤١	٠,٦٥٩	٨٥٪
قيادة المواقف المختلفة في الاتجاه الصحيح.	٨٣٣	٣,٣٠	٠,٥٩٤	٨٣٪
التفكير الناقد.	٨٣٨	٣,٣٠	٠,٦٥٦	٨٣٪

تابع الجدول رقم (٥)

البند *	العدد	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
تنظيم الوقت بفاعلية.	٨٣٥	٣,٢٣	٠,٧٥٢	٨١٪
احترام وجهات النظر المختلفة.	٨٣٧	٣,٦٢	٠,٥٩٦	٩١٪
فهم البيئة المحيطة بي .	٨٣٥	٣,٤٨	٠,٦٢٢	٨٧٪
تنمية الجانب الإبداعي.	٨٣٨	٣,٢١	٠,٧٠١	٨٠٪
إجراء البحث العلمي.	٨٣٩	٣,١٨	٠,٧٧٠	٨٠٪
إدارة جلسات النقاش والحوار.	٨٣٧	٣,٢٢	٠,٧٧١	٨١٪

*المقياس المستخدم هو: ٤= موافق بشدة، ٣=موافق، ٢= غير موافق، ١=غير موافق بشدة
** تم إجراء اختبار استدلالي لمتوسط واحد وكانت جميع المتوسطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ونلاحظ من الجدول السابق أن تقديرات أفراد العينة كانت أعلى في الفقرات "احترام وجهات النظر المختلفة "حيث حصلت على (٩١٪)، في حين حصلت الفقرة" التحدث والكتابة بطلاقة" على (٨٨٪)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة الجو الديمقراطي، الذي يتاح للطلبة من خلال الحوار، والنقاش داخل المحاضرات، وتمثيل جميع فئات الطلبة في الانتخابات السنوية لمجلس الطلبة، والأندية الطلابية، وكذلك إتاحة الفرصة للطلبة من جميع الاتجاهات الفكرية؛ لإبداء وجهات نظرهم من خلال المنبر الطلابي الحر، إضافة إلى الأنشطة الجامعية المختلفة، المتعلقة بالندوات، والمحاضرات العامة، والمؤتمرات للأقسام الأكاديمية، ولمجلس الطلبة ولعمادة شئون الطلبة. وهذه النتائج مرتبطة بنتائج دراسة زاو، وكو(Zhao & Kuh , 2004) و دراسة ليزو وآخرين (Lizzio et al, 2002) اللتين بينتا أن إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية يؤثر في مخرجات التعلم، كالتحصيل الأكاديمي.

وقد كانت تقديرات أفراد العينة أقل في الفقرات: "إجراء البحث العلمي"، "وتنمية الجانب الإبداعي" حيث حصلت كل منهما على (٨٠٪)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى: غياب مساق مناهج البحث العلمي لدى بعض البرامج في الجامعة، أو قلة الساعات المحددة له، وتقليدية طرق التدريس لدي بعض الأساتذة؛ مما يعوق توفير البيئة الصفية المكتشفة للإبداع والداعمة له، وكذلك الظروف الصعبة المحيطة، والتي غلب عليها عدم الاستقرار في فلسطين، مع ارتباط تنظيم الوقت للفرد بطبيعة الثقافة المجتمعية السائدة، وتأثرها به .

عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على ما يأتي: هل تختلف التقديرات التقويمية لأفراد العينة للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية من حيث مساقات التخصص، علاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، والتدريب الميداني باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي؟ ولدراسة الفروق في متوسطات التقديرات التقويمية من حيث مساقات التخصص تبعا لمتغيرات الدراسة تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لمجال مساقات التخصص حسب النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	متوسط ف	مستوى الدلالة
الجنس	١٧,٩٠٩	١	١٧,٩٠٩	٠,٥٨٨	٠,٤٤٤
التخصص الأكاديمي	٩١٦,٥٢٣	٢	٤٥٨,٢٦٢	١٥,٠٣٧	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	٤٨,١٠٢	١	٤٨,١٠٢	١,٥٧٨	٠,٢٠٩
الجنس × التخصص الأكاديمي	٢٢,٣٠٠	٢	١١,١٥٠	٠,٣٦٦	٠,٦٩٤
الجنس × المعدل التراكمي	١٦,٣٤٦	١	١٦,٣٤٦	٠,٥٣٦	٠,٤٦٤
التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	٦٦,٨٨١	٢	٣٣,٤٤١	١,٠٩٧	٠,٣٣٤
الجنس × التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٥٨,٨١٦	٢	٧٩,٤٠٨	٢,٦٠٦	٠,٠٧٥
الخطأ	٢٠١٤٤,٥٥٣	٦٦١	٣٠,٤٧٦		
المجموع الكلي	٢١٢١٥,٥١٧	٦٧٢			

أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية، المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمساقات التخصص، تعزى لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والجنس والمعدل التراكمي، وكذلك للتفاعل الثلاثي بين الجنس، والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي. مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى اشتراك كل من الطلاب، والطالبات في نفس الظروف المجتمعية، وقيام الأساتذة أنفسهم بتدريس نفس شعب الطلاب والطالبات نفسها. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الدرجة الكلية، المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمساقات التخصص، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي حيث كانت قيمة ف (٢، ٦٦١)= ١٥,٠٣٧، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ مما يعنى رفض الفرض الصفري. وقد بينت نتائج تحليل الاختبار البعدى شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية لمساقات التخصص بين الكليات الشرعية (المتوسط الحسابي =٣٦,٧٨) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =٣٣,٨٢)، وبين الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =٣٦,٠٥) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =٣٣,٨٢). وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة بيك وكيلان (Pike & Killan, 2001) التي بينت اختلاف إدراك الطلبة للبيئة الجامعية، ومخرجات التعليم باختلاف التخصص الأكاديمي لصالح الكليات التطبيقية، ويمكن أن تعزى تقديرات الطلبة العالية للكليات التطبيقية إلى طبيعة التخصص، الذي يغلب عليه الجانب التطبيقي، إضافة إلى كون جميع أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكليات من حملة الدكتوراه، وقلة عدد الطلبة في شعب التخصص، مقارنة بغيرها من الكليات. وقد يعزى ارتفاع تقدير الطلبة في الكليات الشرعية إلى كون جميع أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكليات من حملة الدكتوراه أيضا، وقلة عدد الطلبة في شعب التخصص، مقارنة بغيرها من

الكليات، إضافة إلى تقدير الطلبة لشرف العلم الشرعي (القرآن، والسنة، والفقه، والعقيدة ..إلخ) وسمو قيمته لدى طلبة الكليات الشرعية.

ولدراسة الفروق في متوسطات التقديرات التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية من حيث علاقة المدرسين بالطلبة تبعا لمتغيرات الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (٧) يوضح النتائج:

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لمجال علاقة المدرسين بالطلبة حسب النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	متوسط ف	مستوى الدلالة
الجنس	٣,٢٧٩	١	٣,٢٧٩	٠,٢٣٩	٠,٦٢٥
التخصص الأكاديمي	٧٥١,٧١٤	٢	٣٧٥,٨٥٧	٢٧,٣٧٨	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	٢٣,٢٧٧	١	٢٣,٢٧٧	١,٦٩٦	٠,١٩٣
الجنس × التخصص الأكاديمي	٣,٦٤٩	٢	١,٨٢٥	٠,١٣٣	٠,٨٧٦
الجنس × المعدل التراكمي	١٦,٨٥٠	١	١٦,٨٥٠	١,٢٢٧	٠,٢٦٨
التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٣,٥٣٥	٢	٦,٧٦٨	٠,٤٩٣	٠,٦١١
الجنس × التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	٦٠,٨٧٧	٢	٣٠,٤٣٩	٢,٢١٧	٠,١١٠
الخطأ	٩٤٣١,٤٥٧	٦٨٧	١٣,٧٢٨		
المجموع الكلي	١٠٣٧٦,١٠٣	٦٩٨			

أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية، المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجال علاقة المدرسين بالطلبة، تعزى لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس، والتخصص، والجنس والمعدل التراكمي، وكذلك للتفاعل الثلاثي بين الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجال علاقة المدرسين بالطلبة، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (٢، ٦٨٧)= ٢٧,٣٧٨، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ مما يعنى رفض الفرض الصفري. وقد بينت نتائج تحليل الاختبار البعدي شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية لمساقات التخصص بين الكليات الشرعية (المتوسط الحسابي =٢١,٤٩) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =١٨,٥٨)، وبين الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =٢٠,٦١) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =١٨,٥٨). ويمكن أن تعزى النتائج إلى قلة عدد الطلاب في شعب التخصص في الكليات الشرعية والتطبيقية، مقارنة بالكليات الإنسانية، مما يتيح التواصل والتفاعل الجيد بين أعضاء الهيئة التدريسية

والطلاب.

لدراسة الفروق في متوسطات التقديرات التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية من حيث أداء الكلية تبعا لمتغيرات الدراسة تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لمجال أداء الكلية حسب النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	متوسط ف	مستوي الدلالة
الجنس	٤,٦٨٦	١	٤,٦٨٦	١,٤٦٠	٠,٢٢٧
التخصص الأكاديمي	١٠٦,٤٣٠	٢	٥٣,٢١٥	١٦,٥٧٨	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	١,٧٨٢	١	١,٧٨٢	٠,٥٥٥	٠,٤٥٧
الجنس × التخصص الأكاديمي	١٣,٣٦٤	٢	٦,٦٨٢	٢,٠٨٢	٠,١٢٥
الجنس × المعدل التراكمي	٨,٥٨٤	١	٨,٥٨٤	٢,٦٧٤	٠,١٠٢
التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٤,٤١٦	٢	٧,٢٠٨	٢,٢٤٥	٠,١٠٧
الجنس × التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	٢٨,٣٥٣	٢	١٤,١٧٧	٤,٤١٦	٠,٠١٢
الخطأ	٢٢٤٣,٨٣٠	٦٩٩	٣,٢١٠		
المجموع الكلي	٢٤٨٤,٨٣٥	٧١٠			

أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجال أداء الكلية، تعزى لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي، والجنس والمعدل التراكمي؛ مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجال أداء الكلية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (٢، ٦٩٩)= ١٦,٥٧٨، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ مما يعنى رفض الفرض الصفري. وكذلك بينت النتائج وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ بين متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. وقد بينت نتائج تحليل الاختبار البعدي شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية لمساقات التخصص بين الكليات الشرعية (المتوسط الحسابي =٩,٩٤) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =٨,٥٨)، وبين الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =٩,٢٨) الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =٩,٢٨). ويمكن تفسير النتائج الخاصة بتقديرات الطلبة العالية إلى أداء الكليات التطبيقية والشرعية بطبيعة البرامج فيها، وخصوصيتها إضافة إلى ما يتعلق بالمنح الدراسية والإعفاءات المالية في الكليات الشرعية، حيث يعفى جميع حفظة القرآن الكريم من جميع الرسوم الدراسية، في حين تعطى منحة كاملة للطلبة الحاصلين على معدل ٨٠٪ فما

فوق في الثانوية العامة.

لدراسة الفروق في متوسطات التقديرات التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية لمجال التدريب الميداني تبعا لمتغيرات الدراسة؛ تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية للتدريب الميداني، تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس، والتخصص، والجنس والمعدل التراكمي، و لا للتفاعلات الثلاثية بين الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي؛ مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على ما يأتي: هل تختلف التقديرات التقويمية لأفراد العينة للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية لقدراتهم باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي؟

لدراسة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة التقويمية لقدراتهم تبعا لمتغيرات الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (٩) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لتقديرات أفراد العينة التقويمية لقدراتهم حسب النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	متوسط ف	مستوى الدلالة
الجنس	٤٠,٩٨٦	١	٤٠,٩٨٦	٣,٣٦٠	٠,٠٦٧
التخصص الأكاديمي	٣٨٢,١٥١	٢	١٩١,٠٧٥	١٥,٦٧٤	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	٠,٠١٢٤	١	٠,٠١٢٤	٠,٠٠١	٠,٩٧٥
الجنس × التخصص الأكاديمي	١٦,٥٣٥	٢	٨,٢٦٧	٠,٦٧٨	٠,٥٠٨
الجنس × المعدل التراكمي	١٨,٨٧٣	١	١٨,٨٧٣	١,٥٤٨	٠,٢١٤
التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٣,٧٦٤	٢	٦,٨٨٢	٠,٥٦٥	٠,٥٦٩
الجنس × التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٨,٢٢١	٢	٩,١١٠	٠,٧٤٧	٤,٧٤
الخطأ	٦٩٦٠,٧٠٩	٥٧١	١٢,١٩٠		
المجموع الكلي	٧٦٨٢,١٠٦	٥٨٢			

أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم ومهاراتهم، تعزى لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس، والتخصص، والجنس والمعدل التراكمي، وكذلك للتفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة. كما أشارت النتائج

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم ومهاراتهم، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (٢، ٥٧١)= ١٥,٦٧٤، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠؛ مما يعنى رفض الفرض الصفري. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة بايك وكليان (Pike & Killian, 2001) التي بينت أن إدراك الطلبة للبيئة الجامعية، ومخرجات التعلم يختلف بدلالة إحصائية، باختلاف متغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

وقد بينت نتائج تحليل الاختبار البعدى شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بين الكليات الشرعية (المتوسط الحسابي =١٤,٩٧) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =١٢,٩٦)، وبين الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =١٥,٠٠) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =١٢,٩٦). ونلاحظ هنا ارتفاع تقديرات الخريجين في الكليات التطبيقية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القحطاني (١٩٩٨) التي بينت أن التعليم الجامعي التطبيقي أكثر مخرجات التعليم توافقا مع سوق العمل في السعودية، في حين أن خريجي التخصصات النظرية هم أكثر حاجة إلى التدريب عند بداية توظيفهم. ويمكن تفسير تقديرات أفراد العينة المرتفعة من التخصصات التطبيقية، كما يلي: ١- ارتفاع مفتاح التنسيق للكليات التطبيقية، فمثلا الهندسة ٩٠٪ فما فوق، وتكنولوجيا المعلومات ٨٤ فما فوق، و العلوم ٧٥ فما فوق، مما يعنى دخول الطلبة ذوي التحصيل المرتفع في الثانوية العامة في التخصصات التطبيقية وهذا ينعكس على قدراتهم ومهاراتهم، ٢- غلبة الجوانب العملية والتطبيقية، في هذه التخصصات مما يتطلب من الطلبة الاشتراك الحقيقي في العملية التعليمية، ٣- الاحتكاك المباشر بالتكنولوجيا والمختبرات العلمية والحاسوب وبشكل أكبر مقارنة بالكليات الإنسانية والشرعية، ٤- أهمية امتلاك خريجي الكليات التطبيقية للمهارات، والقدرات المختلفة لحاجة سوق العمل إليها.

عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على ما يلى: مااقترحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية؟ وقد تم سؤال أفراد العينة سؤالا مفتوحا عن اقتراحاتهم لتطوير البرامج الأكاديمية، وكانت إجاباتهم النوعية كثيرة ومتنوعة، تم تلخيص أهمها حسب التكرار في الجدول رقم(١٠):

الجدول رقم (١٠)
اقتراحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية

	البيان	التكرار	٪
١	التركيز على الجانب التطبيقي والعملي عند تدريس المساقات المختلفة.	٣٣٢	٤٧٪
٢	تطوير الخطة الدراسية ومحتوى مساقات التخصص.	٢٠٨	٢٩٪
٣	تطوير وتحديث الأجهزة والمختبرات العلمية.	٨٣	١٢٪

تابع الجدول رقم (١٠)

	البيان	التكرار	٪
٤	استخدام التكنواوجيا في التعليم.	٥٥	٪٨
٥	تطوير مهارات أعضاء الهيئة التدريسية في التدريس الجامعي.	٣٠	٪٤
	المجموع	٧٠٨	٪١٠٠

يلاحظ من العرض السابق لاقتراحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية، أهمية التركيز على الجوانب التطبيقية، والعملية فى البرامج الأكاديمية المختلفة بالجامعة، مع ضرورة تطوير الخطط الأكاديمية، ومساقات التخصص بشكل مستمر؛ لتتلاءم واحتياجات الطلبة واهتماماتهم. وتتفق هذه المقترحات مع نتائج دراسات أبي هلال واخرين (١٩٩٨) والتى أشارت إلى ضعف ارتباط البرامج بسوق العمل المحلي بشكل عام، ودارسة عورتاني واخرين (١٩٩٨) والتى أشارت إلى افتقار خريجى الجامعات إلى العديد من المهارات والقدرات التى تعدّ من أهم العوائق أمام اندماجهم فى سوق العمل المحلي، ودراسة الجعغري ولافي (٢٠٠٤) والتى أشارت إلى أن معظم الخريجين يفتقرون إلى معظم المهارات اللازمة لتسهيل اندماجهم فى سوق العمل، سواء أكان في المهن التعليمية والتخصصات المهنية أم غيرها، ودراسة رينزبيرى وآخرين. (Rainsbury et al 2002)، وقد بينت أن من أهم كفايات سوق العمل: الحاسوب وخدمة الزبون والعمل الجماعي، والثقة بالنفس، والرغبة في التعلم.

الاستنتاج والتوصيات

ترى الباحثة أن عملية تقويم البرامج الأكاديمية من وجهه نظر الخريجين مهمة وضرورية؛ لتطوير جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي المختلفة؛ فوجهة نظرهم مرتبطة بعمق الخبرات، والتجارب، والمواقف التي تعرضوا لها في أثناء الدراسة الجامعية. فقد بينت نتائج الدراسة، التي اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين من الجامعة الإسلامية أن التقديرات التقويمية لأفراد العينة من الخريجين بخصوص: مساقات التخصص، علاقة المدرسين بالطلبة، و أداء الكلية، والتدريب الميداني كانت متفاوتة، ولكنها بشكل عام جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم. ممّا يعنى أن جهود التطوير في الجامعة لابد وأن تستمر؛ للارتقاء بالأداء الأكاديمي. وقد أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجالات: مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية. كما بينت النتائج وجود تفاعل دال إحصائيا في مجال أداء الكلية بين متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. وبالنسبة للتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية، مقارنة بالكليات الإنسانية.

وبخصوص اقتراحات أفراد العينة لتطوير جودة البرامج الأكاديمية، نلاحظ أنها تمحورت بشكل أساسي، حول التركيز على الجوانب التطبيقية، والعملية فى البرامج الاكاديمية بالجامعة و ضرورة تطوير الخطط الاكاديمية، ومساقات التخصص بشكل مستمر؛ لتتلاءم واحتياجات الطلبة واهتماماتهم.

وبناءً على نتائج الدراسة أعلاه تمّت صياغة التوصيات الآتية التي قد تسهم في تحسين جودة البرامج الأكاديمية:

١. التركيز على الكليات الإنسانية عند تطوير مساقات التخصص في البرامج الأكاديمية وعمليات التواصل الأكاديمي، وأداء الكلية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير الخطط الأكاديمية، وتحديثها بشكل مستمر، و دعم الكليات الإنسانية بأعضاء هيئة تدريسية جدد، من خريجي جامعات عربية وعالمية مرموقة، وكذلك توفير الموارد اللازمة من أجهزة، ومختبرات، وأدوات، ومواد؛ لتنويع فرص تعلم الطلبة، والعمل على تطوير طرق تدريس المساقات.

٢. الاهتمام بتطوير التدريب الميداني في البرامج الأكاديمية في الكليات التطبيقية، من خلال زيادة المساقات العملية، والجوانب التطبيقية في المساقات المختلفة، مع الاهتمام بإنشاء برامج التدريب العملي في الأقسام التي لا يوجد فيها تدريب عملي، وخصوصاً في الكليات الإنسانية والشرعية، إضافة إلى زيادة التدريب العملي في مساقاتها مع العمل على ربط ذلك بواقع المهن المختلفة، حتى تحقق المساقات الدراسية الأهداف المرجوة ويكتسب الطلاب المهارات المطلوبة.

٣. العمل على تطوير مهارات الخريجين، وقدراتهم بشكل مستمر، وذلك من خلال تنمية المهارات الحياتية عندهم، والتي يقدرونها، كتنمية الجوانب الإبداعية، و إجراء البحوث العلمية، و تنظيم الوقت بفعالية، وإدارة جلسات الحوار والنقاش. ويمكن أن يتم هذا من خلال عمل الترتيبات، والإجراءات التدريبية خلال مدّة الدراسة الجامعية، لإكساب الطلبة هذه المهارات، وممارستها، مع متابعة ما يحتاجونه من مهارات عملية، تناسب المهن التي سوف يعملون فيها.

٤. الاهتمام بمتغير التخصص الأكاديمي عند استطلاع آراء الخريجين، حول جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، وهذا قد يتطلب إعداد، واستخدام بطاقة خريج خاصة لكل تخصص أكاديمي، لمراعاة الخصوصية.

٥. إجراء دراسات بحثية في موضوع الدراسة، تضم دراسات تجرى بعد (٥) و (١٠) سنوات لمتابعة، وتوثيق التغيرات التي قد تحدث في جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة، من وجهه نظر الخريجين.

المراجع

أبو دقة، سناء واللولو، فتحية (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية. **مجلة الجامعة الإسلامية، ١٥**(١)، ٤٦٥–٥٠٤.

أبو علام، رجاء(١٩٩٨). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هلال، ماهر (١٩٩٨). **مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلي: دراسة تحليلية**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، الدائرة الاقتصادية، سلسلة تقارير الأبحاث، رقم (٩)، فلسطين.

بوقحوص، خالد أحمد (٢٠٠٣). بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي في ظل العولمة. **التربية**، البحرين، (٨)، ٣١–٤١.

الجامعة الإسلامية (٢٠٠٢). **دليل الجامعة الإسلامية**. غزة، فلسطين.

الجعفري، محمود و دارين، لافي (٢٠٠٤). **مدى التلاؤم بين خريجي التعليم العالي الفلسطيني ومتطلبات سوق العمل الفلسطينية**. القدس: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (ماس).

داخل، جريو (١٩٩٤). الدراسات العليا وآفاقها المستقبلية في الجامعات العراقية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، (٢٩)**، ١٤٠–١٦٦.

د.ك (٢٠٠٥). **ضمان الجودة في التعليم العالي: مفهومها– مبادئها– تجارب عالمية**، (ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي، وسعيد الربيعي). القاهرة: عالم الكتب.

صبري، خوله وأبودقة، سناء (٢٠٠٤). دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية. **مجلة الجامعة الإسلامية، ١٢**(١)، ٢١٩–٢٣٩.

عبد الرازق، عمر (٢٠٠٣). **المراقب الاقتصادي**. عدد ١٠، محرر، رام الله، فلسطين: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني.

عثمان، عبد المنعم (٢٠٠٤). **التقويم في التعليم العالي**. سلسلة إصدارات الهيئة [٢]. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جمهورية السودان: الهيئة العليا للتقويم والاعتماد.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٣). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عشيبة، فتحي درويش (٢٠٠٠). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية – عمان، العدد المتخصص، (٣)**، ٥٢٠ – ٥٦٦.

عرمان، نزيه، والناطور، رفيق (٢٠٠٢). **مدي التوافق بين مخرجات نظام التعليم واحتياجات سوق العمل**. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، سلسلة الدراسات التحليلية المعمقة (١)، رام الله، فلسطين.

عورتاني، هشام (١٩٩٨). **مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلى: دراسة تحليلية**. رام الله، فلسطين: مركز البحوث والدراسات الاقتصادية.

القحطاني، سالم بن سعيد (١٩٩٨). مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل: دراسة استطلاعية على جامعة الملك سعود وقطاع الأعمال بمدينة الرياض. **الإدارة العامة، (٣٨)**، ٤٩٩-٥٥١.

ليماتري، ماريا خوسيه ولويس، ريتشارد وتورو، خوسيه (٢٠٠٧). **مبادئ توجيهية حول التقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.

مركز التجارة الفلسطيني بال تريد(٢٠٠٢). **مدى ملاءمة خريجي الجامعات الفلسطينية في فروع العلوم لحاجات القطاع الخاص الفلسطيني**. رام الله، فلسطين: مركز التجارة الفلسطيني بال تريد.

النجار، فريد (١٩٩٩). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**. القاهرة: يترك للنشر والتوزيع.

نخلة، خليل (٢٠٠٥). **خطة عمل استراتيجية لتطوير التعليم العالي في فلسطين**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٣). **واقع التعليم العالي في فلسطين: أرقام وإحصاءات**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٦). **الطلبة في التعليم العالي. سلسلة التقارير والدراسات**. تقرير رقم ١، الإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). **وثيقة تشخيص الواقع التربوي**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم.

Hashweh, M. & Hashweh, M. (2003). **An assessment of higher education needs in west bank and gaza.** Ramallah, Palestine: The Academy of Educational Development.

ISU (2001). **ISU undergraduate education survey.** College of Education, Iowa State University.

Lizzio, A., Wilson, K.& Simons, R. (2002). University students perceptions of the learning environment and the academic outcomes: implications for theory and practice. **Studies in Higher Education, 27**(1), 27-52.

Northern Research Institute (2003). **Yukon college student exit survey 2000/ 2001. A survey of the experiences of students who attended yukon college in 2000-2001.** Accessed September, 2006. www.exitsurvey0001final.pdf

Pike, G. & Killian, T. (2001). Reported gains in students learning: do academic disciplines make a difference. **Research in Higher Education, 42**(4), 429-454.

QU (2004). **Undergraduate learning experiences at queen's university: Results from the exit poll 2004.** Retrieved September, 2006 www.exitpoll_ 2004.pdf

Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. (2002). Rankng Workplace Copetencies: Student and Gradaute Perceptions. **Asia Pacific Journal Of Cooperative Education, 3**(2), 8-18.

SFSU (2001). **SFSU undergraduate exit survey 2000-2001.** Accessed 5-3-2004. http://www.sfsu.edu/~acadplan/ugexits01inst.htm

Schnieder, S. & Niederjohn, R. (1995). **Assessing student learning outcomes using graduating senior exit surveys & alumni surveys.** retrieved 5-3-2004 from http://www.fie.enging.pitt.edu/files95/2c1/2c11.htm

Thorndike, R. (1997). **Measurement and evaluation in psychology and education (6th ed).** NewJersey: Merril, Prenlice-Hall.

UW (1998). **Senior survey.** Office of Educational Assessment. University of Washington.

UIUC (1999). **Campus senior exit survey.** Retrieved 5-3-2004 from http://www.ece.uiuc.edu/abet/senexit.html

Umbach, P. & Porter, S. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. **Humanities, Social Sciences and Law, 43** (1), 209-234.

World Bank Group (2006). **West Bank & Gaza: Education sector analysis. Impressive achievements under harsh conditions and the way to consolidate a quality education system.** World Bank, Middle East & North Africa.

Worthen, B. , Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (1997). **Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.** New York: Longman.

Zhao, C. & Kuh G. (2004). adding value: learning communities and student engagement. **Research in Higher Education, 45**(2), 115-138.

117
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية الجامعية – الأونروا

تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية الجامعية – الأونروا

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان. تم تطوير مقياس لأنماط السلوك التعليمي، مكون من ٤٠ فقرة، موزعة على خمسة أنماط من السلوك، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية، وتطبيقه على عينة من ٣٠٠ معلم ومعلمة. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الآتية: السلطة الرسمية، والشخصي، والميسر لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تبعاً للدخل الشهري، وعدم وجود تأثير لمؤهل المعلم، والمواد التي يدرسها على نمط الخبير، والسلطة الرسمية، والمفوض، ووجود تأثير لعدد سنوات الخبرة على نمطي الخبير، والسلطة الرسمية، وعدم وجود تأثير للمواد التي يدرسها المعلم، ومؤهله، وعدد سنوات خبرته على النمط الشخصي، والنمط الميسر.

الكلمات المفتاحية: تقييم، أنماط السلوك التعليمي، المعلمين، المدارس الأساسية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٥/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٥/٢٠م

Assessing Teaching Behavior Styles of a Sample of Teachers in Primary Schools in South Amman

Dr. Ferial M. Abu-Awwad
Dept. of Education & Psychology
College of University Educational Sciences

Abstract

This study aimed at assessing teaching behavior styles of teachers in primary schools in South Amman. A scale was developed, containing 40 items distributed into five styles of behaviour its psychometric properties were investigated. It was applied to the sample which consisted of 300 teachers. The results revealed that there were significant differences in formal authority, personal model, and facilitator styles on the benefit of females, no differences in teaching styles related to monthly pay, no effect of qualification and subjects on expert, formal authority and delegator styles. An effect of experience on expert and formal authority styles, no effect of qualification, experience and subjects on personal model and facilitator styles.

Key Words: assessment, teaching behavior styles, teachers, basic schools.

تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية الجامعية - الأونروا

مقدمة

يرى دالتون (Dalton, 2000) مؤسس ورئيس عمل مؤسسة استشارية متخصصة في العلوم السلوكية، والإدارة، والاتصال أن الأفراد يتصرفون غالباً، في أي بيئة من بيئات العمل، وفق عدد من الأنماط والأساليب، وهذه الأنماط لا يشترط أن تحيط بكل سلوكات العاملين، لكنها تعطي فكرة عن كيفية التعامل معهم، كما عرض مكريجور (McGregor, 2003) تصوره لنظرية العلاقات الإنسانية، التي تميز سلوكات العاملين في البيئات المختلفة، وأسماها نظرية (س) ونظرية (ص) X Theory and Y Theory، مبيناً أن الفرد العامل أقرب في طبيعته وسلوكه إلى افتراضات النظرية Y، التي تشير إلى أنه يتحمل المسؤولية ضمن التزاماته، ويستطيع توجيه سلوكه الخاص، ويريد النجاح للمؤسسة التي يعمل فيها، ويحتاج إلى الدعم والمساعدة، وهو قادر على التغيير والتطوير.

والمعلم، شأنه شأن بقية العاملين في البيئات المختلفة للعمل، يتبنى أنماطاً سلوكية تميزه عن الآخرين وتظهر بشكل ثابت، والأهم من ذلك هو نمط السلوك التعليمي، الذي يميز عمله داخل غرفة الصف. وإذا أراد المعلم أن يتبنى اتجاهاً لتعديل سلوكه التعليمي أو تعزيزه فمن المهم أن يجيب عن السؤالين الآتيين: من أنا بوصفي معلماً؟ وماذا أريد أن أصبح؟ وللإجابة عن هذين السؤالين، لا بد من وقفة تأمل ذاتي، يقوم خلالها بتحليل سلوكاته بهدف تحديد أنماط سلوكه بوصفه معلماً، وفحص مواطن القوة والضعف فيها، وتحديد الدور الذي تقوم به القيم الشخصية في التعليم، وفهم العوامل التي تيسر عملية التغيير لدى الأفراد؛ فالتنوع في أنماط السلوك يرتبط بأساس مفهومي، لذا فالتعليم يوجه بنظريات ونماذج.

وهنالك عدد من العناصر التي يمكن الاعتماد عليها في وصف نمط السلوك التعليمي، (Grasha, 1996) وقد ورد في قاموس وبستر Webster Dictionary تعريف النمط بأنه مزاج Mood أو أسلوب Manner للعمل، أو الأداء، وهو أداء شخصي ومتميز. ويعرف كذلك بأنه مجموعة من الخصائص العامة للمعلم، وإنّ ممارسات المعلمين التعليمية المفضلة، تصف أنماط سلوكهم التعليمي، وأن النمط مرادف للأساليب المستخدمة داخل غرفة

الصف. ويرى آخرون أن نمط السلوك التعليمي يشمل السلوكات العامة، والمشتركة بين المعلمين، ويرتبط عادة بما يطلق عليه التعليم الفعال، الذي يتضمن عدداً من الممارسات، مثل: تنظيم المعلومات، ووضوح التمثيلات، والحماسة، والقدرة على إعداد التقارير الطلابية، فالاختلافات بين الأفراد في مثل هذه السلوكات، هي التي تخلق تنوعاً في أنماط السلوك التعليمي. كما يعرف البعض أنماط السلوك التعليمي من منظور الأدوار التي يؤديها المعلم، فالأدوار هي نماذج ثابتة من السلوك، توجه الأفكار، والسلوكات، وتقودها في مواقف محددة، فالعمليات المرتبطة بالتعليم تتطلب مجموعة من الأدوار، والمعلم المرن يظهر تنوعاً في هذه الأدوار، بشكل يتناسب مع المواقف المختلفة التي يمر بها. ومن جهة أخرى ينظر إلى أنماط السلوك التعليمي من منظور السمات الشخصية، حيث تستخدم في وصف أنماط سلوك المعلمين، والاختلافات بينها.

تظهر أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين على شكل سلوكيات، وصفات، وخصائص تعكس فلسفة التعليم لدى كل منهم، والدور الذي يفضل القيام به في العملية التعليمية–التعلمية، وهذا الأمر من الأهمية بمكان؛ لأن الطريقة التي يقدم بها المعلم نفسه للطلبة لها تأثير كبير في نجاحه معلماً، ومن ثمّ في نجاح طلبته، لقد أورد جراشا (Grasha, 1996) في كتابه Teaching with Style خمسة توجهات محتملة لأنماط السلوك التعليمي للمعلمين في الغرف الصفية هي: الخبير Expert، ونموذج السلطة الرسمية Formal Authority، والنموذج الشخصي Personal Model، والميسر Facilitator، والمفوّض Delegator، وفيما يأتي وصف موجز لكل منها:

الخبير Expert: يقدم المعلم، ضمن هذا النمط، نفسه بامتلاك المعرفة والخبرة، التي يحتاج إليها الطلبة، والاهتمام بعرض معلومات مفصلة، تتحدى الطلبة، من أجل تعزيز كفاياتهم، كما يهتم بشكل رئيسي باستخدام المحاضرة الشفوية، لنقل أكبر قدر ممكن من المعلومات إلى الطلبة. ومن مزايا هذا النمط: نقل المعارف والمعلومات إلى الطلبة بصورة كلية وشاملة، واحترام الأوامر والتعليمات، أما عيوبه فأبرزها: عرض المعلومات بصورة مملة وثقيلة، تسبب القلق للعديد من الطلبة، ولا تثير عمليات التفكير الكامنة لديهم.

السلطة الرسمية Formal Authority: يقدم المعلم ضمن هذا النمط نفسه اعتماداً على مركزه بين الطلبة بوصفه مدرساً، ويهتم بتوفير تغذية راجعة إيجابية وسلبية، ووضع أهداف تعلمية، وتوقعات، وقواعد يلتزم بها الطلبة، ويهتم بالطرق المعيارية، والصحيحة، والمقبولة في عمل الأشياء، وتنفيذ المهمات. ومن مزايا هذا النمط التركيز على التوقعات الواضحة والطرق المقبولة في عمل الأشياء، أما عيوبه فأبرزها: أنه قد يقود إلى طرق أقل مرونة، وأكثر جموداً في إدارة الطلبة وسلوكاتهم.

النموذج الشخصي Personal Model: يؤمن المعلم، ضمن هذا النمط، بالتعليم من خلال

الأمثلة الشخصية، ويستخدم التوجيه، والإشراف، وعرض كيفية عمل الأشياء، ويشجع طلبته على الملاحظة، ومحاكاة توجهات المعلم. ومن مزاياه أنه يؤكد على الملاحظة المباشرة، ويوفر أمثلة فعالة يمكن اتباعها، أما عيوب هذا النمط، فأبرزها أن بعض المعلمين قَد يَكونون متصلّبينَ، ولا يشجعون الآراء الشخصية للطلبة؛ مما يُؤدّي إلى شعور هؤلاء الطلبة بالإحباطِ، إذا لم يتمكنوا من إتمام المهمات كما يريد المعلم.

الميسر أو المسهّل Facilitator: يؤكد هذا النمط على الطبيعة الشخصية للتفاعل بين المعلم وطلبته، فهو يوجه طلبته، ويرشدهم عن طريق طرح الأسئلة، واستقصاء الخيارات، وتقديم البدائل، ويهدف إلى تطوير قدرتهم على العمل المستقل والمبادرة، ويعمل معهم في مشاريعهم كمستشار، لتزويدهم بأكبر قدر ممكن من الدعم والتشجيع. وتتمثل مزايا هذا النمط في أنه يركز على حاجات الطلبة وأهدافهم، ويوفر خيارات وبدائل لهم، ويشجع مهارات التفكير من الدرجة العليا، أما عيوبه، فأبرزها أنه يستهلك كثيراً من الوقت، مما ينعكس على حجم المادة الدراسية المعطاة.

المفوّض Delegator: يهتم بتطوير قدرة الطلبة على التصرف باستقلالية، فالطلبة يعملون على مشاريعهم منفردين، أو ضمن فرق عمل، والمعلم موجود عند الحاجة. أما مزايا هذا النمط فأبرزها أنه يساعد الطلبة على إدراك أنفسهم، كمتعلمين مستقلين. وأبرز عيوبه تتمثل في أنه قد يؤدي إلى إهمال استعداد الطلبة للعمل المستقل، إضافة إلى أن بعض الطلبة يشعرون بالقلق، والخوف عند ممارستهم لمثل هذا العمل.

ومن الجدير بالذكر أن المعلم قد يظهر أكثر من نمط سلوكي، بشكل يتناسب مع المواقف، والظروف المحيطة به، وفي المقابل قد يطغى نمط سلوكي معين على المعلم أكثر من سواه، فيطبعه بذلك الطابع المميز للنمط.

ففي الدراسة التي أجراها كانو وزملاؤه (Cano, Garton & Raven 1992) بهدف استقصاء أنماط التعلم، والتعليم، والشخصية، لدى عينة من المعلمين، قبل الخدمة في الفرع الزراعي، تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً وطالبة، ممن يدرسون مساقاً في أساليب تعليم الزراعة، منهم (٧) إناث، و(١٨) من الذكور، وتكونت أداة الدراسة من اختبار الأشكال المتضمنة للكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى أفراد العينة، واختبار الأنماط المفضلة من السلوك التعليمي الذي أعده هيملش وزملاؤه Heimlich، والذي يصنف المعلمين إلى أربع فئات حسب سلوكياتهم التعليمية، هي: الخبير Expert، والمزود Provider، والميسر Facilitator، والمساعد أو المكّن Enabler. كما استخدم في الدراسة مقياس مايرز–بريجز Myers-Briggs لأنماط الشخصية. وقد بينت نتائج الدراسة أن أنماط السلوك التعليمي المفضلة لدى أفراد العينة هي على الترتيب: المكّن، والميسر، والمزود، والخبير. كما تبين أن (٥٠٪) من الذكور يفضلون نمط المكّن، و(٢٢,٢٪) منهم يفضلون نمط الميسر،

و(٢٢,٢٪) منهم يفضلون نمط المزود، و(٥,٦٪) يفضلون نمط الخبير، في حين كانت نسبة الإناث اللواتي يفضلن كل نمط من الأنماط السابقة على الترتيب: (٧١,٤٪)، و(١٤,٣٪)، و(١٤,٣٪)، و(٠,٠٪).

وفي الدراسة التي أجراها جراشا (Grasha, 1996) بهدف تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين في الكليات، والمؤسسات الجامعية تم تطبيق قائمة أساليب التعليم Teaching Styles Inventory على (٣٨١) كلية، تمثل (١٢٥) مؤسسة تعليمية حكومية، وخاصة في الولايات المتحدة، إذ مُثلت هذه الكليات بـ (٢٧٥) معلماً من المشاركين في ورش العمل التربوية، و(١٠٦) معلمين من جامعتين عريقتين، جميعهم استجابوا للقائمة، وقاموا بتعبئتها عن صفين دراسيين، من الصفوف التي يقومون بتدريسها. وبذلك تجمعت المعلومات عن (٧٦٢) صفاً دراسياً. وقد بينت نتائج الدراسة أن المشاركين لا يميلون إلى إظهار نمط السلطة الرسمية، ونمط الخبير في المستويات الدراسية المتقدمة، وهم –بدلاً من ذلك– يميلون إلى إظهار نمطي المفوض والميسر، كما تبين وجود فرق بين المعلمين، والمعلمات في أنماط السلوك التعليمي، فقد حصلت الإناث على درجات أقل على الفقرات المرتبطة بنمطي السلطة الرسمية والخبير، ودرجات أعلى على نمطي المفوض والميسر، كما أظهرت النتائج أن نمط الخبير أكثر تكراراً في مجال الرياضيات، والعلوم الحاسوبية، والفنون، والآثار، ولكنه أقل ظهوراً في مجال العلوم الإنسانية والتربوية، أما نمط السلطة الرسمية، فقد كان أكثر ظهوراً في مجال اللغات الأجنبية، وإدارة الأعمال، كما أن نمطي المفوض، والميسر كانا أقل ظهوراً في مجال الرياضيات، وعلوم الحاسوب، وأكثر ظهوراً في مجال تعلم الموسيقى والفنون والآثار.

وفي دراسة أجراها سوليفن (Soliven, 2003) بهدف استقصاء أساليب التعليم لدى معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية، تم استخدام قائمة تفضيلات أنماط التعليم المدركة Perceptual Teaching Styles Preference Inventory، وتتكون من ٣٠ فقرة، ضمت الأنماط الآتية: البصري، والسمعي، والحسي، والحركي، والجماعي، والفردي. وقد تراوحت معاملات الثبات للأنماط التي تضمنتها القائمة ما بين ٠,٤١ و ٠,٧٦، وقد تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٦) معلماً من معلمي الفيزياء، وقد تم التوصل إلى أن الأساليب المفضلة لدى معلمي الفيزياء هي: الأسلوب الحركي، والأسلوب الحسي، والأسلوب الجماعي، كما وجد أن متوسط أداء الإناث أكبر من متوسط أداء الذكور على كل من نمط: الحسي، والبصري، والحركي، والجماعي. أما الذكور فكان متوسط أدائهم أكبر من متوسط أداء الإناث على كل من نمط: السمعي، والفردي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المعلمين الذكور، والإناث على كل نمط من الأنماط السابقة، باستثناء النمط الحركي، لصالح الإناث.

وفي الدراسة التي أجراها أدالسيندوتر (Adalsteinsdotter, 2004) بهدف تقييم سلوك المعلمين، وممارساتهم داخل غرفة الصف، تم اختبار سلوك (٢٠) معلماً، منهم (١٠) معلمين

يدرسّون في مدارس صغيرة، و(١٠) معلمين يدرسّون في مدارس كبيرة، وقد تم تصنيف المعلمين في ثلاث فئات: معلمون حساسون، ومعلمون غير حساسين، ومعلمون غير ملتزمين، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، ذات الدلالة الإحصائية في مجال التفاعل بين المعلمين، والطلبة داخل غرفة الصف، كما تبين وجود علاقة بين الخصائص الشخصية للمعلم، وممارساته السلوكية، وهذه النتائج لا ترتبط بحجم الصف أو نوع المدرسة.

كما هدفت الدراسة التي أجراها دوقاس (Dugas, 2005) إلى فحص أثر نمط التعليم في قرار كلية التعليم العالي، لتبني أو عدم تبني تقنية تربوية جديدة في نظام إدارة الصف، وقد تم فيها مقابلة (٣٠) فرداً، اختيروا بطريقة غرضية ممن تبنوا هذا النظام، و(٣١) آخرين ممن لم يتبنوا هذه التقنية، وذلك في معهد هندسي خاص في ولاية إنديانا، وطلب من كل مفحوص الإشارة إلى درجة اهتمامه بالتجديد والتحديث، وذلك باستخدام سلم تقدير لفظي، كما قام كل منهم بالاستجابة لقائمة أنماط السلوك التعليمي لجراشا، وسئل كل منهم عن سبب اختياره لتبني التقنية الجديدة في إدارة الصف. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين قرار تبني، أو عدم تبني تقنية إدارة الصف، ودرجة التجديد، ونمط السلوك التعليمي، وأظهرت أن الترتيب التنازلي لأنماط السلوك التعليمي، في المجموعة التي تبنت تقنية إدارة الصف، كان كما يلي: السلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والخبير، والميسر، والمفوض. أما ترتيب المجموعة التي لم تتبنها فكانت على الترتيب: الخبير، والسلطة الرسمية، والنموذج الشخصي، والميسر، والمفوض، كما تبين عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط السلوك التعليمي، تعزى إلى تبني التقنية الجديدة أو عدم تبنيها.

أما الدراسة التي أجراها كل من روبسين وكاسينكين (Kucinskiene & Rupsiene, 2005) بهدف التعرف إلى تأثير سلوك المعلمين في تكيف الطلبة، عند الانتقال المدرسي، فقد شملت عينة الدراسة (١٠٧٨) طالباً و(٩٩٩) من آبائهم، حيث وجهت استبانة إلى كل منهم، وقد بينت نتائج الدراسة أن سلوك المساعدة، الذي يقوم به المعلمون مع الطلبة، بصورة فردية، هو العامل الذي يؤثر تأثيراً إيجابياً في تكيف الطلبة عند انتقالهم إلى مدرسة جديدة، يلي ذلك سلوك الصداقة، والألفة الجيدة، والتقييم العادل، والمديح، وتوضيح متطلبات المدرسة، وإبقاء الطلبة على اطلاع على الأحداث، وإظهار الرعاية والاهتمام بالأطفال، ومواجهة الصعوبات التي تعترض طريقهم في تعليم الطلبة، ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما الدراسة التي أجراها ليرد وزملاؤه (Laird, Garver & Niskode, 2007) بهدف استقصاء الفروق بين الجنسين في أنماط السلوك التعليمي، والمقارنة بينها، فقد تم فيها استخدام أداة مسحية لأنماط السلوك التعليمي، وتطبيقها على عينة مكونة من (٩٦٤٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية في الولايات المتحدة الأميركية، منهم (٤٦٪)

إناث، وقد بينت نتائج الدراسة أن المعلمات الإناث يقضين نسبة أقل من وقت الحصة في المحاضرة، ونسبة أكبر في الممارسات الصفية النشطة، في حين تزيد نسبة الوقت المخصص للمحاضرة لدى الذكور عما هو لدى الإناث بمقدار (١٠٪)، وتقل نسبة الوقت المخصص للممارسات الصفية النشطة لديهم عما لدى الإناث بمقدار (١٥٪).

يتبين مما سبق قلة الدراسات عموماً والعربية على وجه الخصوص، التي حاولت التصدي لأنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين في المدارس، كما أن عدداً قليلاً من هذه الدراسات استخدم فيها مقياس أنماط السلوك التعليمي لجراشا، مثل دراسة جراشا (Grasha, 1996)، ودوقاس (Dugas, 2005)، واستخدم في دراسات أخرى أدوات أخرى، وقلة من هذه الدراسات تناولت أثر بعض المتغيرات، مثل: جنس المعلم، والمواد التي يدرسها، و لم تقع بين يدي الباحثة أية دراسة تناولت متغيرات، مثل: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدخل الشهري. و لم تتضمن هذه الدراسات تصنيفاً للسلوك التعليمي للمعلمين وفقاً لهذه المتغيرات، وهذا ما تتوجه الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أنماط السلوك التعليمي التي يظهرها معلمو المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان في ضوء بعض المتغيرات؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أنماط السلوك التعليمي لدى عينة من معلمي المدارس الأساسية، في منطقة جنوب عمان، من خلال بحث علاقتها بعدد من المتغيرات.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط السلوك التعليمي للمعلمين في المدارس الأساسية، تعزى إلى الجنس (ذكر، وأنثى)، والدخل الشهري ($\leq$ ٥٠٠ دينار، $>$ ٥٠٠ دينار)؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط السلوك التعليمي للمعلمين في المدارس الأساسية، تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودراسات عليا)، والمادة التي يدرسها (مواد علمية، ومواد أدبية، ومعلم صف)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ومن ٥-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها من الدراسات القليلة التي حاولت تقييم السلوك التعليمي لدى المعلمين داخل غرفة الصف، في ظل غياب كلي للبحوث المشابهة في العالم العربي، في حدود ما اطلعت عليه الباحثة، بالإضافة إلى الأهمية التطبيقية للنتائج التي يتوقع الحصول عليها، وإمكانية استفادة العاملين من نتائجها، سواء كانوا مشرفين، أم مديرين، أم معلمين. وعلاوة على ذلك، تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها توفر أداة موضوعية لتقييم أنماط السلوك التعليمي للمعلمين، بحيث يمكن استخدامها في المدارس، والكليات الجامعية، ومن جهة أخرى فثمة أهمية أخرى لهذه الدراسة، تتمثل في تناولها لأثر بعض المتغيرات، مثل: جنس المعلم، ومؤهله العلمي، والمواد التي يدرسّها، ودخله الشهري، وعدد سنوات خبرته على أنماط السلوك التعليمي لدى عينة الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يأتي:

* أداة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة، وهي النسخة العربية من مقياس أنماط السلوك التعليمي، الذي أعده جراشا، وما تحقق لها من خصائص سيكومترية.
* عينة الدراسة التي ضمت عدداً من معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث.

مصطلحات الدراسة

لغايات هذه الدراسة، تم اعتماد التعريفات الإجرائية الآتية:

نمط السلوك التعليمي: ويقاس بأعلى درجة يحصل عليها المعلم في أحد مجالات أداة الدراسة، التي تمثل أنماط السلوك التعليمي المختلفة.

نمط الخبير: المعلم الذي يمتلك المعرفة، والخبرة التي يحتاج إليها الطلبة، ويهتم بعرض معلومات تفصيلية، ويركز على انتقال المعلومات، والتأكد من أن الطلبة قد أعدوا جيداً لها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات، التي تمثل هذا النمط.

نمط السلطة الرسمية: المعلم الذي يمتلك مكانة وسلطة بين طلبته، ويهتم بوضع أهداف تعلمية، وتوقعات، وقواعد لسلوك الطلبة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تمثل هذا النمط.

النمط الشخصي: المعلم الذي يؤمن بالتعليم عن طريق الأمثلة، ويوفر نماذج لطريقة التفكير والسلوك، ويوجه طلبته، ويرشدهم، ويساعدهم على الملاحظة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تمثل هذا النمط.

نمط الميسّر أو المسهّل: المعلم الذي يؤكد على الطبيعة الشخصية للتفاعل بينه وبين الطلبة، ويوجه الطلبة عن طريق طرح الأسئلة، واستقصاء الخيارات، وتقديم البدائل، ويهدف إلى تطوير قدرة طلبته على العمل المستقل، والمبادرة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تمثل هذا النمط.

النمط المفوّض: المعلم الذي يهتم بتطوير قدرة الطلبة على العمل المستقل ذاتياً، وهو موجود عند حاجة الطلبة فقط، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الفقرات التي تمثل هذا النمط.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي، إذ تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من معلمي المدارس الأساسية، وجمعت الإجابات، وتم تصحيحها، ثم تحليلها باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان، الذين بلغ عددهم حسب إحصاءات المنطقة لعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ (١٣٢٩) معلماً ومعلمة، موزعين على متغير الجنس: (٦١٥) ذكراً، و(٧١٤) أنثى.

أما عينة الدراسة، فتكونت من ٣٠٠ معلم ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من بين معلمي منطقة جنوب عمان، بحيث روعي توزيعهم حسب متغير الجنس (ذكور، وإناث)، ومتغير المواد التي يدرسونها (مواد علمية، ومواد أدبية، ومعلم صف)، ومتغيرعدد سنوات الخبرة (< ٥ سنوات، ٥–١٠ سنوات، > ١٠ سنوات) وروعي قدر الإمكان تمثيلها لمستويات المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا). ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة، تبعاً للمتغيرات التالية: الجنس، والمواد التي يدرسها، وعدد سنوات الخبرة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

الخبرة / المواد	ذكور			إناث			الكلي		
	< ٥ سنوات	٥–١٠ سنوات	> ١٠ سنوات	< ٥ سنوات	٥–١٠ سنوات	> ١٠ سنوات	< ٥ سنوات	٥–١٠ سنوات	> ١٠ سنوات
مواد علمية	١٤	٦	١١	١٦	١٧	١٧	٣٠	٢٣	٢٨
مواد أدبية	٢٢	١٩	٣٠	٢٧	٣٣	٣٠	٤٩	٥٢	٦٠
معلم صف	٧	٨	٢٦	٣	٣	١١	١٠	١١	٣٧
المجموع	٤٣	٣٣	٦٧	٤٦	٥٣	٥٨	٨٩	٨٦	١٢٥

كما يبين جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، والدخل الشهري.

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

الدخل	ذكور		إناث		الكلي	
المؤهل	< ٥٠٠ دينار	> ٥٠٠ دينار	< ٥٠٠ دينار	> ٥٠٠ دينار	< ٥٠٠ دينار	> ٥٠٠ دينار
دبلوم	٦	٣	٥	٥	١١	٨
بكالوريوس	٩٧	٢٣	١٢٠	١٤	٢١٧	٣٧
دراسات عليا	١٤	٢	٨	٣	٢٢	٥
المجموع	١١٧	٢٨	١٣٤	٢١	٢٥٠	٥٠

أداة الدراسة

قائمة أنماط السلوك التعليمي Teaching Styles Inventory

ويرمز لها بالرمز TSI، وهي أداة مكونة من (٤٠) فقرة، مصممة لتقييم أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين على خمسة أبعاد، كما وضحها جراشا (Grasha, 1996)، وهذه الأنماط هي: نمط الخبير، ونمط السلطة الرسمية، ونمط النموذج الشخصي، ونمط الميسر، ونمط المفوض. وقد وزع جراشا هذه الفقرات على سلم سباعي، وفي مرات أخرى على سلم خماسي، تتراوح فئات الإجابة عنه ما بين: غير موافق بشدة، إلى موافق بشدة، ويبين الجدول رقم (٣) قائمة أنماط السلوك التعليمي، وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها كما وردت في أداة الدراسة.

الجدول رقم (٣)
أنماط السلوك التعليمي، وعدد الفقرات التي تمثلها، وأرقامها

الرقم	النمط	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	الخبير	٧	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦
٢	السلطة الرسمية	٧	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧
٣	الشخصي	٧	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨
٤	الميسّر	٧	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩
٥	المفوّض	٧	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠

وقد وضع جراشا معايير، لمساعدة المعلمين على الحكم على نمط سلوكهم التعليمي بشكل ذاتي، بالاعتماد على السلم سباعي التدريج. ويبين جدول رقم (٤) هذه المعايير.

الجدول رقم (٤)
معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من وجهة نظر جراشا

نمط السلوك التعليمي	الدرجة المنخفضة	الدرجة المتوسطة	الدرجة المرتفعة
الخبير	١,٠-٣,٢	٣,٣-٤,٨	٤,٩-٧,٠
السلطة الرسمية	١,٠-٤,٠	٤,١-٥,٤	٥,٥-٧,٠
الشخصي	١,٠-٤,٣	٤,٤-٥,٧	٥,٨-٧,٠
الميسّر	١,٠-٣,٧	٣,٨-٥,٣	٥,٤-٧,٠
المفوض	١,٠-٢,٦	٢,٧-٤,٢	٤,٣-٧,٠

ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تطوير نسخة عربية من قائمة أنماط السلوك التعليمي، ودراستها دراسة تحليلية تفصيلية، إذ مرت عملية تطوير القائمة بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى : ترجمة المقياس إلى اللغة العربية

تم في هذه الخطوة ترجمة النسخة الإنجليزية من المقياس، وتضم ٤٠ فقرة، تم توزيعها على سلم خماسي التدريج، كما تم مراجعتها، وتدقيقها وتنقيحها من حيث الصياغة، واللغة (ملحق رقم ١)، وتم أيضاً في –هذه الخطوة– تعريف المصطلحات، والمفردات التي وردت في أداة الدراسة تعريفاً إجرائياً، كما تم عرض هذه الأداة على أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية؛ للتأكد من دقة الترجمة، ووضوح الفقرات، ومقروئيتها، وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وقد وافق المحكمون على إبقاء عدد الفقرات كما هو، مع اقتراح تعديلات لغوية بسيطة، تم الأخذ بها.

الخطوة الثانية : الدراسة الاستطلاعية

بعد الانتهاء من الخطوة الأولى، تم تشكيل المقياس بصورته الأولية، وجرى تطبيقه على عينة مكونة من (٤٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارها عشوائياً من بين معلمي مدارس منطقة جنوب عمان في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتلخص فيما يأتي:

١– التعرف إلى مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته.

٢– التعرف إلى مدى إمكانية تطبيق المقياس في المدارس الأساسية في ضوء الإمكانات المتاحة.

٣– استخراج المؤشرات الأولية لصدق المقياس وثباته، وفق الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات المتبعة خلال مراحل تطويره، والمتمثلة في: ترجمة المقياس، وتدقيق الترجمة، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وكتابة تعليمات المقياس، وتجريبه على عينة من خارج عينة الدراسة، مكونة من (٤٥) معلماً ومعلمة، ورصد ملاحظات المعلمين على الفقرات، من حيث الأسئلة التي يطرحونها حولها، وإجراء التعديلات التي تجعل العبارات أكثر وضوحاً.

ثانياً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، بدلالة إحصائيات الفقرة، وذلك على كل نمط من أنماط السلوك الخمسة، التي تضمنها المقياس، وعلى المقياس كاملاً. ويبين الجدول رقم (٥) هذه النتائج.

الجدول رقم (٥)
معاملات ثبات المقاييس الفرعية والمقياس الكلي

الأنماط	معامل ألفا	قيمة ألفا المعيارية
الخبير	٠,٣٧	٠,٣٨
السلطة الرسمية	٠,٤٦	٠,٤٧
النموذج الشخصي	٠,٦٩	٠,٧٣
الميسّر	٠,٦٥	٠,٦٦
المفوض	٠,٥١	٠,٥٤
المقياس الكلي	٠,٨٤	٠,٨٦

يلاحظ من جدول رقم (٥) أن معامل الثبات للمقياس كاملاً قد بلغ ٠,٨٤، كما تراوحت معاملات ألفا للمقاييس الفرعية، الممثلة لأنماط السلوك الخمسة ما بين ٠,٣٧ و ٠,٦٩، وهي متقاربة مع القيم المعيارية في مثل هذه الحالات، ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

الخطوة الثالثة: إخراج الصورة النهائية للمقياس

تم في هذه المرحلة صياغة الفقرات، والتعليمات بصورة نهائية، ومع الانتهاء من هذه الخطوة أصبح المقياس جاهزاً لعملية التطبيق النهائي.

الخطوة الرابعة: التطبيق النهائي

تم في هذه الخطوة تطبيق المقياس على عينة الدراسة، واستخراج الدرجات، وتفريغ البيانات في ذاكرة الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة.

الأساليب الإحصائية

بهدف الإجابة عن السؤال الأول، المتعلق بدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية على أنماط السلوك التعليمي، تبعاً لمتغيري الجنس، والدخل الشهري للمعلم؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للأفراد على الفقرات، المرتبطة بكل نمط من أنماط السلوك، واستخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

وللإجابة عن السؤال الثاني، المتعلق بأثر كل من المؤهل العلمي للمعلم، والمواد التي يدرسها، وعدد سنوات الخبرة على أنماط السلوك التعليمي للمعلمين؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للأفراد على الفقرات، المرتبطة بكل نمط من أنماط السلوك، وفقاً للمتغيرات الثلاثة، ثم استخرجت نتائج تحليل التباين الثلاثي (٣×٣×٣) للكشف عن أثر المتغيرات، والتفاعلات فيما بينها.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$

٠,٠٥) في أنماط السلوك التعليمي للمعلمين في المدارس الأساسية، تعزى إلى الجنس (ذكر، وأنثى)، والدخل الشهري (≤ ٥٠٠ دينار، > ٥٠٠ دينار)؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة تبعاً لكل من متغير الجنس ومتغير الدخل الشهري، على كل نمط من أنماط السلوك التعليمي، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على كل نمط من أنماط السلوك، تبعاً لمتغيري الجنس والدخل الشهري. ويبين الجدولان رقم (٦) و (٧) هذه النتائج.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس على كل نمط من أنماط السلوك التعليمي، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة

أنماط السلوك التعليمي	مستويات متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الخبير	ذكور	١٤٣	٣٠,٢٢	٣,٧٣	١,٦٦٨	٠,٠٩٦
	إناث	١٥٧	٣٠,٨٩	٣,٠٧		
نمط السلطة الرسمية	ذكور	١٤٣	٣٠,٧٠	٣,٣٨	×٢,١٧٨	٠,٠٣٠
	إناث	١٥٧	٣١,٥٦	٣,٤٦		
النمط الشخصي	ذكور	١٤٣	٣٢,٤١	٢,٨٣	×٢,٨٠٢	٠,٠٠٥
	إناث	١٥٧	٣٣,٣٦	٢,٩٩		
المسهل والميسر	ذكور	١٤٣	٣٢,٣٣	٣,٢٨	×٣,٣٢٧	٠,٠٠١
	إناث	١٥٧	٣٣,٦١	٣,٣٥		
المفوض	ذكور	١٤٣	٢٩,٧١	٣,٦١	١,٥٩١	٠,١١٣
	إناث	١٥٧	٣٠,٣٧	٣,٥٣		

* : دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين الذكور، ومتوسطات درجات المعلمات الإناث عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وذلك على كل نمط من أنماط السلوك التالية: نمط السلطة الرسمية، والنمط الشخصي، ونمط المسهل والميسر، وذلك لصالح الإناث؛ إذ كانت المتوسطات الحسابية للدرجات التي حققتها المعلمات الإناث على فقرات هذه الأنماط أعلى مما حققه الذكور، وربما يعود ذلك إلى أن الإناث أكثر حرصاً على نقل المعارف، والمعلومات إلى الطلبة بصورة كلية وشاملة، إضافة إلى احترامهن الأوامر والتعليمات، والتقيد بها، كما أنهن يبدين اهتماماً أكبر من الذكور، بحكم عاطفتهن، باستخدام الأمثلة الشخصية، والتوجيه، والإشراف، والإرشاد عن طريق عرض كيفية عمل الأشياء، وتشجيع الطلبة على الملاحظة، وتوجيههم، وتطوير قدرتهم على العمل المستقل، والمبادرة، وتزويدهم بأكبر قدر ممكن من الدعم والتشجيع. كما يلاحظ من جدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث على كل من نمط الخبير، ونمط المفوض. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذكوراً، وإناثاً قد تلقوا التأهيل والتدريب ذاته حول أدوار المعلمين قديماً وحديثاً، وأصبح لديهم قناعات بالسلوك

التعليمي الملائم، كما أنهم من ذوي المعرفة العلمية المتميزة، نظراً لحرص وكالة الغوث على اختيار الكوادر التعليمية المؤهلة، والاهتمام بتأهيلها وتدريبها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جراشا (Grasha, 1996) التي بينت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المعلمين، والمعلمات في أنماط السلوك التعليمي، فقد حصلت الإناث على درجات أقل على الفقرات المرتبطة بنمط الخبير، ودرجات أعلى على نمط الميسر، وكذلك نتائج دراسة ليرد، وزملائه (Laird, 2007) التي بينت أن المعلمات الإناث يقضين نسبة أقل من وقت الحصة في المحاضرة، ونسبة أكبر في الممارسات الصفية النشطة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كانو وزملائه (Cano, et al., 1992)، التي بينت أن نسبة الذكور الذين يفضلون نمط الخبير أكبر من نسبة الإناث، اللواتي يفضلنه، وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة سوليفن (Soliven, 2003)، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المعلمين الذكور، والمعلمات الإناث على كل نمط من الأنماط الآتية: البصري، والسمعي، والحسي، والفردي، والجماعي، على الرغم من أن متوسط أداء الذكور أكبر منه لدى الإناث على كل من نمط: السمعي، والفردي، إذ بدا أن الذكور يميلون إلى استخدام المحاضرة، وحث طلبتهم على العمل المستقل.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدخل الشهري على كل نمط من أنماط السلوك وقيمة (ت) ومستوى الدلالة

أنماط السلوك التعليمي	مستويات متغير الدخل الشهري	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
نمط الخبير	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٣٠,٥٩	٣,٢٣	٠,٢٤٧	٠,٨٠٥
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣٠,٤٤	٤,٢٢		
نمط السلطة الرسمية	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٣١,٠٥	٣,٣٧	١,١٤٨	٠,٢٥٢
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣١,٦٦	٣,٧٦		
النمط الشخصي	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٣٢,٨٣	٢,٧٧	٠,٨٠٦	٠,٤٢٤
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣٣,٢٨	٣,٧٣		
المسهل والميسر	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٣٢,٩٨	٣,٣٦	٠,٢٣٧	٠,٨١٣
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣٣,١٠	٣,٤٦		
المفوض	≤ ٥٠٠ دينار	٢٥٠	٢٩,٩٧	٣,٥٣	٠,٩١٧	٠,٣٦٠
	> ٥٠٠ دينار	٥٠	٣٠,٤٨	٣,٨٠		

يتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات المعلمين على كل نمط من أنماط السلوك، تبعاً لمتغير الدخل الشهري، حيث كانت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وفق كل نمط من أنماط السلوك، غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥. وربما يعود ذلك إلى أن الدخل الشهري لمعلمي وكالة الغوث مرتفع نسبياً، مقارنة بزملائهم في المدارس الأخرى، وهم يشعرون بالأمن الوظيفي والمادي، وينظرون إلى العمل في مدارس وكالة الغوث بوصفه قيمة، ورسالة

سامية، يتعاملون من خلالها مع هذه الفئة اللاجئة من الطلبة الفلسطينيين، الذين يعيش عدد كبير منهم في المخيمات، ويعاني بعضهم من ظروف معيشية صعبة. وهذا كله أدى إلى جعل الفروق بينهم على كل نمط من أنماط السلوك التعليمي، تبعاً لمستوى الدخل الشهري قليلة. هذا، و لم يتوافر للباحثة إطار من الدراسات السابقة، يمكن مقارنة هذه النتيجة به.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أنماط سلوك المعلمين في المدارس الأساسية، تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودراسات عليا)، والمادة التي يدرسها (مواد علمية، ومواد أدبية، ومعلم صف)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ومن ٥–١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للمعلمين على كل نمط من أنماط السلوك، وفقاً لمتغيرات الدراسة. ويبين الجدول رقم (٨) هذه النتائج.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للمعلمين على كل نمط من أنماط السلوك وفقاً لمتغيرات الدراسة

نمط السلوك التعليمي	المواد التي يدرسها	المؤهل العلمي	< ٥ سنوات		٥–١٠ سنوات		> ١٠ سنوات		المجموع	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبير	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣٢,٠٠	١,٤١	–	–
		بكالوريوس	٣٠,٠٠	٤,٢٤	٢٩,٥٠	٠,٧١	٢٩,١٤	٢,٦١	٢٩,٣٦	٢,٤٦
		عليا	–	–	٤٠,٠٠	–	٢٩,٢٥	١,٢٦	٣١,٤٠	٤,٩٣
		المجموع	٣٠,٠٠	٤,٢٤	٣٣,٠٠	٦,٠٨	٢٩,٧٧	٢,٤٥	٣٠,٣٣	٣,٣٤
	أدبية	دبلوم	٣٠,٥٦	٤,٢٤	٣١,٠٠	٣,٥٥	٢٩,٦٩	٣,٤٥	٣٠,٣٨	٣,٧٦
		بكالوريوس	٣٠,٥٥	٢,٩٩	٣٠,٦٢	٣,٤٦	٣٠,٦٢	٣,٧١	٣٠,٦٠	٣,٣٩
		عليا	٢٩,٤٠	٢,٠١	٣١,٧٠	٣,٠٢	٣٠,١٦	٣,٣٩	٣٠,٣١	٣,١٤
		المجموع	٣٠,٤٠	٣,٣٤	٣٠,٨٨	٣,٤٠	٣٠,٢٥	٣,٥٤	٣٠,٤٧	٣,٤٤
	صف	دبلوم	٣٠,٤٠	٢,٠٧	٢٧,٥٠	٢,١٢	–	–	٢٩,٥٧	٢,٣٧
		بكالوريوس	٣١,٤٠	١,٥٢	٣٣,١٣	٢,٧٥	٣٢,٦٧	٤,٤١	٣٢,٥٣	٣,٠٦
		عليا	–	–	–	–	٢٩,٠٠	–	٢٩,٠٠	–
		المجموع	٣٠,٩٠	١,٧٩	٣٢,٠٠	٣,٤٦	٣٢,١٤	٤,٢٦	٣١,٦٣	٣,١٣
السلطة الرسمية	المجموع	دبلوم	٣٠,٥٣	٣,٩٤	٣٠,٧٠	٣,٥٦	٢٩,٩٣	٣,٤٤	٣٠,٣٧	٣,٦٣
		بكالوريوس	٣٠,٦١	٢,٨٨	٣٠,٩٦	٣,٤٠	٣٠,٦٥	٣,٧١	٣٠,٧٤	٣,٣٦
		عليا	٢٩,٤٠	٢,٠١	٣٢,٤٥	٣,٨٠	٣٠,٠٣	٣,١٨	٣٠,٣٨	٣,٢٧
		المجموع	٣٠,٤٥	٣,١٩	٣١,٠٨	٣,٥٠	٣٠,٣٠	٣,٤٩	٣٠,٥٧	٣,٤١
	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣١,٥٠	٢,١٢	٣١,٥٠	٢,١٢
		بكالوريوس	٣١,١٦	٢,٧٢	٣١,٣٣	٤,١٠	٣٠,٦٩	٣,٩٠	٣١,٠٤	٣,٥٦
		عليا	٣١,٦٠	٠,٥٥	٢٩,٥٠	٠,٧١	–	–	٣١,٠٠	١,١٥
		المجموع	٣١,٢٣	٢,٤٩	٣١,١٧	٣,٩٥	٣٠,٧٥	٣,٧٨	٣١,٠٥	٣,٢٨
	أدبية	دبلوم	٢٦,٠٠	٠,٠٠	٣٠,٥٠	٠,٧١	٢٨,٨٦	٤,٤٥	٣٠,٤٥	٤,٤٦
		بكالوريوس	٣٠,٦٢	٢,٥١	٣٠,٩٥	٣,٣٣	٣١,١٣	٣,٤٨	٣٠,٩١	٣,١٣
		عليا	٣٠,٢٠	٤,٠٢	٣٣,٥٠	٢,٨٣	٣٤,٨٣	٤,٠٧	٣٣,٠٥	٣,٨٤
		المجموع	٣٠,٨٠	٢,٨١	٣١,٣٣	٣,٣١	٣١,٢٣	٣,٨٥	٣١,١٣	٣,٣٧
	صف	دبلوم	–	–	٤٠,٠٠	–	٢٩,٧٥	٢,٠٦	٣١,٨٠	٤,٩٢
		بكالوريوس	٣١,٥٠	٢,٨٤	٣٢,٧٠	٤,٠٠	٣١,٠٠	٣,٧٢	٣١,٤٢	٣,٦٣
		عليا	–	–	–	–	٢٥,٠٠	–	٢٥,٠٠	–
		المجموع	٣١,٥٠	٢,٨٤	٣٣,٣٦	٤,٣٩	٣٠,٧٠	٣,٦٥	٣١,٣٤	٣,٧٦

تابع الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لِلدرجات المتحققة للمعلمين على كل نمط من أنماط السلوك وفقاً لمتغيرات الدراسة

نمط السلوك التعليمي	المواد التي يدرسها	المؤهل العلمي	< ٥ سنوات		٥-١٠ سنوات		> ١٠ سنوات		المجموع	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الشخصي	المجموع	دبلوم	٣٦,٠٠	–	٣٣,٦٧	٥,٥١	٢٩,٥٤	٣,٥٠	٣٠,٩٤	٤,٢٥
		بكالوريوس	٣٠,٩١	٢,٦١	٣١,٣٠	٣,٦٥	٣٠,٩٨	٣,٦٣	٣١,٠٥	٣,٣٥
		عليا	٣٠,٩٠	٢,٨١	٣٢,٧٠	٣,٠٢	٣٣,٤٣	٥,٢٦	٣٢,٢٢	٣,٦٦
		المجموع	٣١,٠٢	٢,٦٩	٣١,٥٥	٣,٦٥	٣٠,٩٧	٣,٧٦	٣١,١٥	٣,٤٤
	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣٠,٠٠	٧,٠٧	٣٠,٠٠	٧,٠٧
		بكالوريوس	٣٢,٢٨	٢,٨١	٣٣,٢٩	٣,٥٨	٣٢,٨١	٢,٩٠	٣٢,٧٦	٣,٠٧
		عليا	٣٤,٤٠	٢,٥١	٣٣,٥٠	٠,٧١	–	–	٣٤,١٤	٢,١٢
		المجموع	٣٢,٦٣	٢,٨٣	٣٣,٣٠	٣,٤٢	٣٢,٦١	٣,١٩	٣٢,٨١	٣,١١
	أدبية	دبلوم	٣٤,٠٠	١,٤١	٢٩,٠٠	–	٣٠,٧١	٢,٥٦	٣١,٠٠	٢,٦١
		بكالوريوس	٣٢,٥٧	٢,٢٥	٣٢,٨٦	٣,٣٠	٣٣,٥١	٢,٩٨	٣٣,٠٠	٢,٨٩
		عليا	٣١,٦٠	٠,٥٥	٣٤,٨٨	٣,٦٤	٣٥,٥٠	١,٩٧	٣٤,٢١	٢,٩٩
		المجموع	٣٢,٥٣	٢,١٤	٣٣,٠٢	٣,٤٣	٣٣,٣٨	٣,٠٤	٣٣,٠١	٢,٩٤
	صف	دبلوم	–	–	٤٠,٠٠	–	٣١,٢٥	٠,٩٦	٣٣,٠٠	٤,٠٠
		بكالوريوس	٣٣,٣٠	١,٨٩	٣٣,٢٠	١,٦٩	٣٢,٥٦	٣,٠٤	٣٢,٨٣	٢,٦٢
		عليا	–	–	–	–	٢٨,٠٠	–	٢٨,٠٠	–
		المجموع	٣٣,٣٠	١,٨٩	٣٣,٨٢	٢,٦٠	٣٢,٣٠	٢,٩٥	٣٢,٧٦	٢,٧٧
الميسر	المجموع	دبلوم	٣٤,٠٠	١,٤١	٣٢,٦٧	٦,٣٥	٣٠,٧٧	٢,٨٠	٣١,٤٤	٣,٤٣
		بكالوريوس	٣٢,٥٧	٢,٤٠	٣٣,٠٣	٣,١٩	٣٣,٠٥	٢,٩٨	٣٢,٩٠	٢,٨٨
		عليا	٣٣,٠٠	٢,٢٦	٣٤,٦٠	٣,٢٧	٣٤,٤٣	٣,٣٦	٣٣,٩٦	٢,٩٤
		المجموع	٣٢,٦٥	٢,٣٦	٣٣,٢٠	٣,٣١	٣٢,٨٩	٣,٠٦	٣٢,٩١	٢,٩٥
	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣٣,٥٠	٢,١٢	٣٣,٥٠	٢,١٢
		بكالوريوس	٣٢,٠٨	٣,١٣	٣٣,١٠	٣,٩٩	٣٢,٢٧	٣,٩٢	٣٢,٤٤	٢,٦٦
		عليا	٣٠,٦٠	٢,٤١	٣٥,٠٠	٢,٨٣	–	–	٣١,٨٦	٣,١٣
		المجموع	٣١,٨٣	٣,٠٤	٣٣,٢٦	٣,٨٩	٣٢,٣٦	٣,٨١	٣٢,٤٢	٣,٥٧
	أدبية	دبلوم	٣٦,٥٠	٠,٧١	٣٠,٠٠	–	٣٢,٢٩	٢,٢١	٣٢,٦٤	٢,٧٣
		بكالوريوس	٣٢,٤٥	٣,١١	٣٣,٧١	٣,١٩	٣٣,٧٩	٣,٢١	٣٣,٣٤	٣,٢٠
		عليا	٣١,٦٠	١,٨٢	٣٦,٠٠	٢,٣٩	٣٧,٥٠	٢,٥٩	٣٥,٣٢	٣,٢٣
		المجموع	٣٢,٥٣	٣,٠٥	٣٣,٩٢	٣,٢٠	٣٣,٩٨	٣,٢٨	٣٣,٥٢	٣,٢٣
	صف	دبلوم	–	–	٤٠,٠٠	–	٣٢,٥٠	٢,٥٢	٣٤,٠٠	٤,٠٠
		بكالوريوس	٣٣,٨٠	٢,٩٠	٣١,٠٠	٣,٣٣	٣٢,١٩	٣,١٤	٣٢,٢٧	٣,١٩
		عليا	–	–	–	–	٢٨,٠٠	–	٢٨,٠٠	–
		المجموع	٣٣,٨٠	٢,٩٠	٣١,٨٢	٤,١٧	٣٢,١١	٣,٠٨	٣٢,٣٤	٣,٢٩
المفوض	المجموع	دبلوم	٣٦,٥٠	٠,٧١	٣٣,٣٣	٥,٧٧	٣٢,٥٤	٢,١٥	٣٣,١١	٢,٩٧
		بكالوريوس	٣٢,٥١	٣,١٠	٣٣,١٦	٣,٥٢	٣٢,٩٢	٣,٤٤	٣٢,٨٧	٣,٣٦
		عليا	٣١,١٠	٢,٠٨	٣٥,٨٠	٢,٣٥	٣٦,١٤	٤,٣٠	٣٤,١٥	٣,٦٦
		المجموع	٣٢,٤٤	٣,٠٥	٣٣,٤٨	٣,٥٥	٣٣,٠٦	٣,٤٤	٣٢,٩٩	٣,٣٧
	علمية	دبلوم	–	–	–	–	٣٢,٠٠	١,٤١	٣٢,٠٠	١,٤١
		بكالوريوس	٢٩,٣٦	٣,٠٨	٢٩,٥٢	٤,٤٩	٣٠,٤٦	٣,٠٩	٢٩,٨١	٣,٥٤
		عليا	٢٦,٠٠	١,٢٢	٣١,٠٠	٧,٠٧	–	–	٢٧,٤٣	٣,٩١
		المجموع	٢٨,٨٠	٣,١١	٢٩,٦٥	٤,٥٦	٣٠,٥٧	٣,٠١	٢٩,٦٥	٣,٥٩
	أدبية	دبلوم	٣٢,٠٠	–	٢٩,٥٠	٢,١٢	٢٩,٢٩	٢,٤٣	٢٩,٨٢	٢,٢٧
		بكالوريوس	٢٩,٧٤	٢,٩٧	٣٠,٢٦	٤,٠٤	٣٠,٧٧	٣,٧٥	٣٠,٢٧	٣,٦٢
		عليا	٢٩,٤٠	٢,٥١	٣٣,٣٨	٢,٢٠	٣٣,٠٠	٣,٩٠	٣٢,٢١	٣,٢٤
		المجموع	٢٩,٨٠	٢,٨٨	٣٠,٧١	٣,٩٠	٣٠,٨٣	٣,٦٩	٣٠,٤٧	٣,٥٤
	صف	دبلوم	–	–	٣٩,٠٠	–	٢٧,٥٠	١,٧٣	٢٩,٨٠	٥,٣٦
		بكالوريوس	٢٩,٧٠	١,٧٧	٣٠,٨٠	٣,٩٩	٢٨,٨٨	٢,٦٢	٢٩,٤٠	٣,٤٥
		عليا	–	–	–	–	٣١,٠٠	–	٣١,٠٠	–
		المجموع	٢٩,٧٠	١,٧٧	٣١,٥٥	٤,٥٢	٢٨,٧٨	٣,٤٤	٢٩,٤٧	٣,٥٧
	المجموع	دبلوم	٣٢,٠٠	–	٣٢,٦٧	٥,٦٩	٢٩,١٥	٢,٤٨	٣٠,٠٦	٣,٢٣
		بكالوريوس	٢٩,٦١	٢,٨٦	٣٠,١٢	٤,١٣	٣٠,١١	٣,٦٢	٢٩,٩٦	٣,٥٦
		عليا	٢٧,٧٠	٢,٥٨	٣٢,٩٠	٣,٢١	٣٢,٧١	٣,٦٤	٣٠,٩٣	٣,٩١
		المجموع	٢٩,٤٥	٢,٨٧	٣٠,٥٣	٤,١٥	٣٠,١٦	٣,٥٧	٣٠,٠٦	٣,٥٨

ولمعرفة فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات على كل نمط من أنماط السلوك تبعاً لمتغيرات الدراسة، تم استخراج نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص

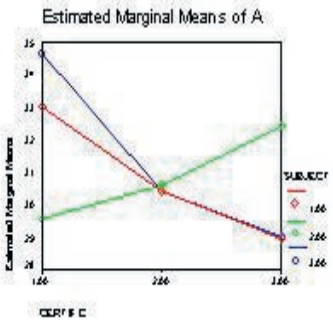
تأثير متغيرات الدراسة: مؤهل المعلم، والمواد التي يدرسها، وعدد سنوات الخبرة، والتفاعل فيما بينها على كل نمط من أنماط السلوك: الخبير، والسلطة الرسمية، والنمط الشخصي، والميسر، والمفوض. وتبين الجداول ذوات الأرقام (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣) هذه النتائج.

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الأول (المعلم الخبير)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٢٦,٨٧	٢	١٣,٤٣	١,١٧٤	٠,٣١١
المؤهل	٦,٢٩	٢	٣,١٥	٠,٢٧٥	٠,٧٦٠
الخبرة	٧١,٧٠	٢	٣٥,٩٩	*٣,١٤٤	٠,٠٤٥
المؤهل×المواد	١٤٢,٤٢	٤	٣٥,٦١	*٣,١١١	٠,٠١٦
المؤهل×الخبرة	٤٩,٠٥	٤	١٢,٢٦	١,٠٧١	٠,٣٧١
المواد×الخبرة	١٠٣,١١	٤	٢٥,٧٨	٢,٢٥٢	٠,٠٦٤
المؤهل×المواد×الخبرة	٦٠,٢٤	٢	٣٠,١٢	٢,٦٣٢	٠,٠٧٤
الخطأ	٣١٩٣,٠٥	٢٧٩	١١,٤٥		
المجموع	٣٦٥٢,٧٣	٢٩٩			

* : دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (٩) عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغيرات الدراسة: مؤهل المعلم، والمواد التي يدرسها على نمط السلوك الأول (الخبير)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Grasha, 1996) التي أظهرت أن نمط الخبير أكثر ظهوراً لدى معلمي الرياضيات، وعلوم الحاسوب، والفنون والآثار، ولكنه أقل ظهوراً في مجال العلوم الإنسانية، والتربوية. في حين وجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر هذه الفروق، يلاحظ من المتوسطات الحسابية الواردة في جدول رقم (٨) أن هذه الفروق لصالح فئة الخبرة ٥–١٠ سنوات. كما يلاحظ من جدول رقم (٩) وجود أثر للتفاعل بين المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم على هذا النمط من السلوك، حيث بلغت قيمة (ف) للتفاعل ٣,١١١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ويبين الشكل رقم (١) هذا التفاعل.



الشكل رقم (١)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي والمواد التي يدرسها المعلم

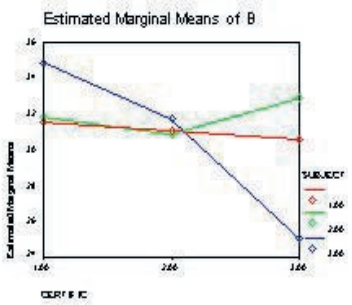
يلاحظ من شكل رقم (١) أن معلمي المواد العلمية، من حملة شهادة الدبلوم، كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أعلى من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، وكذلك الحال بالنسبة لمعلمي الصف، في حين يبدو الأمر عكس ذلك بالنسبة لمعلمي المواد الأدبية، إذ كان متوسط أداء من يحملون شهادة الدبلوم على فقرات هذا النمط أقل من متوسط أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ضمن تخصص المواد العلمية، يتعاملون مع علوم بحتة، تتضمن مفاهيم، ومصطلحات، ومبادئ، وتعميمات، تستدعي منهم القراءة، والتحضير الجيد، واستخدام المحاضرات، لنقل أكبر قدر ممكن من المعلومات إلى الطلبة، وعلى العكس منهم معلمو المواد الأدبية، الذين لا يهتمون بالمادة العلمية ذاتها، بقدر اهتمامهم بالخبرات التطبيقية الإنسانية، والتربوية.

الجدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الثاني (السلطة الرسمية)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٤,١١	٢	٢,٠٥	٠,١٨٢	٠,٨٣٤
المؤهل	٦٦,١٠	٢	٣٣,٠٥	٢,٩٢٦	٠,٠٥٥
الخبرة	٧٢,٠٨	٢	٣٦,٠٤	*٣,١٩١	٠,٠٤٣
المؤهل×المواد	١٤٠,٥٧	٤	٣٥,١٤	*٣,١١١	٠,٠١٦
المؤهل×الخبرة	١٧٩,٣٥	٤	٤٤,٨٤	١,٨٦٨	٠,١١٦
المواد×الخبرة	٨٤,٣٨	٤	٢١,٠٩	*٣,٩٧٠	٠,٠٠٤
المؤهل×المواد×الخبرة	٤٦,٢٨	٢	٢٣,١٤	٢,٠٤٩	٠,١٣١
الخطأ	٣١٥١,١٥	٢٧٩	١١,٢٩		
المجموع	٣٧٤٤,٠٢	٢٩٩			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

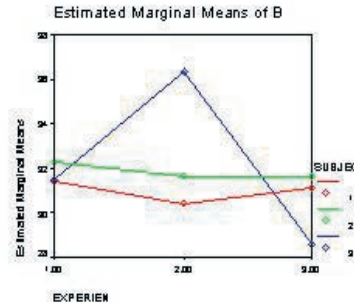
يلاحظ من جدول رقم (١٠) عدم وجود تأثير، ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لكل من متغيري المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي له على النمط السلوكي الثاني، الذي يمثل السلطة الرسمية، وهذا يختلف مع نتيجة دراسة جراشا (Grasha, 1996) التي بينت أن هذا النمط أكثر ظهوراً لدى معلمي اللغات، وأقل ظهوراً لدى معلمي المواد العلمية، في حين وجد تأثير دال إحصائياً لمتغير عدد سنوات الخبرة على هذا النمط من السلوك، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، يلاحظ أن هذا التأثير كان لصالح فئة الخبرة ٥–١٠ سنوات، إذ يبدو أن المعلمين ضمن هذه الفئة من الخبرة يعتمدون على مركزهم بين الطلبة، ويهتمون بتوفير قواعد يلتزم بها الطلبة، كما يلاحظ من الجدول وجود تفاعل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المؤهل العلمي والمواد التي يدرسها المعلم، ويبين شكل رقم (٢) هذا التفاعل.



الشكل رقم (٢)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم

يلاحظ من شكل رقم (٢) أن معلمي المواد العلمية من حملة شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط متقارباً مع نظرائهم من حملة البكالوريوس، والدراسات العليا، في حين كان متوسط أداء معلمي المواد الأدبية، ممن يحملون شهادة الدبلوم، أقل بقليل من متوسط أداء نظرائهم من حملة شهادة الدراسات العليا، كما يلاحظ أن متوسط أداء معلمي الصف من حملة الدبلوم على فقرات هذا النمط كان أعلى بكثير من متوسط أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا. وربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين من حملة الدراسات العليا يتخلون تدريجياً عن الدور التقليدي للمعلم، الذي يستند بشكل أساسي على السلطة الرسمية، ويميلون إلى ممارسة الأدوار الجديدة للمعلم، كما تعلموها، واطلعوا عليها ضمن التجديدات التربوية.

كما يتبين من جدول رقم (١٠) وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المواد التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة على هذا النمط من السلوك، ويبين الشكل رقم (٣) هذا التفاعل.



الشكل رقم (٣)
التفاعل بين متغيري المواد التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (٣) أن معلمي المواد العلمية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط متقارباً مع أداء نظرائهم من فئات الخبرة الأخرى،

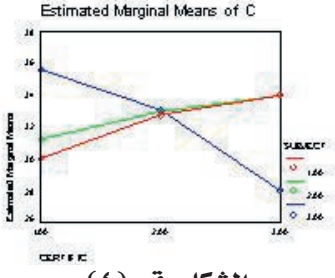
وكذلك الحال بالنسبة لمعلمي المواد الأدبية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى برامج التأهيل التربوي، التي يخضع لها المعلمون من مختلف التخصصات، سواء كانوا من المعلمين المبتدئين ممن يتلقون برامج تدريبية مكثفة منذ بداية تعليمهم، أم من ذوي الخبرة، ممن يشاركون في ورشات تدريبية، وحلقات دراسية موزعة، كل ذلك يعمل على تقليل الفروق بينهم، فيما يتعلق بسلوكياتهم التي تعكس نمط السلطة الرسمية. ويلاحظ أن متوسط أداء معلمي الصف من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) كان أعلى من متوسط أداء نظرائهم من فئات الخبرة الأخرى.

الجدول رقم (١١)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الثالث (النمط الشخصي)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٨,٢٦	٢	٤,١٣	٠,٥٠١	٠,٦٠٦
المؤهل	١,٩٤	٢	٠,٩٧	٠,١١٨	٠,٨٨٩
الخبرة	٢٦,٢١	٢	١٣,١١	١,٥٩١	٠,٢٠٥
المؤهل×المواد	١١٠,٤٨	٤	٢٧,٦٢	*٣,٣٥٤	٠,٠١١
المؤهل×الخبرة	٨٤,٤٢	٤	٢١,١١	*٢,٥٦٣	٠,٠٣٩
المواد×الخبرة	٩٠,٣٦	٤	٢٢,٥٩	*٢,٧٤٣	٠,٠٢٩
المؤهل×المواد×الخبرة	٦٢,٢٣	٢	٣١,١١	*٣,٧٧٨	٠,٠٢٤
الخطأ	٢٢٩٧,٥٧	٢٧٩	٨,٢٤		
المجموع	٢٦٨١,٤٧	٢٩٩			

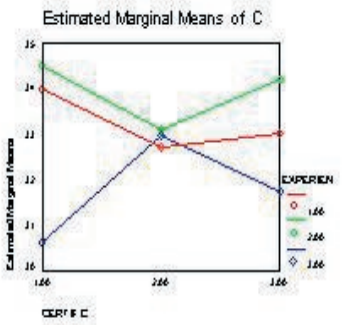
*: دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (١١) عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لكل من متغيرات الدراسة: المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي له، وعدد سنوات الخبرة على النمط السلوكي الثالث، الذي يمثل النمط الشخصي، في حين وجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم، وكذلك للتفاعل بين المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وللتفاعل بين المواد التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة، كما وجد أثر دال إحصائياً للتفاعل الثلاثي بين متغيرات الدراسة الثلاثة. وتبين الأشكال ذوات الأرقام (٤)، (٥)، (٦) هذه التفاعلات.



الشكل رقم (٤)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم

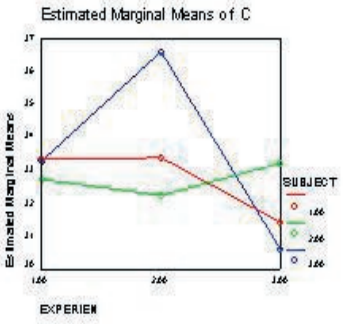
يلاحظ من شكل رقم (٤) أن معلمي المواد العلمية، من حملة شهادة الدبلوم، كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أقل من نظرائهم من حملة البكالوريوس والدراسات العليا، في حين كان متوسط أداء معلمي المواد الأدبية، ممن يحملون شهادة الدبلوم، أقل بقليل من متوسط أداء نظرائهم من حملة شهادة البكالوريوس والدراسات العليا، كما يلاحظ أن متوسط أداء معلمي الصف، من حملة الدبلوم، على فقرات هذا النمط كان أعلى بكثير من متوسط أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس والدراسات العليا. وربما يعود ذلك إلى الخصائص الشخصية، والكفايات الخاصة بمعلمي الصف، التي تدفعهم إلى ممارسة الدور الأبوي مع الطلبة، والإحساس بمشكلاتهم وحاجاتهم، واهتماماتهم، وبما أن هؤلاء المعلمين من حملة الدبلوم، فهذا يؤكد أنهم من المعلمين القدامى، الذين لم تتح لهم الفرصة للحصول على الشهادة الجامعية الأولى، علماً بأن وكالة الغوث وفرت برنامجاً لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة، من حملة الدبلوم للحصول على الشهادة الجامعية الأولى، وذلك بالالتحاق بالدراسة في كلية العلوم التربوية الجامعية– وكالة الغوث، خارج أوقات دوامهم المدرسي.



الشكل رقم (٥)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (٥) أن المعلمين من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) من حملة شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أعلى بقليل من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم متقارباً مع نظرائهم من حملة الدراسات العليا، أما المعلمون من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) من حملة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من حملة الدراسات العليا. وفيما يتعلق بالمعلمين من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات) ممن يحملون شهادة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من حملة المؤهلات العليا. وربما يعود ذلك إلى أن المعلمين من حملة الدبلوم ضمن فئات الخبرة (< ٥ سنوات) و(٥–١٠ سنوات) يميلون إلى الاهتمام بالتعليم من خلال الأمثلة الشخصية، والتوجيهات، والتشجيع، وذلك بشكل مبالغ

فيه، حتى لا يبدو للملاحظ أنهم أقل كفاءة من حملة البكالوريوس، أو الدراسات العليا.



الشكل رقم (٦)
التفاعل بين متغيري المواد التي يدرسها المعلم وعدد سنوات الخبرة

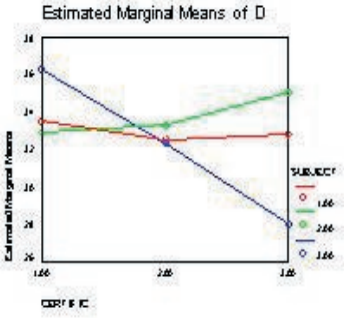
يلاحظ من شكل رقم (٦) أن المعلمين الذين يدرسون المواد العلمية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط متقارباً مع أداء نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات)، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من فئة الخبرة (>١٠ سنوات). أما معلمو المواد الأدبية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) فقد كان متوسط أدائهم متقارباً مع أداء نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) أيضاً، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات)، أما معلمو الصف من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) فكان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أقل بكثير من أداء نظرائهم من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات)، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى بكثير من نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر الخبرة المتوسطة (٥–١٠ سنوات) في صقل شخصية المعلم، واستراتيجياته، وأدواته، وسلوكياته، وميله إلى الاهتمام بالأمثلة الشخصية، والتوجيهات، والتشجيع، بغض النظر عن المواد التي يدرّسها.

الجدول رقم (١٢)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الرابع (الميسر والمسهل)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٠,٧٢	٢	٠,٣٦	٠,٠٣٥	٠,٩٦٦
المؤهل	٥٥,٦١	٢	٢٧,٨١	٢,٦٩٦	٠,٠٦٩
الخبرة	١٤,٥٣	٢	٧,٢٦	٠,٧٠٤	٠,٤٩٥
المؤهل×المواد	١٥٨,٠٢	٤	٣٩,٥٠	*٣,٨٣٠	٠,٠٠٥
المؤهل×الخبرة	١٦٧,٢٠	٤	٤١,٨٠	*٤,٠٥٣	٠,٠٠٣
المواد×الخبرة	١٢٨,٠٦	٤	٣٢,٠١	*٣,١٠٤	٠,٠١٦
المؤهل×المواد×الخبرة	٥٧,٤٣	٢	٢٨,٧٢	٢,٧٨٤	٠,٠٦٣
الخطأ	٢٨٧٧,٤٢	٢٧٩	١٠,٣١		
المجموع	٣٤٥٨,٩٩	٢٩٩			

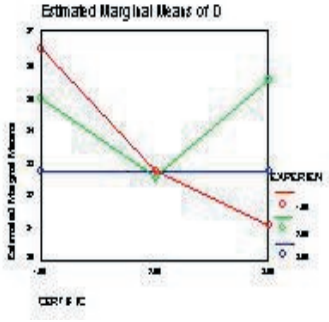
*: دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (١٢) عدم وجود تأثير، ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لكل من متغيرات الدراسة: المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي له، وعدد سنوات الخبرة على النمط السلوكي الرابع، الذي يمثل النمط الميسر، أو المسهل، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جراشا (Grasha, 1996)، التي بينت أن هذا النمط أكثر ظهوراً لدى معلمي الموسيقى، والفنون، والآثار. في حين وجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم، وكذلك للتفاعل بين المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وللتفاعل بين المواد التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة، وتبين الأشكال ذوات الأرقام (٧)، (٨)، (٩) هذه التفاعلات.



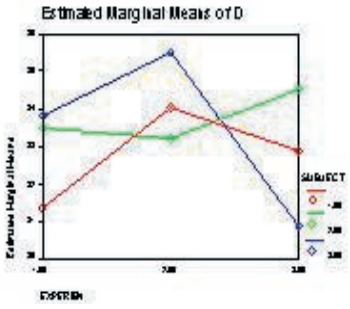
الشكل رقم (٧)
التفاعل بين متغيري المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي

يلاحظ من شكل رقم (٧) أن معلمي المواد العلمية، من حملة شهادة الدبلوم، كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط متقارباً مع أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس والدراسات العليا، في حين كان متوسط أداء معلمي المواد الأدبية، ممن يحملون شهادة الدبلوم، أقل بقليل من متوسط نظرائهم من حملة شهادة البكالوريوس والدراسات العليا، كما يلاحظ أن متوسط أداء معلمي الصف، من حملة الدبلوم، على فقرات هذا النمط كان أعلى بكثير من متوسط أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم أعلى من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، وربما يعزى ذلك إلى أنّ معلمي الصف من حملة شهادة الدبلوم هم من المعلمين القدامى، الذين لم يخضعوا لبرنامج التأهيل الجامعي لحملة الدبلوم، الذي نظمته وكالة الغوث لمعلميها في أثناء الخدمة، لذا فإن خبرتهم الطويلة والخصائص النمائية للطلبة الذين يقومون بتدريسهم (طلبة الحلقة الأولى: صفوف الأول، والثاني، والثالث) تفرض الطبيعة الشخصية للتفاعل بينهم وبين طلبتهم، ومساعدتهم على التعلم المستقل.



الشكل رقم (٨)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (٨) أن المعلمين من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) من حملة شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أعلى بكثير من أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، أما المعلمون من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) من حملة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم أعلى من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، أما المعلمون من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات) ممن يحملون شهادة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم متقارباً مع أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم متقارباً أيضاً مع أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا، وربما يعزى هذا التقارب إلى أن المعلمين من حملة المؤهلات العلمية المختلفة، يكتسبون بمرور السنوات، وزيادة خبرتهم في مجال التعليم، سلوكيات تدعم التفاعل الشخصي بينهم وبين طلبتهم، وتهدف إلى توفير الظروف، والوسائل التي تيسر لهم عملية التعلم، في ظل الأدوار الجديدة للمعلم.



الشكل رقم (٩)
التفاعل بين متغيري المواد التي يدرسها المعلم وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (٩) أن المعلمين، الذين يدرسون المواد العلمية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أقل بكثير من أداء نظرائهم من فئة

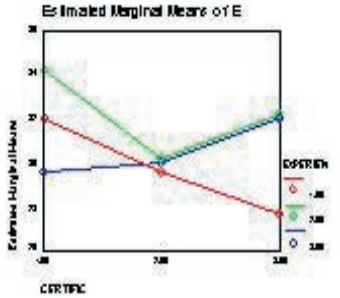
الخبرة (٥–١٠ سنوات)، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى بقليل من نظرائهم من فئة الخبرة (>١٠ سنوات). أما معلمو المواد الأدبية من فئة الخبرة (< ٥ سنوات)، فقد كان متوسط أدائهم متقارباً مع أداء نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) أيضاً، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات)، في حين كان متوسط أداء معلمي الصف من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) على فقرات هذا النمط أقل من أداء نظرائهم من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات)، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أعلى بكثير من أداء نظرائهم من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Grasha, 1996)، التي بينت أن نمط الميسر كان أقل ظهوراً في مجال الرياضيات، وعلوم الحاسوب، وأكثر ظهوراً في مجال تعلم الموسيقى، والفنون، والآثار.

الجدول رقم (١٣)
نتائج تحليل التباين الثلاثي ٣×٣×٣ لفحص تأثير متغيرات الدراسة على نمط السلوك الخامس (المفوض)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المواد	٦,٠٦	٢	٣,٠٣	٠,٢٥١	٠,٧٧٨
المؤهل	٤٦,٤٥	٢	٢٣,٢٣	١,٩٢٤	٠,١٤٨
الخبرة	٨٩,١٤	٢	٤٤,٥٧	*٣,٦٩٣	٠,٠٢٦
المؤهل×المواد	٧٥,٧٦	٤	١٨,٩٤	١,٥٦٩	٠,١٨٣
المؤهل×الخبرة	١٤٧,٦٢	٤	٣٦,٩١	*٣,٠٥٨	٠,٠١٧
المواد×الخبرة	١٠٩,٨٠	٤	٢٧,٤٥	٢,٢٧٤	٠,٠٦٢
المؤهل×المواد×الخبرة	٣٩,٣٣	٢	١٩,٦٦	١,٦٢٩	٠,١٩٨
الخطأ	٣٣٦٧,٣٣	٢٧٩	١٢,٠٧		
المجموع	٣٨٨١,٤٩	٢٩٩			

*: دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (١٣) عدم وجود تأثير، ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لكل من متغيري الدراسة: المواد التي يدرسها المعلم، والمؤهل العلمي له على النمط السلوكي الخامس، الذي يمثل النمط المفوض، وربما يعود ذلك إلى خطط تنمية العاملين مهنياً في المدارس، التي تقدم للمعلمين، على اختلاف مؤهلاتهم وتخصصاتهم، بهدف تزويدهم بأفكار، واستراتيجيات، وطرائق وأساليب، تواكب المستجدات التربوية، والقضايا الحديثة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جراشا (Grasha, 1996) التي أشارت إلى أن نمط المفوض كان أقل ظهوراً في مجال الرياضيات، وعلوم الحاسوب، وأكثر ظهوراً في مجال تعلم الموسيقى، والفنون، والآثار، في حين وجد تأثير دال إحصائياً لمتغير عدد سنوات الخبرة على هذا النمط من السلوك لصالح الفئة (٥–١٠ سنوات)، كما وجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ويبين شكل رقم (١٠) هذا التفاعل.



الشكل رقم (١٠)
التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة

يلاحظ من شكل رقم (١٠) أن المعلمين من فئة الخبرة (< ٥ سنوات) من حملة شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم على فقرات هذا النمط أكبر من أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أكبر من أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا، أما المعلمون من فئة الخبرة (٥–١٠ سنوات) من حملة الدبلوم، فقد كان متوسط أدائهم أكبر من نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من نظرائهم من حملة الدراسات العليا، في حين أن المعلمين من فئة الخبرة (> ١٠ سنوات) ممن يحملون شهادة الدبلوم كان متوسط أدائهم متقارباً مع أداء نظرائهم من حملة البكالوريوس، وهؤلاء بدورهم كان متوسط أدائهم أقل من أداء نظرائهم من حملة الدراسات العليا. وربما يعود ذلك إلى أن المعلمين من حملة الدبلوم، يميلون إلى الاهتمام بتطوير قدرة طلبتهم على الاستقلالية في الدراسة، والعمل في الأنشطة، والمشاريع، بشكل مبالغ فيه، حتى لا يبدو للملاحظ أنهم أقل كفاءة من حملة البكالوريوس، أو الدراسات العليا.

التوصيات

خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات، أبرزها:

– توعية المعلمين بأنماط السلوك التعليمي، السائدة لدى كل منهم، ومزايا كل نمط وعيوبه.

– توظيف أنماط السلوك التعليمي، السائدة لدى المعلمين في توزيع الأدوار والمهمات والصفوف، والأنشطة الملائمة لهم.

– إجراء المزيد من الدراسات؛ للتحقق من فاعلية مقياس أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين باستخدام عينات أخرى، تشمل مدرسي المرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية.

– توجيه جهود الباحثين نحو تطوير مقاييس وأدوات أخرى تتمتع بالخصائص السيكومترية الملائمة للبيئة العربية؛ للكشف عن أنماط السلوك التعليمي لدى المعلمين.

المراجع

Adalsteinsdotter, K. (2004). Teacher' Behaviour and practices in the classroom. **Scandinavian Journal of Educational Research, 48**(1), 95-113.

Cano, J., Garton, B. & Raven, M. (1992). Learning styles, teaching styles and personality styles of preservice teachers of agricultural education. **Journal of Agricultural Education, 33**(1), 46-52

Dalton, F. (2000). The seven classic types of workplace behavior. **HR Magazine,** Society for human resource management, 2000, 165-168.

Dugas, C. (2005). **Adopter characteristics and teaching styles of faculty adopters and nonadopters of a course management system.** un published doctoral dissertation,

Grasha, A. (1996). **Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles.** Pittsburgh: alliance publishers.

Laird, T., Garver, A. & Niskode, A. (2007). **Gender gaps: Understanding teaching style differences between men and women.** Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, Kansas city, mo, june 2 – june 6, 2007.

McGregor, D. (2003). **Human behavior and the workplace: Core theories.** retrieved jan. 2007 from: http://www.orgdct.com/human_behavior_and_the_workplace.htm

Rupsiene, L. & Kucinskiene, R. (2005). **Influence of teacher' behaviour on students' adaptation after school transition** (ED490657). Retrieved Jan. 2007 from: http://www.eric.ed.gov

Soliven, S. (2003). **Teaching styles of high school physics teachers.** Retrieved Jan. 2007 from: www.Hiceducation.org/Edu_2003Proceedings/Samuel%20R.%20Soliven.

147
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان

د. عبدالله خميس أمبوسعيدي
قسم مناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

أ. ثريا بنت حمد الراشدي
وزارة التربية والتعليم العمانية
سلطنة عمان

صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان

د. عبدالله خميس أمبوسعيدي
قسم مناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

أ. ثريا بنت حمد الراشدي
وزارة التربية والتعليم العمانية
سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بسلطنة عمان عند تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، وعلاقة ذلك بنوعهم، وخبرتهم التدريسية، وجهة تخرجهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٣) معلما ومعلمة، بمدارس التعليم الأساسي (٥-١٠) في محافظة مسقط، بسلطنة عمان، في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة؛ كما تم التحقق من صدقها من خلال عرضها على (٨) محكمين، أما عن ثباتها، فقد تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل ألفا (٠,٨٨)، والذي يعد مناسبا لغرض الدراسة. كما تم إجراء مناقشة مفتوحة عن الصعوبات مع عشرين معلما ومعلمة، تم خلالها طرح عدد من الأسئلة التي تم تكوينها بناء على استجابات المعلمين للاستبانة.

أسفرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يواجهون صعوبات عديدة في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر تعزى لمتغير الجنس، أو الخبرة، أو الجهة التي تخرج منها المعلم.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، منهج العلوم، معلمي العلوم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٥/١٥م

Difficulties in Allying Formative Assessment in Science Curriculum from Science Teachers' Point of View

Dr. Abdullah K. Ambusaidi
Dept. of Curriclim & Instruction
Sultan Qaboos University

Thuraiya H. Al-Rashdi
Ministry of Education
Muscat-Sultanat of Oman

Abstract

This study aimed at investigating how Omani science teachers see the application of the formative assessment inside the classroom and the difficulties that face them. A survey based on questionnaire consisting of (30) items, was used. The validity of the questionnaire was checked by (8) judges, whereas, the reliability calculated by Cronbach Alfa for internal consistency which gave value of (0.88).

One hundred and thirteen (113) science teachers participated in the survey. In addition and based on the analysis made of the questionnaire, an open discussion with twenty (20) science teachers was hold to elaborate more on these difficulties.

The results showed that science teachers face many difficulties in applying the formative assessment in the classroom. In addition, the results showed no significant differences when applying the formative assessment due to teacher gender, experience and the place where they graduated.

In the light of the above results, some recommendations and suggestions were proposed.

Key Words: formative assessment, science curriculum, science teachers.

صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان

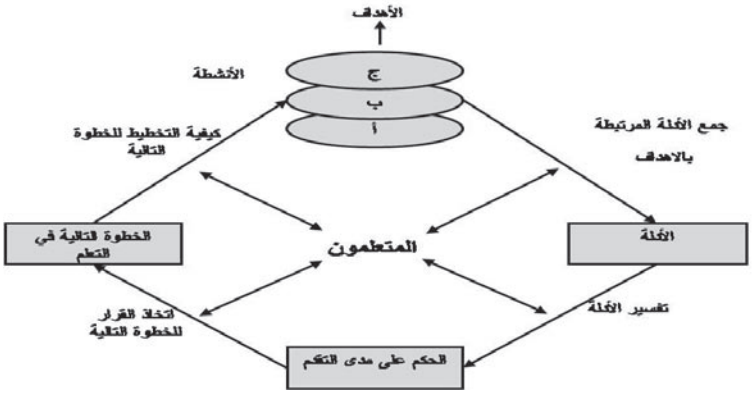
د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
قسم مناهج وطرق التدريس
كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس

أ. ثريا بنت حمد الراشدي
وزارة التربية والتعليم العمانية
سلطنة عمان

مقدمة

يحتل التقويم التربوي مكانة خاصة في منظومة المنهج المدرسي؛ وذلك لدوره في تجويد عمليتي التعليم والتعلم. فقد أكد العديد من التربويين (Ambusaidi, 2000; Burton and Haines, 1997; Bennett, 2004) وجود علاقة واضحة، وقوية بين التقويم، والأساليب التي يتبعها المعلمون في التدريس، وأساليب الطلبة في التعلم. كما أشار وست (West,1993) إلى أن طرائق وأساليب التدريس لا يمكن أن تؤدي الغرض منها، مهما كانت فاعليتها، وتمركزها حول المتعلم، إلا إذا كانت هناك معلومات مستمرة، وكافية عن المتعلم من حيث تقدمه، أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على نظام تقويم فاعل. إن التطورات الحديثة في العملية التعليمية تستدعي النظر في تطبيق تقويم مستمر ليس منفصلا، متلازم مع عملية التدريس، وليس تابعا لها، ومن هنا ظهر ما يعرف بالتقويم التكويني المستمر (Formative Assessment).

يعمل التقويم المستمر على توفير تغذية راجعة لكل من المعلم، والمتعلم حول عمليتي التعلم، والتعليم. وقد اقترح هارلن (Harlen, 2006a) دورة للتقويم المستمر تخدم هاتين العمليتين (شكل ١).



شكل (١)
دورة التقويم التكويني المستمر (Harlen, 2006a, P.175)

وتوضح تلك الدورة دور التقويم التكويني المستمر في خدمة كلٍّ من المعلم والمتعلم. كما تشير إلى أن الأدلة التي يتم جمعها من خلال التقويم التكويني المستمر، هي عبارة عن تغذية راجعة، يتم من خلالها تنظيم عملية التعليم والتعلم، للوصول إلى الأهداف المنشودة.

إن توافر التغذية الراجعة للمعلمين، من خلال التقويم التكويني المستمر، الذي يمارسونه خلال تدريسهم، يساعدهم في تعديل استراتيجيات التعليم. كما يساعد في توجيه الطلبة في أثناء تعلمهم، وتحسين تحصيلهم الدراسي. فالتغذية الراجعة تعد من إجراءات التدريس، التي يجب على المعلمين عدم إغفالها. فمن خلالها يستطيع الطالب معرفة نقاط القوة لديه فيدعمها، ومعرفة نقاط الضعف فيعمل على التغلب عليها بمساعدة المعلم. إن الاهتمام بالتغذية الراجعة دون أدنى شك، يعمل على زيادة تحصيل الطلبة الدراسي، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة التي قام بها بولتر (Bulter,1987) حيث وجد أن الطلبة الذين يحصلون على تغذيه راجعة من معلميهم، سواء أكانت في شكل تعليقات أم ملاحظات على الأعمال التي يقدمونها، يزداد مستواهم التحصيلي بصورة أكبر، مقارنة بالطلبة الذين لم يحصلوا على أي تغذية راجعة.

ويقوم التقويم التكويني المستمر على مبدأ استخدام أساليب، وأدوات متنوعة من التقويم مثل المقابلة، والملاحظة، والاختبارات القصيرة، والاختبارات الفصلية، وغيرها من الأدوات، بدلاً من الاعتماد على أسلوب واحد فقط، مثل اختبارات الورقة والقلم، والتي يؤخذ عليها تركيزها على قياس مستويات دنيا من التفكير، دون التركيز على قياس مستويات التفكير العليا، أو أي عمليات تعلم معقدة. لذا فإن استخدام أساليب متعددة في التقويم التكويني المستمر يؤدي إلى خلق فرص متعددة لقياس جوانب التعلم المختلفة، ومهارات التفكير العليا.

إن تعلم العلوم يختلف نوعا ما عن تعلم المواد الأخرى، فهو يتطلب من الطلبة أن يكونوا مندمجين في عمليات التفكير، كما يتطلب منهم أن ينخرطوا في الأنشطة المبنية على الاستكشافات، وهذه العمليات التعليمية لا يمكن قياسها من خلال اختبارات الورقة والقلم فقط. لذا فإن استخدام التقويم التكويني المستمر يعد أمرا ضروريا لتشجيع عمليات التفكير، وتعليم العلوم وتعلمها تعكس طبيعة طبيعتها. ومن الأمور الضرورية أيضا استيعاب معلمي العلوم لأساليب، وأدوات التقويم التكويني المستمر وكيفية استخدامها في الغرفة الصفية. ويشير كل من كجارنسلي وجورد (Kjarnsli & Jorde, 1992) إلى أن أدوات التقويم التي تستخدم في الصف لا تقيس الحقائق والمعرفة فقط، بل تقيس كذلك النهج الذي يسلكه الفرد تجاه تعلم العلوم.

ومن الأسباب الأخرى التي تدعو إلى تطبيق التقويم التكويني المستمر، وتنوع الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات عن الطلبة، صلاحية عملية التقويم، والمساواة، والعدالة بين الطلبة. حيث يأتي الطلبة إلى المدرسة، ولديهم خبرات مختلفة، ومن المهم تحقيق المساواة،

والعدالة بينهم (Gipps,1998). فقد أشار لاين (Linn,1993) إلى أن العدالة في التقويم هي جانب جوهري لصلاحية التقويم العام، وأن الوصول إلى تلك العدالة يستوجب استخدام أنواع متعددة من أدوات التقويم، للحصول على صورة واضحة لمقدرة الطلبة الحقيقية. كما أكد جيبس (Gipps, 1998) أن عملية التقويم تتطلب استخدام أدوات متعددة، وتقديم مواقف مختلفة، لكي يتم تقييم الطلبة بشكل عادل، وموثوق.

يعد التقويم التكويني المستمر في نظام التعليم الأساسي بسلطنة عمان جوهر عملية التقويم (Murphy et al., 2006). وقد أتت فكرة تبني السلطنة للتقويم التكويني المستمر من منطلق أن التعلم يجب أن يكون من أجل الفهم، ومن خلاله يتم اتخاذ القرارات التي يمكن استخدامها في الانتقال إلى الخطوة التالية من التعلم (Harlen,1998).

إن ما يتم تقييمه في نظام التعليم الأساسي بالسلطنة عنصران مهمان في تدريس العلوم هما: المعرفة والفهم، وحل المشكلات. ويتضمن الجانب المتعلق بالمعرفة والفهم التركيز على ثلاث قدرات، قدرة التذكر، وقدرة الوصف، وقدرة إجراء العمليات الحسابية البسيطة. أما في عنصر حل المشكلات فيتم التركيز على خمس مهارات، تتمثل في: القدرة على المبادرة والتخطيط، والقدرة على التنفيذ وتدوين الملاحظات، والقدرة على التحليل والتفسير، والقدرة على الاتصال وعمل الفريق، وأخيرا القدرة على إعداد التقرير.

وحسب هذا النوع من التقييم، فإنه يجب على معلمي العلوم استخدام أدوات متنوعة لتقييم مدى اكتساب الطلبة للمهارات السابقة . ومن ضمن هذه الأدوات الاختبارات القصيرة، التي تشمل إما أسئلة موضوعية، من نمط الاختيار من متعدد، وإما أسئلة مقاليه قصيرة، وإما النوعين معاً، وعادة ما تكون هذه الاختبارات مصاحبة للممارسات التدريسية اليومية في الحصة الدراسية، ومفاجئة للتلاميذ، بهدف تشجيعهم على استمرارية التعلم. بالإضافة إلى الأعمال الكتابية، والفنية التي تشمل أنشطة صفية ولا صفية، مثل كتابة تقارير وصفية قصيرة، أو عمل مجسمات ونماذج بسيطة، باستخدام المواد الموجودة في البيئة. المشاريع التي يمكن تنفيذها إما بشكل فردي وإما في شكل مجموعات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

إن تطبيق مثل هذه الأدوات يتطلب الإعداد الجيد لمعلمي العلوم وتعريف الطلبة، وأولياء الأمور بهذه الأدوات، وتجهيز المدارس بالشكل المناسب. ويؤكد بيدولف (Biddulph,1998) في دراسته أنه لابد أن يكون لدى المعلمين خبرة ذاتية في كيفية تطبيقهم لأدوات التقويم البديلة، حتى يصبح من السهل عليهم تطبيقها في الصف بشكل جيد. وعليه فإنه يبدو جلياً أن المعلمين هم الركيزة الأساسية في تطبيق نظام التقويم التكويني المستمر، حيث إنهم يستخدمون معرفتهم السابقة حول مدى تقدم تعلم الطلبة، وتحقيقهم الأهداف التعليمية لتحديد نقاط القوة والضعف في طلبتهم، وفيهم في الوقت نفسه، وتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في ضوء ذلك (Lorna, 2003).

وهناك العديد من الدراسات بحثت في مجال استخدام التقويم التكويني المستمر، منها دراسة ساتو وأتكن (Sato & Atkin, 2007) التي توصلت إلى أن المعلمين، الذين تم أخذ رأيهم، أكدوا على أن تطبيق التقويم التكويني المستمر ليس بالأمر السهل، فهو يحتاج إلى وقت، ويجب التغلب على صعوبات معينة. كما توصلت دراسة العلوي (٢٠٠٣) إلى وجود صعوبة لدى معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عمان في تطبيق أدوات التقويم التكويني المستمر، وكذلك الدراسة التي قام بها كل من هال وهيويت جيرفايس (Hall & Hewitt-Gervais ,1999) والتي أسفرت عن أن عدداً كبيراً من المعلمين أكدوا على أن تقييم الملف الوثائقي يتطلب وقتاً طويلاً جدا. كما أظهرت دراسة بول وآخرين (Bol et al., 1998) وجود علاقة بين خبرة المعلم وممارسته لأساليب التقويم البديلة، ودراسة سيزيك وآخرين (Cizek et al., 1995) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين خبرة المعلم، وممارسته للتقويم. أما دراسة فيتشنيسكي وآخرين (Viechnicki et al. ,1993) فقد أشارت إلى أن أكبر نقطة سلبية حددها المعلمون لاتخاذ الملف الوثائقي كأداة تقويم، هو طول الوقت الذي يحتاجه المعلمون لجمع المعلومات، وتقييم الملفات.

مشكلة الدراسة

إن حسن استخدام المعلم لأدوات التقويم التكويني المستمر يعد أمرا في غاية الأهمية؛ لكي يحقق هذا النوع من التقويم الغرض، أو الهدف منه، ولا يصبح مجرد عبء على المعلم، ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثين، وجدا أن هناك نوعا من عدم التقبل من قبل معلمي العلوم عند بداية تطبيق التقويم التكويني المستمر في مدارس السلطنة، وفي ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات في هذا الموضوع، كدراسة العلوي (٢٠٠٣) على معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصفوف ١–٤)، فإنّ الدراسة الحالية تسعى للوقوف على الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالسلطنة (الصفوف ٥–١٠) عند تطبيقهم التقويم التكويني المستمر.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم لتقويم التكويني المستمر في منهج مادة العلوم، من وجهة نظرهم.

٢. التعرف إلى إذا الصعوبات المختلفة التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر باختلاف نوعهم، وخبرتهم التدريسية، ومكان تخرجهم.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظرهم؟

٢. ما مدى الاختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم، من وجهة نظرهم، باختلاف نوعهم، وخبرتهم التدريسية، وجهة تخرجهم؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من أنها إحدى الدراسات القليلة في سلطنة عمان، التي بحثت في تطبيق التقويم التكويني المستمر، بعد اعتماده من قبل وزارة التربية والتعليم، كما تبرز أهميتها فيما يأتي:

* تعطي القائمين على التدريس بوزارة التربية والتعليم (مؤلفي المناهج، أخصائيي التقويم، المشرفين التربويين، والمعلمين، وحتى الطلبة) مقترحات للتغلب على الصعوبات في تطبيق التقويم التكويني المستمر.

* تدفع الباحثين في مجال التقويم التربوي للقيام بدراسات أخرى في مجال التقويم التكويني المستمر.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

* الحدود الموضوعية: دراسة الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بسلطنة عمان في تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم، وعلاقة ذلك بنوع المعلم، وخبرته التدريسية، والجهة التي تخرج منها في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

* الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

* الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي العلوم بمدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة مسقط، الذين يعملون في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (صفوف ٥–١٠).

التعريفات الإجرائية للدراسة

لهذه الدراسة مجموعة من المصطلحات، رأى الباحثان تعريفها:

صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر: هي العوائق أو العوامل (المحددة في أداة الدراسة الحالية) التي تحول دون قيام معلم العلوم بتطبيق كل ما يتعلق بالتقويم التكويني المستمر، الذي

تبنته وزارة التربية والتعليم، والمحدد بوثائق صادرة من تلك الوزارة.

التقويم التكويني المستمر (Formative Assessment): هو التقويم الذي يتم مواكباً لعملية التدريس، والذي يهدف إلى تعديل مسار هذه العملية، من خلال التغذية الراجعة، بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور، أو ضعف لدى الطلبة، وسيتم تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم إجرائيا داخل غرفة الصف من خلال الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض، ومن خلال المناقشات المفتوحة التي تمت مع عينة منهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي في تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم عند تطبيقهم لتقويم التكويني المستمر، عن طريق استبانه أعدت لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم، الذين يدرسون منهج العلوم للصفوف ٥–١٠ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدارس مديرية محافظة مسقط التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، والبالغ عددهم ٤٣٤ معلما ومعلمة (١٦٨ معلما، ٢٦٦ معلمة). أما عينة الدراسة فقد بلغت (١١٣) معلما ومعلمة، أي ما نسبته ٢٦٪ من المجتمع، تم اختيارهم بشكل عشوائي. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول رقم(١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	النوع		الخبرة التدريسية		جهة التخرج	
	ذكور	إناث	١–٥	٦ سنوات فأكثر	جامعة السلطان قابوس	أخرى
العدد	٥٠	٦٣	٦٠	٥٣	٥٢	٦١
النسبة	٤٤٪	٦٥٪	٥٣٪	٤٧٪	٤٦٪	٥٤٪

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من:

١– استبانه ذات تدريج خماسي، تكونت من عدد من الفقرات، تشمل الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم عند تطبيقهم التقويم التكويني المستمر، بلغت (٣٥) فقرة في صورتها الأولية، وقد تم استخدام تدريج خماسي، يحدد درجة الصعوبة، اشتمل على خمس مستويات(كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

وقد تكونت الاستبانة من جزأين هما: المقدمة والمعلومات العامة، وفقرات الاستبانة التي تكونت في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة، تصف الصعوبات التي يمكن أن تواجه معلمي العلوم أثناء تطبيقهم التقويم التكويني المستمر، وقد تم تقديم الاستبانة لجميع أفراد عينة الدراسة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، تم عرضها على مجموعة من معلمي العلوم، والمشرفين التربويين، والمختصين في مجال علم النفس، وهم ثمانية مختصين. وقد طلب منهم تقديم آرائهم في الاستبانة المعدة من حيث:

* وضوح الفقرات، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.
* الدقة العلمية واللغوية.
* مناسبة التدريج المستخدم.
* تعديل، أو حذف، أو إضافة أي فقرات أخرى مقترحة.

وقد تم أخذ آرائهم، واقتراحاتهم بعين الاعتبار، حتى تظهر الأداة بصورة مناسبة، يمكن الاعتماد عليها في تعميم النتائج والتوصيات، التي تبرز من تحليل النتائج، ومن ضمن المقترحات، حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها الآخر بحيث تكون أكثر تركيزا وفي دائرة موضوع التقويم التكويني المستمر.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الأداة باستخدام ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة من خارج عينة الدراسة، بلغت (٢٠) معلما ومعلمة، يدرسون منهج العلوم في الصفوف من (٥–١٠). وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٨) مما يعد مناسباً لأغراض الدراسة. كما تم حساب ثبات تقديرات عينة الدراسة كلها، وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٨٦).

حساب درجة الصعوبة

تم إعطاء كل مستوى في التدريج المستخدم في الأداة درجات على النحو الآتي: كبيرة جدا (٥ درجات)، كبيرة (٤ درجات)، متوسطة (٣ درجات)، قليلة (درجتان)، قليلة جدا (درجة واحدة).

وعليه فإن حساب مستوى الصعوبة، تم باستخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة، ثم وضع ناتج الفقرة في ضوء المقياس الآتي، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
توزيع درجة الصعوبة على المدى المستخدم

درجة الصعوبة	المدى
قليلة جدا	١-١,٤٩
قليلة	١,٥٠-٢,٤٩
متوسطة	٢,٥٠-٣,٤٩
كبيرة	٣,٥٠-٤,٤٩
كبيرة جدا	٤,٥٠-٥,٠٠

مناقشة مفتوحة تم تطبيقها على (٢٠) معلم ومعلمة من ضمن عينة الدراسة. تم خلالها طرح عدد من الأسئلة، بناء على نتائج تحليل الاستبانة التي قُدِّمت للمعلمين. ومن الأمثلة على الأسئلة التي تم طرحها خلال المقابلة:

١- ما مقترحاتك لحل صعوبات التقويم التكويني المستمر الآتية:
- قلة اهتمام الطلبة بتنفيذ الأبحاث والمشاريع المطلوبة منهم؟
- إعداد تقارير الطلبة لأربع فترات في السنة الدراسية؟

٢- ما دور مؤسسات إعداد المعلم في التغلب على صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر؟

٣- كيف يمكن تحسين آلية التدريب أثناء الخدمة على كيفية تطبيق التقويم التكويني المستمر؟

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للعينتين المستقلتين، باعتبار أن المتغيرات المستقلة لها مستويان فقط.

عرض نتائج الدراسة

سيتم استعراض نتائج الدراسة وفق تسلسل أسئلتها:

عرض نتائج السؤال الأول:

نص هذا السؤال على "ما الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وللفقرات كلها. ويوضح الجدول (٣) الفقرات مرتبة تنازليا حسب أعلى متوسط حسابي إلى أقلها.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الصعوبة لفقرات الاستبانة مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
١٨	عدم وجود الوقت الكافي لدى المعلم لمتابعة	٤,٦٠	٠,٦٨٨	كبيرة جدا
١٦	التقسيمات العديدة في سجل درجات الطلبة	٤,٥١	٠,٧٤٥	كبيرة جدا
٥	عدد الطلبة في الصف الواحد	٤,٤٢	٠,٦٧٨	كبيرة
٤	الأماكن المخصصة في المدارس لتخزين ملفات وأعمال الطلبة غير كافية	٤,٤١	٠,٩٠٣	كبيرة
٢١	صعوبة أعداد تقارير لأربع فترات في السنة الدراسية	٤,٣٥	٠,٧٥٣	كبيرة
٢٥	عدم التدريب أثناء الإعداد في كلية التربية على استخدام بعض أدوات التقويم المستخدمة حاليا في المدارس	٤,٣٠	٠,٨٧٥	كبيرة
٢٤	عدم الاستقرار في الوثائق الصادرة من وزارة التربية والتعليم	٤,٢٧	٠,٨٢٤	كبيرة
١٤	عدم تفهم أولياء الأمور لنظام التقويم الجديد وأدواته	٤,٢٦	٠,٧٦٥	كبيرة
٢٠	قلة المشاغل والدورات التدريبية في كيفية استخدام أدوات التقويم	٤,٢٢	٠,٨٦٣	كبيرة
١٧	عدم تنفيذ الطلبة للمشاريع المطلوبة منهم بأنفسهم	٤,٢٢	٠,٧٩٩	كبيرة
٢	أساليب التقويم المستخدمة حاليا تستغرق زمنا كبيرا من وقت الحصة	٤,٢٢	٠,٨٦٣	كبيرة
١	كثافة المحتوى المطلوب تغطيته خلال العام الدراسي	٤,٢٠	٠,٩٣٧	كبيرة
٣٠	عدم احتواء وثائق التقويم على نماذج كافية لأسئلة حل المشكلات	٤,١٩	٠,٨٦٥	كبيرة
١١	قلة مصادر البحث التي يمكن أن يرجع إليها الطالب في المدرسة	٤,١٧	٠,٨٢٣	كبيرة
٦	انشغال المعلم بأعباء إدارية في المدرسة	٤,١٥	١,٠٠	كبيرة
٢٢	المحتوى العلمي في بعض وحدات الكتاب لا يساعد في عمل المشاريع	٤,١٤	٠,٨٦٥	كبيرة
٣	الجزء الأكبر من طاقة المعلم مستهلك في عملية التقويم	٤,٠٩	٠,٨٩٦	كبيرة
١٣	كثرة الامتحانات القصيرة التي يجب أن يعدها المعلم في الفصل الدراسي الواحد	٤,٠٨	٠,٩٧٤	كبيرة
٢٧	بعض أدوات التقويم مكلفة ماديا لكل من المعلم والطالب	٤,٠٧	٠,٩٨٦	كبيرة
٩	إهمال الطالب لمحتويات الملف الوثائقي	٤,٠٧	٠,٩٢٣	كبيرة
١٩	صعوبة إعداد أسئلة تقيس مهارات حل المشكلات، والقدرات العقلية العليا	٤,٠٦	١,٠٢	كبيرة
٢٩	تقيد المعلم من قبل المعنيين بعملية التقويم في الوزارة في استخدام أدوات التقويم بعينها	٤,٠٣	٠,٨٤٤	كبيرة
٧	عدم إلمام الطلبة أنفسهم بأدوات التقويم المستخدمة	٤,٠٠	٠,٨٧٦	كبيرة
١٢	المواد والأدوات اللازمة للتقييم غير متوفرة بشكل كاف	٣,٩٨	٠,٨٨٦	كبيرة
١٠	اهتمام الطلبة بتنفيذ الأبحاث والمشاريع المطلوبة منهم	٣,٨٩	٠,٨٦٩	كبيرة
٢٦	عدم إلمام بعض المشرفين التربويين أنفسهم بأدوات التقويم المستخدمة	٣,٨٧	١,١٤	كبيرة
٢٨	عدم استيعاب بعض المعلمين لآلية إعطاء الطلبة درجات لبعض أدوات التقويم مثل المشاريع والملاحظة	٣,٨٤	٠,٩٥٠	كبيرة
٨	الطلبة لا يقيمون تقدمهم بإخلاص	٣,٧٦	٠,٩٠٦	كبيرة
٢٣	عدم متابعة المعنيين بعملية التقويم بشكل دقيق للمعلم في رصده لنتائج التقويم	٣,٦٩	١,٠٨	كبيرة
١٥	عدم إلمام المعلمين بأهداف عملية التقويم المستخدمة	٣,٦٣	١,٠٠	كبيرة
	المتوسط العام	٤,١٢	٠,٤٢٤	كبيرة

تشير نتائج الدراسة إلى أن معلمي العلوم يواجهون صعوبات عديدة في كيفية تطبيقهم التقويم التكويني المستمر. وأن أكبر صعوبة تواجههم هي "عدم وجود الوقت الكافي لديهم لمتابعة أعمال الطلبة من مشاريع وغيرها في المدرسة" (الفقرة رقم ١٨)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٤,٦٠)، والانحراف المعياري (٠,٦٨٨). تلتها في الصعوبات الفقرة رقم (١٦) " التقسيمات العديدة التي على المعلم تعبئتها في سجل درجات الطلبة" حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥١)، وانحرافها المعياري ٤,٤٢. تلتها بعد ذلك الفقرة رقم (٥) "عدد الطلبة في الصف الواحد" حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤١)، وانحرافها المعياري (٠,٦٧٨).

أما أقل الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي، فهي الفقرة رقم (١٥) "عدم إلمام المعلمين بأهداف عملية التقويم المستخدمة"، فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٦٣) وانحرافها المعياري (١,٠٠). ثم أعلى منها قليلا الفقرة رقم (٢٣) "عدم متابعة المعنيين بعملية التقويم بشكل دقيق للمعلم في رصده لنتائج التقويم" فقد كان متوسطها الحسابي (٣,٦٩)، وانحرافها المعياري (١,٠٨).

هذا وقد حصلت فقرتان على متوسط حسابي (٢,٥) فأعلى، هما الفقرة رقم (١٨)، والفقرة رقم (١٦)، ممّا يعني أن معلمي العلوم يواجهون صعوبة كبيرة جدا فيما تضمنته هاتان الفقرتان. أما باقي الفقرات (٢٨ فقرة)، فقد حصلت على متوسط حسابي بين (٣,٦٣) و(٤,٤٢)، ممّا يعني أن معلمي العلوم يواجهون صعوبة بدرجة كبيرة فيما تضمنته من معان.

أما المُتوسط العام لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة، فقد بلغ (٤,١٢) بانحراف معياري قدره (٠,٤٢٤)، وهذا المتوسط يعني أن المعلمين يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم التكويني المستمر بدرجة كبيرة.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما مدى الاختلاف في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظرهم باختلاف نوعهم، وخبرتهم التدريسية، وجهة تخرجهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم أثناء تطبيقهم التقويم التكويني المستمر تبعا لمتغير النوع، والخبرة، وجهة التخرج. ويوضح الجدول رقم (٤) هذه النتائج.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تضمنتها الاستبانة تبعا لمتغير النوع، والخبرة، وجهة التخرج

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	٤,٢٠	٠,٣٨٢	١,٨٤٢	١١١	غير دال
	إناث	٤,٠٦	٠,٤٤٦			
الخبرة	١-٥ سنوات	٤,١٣	٠,٣٩٣	٠,٠٧٣	١١١	غير دال
	٦ سنوات فأكثر	٤,١٢	٠,٤٥٩			
جهة التخرج	جامعة السلطان قابوس	٤,١٢	٠,٤٠٢	٠,١٣٦	١١١	غير دال
	أخرى	٤,١٣	٠,٤٤٤			

يظهر من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر، تبعا لمتغير النوع، أو الخبرة، أو جهة التخرج، إذ نجد تقاربا في المتوسطات الحسابية بالنسبة لمتغير الخبرة، وجهة التخرج، واختلاف بسيط في متغير النوع، ولكنه غير ذي دلالة.

مناقشة النتائج

من خلال النتائج المشار إليها أعلاه، يبدو واضحا أن معلمي العلوم بسلطنة عمان يواجهون صعوبات في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر، وفيما يلي سيتم مناقشة بعض تلك الصعوبات بشيء من التفصيل:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: في هذا السؤال سيتم مناقشة النتائج وفق النقاط الآتية:

عدد الطلبة في الصف الواحد ووقت المعلم

يعد عدد الطلبة في الصف الواحد أحد أكبر الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بسلطنة عمان عند تطبيقهم التقويم التكويني المستمر. حيث يبلغ متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد (٣٥) طالبا، ومتوسط عدد الحصص لمعظم المعلمين (٢٥) حصة في معظم المدارس. إضافة إلى كثرة الأعمال الإدارية، التي يتوقع من المعلمين أداؤها كجزء من عملهم. الأمر الذي يترتب عليه عدم توافر الوقت الكافي لدى المعلم لتطبيق أدوات التقويم التكويني المستمر بالطريقة الصحيحة. وقد أظهرت المناقشة مع المعلمين أن الأعمال الإدارية والأعباء الإضافية الموكلة إليهم تؤثر في تطبيقهم هذا النوع من التقويم بالصورة المطلوبة. كما أكد المعلمون على ضرورة تقليل هذه الأعمال، حتى يتسنى لهم تطبيق التقويم بصورة تخدم العملية التعليمية– التعلمية، وبالتالي تحقيق جودة التعليم.

تقارير الأداء

ترتبط هذه النقطة ارتباطاً كبيراً بالنقطة السابقة، فالأعباء الإضافية التي يؤديها المعلم تؤثر في كتابته تقارير أداء الطالب، والتي يتم من خلالها وصف مدى ما اكتسبه الطالب من معارف، ومفاهيم علمية، وما أتقنه من مهارات. ويتطلب نظام التقويم التكويني المستمر، الذي تطبقه السلطنة حاليا من المعلم كتابة تقرير عن كل طالب، بمعدل أربع مرات خلال العام الواحد، يتم من خلالها تزويد أولياء الأمور بتغذيه راجعة حول مستوى أبنائهم خلال العام الدراسي. بينما كان المعلم قبل تطبيق هذا النظام في التقويم لا يقوم بكتابة أي تقرير من هذا النوع، و إنما يتم إطلاع أولياء الأمور بمستوى تقدم أبنائهم في الدراسة، من خلال شهادة تعطى للطالب مرة، أو مرتين في العام الواحد، تتضمن الدرجات التي حصل عليها الطالب في كل مادة من المواد التي يدرسها.

إن العبء الذي يواجهه المعلمون في كتابتهم تقارير أداء الطلبة، لا يتضمن فقط الساعات الطويلة، التي يحتاجها المعلم لكتابة هذه التقارير، وإنما يتضمن أعداد الطلبة التي يجب على المعلم كتابة تقاريرهم. فإذا كان المعلم يدرس مثلا (٢٠٠) طالب فكيف يمكنه كتابة هذه التقارير بشكل دقيق وصحيح؟. للأسف يتم كتابة هذه التقارير بشكل روتيني، وليس تقييمي، الأمر الذي يؤدي إلى الفشل في تحقيق أهداف التقويم التكويني المستمر.

وقد عدَّ المعلمون أن التقسيمات العديدة في سجل درجات الطلبة، والتي ينبغي للمعلّم تعبئتها بشكل دقيق لكل طالب في الصف، من أهم الصعوبات التي تواجههم في تطبيق التقويم التكويني المستمر. كما أوضحوا، من خلال المقابلة، أنه يمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال دمج بعض هذه التقسيمات بشكل، يسهل على المعلم تعبئتها، ويعطيه المزيد من المرونة.

ملف الطالب الوثائقي

حظي الملف الوثاقي بقبول واسع كأداة تقويم في جميع المواد الدراسية (Hall & Hewitt-Gervais, 1999) . ويستخدم عادةً للاحتفاظ بأعمال الطالب التي قام بها خلال العام الدراسي، والتي تستخدم في تقويم أدائه (Bol et al., 1998). وقد تم إدخال الملف الوثائقي كأداة تقويم في نظام التعليم بالسلطنة مع ظهور نظام التعليم الأساسي. وقد ظهرت معه ثلاث مشكلات تتعلق بتطبيق الملف كأداة تقويم، تمثلت في الوقت، والأماكن المخصصة لتخزين تلك الملفات في المدارس، ومدى اقتناع الطلبة بأهميتها في عملية تقييمهم. أما فيما يتعلق بالوقت فإن المعلمين يستغرقون وقتاً أطول في تقويم الملف الوثائقي، مقارنة بأساليب التقويم الأخرى. وهو ما أكدته الدراسة التي قام بها فيتشنيسكي وآخرون (Viechnicki et al. ,1993) حيث أظهرت أن أكبر نقطة سلبية، حددها المعلمون لاتخاذ الملف الوثائقي

كأداة تقويم، هو طول الوقت الذي يحتاجه المعلمون لجمع المعلومات، وتقييم الملفات. وكذلك الدراسة التي قام بها كل من هال وهيويت جيرفايس (Hall & Hewitt-Gervais 1999,) والتي توصلت إلى أن عدداً كبيراً من المعلمين أكدوا على أن تقييم الملف الوثائقي يتطلب وقتاً طويلاً جدا.

المشكلة الثانية تتعلق بعدم توافر أماكن لتخزين هذه الملفات في المدارس، فعندما أدخل الملف الوثائقي ضمن أدوات التقويم التكويني المستمر، كان هناك ملف واحد لكل مادة لدى كل طالب، فعلى سبيل المثال، إذا كان الطالب يدرس عشر مواد دراسية، فسيكون لديه عشرة ملفات وثائقية. ونظرا لعدم وجود أماكن كافية لتخزين هذه الملفات في المدارس، فقد ارتأت الوزارة أن يكون لكل طالب ملف واحد، يتضمن جميع المواد الدراسية.

المشكلة الثالثة تتعلق بمدى اقتناع الطلبة بأهمية الملف الوثاقي في عملية التقويم، واهتمامهم به، حيث يرى أمبوسعيدي والصارمي (٢٠٠٢) أن الملف الوثائقي هو أداة مشتركة بين المعلم والطالب، وفي حالة عدم اهتمام الطالب بالملف، فلا جدوى من وجود تلك الأداة. وقد اقترح المعلمون من خلال الأسئلة التي قدّمت لهم في المناقشة، أن يكون هناك مسابقة بين الطلبة؛ لاختيار أفضل ملف في نهاية كل فصل دراسي؛ لزيادة دافعية الطلبة للاهتمام بملفاتهم.

التدريب قبل الخدمة وأثنائها

إن الإعداد الجيد هو أمر في غاية الأهمية لتطبيق أي نظام جديد في التعليم، وفي هذه الدراسة، أشارت النتائج إلى أنه يوجد بعض القصور في تدريب معلمي العلوم على كيفية تطبيق واستخدام أدوات التقويم التكويني المستمر. قبل الخدمة وأثنائها. فبالرغم من اتخاذ السلطنة التقويم التكويني المستمر عنصراً أساسياً في نظام التعليم، إلا أن معظم معاهد التدريب لم تول هذا الجانب الاهتمام الكافي، على الرغم من أن جميع أنظمة التعليم في العالم تركز على إيجاد أساليب التواصل، وتوصي بضرورة وجود اتصال أكبر بين معاهد إعداد المعلمين، ووزارة التربية والتعليم؛ وذلك لتضمن التطورات الجديدة في إعداد المعلمين.

يعد التدريب في أثناء الخدمة من البرامج المهمة، التي تتطلب من وزارة التربية والتعليم التفكير فيها بصور أكبر. فقد أشار معظم المعلمين أنهم لم يتلقوا التدريب الكافي على كيفية تطبيق أدوات التقويم التكويني المستمر، وأنهم بحاجة إلى المزيد من الدورات، والمشاغل التدريبية في كيفية تطبيق وتفعيل هذه الأدوات وتفعيلها، وإلى تبادل للزيارات مع المعلمين؛ من أجل تبادل الخبرات في هذا الجانب. كما اقترح المعلمون ضرورة وجود التنسيق، والتعاون بين المعلمين في أثناء ممارستهم للأساليب، والأدوات الجديدة، والتواصل، والمشاركة المتبادلة حول الأساليب الناجحة، وغير الناجحة الأمر الذي يساعد على تطوير نوعية التقويم.

ويرى الباحثان أن معلمي العلوم لديهم المقدرة على تطبيق أية أفكار جديدة، ولكنهم بحاجة إلى التدريب الجيد؛ للوصول إلى تلك الأهداف. ومن الأهمية بمكان أن يخضع معلمو العلوم –كغيرهم من المعلمين– إلى برامج تدريبية، وإقامة ورش عمل لهم في كيفية استخدام تلك الأدوات، قبل أن يطلب منهم تطبيقها في الصفوف الدراسية. فبعض أدوات التقويم التكويني المستمر، مثل الملاحظة والمشاريع ليس من السهل تطبيقها، دون التدرّيب عليها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أشارت نتائج الدراسة –كذلك– إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الذكور والإناث في الصعوبات التي تواجههم في تطبيقهم التقويم التكويني المستمر. وأن خبرة المعلم ليس لها دور في تخفيف تلك الصعوبات، كما أن جهة التخرج ليس لها أيضا دور في التغلب على تلك الصعوبات. وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب، منها أن تطبيق التقويم التكويني المستمر في السلطنة يعد حديثا، لم يألفه المعلم من قبل، فقد أدخل مع بدايات تبني السلطنة لنظام التعليم الأساسي. كما أن متطلبات هذا النوع من التقويم، لا تعد بسيطة، فقد لا يستطيع كل المعلمين التعامل معها بغض النظر عن نوع أولئك المعلمين، أو خبرتهم، أو حتى جهة تخرجهم. كما يمكننا أن نعزو نتيجة عدم وجود دور لجهة التخرج في التقليل من صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر، إلى أن معاهد إعداد المعلمين بالسلطنة، لم تأخذ هذا النوع من التقويم بشكل كاف عند إعداد معلم العلوم. أما الآن فإن الأمر مختلف مع إدخال معاهد إعداد المعلمين التقويم التكويني المستمر في مقرراتها. ومن المؤمل أن نرى بعد فترة معلمي العلوم قادرين على التعامل مع هذا النوع من التقويم، نتيجة تمرنهم، وتدربهم عليه في أثناء دراستهم بتلك المعاهد.

وقد توصلت الدراسات إلى نتائج مختلفة بخصوص أثر خبرة المعلم على ممارسته لعملية التقويم، فقد توصلت دراسة سيزيك وآخرين (Cizek et al., 1995) إلى عدم وجود علاقة بين خبرة المعلم، وممارسته للتقويم، بينما نجد أن دراسة بول وآخرين (Bol et al., 1998) أظهرت وجود علاقة بين خبرة المعلم، وممارسته لأساليب التقويم البديلة.

الاستنتاج والتوصيات

بشكل عام، يمكن القول إنّ المشكلات المتعلقة بتطبيق التقويم التكويني المستمر ليست بالضرورة مردها المعلم فحسب، بل هناك أمور أخرى أيضا، حسب ما أشارت إليها هارلين (Harlen, 2006b) في مقالتها، إذ إنها تؤكد أن التقويم بحاجة إلى أكثر من مجرد مشاركة الطلبة في الأهداف، فهي تتطلب توفير التغذية الراجعة من خلال التقويم الذاتي، وتغييرا جذريا في عملية التعليم، وتغييرا في رؤية عمليتي التعليم والتعلم لدى كل من المعلم والمتعلم.

كما تتطلب إعطاء المعلمين التدريب الكافي لممارسة عملية التقويم التكويني المستمر، و إشراك أولياء الأمور، وتزويد المدارس بالمتطلبات اللازمة لإنجاح هذا التقويم. ويشير بلاك وهارسون (Black & Harrison, 2001) إلى أن تطبيق التقويم التكويني المستمر داخل الغرفة الصفية يتطلب تغييرا جذريا في ممارسات المعلمين، ولذا فهو يحتاج إلى صبر، ووقت طويل، لكي يتم تطبيقه من قبل المعلم بالشكل المطلوب، ويحقق أهدافه.

ويبدو أن مشكلة التقويم التكويني المستمر هي مشكلة عالمية، وليست مشكلة خاصة بالسلطنة فقط. فقد أشارت هارلين (Harlen, 2006b) إلى أن انتشار فكرة التقويم التكويني المستمر في المملكة المتحدة بطيء جدا، و لم يتقدم بالصورة المتوقعة منه.

كما لابد من التأكيد على أهمية تبادل الأفكار، والخبرات بين المعلمين في حل بعض الصعوبات المذكورة، وأن يوفر التقويم التكويني المستمر للمعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور معلومات حول أداء الطلبة، ومدى تقدمهم في المادة. ومن الضروري جعل التقويم التكويني المستمر أكثر فاعلية، من خلال تضمينه في الممارسة الصفية اليومية، ودمجه في عملية التعليم والتعلم بشكل حقيقي.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، نوصي بالآتي:

١. قيام وزارة التربية والتعليم بتنفيذ دورات تدريبية كافية لمعلمي العلوم، حول كيفية تطبيق وتفعيل أدوات التقويم التكويني المستمر بشكل كاف، ويمكن أن يتم ذلك بالتنسيق مع كليات إعداد المعلمين.

٢. التأكيد على معاهد إعداد المعلمين بالسلطنة على ضرورة التركيز في برامجها على تأهيل وتدريب الطلبة المعلمين على التقويم التكويني المستمر بالإضافة إلى التقويم الختامي.

٣. التأكيد على المعلمين ضرورة تبادل الأفكار، والخبرات بين بعضهم وبينهم، وبين المشرفين؛ لتذيل ما يواجههم من صعوبات في تطبيق أدوات التقويم التكويني المستمر. وهنا يمكن للمشرف التربوي القيام بتنفيذ برامج للزيارة الصفية بين المعلمين، يستفيد منها المعلمون الذين لا يحسنون استخدام التقويم التكويني المستمر من أولئك المتميزين في تطبيق مثل هذا النوع من التقويم.

٤. مشاركة ومساندة أولياء الأمور في تطبيق التقويم التكويني المستمر عن طريق توعيتهم من خلال مجالس الآباء والمعلمين بأهمية هذا النوع من التقويم، وكيفية الاستفادة منه في معرفة نتائج أبنائهم.

٥. إجراء مزيد من البحوث، والدراسات في موضوع التقويم التكويني المستمر، مثل القيام بدراسة يتم فيها ملاحظة المعلم، وهو يطبق بعض أدوات التقويم التكويني المستمر. ومن الدراسات أيضا فاعلية برنامج تدريبي على تطبيق المعلمين لأدوات التقويم التكويني المستمر.

المراجع

أمبوسعيدي، عبدالله، والصارمي، عبدالله (٢٠٠٢). **تقويم تربوي لتحصيل متميز ومستقبل أفضل**. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الوطنية لتطوير التعليم الثانوي، مسقط، وزارة التربية والتعليم: ١١٤-١٥٢.

العلوي، نادية (٢٠٠٣). **مدى استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم التكويني ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات والموجهين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). **وثيقة تقويم تعلم الطلبة لمادة العلوم للصفوف (٥-٩)**. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

Ambusaidi, A. (2000). **An investigation into fixed response questions in science at secondary and tertiary levels.** Unpublished Ph.D. thesis, Glasgow, University of Glasgow.

Bennett, S. (2004). Assessment in chemistry and the role of examination. **University Chemistry Education, 8,** 52-57.

Biddulph, F. (1998). Peer and self assessment in teacher education. **SAMEpapers, 26-40.**

Black, P. & Harrison, C. (2001). Feedback in questions and marking: The science teacher's role in formative assessment. **School Science Review, 82**(301), 55-61.

Bol, L., Stephenson, P., Nunnery, J. & Connell, A. (1998). Influence of experiences, grade level and subject area on teachers' assessment practices. **The Journal of Educational Research, 91**(6), 323-329.

Burton, L. & Haines, C. (1997). Innovative in teaching and assessing mathematics at university level. **Teaching in Higher Education, 2**(3), 273-293.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: the effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. **Journal of Educational Psychology, 79,** 474-482.

Cizek, G., Rachor, R. & Fitzgerald, S. (1995). **Further investigation of teachers' assessment practices.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Harlen, W. (2006a). Assessment for learning and assessment of learning in Wood-Robinson, V. (Ed.). **ASE guide secondary science education** (pp. 173-180). NY: The Association for Science Education.

Harlen, W. (2006b).Perceptions and purpose of assessment in education. **Education in Science, 217,** 20-21.

Gipps, C. (1998). Equity in education and assessment, **SAMEpapers,** 54-74.

Harlen, W. (1998). Classroom assessment: A dimension and procedures, **SAME papers,** 75-87.

Hall, B. & Hewitt-Gervais, C (1999). **The application of student portfolios in primary/ intermediate and self contained/multi-age team classroom environments: implications fore instruction, learning and assessment.** Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Associations, Montreal, Quebec, Canada, April 19-23.

Kjoernsli, M. & Jorde, D. (1992). **Evaluation in science: content or process?,** Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Linn, R. (1993). Educational assessment: expanded expectations and challenges. **Educational Evaluation and Policy Analysis, 15,** 1-16.

Lorna, E. (2003). **Assessment as learning: using Classroom Assessment to Maximize Student Learning.** Retrieved February, 25, 2006, from; http:/ www. ltag.education.tas.gov.au

Murphy, C., Ambusaidi, A. & Beggs, J. (2006). Middle East meets west: comparing children's attitudes to school science. **International Journal of Science Education, 28**(4), 405-422.

Sato, M. & Atkin, J. (2007). Supporting change in classroom assessment. **Educational Leadership, 64**(4), 76-79.

Viechnicki, K., Barbour, N., Shaklee, B, Rohrer, A. & Ambrose, R. (1993). The impact of portfolio assessment on teacher classroom activities. **Journal of Teacher Education, 44**(5), 371-377.

West, D. (1993). Introduction, in Edwards, D.; Scanlon, E. and West, D. (Eds.) **Teaching, Learning and Assessment in Science Education** (pp. 223-224). London, Paul Champman Publishing Ltd.

167
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالرياض لبعض محتوى مقرر الفيزياء

د. عبدالعزيز بن سعود العمر
قسم العلوم-كلية المعلمين
جامعة الملك سعود

أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالرياض لبعض محتوى مقرر الفيزياء

د. عبدالعزيز بن سعود العمر
قسم العلوم-كلية المعلمين
جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في الفيزياء لطلاب المستوى الأول بكلية المعلمين بالرياض.

تكونت عينة هذه الدراسة من مجموعتين طلابيتين، حجم كل منهما يساوي ٢١ طالبا (تجريبية وضابطة). تم بناء خرائط المفاهيم المطلوبة لتدريس ست وحدات من مقرر الفيزياء العامة، كما تم بناء اختبارين متماثلين (قبلي وبعدي). تلقت المجموعة التجريبية تدريسا بواسطة أسلوب (خرائط المفاهيم)، في حين تم تدريس المحتوى نفسه للمجموعة الضابطة بواسطة أسلوب المحاضرة التقليدي. في بدء الدراسة، تم اختبار مجموعتي الدراسة اختبارا قبليا، وبعد فترة تدريس للمجموعتين استمرت (ستة) أسابيع، تم اختبار مجموعتي الدراسة اختبارا بعديا. أظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل من تحصيل المجموعة الضابطة، وبدلالة إحصائية مهمة. كما بينت نتائج الدراسة أن أسلوب خرائط المفاهيم يمكن أن يفيد الطلاب المتميزين دراسيا، والطلاب الأقل تميزا على حد سواء. أورد الباحث في نهاية الدراسة بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: خرائط المفاهيم، التحصيل الفيزيائي، طلاب كلية المعلمين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٤/٧م

The Effect of Concept Mapping on Student's Physics Achievement at Riyadh Teachers College

Dr. Abdulaziz S. Al-Omar
Dept. of Science -Teachers College
King Saud University

Abstract

This study has examined the effectiveness of concept mapping on physics achievement of freshmen students at Riyadh Teachers College.

Six concept maps covering six physics units to be taught to the experimental group were constructed. In addition, two equivalent tests (pretest and posttest) were developed. The sample chosen for this study consisted of two groups (experimental and control), the size if each group was 21 students. The experimental group received instruction using Concept Mapping Strategy, while the control group received instruction through the lecturing approach. Initially all students in both groups were protested, after six weeks of Instruction all students in both groups were protested.

The statistical analysis has revealed that the achievement of the experimental group was significantly higher than the achievement of the control group. Based on results of this study, the researcher concluded that concept mapping approach was an effective teaching strategy in teaching physics to university students. The analysis was also indicated that concept mapping strategy worked positively for both, higher and lower achievers. Some recommendations were provided at the end of the study.

Key Words: concept mapping, physics achievement, teacher college students.

أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالرياض لبعض محتوى مقرر الفيزياء

د. عبدالعزيز بن سعود العمر
قسم العلوم-كلية المعلمين
جامعة الملك سعود

مقدمة

كثيرا ما انتقد التربويون – وحتى غير التربويين – الأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلمون في تقديم الدروس للطلاب. وتمحور ذلك النقد –في الغالب– حول إفراط المعلمين في استخدام أسلوب الإلقاء (Lecturing Approach). وإذا أمكن القبول بهذا الأسلوب التدريسي في موضوعات مدرسية محددة، أو عند سن محددة، فإنه لا يمكن القبول به في تدريس مفاهيم و العلوم وحقائقها في المرحلة الجامعية. لقد أدى اهتمام التربويين بتحسين تعلم الطلاب، وإثرائه إلى البحث عن استراتيجيات تدريس، تؤكد على مركزية المتعلم في العملية التعليمية، وخصوصا تلك الاستراتيجيات التي تسمح للطالب بممارسة مهارات عليا من التفكير، وتدربه على أساليب الوصول إلى المعرفة وفحصها، ونقدها، وتطبيقها في مواقف حياتيه مختلفة.

لقد نتج عن هذا الاهتمام المتزايد بتعلم الطالب (Student Learning) ظهور استراتيجيات تدريس، تحقق فهما، ومعنى أفضل للطلاب، ويأتي أسلوب الخرائط المفاهيمية بين تلك الاستراتيجيات. أظهرت بعض المؤشرات المبدئية أن أسلوب الخرائط المفاهيمية يساعد الطالب على امتصاص المفاهيم العلمية، وتضمينها في بنيته المعرفية (محفوظ، ٢٠٠٢؛ زيتون، ١٩٩٧). وعموما بينت العديد من الدراسات إنّ خرائط المفاهيم يمكن أن تحقق مكاسب تعليمية متعددة (الفالح، ٢٠٠٥؛ الهويدي، ٢٠٠٥؛ Guastelo, 2000).

ويعد نوفاك وجوين (Novak & Gowin, 1983) أول من قدّما نموذج الخرائط المفاهيمية بقصد التعرف إلى المعرفة السابقة عند المتعلم، والاستفادة من تلك المعرفة في تعلم مفاهيم جديدة. وقد بنى نوفاك استراتيجية الخرائط المفاهيمية على أفكار أوزوبل (Ausuble, 1968) حول التعلم ذي المعني (Meaningful Learning). وفي هذا الشأن، يذكر أوزوبل أن الأفكار، والمعارف الجديدة التي يتعلمها الطالب يتم تمثيلها داخل البنية العقلية (Cognitive Structure) للطالب في شكل بناء هرمي، حيث يتم احتواء، المفاهيم الجديدة تحت مفاهيم أعلى، وأكثر شمولية. فعندما يتعلم الطالب مفهوما جديدا، فإنه يبحث في بنيته العقلية عن

مفهوم أكثر عمومية يمكن أن يصنف تحته، ويرتبط به المفهوم الجديد. ويتم تطبيق هذه النظرية في مجال تدريس العلوم، من خلال تمثيل البناء الهرمي لمفاهيم الوحدات التدريسية، بخرائط تسمى خرائط المفاهيم (Concepts Maps). تساعد هذه الخرائط المفاهيمية الطالب على إدراك التصور العام للوحدة، وإعادة بناء وتشكيل بنيته المفاهيمية العقلية؛ ليتحقق له استيعاب المفاهيم الجديدة، ومن ثمَّ التوصل إلى فهم أفضل لحقائق العالم.

ويؤكد وندرسي (Wandersee, 1994)، ونوفاك (Novak, 1988)، وبندلي وآخرون (Pendley, Bretz & Novak, 1994) على أن الخرائط المفاهيمية تستخدم لتمثيل المفاهيم بواسطة رسومات على شكل شبكة من العلاقات، بحيث تظهر المفاهيم مرتبة بشكل هرمي، تبدأ من المفهوم الأكثر عمومية، وتتدرج نزولا إلى المفاهيم الأكثر تفصيلا، ويتم الربط بين هذه المفاهيم بأسهم يكتب عليها كلمات لها دلالتها، وتدل هذه الخطوط، أو الأسهم على طبيعة العلاقات، التي ترتبط بها تلك المفاهيم.

وبينت دراسة ستيل والفارس (Stile & Alvares, 1986) أن المعلمين الذين يمتلكون ثقافة واسعة في تخصصهم، هم أقدر على إعداد خرائط مفاهيم شاملة، ومتميزة في العلاقات المتسلسلة بين المفاهيم، وأن الطلاب كبار السن، الذين يمتلكون خبرة واسعة أقدر على إعداد، وكتابة خرائط مفاهيم أشمل، وأفضل من أقرانهم صغار السن، أو الذين يمتلكون خبرة أقل.

كما أظهرت دراسة ولرمان وماكرج (Willerman & MacHarg, 1991) أن خريطة المفهوم يمكن أن تعمل عمل المنظم المتقدم، وذلك باعتبار المنظم المتقدم أداة تعلم تصنيفية، تسمح للمادة التعليمية الجديدة بالاندماج في البناء المعرفي القائم للمتعلم، وبالتالي فهي تشكل جسرا معرفيا، يربط بين ما يعرفه المتعلم من قبل، وما يحتاج أن يعرفه، ليمايز بين المفاهيم العلمية التي سبق له تعلمها، و ليكاملها مع المفاهيم الجديدة، التي يراد له أن يتعلمها.

ويمكن لخرائط المفاهيم أن تصحح أي سوء فهم لدى الطلاب، فقد أجرى الشيخ (١٩٩٥) دراسة تناولت تقييم فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في علاج الفهم الخاطئ (Misunderstanding) للمفاهيم العلمية لدى الطلاب. تم تنفيذ هذه الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي، لقد بينت هذه الدراسة الأثر الإيجابي لخرائط المفاهيم في الكشف عما قد يكون لدى الطلاب من سوء فهم للمبادئ العلمية.

نفذ إيسبو وكويلو (Esiobu & Koylio, 1995) دراسة بغرض تقييم أثر الخرائط المفاهيمية، وأشكال "فين"على تحصيل الطلاب في موضوعات البيئة والوراثة تحت ظروف صفية مختلفة، مثل التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي، والتعلم الفردي. بينت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقا، ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في البيئة، والوراثة في المجموعة التجريبية، ونظيره في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، التي تم تدريسها بواسطة خرائط المفاهيم وأشكال فين.

نفذ الشهراني (١٩٩٩) دراسة لتقصي أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء في المرحلة الثانوية. طور الباحث خرائط المفاهيم، بعد تحليل موسع للمحتوى المراد تدريسه، كما طور أداة لقياس الاتجاه نحو الأحياء وتعلمها. تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام خرائط المفاهيم، في حين تم تدريس المجموعة التجريبية بالطريقة التقليدية، وقد خلص الباحث إلى تأكيد الأثر الإيجابي لأسلوب خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي، و لم تكشف هذه الدراسة عن وجود علاقة بين أسلوب خرائط المفاهيم، والاتجاه الإيجابي نحو تعلم الأحياء.

كما أجرى قاستلو (Guastello, 2000) دراسة للتعرف إلى أثر الخرائط المفاهيمية على استيعاب طلاب الصف السابع، منخفضي التحصيل لمحتوى مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب، متساويتين في العدد (١٦٢ طالبا لكل منها).تم تدريس المجموعة الأولى من خلال القراءة، والحوار تحت توجيه المعلم، في حين تم تدريس المجموعة الثانية (التجريبية) بأسلوب مماثل، يعقبه تقديم خريطة المفاهيم، التي تعرض المفاهيم الرئيسية والفرعية، التي تم تدريسها.أظهرت نتائج هذه الدراسة أن خريطة المفاهيم أدت إلى رفع درجات الطلاب منخفضي التحصيل.بما يعادل ستة انحرافات معيارية، أعلى من الأسلوب التقليدي في التدريس.

استهدفت دراسة سنيد وينج (Snead & Young, 2003) استخدام خريطة المفهوم لمساعدة الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي في فهم العلوم في المرحلة المتوسطة.تكونت عينة هذه الدراسة من ١٨٢ طالبا، تم توزيعها حسب القدرة التحصيلية إلى ثمانية فصول مستقلة.وبعد تدريس استمر لمدة تسعة أسابيع، أظهر التحليل الإحصائي أن استراتيجية خريطة المفاهيم تحدث أثرا إيجابياً له دلالته الإحصائية مع الطلاب، منخفضي القدرة التعليمية.

أجرى الفالح (٢٠٠٥) دراسة استهدفت استقصاء فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على إدراك العلاقات، وتعديل التصورات الخاطئة في مادة العلوم. تكونت عينة هذه الدراسة من صفين للمجموعة التجريبية (٦٦ طالبة)، وصفين للمجموعة الضابطة (٦٤ طالبة). تم تدريس مجموعتي الدراسة لمدة أربعة أسابيع، استخدم خلالها الباحث الخرائط المفاهيمية مع المجموعة التجريبية، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي: ١ – فعالية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم. ٢– فعالية خرائط المفاهيم في تعديل التصورات الخاطئة لدى الطلاب.

وفي رسالة دكتوراه غير منشورة، نفذ البريش (١٤٢٧) دراسة استهدفت التعرف إلى أثر خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير والاحتفاظ بالتعلم. توصل الباحث إلى النتائج الآتية: ١– تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وبدلالة إحصائية

في الاحـتفاظ (Retention) بالتعلم، ٢– وجود فروق، ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في نمو المهارات التفكيرية لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، أوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين على استخدام خرائط المفاهيم، وحثهم على استخدامها.

وفي ضوء كل المؤشرات الإيجابية السابقة عن أسلوب الخرائط المفاهيمية التدريسي، تأتي هذه الدراسة محاولة من الباحث لتقصي أثر ذلك الأسلوب التدريسي في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالرياض في مادة الفيزياء. كما تأتي هذه الدراسة في إطار الجهود الحثيثة لتطوير أساليب التدريس في التعليم الجامعي، خصوصا بعد أن تعالت أصوات النقد، الموجهة لأداء مخرجات كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية (الخطابي وآخرون، ١٤٢٦).

مشكلة الدراسة

لا يتردد الأكاديميون في إبداء قلقهم بشأن تدني التحصيل الدراسي وضعفه عند طلاب المرحلة الجامعية. ويعود هذا الضعف الدراسي إلى جملة من المتغيرات، يأتي في مقدمتها عدم جودة ما يقدم للطلاب من تدريس. وبناء عليه، فإن أهم سبل معالجة هذا الضعف التحصيلي بين الطلاب الجامعيين، هو تطوير طرائق التدريس المستخدمة وتحسينها. إن الإفراط في استخدام أسلوب المحاضرة، أو الإلقاء في تعليمنا الجامعي (العمر وآخرون، ٢٠٠٥) لم يعد أمرا مقبولا، خصوصا عندما يكون المتعلمون هم معلمي المستقبل، الذين نتوقع منهم أن يتعلموا، ويطبقوا مع طلابهم –مستقبلا– أساليب وطرائق تدريسية تنمي مهارات التفكير عند طلابهم، وتكسبهم تعلما ذا معنى. لاشك أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تدريس فاعلة، وغير تقليدية لا يثري تعلم طلابهم فحسب، بل قد يقنع طلابهم التربويين بقيمتها التربوية، ويغريهم بتطبيقها طلابهم مستقبلا، ومن هنا تأتي ضرورة البحث عن أساليب تدريسية غير تقليدية، لتساعد الطلاب على التعلم والتفكير. ومن بين تلك الأساليب الواعدة يأتي أسلوب "الخرائط المفاهيمية"، الذي تبحث هذه الدراسة في قيمته التعليمية في المرحلة الجامعية. وبناء عليه، فإن السؤال المحوري، الذي تثيره هذه الدراسة هو: هل لأسلوب الخرائط المفاهيمية أثر فعال في تحصيل الطلاب الجامعيين؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

١– تقرير فاعلية أسلوب خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالرياض في مقرر الفيزياء.

٢– تقرير ما إذا كان أثر أسلوب خرائط المفاهيم يعتمد على المستوى التحصيلي للطلاب.

فروض الدراسة

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسط تحصيل الطلاب الجامعيين، الذين يتم تدريسهم مفاهيم الفيزياء العامة بطريقة المحاضرة التقليدية، وأولئك الطلاب الذين يتم تدريسهم باستخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين تحصيل الطلاب الجامعيين، مرتفعي التحصيل، والطلاب منخفضي التحصيل، يعزى إلى اختلاف أثر خرائط المفاهيم في التحصيل باختلاف مستوى تحصيل الطلاب الدراسي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تأتي في إطار البحث عن أساليب تدريسية تفضي إلى حصول الطلاب الجامعيين على تدريس عالي الجودة (High-Quality Teaching) يحقق لهم فهما، وتعلما أفضل. تتزامن هذه الدراسة مع جهود التطوير النوعية المتواصلة، التي تنفذها حاليا وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بهدف إصلاح التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وتجويده. إن أسلوب الخرائط المفاهيمية، وإن كان تم بحثه بشكل موسع في التعليم العام، فإن استخدامه في التعليم الجامعي لم يحظ بنفس القدر من الاهتمام .إن مما يكسب هذه الدراسة أهمية قصوى كونها تستهدف –في النهاية– إثراء وتعزيز المعارف والمفاهيم العلمية، التي يراد لمعلمي المستقبل أن يكتسبوها، وعلاوة على ذلك، فإن هذا الأسلوب التدريسي لا يستقطع غالبا وقتا طويلاً من زمن المحاضرة، وإن تطلب بعض الجهد في البداية.

محددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة فيما يلي:

١- اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كلية المعلمين بالرياض، ممن سجلوا في شعبتين من شعب مقرر الفيزياء العامة، وهم جميعا من الذكور، الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ إلى ٢١ سنة.

٢- اقتصرت هذه الدراسة على استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس ستة موضوعات دراسية، من موضوعات مقرر الفيزياء، وهي: الحركة الموجية، والتوتر السطحي، والحركة، والشغل والطاقة، والحرارة، والمرونة.

مصطلحات الدراسة

الخرائط المفاهيمية: قد يكون من المناسب أن نشير هنا إلى بعض تعريفات الخرائط المفاهيمية. لقد عرفها الفودة (١٩٩٩) بأنها: "تمثيل هرمي لمجموعة من المفاهيم

تندرج تحت مفهوم رئيسي (key concept) وترتبط ببعضها بعلاقات"، كما عرفها شبر (١٩٩٧) بأنها: "أداة تعليمية، تتكون من رسوم ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتبادلة بين المفاهيم في أحد فروع المعرفة، بطريقة متكاملة، ومتسلسلة". وعرفها رويز وشافلسون (Ruiz, & Shavelson, 1996) بأنها: "عبارة عن رسم تخطيطي، يتكون من عدد من المفاهيم، وخطوط تحمل كلمات توضح نوعية العلاقة بين كل زوج من المفاهيم، وخريطة المفاهيم التي يرسمها الفرد تمثل كيفية تنظيم الفرد للمفاهيم في بنيته العقلية". خريطة المفهوم تتضمن تمثيلاً مرئياً للحقائق، والأفكار، والعلاقات بينها، إنها أداة تعليمية هائلة، خصوصا مع الطلاب الذين لديهم قدرة على التجريد، التي تتطلبها بعض المواد الدراسية، مثل الكيمياء والفيزياء. ويعرف القرني (١٩٩٨) خرائط المفاهيم بأنها: "رسوم تخطيطية، ثنائية البعد، تحدد المفاهيم المتضمنة في المحتوى، ثم ترتيبها بطريقة مسلسلة هرمية، حيث يوضع المفهوم العام، أو الرئيس في أعلى الخريطة، ثم تتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات التالية، مع وجود روابط توضح العلاقات بينها في المواقف التعليمية المختلفة، بهدف إكساب الطالب تعلما ذا معنى، يضمن بقاء المفاهيم في بنيته المعرفية".

وتعرف الخرائط المفاهيمية إجرائيا –في هذه الدراسة– بأنها رسوم ثنائية، تعرض مفاهيم كل وحدة تدريسية من وحدات مقرر الفيزياء العامة في كلية المعلمين بالرياض، في شكل هرمي، يبدأ بالمفهوم المفتاحي عند رأس الهرم، لتتفرع عنه، وترتبط به مفاهيم فرعية أكثر تفصيلا، تم إعداد هذه الرسوم على شفافيات، لتعرض على المجموعة التجريبية فقط. هذه الرسوم تمثل خرائط المفاهيم للوحدات التالية: الحركة الموجية، والتوتر السطحي، والحركة، والشغل والطاقة، والحرارة، والمرونة.

الطريقة التقليدية: هي طريقة تدريس تطبق أسلوب المحاضرة الجامعية المعتاد، وهذا الأسلوب التدريسي لا يتضمن تقديم أي نوع من خرائط المفاهيم للطلاب.

التحصيل: كل ما يتعلمه، ويكتسبه الطالب في نهاية التدريس من حقائق، ومفاهيم، ومبادئ علمية في مادة الفيزياء العامة، التي يدرسها طلاب كلية المعلمين. وسوف يتم قياس التحصيل في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار البعدي، الذي تم إعداده لهذا الغرض، أو بالفرق بين درجة الطالب على الاختبار البعدي ودرجته على الاختبار القبلي.

التعلم ذو المعنى (Meaningful Learning): هو نوع من التعلم، يحقق للمتعلم فهما حقيقيا للموقف التعليمي، في هذا النمط من التعلم يقوم المتعلم بدور نشط، يتمثل في قيامه بربط المفاهيم الجديدة المراد له تعلمها بالمفاهيم التي سبق له أن تعلمها. يحدث التعلم الحقيقي عندما يتمكن المتعلم من تضمين المفاهيم الجديدة في نسقه العقلي القائم، لتصبح جزءاً لا يتجزء منه. يقابل التعلم ذو المعنى التعلم الاستظهاري (Rote Learning)، وهو تعلم يفشل المتعلم في ربطه ببنيته العقلية، فيضطر إلى حفظه في ذاكرته مؤقتا، قبل أن يفقده.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج البحثي التجريبي، من خلال هذا المنهج أمكن جمع، وتحليل بيانات كمية عن تحصيل مجموعتين طلابيتين، متماثلتين في كل شيء فيما عدا أن إحداهما تعرضت للمتغير التجريبي، والأخرى لم تتعرض له.

مجتمع الدراسة

مجتمع هذه الدراسة هم طلاب المستوى الأول في كلية المعلمين بالرياض، الذين يدرسون مادة الفيزياء العامة.

عينة الدراسة

تكونت عينة هذه الدراسة من ٤٢ طالبا من طلاب المستوى الأول بكلية المعلمين بالرياض، ممن سجلوا في شعبتين من الشعب الأربع لمقرر الفيزياء العامة، في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٦ / ١٤٢٧ هـ، تم اختيار شعبتي الدراسة عشوائيا من بين الشعب الأربع. تسجيل الطلاب في أي شعبة من شعب الفيزياء المذكورة لم يكن وفق معيار محدد، يجعل من عينة هذه الدراسة متحيزة. التسجيل في هذه الشعب تم فقط وفق مناسبة وقت الشعبة للطالب.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث أدوات الدراسة الآتية:

١- اختبار تحصيلي، أعده الباحث من نوع اختيار متعدد، تضمن هذا الاختبار (٢٦) سؤالا. غطت جميع بنود هذا الاختبار محتوى الوحدات، التى تم تدريسها لمجموعتي الدراسة. تم إعداد وصياغة الأسئلة؛ لتقيس المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق. استخدم الباحث هذا الاختبار في بدء الدراسة اختبارا قبليا، كما استخدم صورة مكافئة له في نهاية الدراسة اختبارا بعديا.

٢- أعد الباحث الخرائط المفاهيمية الخاصة بالوحدات التدريسية، التي تم تدريسها في هذه الدراسة، تم إعداد خرائط مفاهيم للوحدات التالية على شفافيات؛ ليمكن عرضها مكبرة أمام طلاب المجموعة التجريبية فقط في أثناء تقديم الدرس: ١- التوتر السطحي، ٢- المرونة، ٣- الشغل والطاقة، ٤- الحركة، ٥- الحرارة، ٦- الحركة.

في بداية الدراسة، تم تعريف طلاب المجموعة التجريبية بفكرة الخرائط المفاهيمية، وذلك من خلال قيام الأستاذ، والطلاب سويا ببناء خرائط مفاهيم لعدد من المفاهيم البسيطة المألوفة لدى الطلاب. في بداية كل وحدة تدريسية، يقوم الأستاذ بتزويد كل طالب في المجموعة

التجريبية بنسخة من خريطة مفاهيم تلك الوحدة، وفي الوقت نفسه، يعرض خريطة مفاهيم الوحدة مكبرة أمام الطلاب لتقدم لهم تصورا عاما مسبقا عن بنية مفاهيم الوحدة، وكيفية ترابطها. وفي أثناء تدريس كل وحدة، يرجع الطلاب إلى خريطة المفاهيم من وقت لآخر؛ ليتعرفوا على الكيفية التي تترابط بها مفاهيم الدرس.

صدق وثبات أدوات الدراسة

عرض الباحث الاختبار الذي أعده لقياس تحصيل الطلاب القبلي والبعدي على ثلاثة من المتخصصين في شعبة الفيزياء بكلية المعلمين بالرياض، كما عرض الاختبار على ثلاثة من التربويين في قسم المناهج، وطرق التدريس في الكلية نفسها، وذلك بغرض التأكد من جودة صياغة بنود الاختبار، وأنها تقيس فعلا ما تدعي أنها تقيسه. وفي ضوء ما وصل إلى الباحث من آراء المحكمين، أمكن إعادة صياغة الأسئلة؛ لتظهر في شكلها النهائي. كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وتبين أنها تساوي ٠,٧٤ وهي نسبة يمكن قبولها في الاختبارات التحصيلية.

من جهة أخرى، قام الباحث بعرض الخرائط المفاهيمية، التي قام ببنائها لكل وحدة تدريسية على ثلاثة من المتخصصين في تدريس العلوم؛ للتأكد من أنها تعرض مفاهيم كل وحدة تدريسية بشكل منطقي وتسلسلي، يساعد الطالب على استيعاب تلك المفاهيم. وفي ضوء ما ورد للباحث من آراء المحكمين، أمكن تعديل الخرائط المفاهيمة لتظهر؛ بشكلها النهائي.

تكافؤ المجموعات

لحساب أثر المتغير التجريبي لهذه الدراسة (أي أثر الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي) كان لا بد للباحث أن يطمئن عند بدء الدراسة على أن المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية متكافئتان من حيث القدرة التحصيلية للطلاب في مادة الفيزياء، وهذا شرط لابد من تحققه؛ لكي يعزى الفرق في تحصيل الطلاب إلى المتغير التجريبي. وبناء عليه، فقد أعطيت المجموعتان اختبارا قبليا (تم استخدام الاختبار نفسه مع المجموعتين)، وباستخدام اختبار(ت) تم تحليل نتائج المجموعتين على الاختبار القبلي، وتبين عدم وجود أي فرق له دلالته بين تحصيل مجموعتي الدراسة، أي أن المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة كانتا متكافئتين (متجانستين) قبل بدء الدراسة .ويوضح الجدول (١) نتائج تحليل الاختبار القبلي لمجموعتي الدراسة .

الجدول رقم (١)
اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للفرق بين متوسطي المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على الاختبار القبلي

مجموعة الدراسة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	١٢,١٩	٣,٢٨	-١,٦٢	٤٠	٠,١١
التجريبية	١٣,٩٥	٣,٢٦			

يلاحظ من الجدول (١) أن قيمة (ت) تساوي – ١,٦٢ عند مستوى دلالة ٠,١١، وهي أكبر من ٠,٠٥ (قيمة ألفا)، وبالتالي، فإننا لا نرفض الفرضية الصفرية، التي تقول "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتينك التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي، وهذا يحقق شرط التعيين العشوائي اللازم لهذه الدراسة، أي أن مجموعتي الدراسة كانتا متكافئتين عند بدء الدراسة.

إجراءات التطبيق

١ – تم إجراء الاختبار العشوائي لشعبتين من الشعب الأربع لمقرر الفيزياء العامة، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، مع ملاحظة أن تسجيل الطلاب في أي من هذه الشعب الأربع لم يحكمه سوى مناسبة وقت الشعبة للطالب، وإمكانية تسجيله في تلك الشعبة نظاما.

٢– تم إعداد خرائط المفهوم لكل وحدة تدريسية على شرائح شفافة، كما تم توزيع نسخ منها على طلاب المجموعة التجريبية، وفي أثناء تقديم كل وحدة دراسية لطلاب المجموعة التجريبية، كانت خريطة المفاهيم لتلك الوحدة تعرض على شاشة كبيرة أمام الطلاب.

٣– تم إعطاء طلاب مجموعتي الدراسة اختبارا قبليا غطى جميع الوحدات المشمولة بالدراسة.

٤– تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الخرائط المفهومية لمدة (٦) أسابيع، وفي الوقت نفسه كانت المجموعة الضابطة تتلقى تدريسا، يغطي الموضوعات نفسها باستخدام الأسلوب التقليدي (أسلوب المحاضرة المعروف).

٥– في نهاية مدة الدراسة، تم اختبار مجموعتي الدراسة اختبارا بعديا، باستخدام صورة مكافئة من الاختبار القبلي.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الرزمة الإحصائية SPSS في إجراء العمليات الإحصائية، التي تطلبتها هذه الدراسة، وعلى وجه الخصوص تم استخدام اختبار (ت) لمقارنة أداء مجموعتي الدراسة.

عرض نتائج فروض الدراسة

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول

نص هذا الفرض على "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الطلابية التي تم تدريسها باستخدام أسلوب خرائط المفاهيم (المجموعة التجريبية)، والمجموعة الطلابية التي تم تدريسها بالأسلوب التقليدي (أسلوب المحاضرة المعتاد) وذلك على الاختبار البعدي". ولفحص هذا الفرض تم استخراج قيمة "ت" لحساب الفرق بين مجموعتي الدراسة، والجدول رقم (٢) يوضح هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)
اختبار(ت) لحساب الفرق بين مجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	١٥,١٩	٣,١٢	*٣,٥٥	٤٠	٠,٠٠١
التجريبية	١٨,١٩	٣,٧٢			

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ت) تساوي – ٣,٥٥، وهي دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ (أقل من ٠,٠٥). وبناء عليه، فإننا نرفض الفرضية الصفرية الأولى لهذه الدراسة. أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني أن أسلوب الخرائط المفاهيمية المستخدم في تدريس المجموعة التجريبية أحدث أثرا إيجابيا، له دلالته الإحصائية على تحصيل الطلاب في الفيزياء، مقارنة بأسلوب التدريس التقليدي.

ثانياً: عرض نتائج الدراسة الثاني

ينص الفرض الثاني لهذه الدراسة على أن أثر أسلوب الخرائط المفاهيمية في التحصيل لا يعتمد على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب المستهدفين به.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدم الباحث اختبار (مان وتني) اللامعلمي (Man-Whiteny Test) وذلك نظرا لصغر حجم العينة.ولغرض إجراء هذا الاختبار، تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعتين جزئيتين (عالية التحصيل، ومنخفضة التحصيل)، وذلك بناء على نتائج تلك المجموعة على الاختبار القبلي، تم قياس أثر أسلوب الخرائط المفاهيمية بمقدار الكسب (Gain) في التحصيل لكل طالب في كل مجموعة جزئية (أي مقدار الفرق بين درجة الاختبار البعدي، ودرجة الاختبار القبلي لكل طالب). الجدول رقم (٣) يوضح نتائج ذلك الاختبار

الجدول رقم (٣)
فحص العلاقة بين أثر أسلوب الخرائط المفاهيمة، والمستوي التحصيلي للطلاب

المجموعة	العدد	متوسط الرتبة	قيمة U ماوتني	P- Value
منخفضة التحصيل	١١	١١,٩٥		
عالية التحصيل	١٠	٩,٩٥	٤٤,٥	٠,٤٧

يقودنا هذا الاختبار إلى قبول الفرضية الثانية لهذه الدراسة، أي لا توجد فروق معنوية بين الطلاب، مرتفعي التحصيل، والطلاب منخفضي التحصيل، وهذا يعني أن أسلوب الخرائط المفاهيمية التدريسي يمكن أن يفيد جميع الطلاب، بغض النظر عن مستوياتهم التحصيلية الدراسية السابقة.

مناقشة النتائج

استهدفت هذه الدراسة تقييم أثر الخرائط المفاهيمية في تحصيل مجموعة من الطلاب الجامعيين في مادة الفيزياء. ولتحقيق هذا الهدف، أعد الباحث الخرائط المفاهيمية، وأساليب التقويم المطلوبة. لقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق، ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الجامعيين، الذين تعلموا مفاهيم الفيزياء، باستخدام خرائط المفاهيم والطلاب الذين تعلموا المادة نفسها دون استخدام خريطة المفاهيم، وذلك لصالح الطلاب الذين تعلموا مادة الفيزياء بواسطة طريقة خرائط المفاهيم. وفي ضوء تلك النتيجة، تم رفض الفرض الأول لهذه الدراسة، أي أن طريقة خرائط المفاهيم تحدث أثراً إيجابياً في تعلم الطلاب الجامعيين لمفاهيم الفيزياء.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من: الفالح (٢٠٠٥)، والرشود (٢٠٠٠ والشهراني (١٩٩٩). وقد يعود الأثر الإيجابي الملاحظ للخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي إلى كون الخرائط المفاهيمية تساعد الطالب في تنظيم المفاهيم، التي يراد له تعلمها ودمجها في بنيته العقلية القائمة بشكل منطقي متسلسل، يربطها بالتعلم السابق. ليس هذا فحسب، بل إن خرائط المفاهيم توضح للطالب كيف تترابط المفاهيم الفرعية مع بعضها، ومع المفهوم الرئيسي، الأمر الذي يعزز من تماسك شبكة المفاهيم العلمية داخل البنية العقلية للطالب. إن رؤية الطالب البصرية لكيفية تسلسل مفاهيم الوحدة التدريسية، وترابطها يجعلها أداة تعليمية فعالة في اكتساب تعلم ذي معنى (meaningful learning). يمكن القول باختصار إن الأثر الإيجابي لخرائط المفاهيم، الذي خرجت به هذه الدراسة، يعزى إلى قدرة خرائط المفاهيم على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة، وتلك عملية عقلية نشطة، يقوم من خلالها الطالب بإعادة تشكيل بنيته الذهنية القائمة؛ ليستوعب المفاهيم الجديدة.

وخلافا لما أشارت إليه دراسة جوستلو (Gaustello, 2000) المتضمنة أن أسلوب الخرائط

المفاهيمية قد يكون أكثر فاعلية مع الطلاب، متوسطي القدرة قياسا بالطلاب الأعلى في قدراتهم، تأتي هذه الدراسة لتوضح أن أسلوب الخرائط المفاهيمية يحقق أثرا إيجابيا، له دلالته الإحصائية مع جميع الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم التحصيلية السابقة. وعندما يتمتع أي أسلوب تدريسي بمثل هذه الصفة، فإنه سيكون حتما أكثر جاذبية عند أعضاء هيئة التدريس. إن استفادة الطلاب الضعاف تحصيليا من استراتيجية خريطة المفاهيم، الذي تؤكده هذه الدراسة، يتفق مع النتائج التي توصل إليها كل من جوستلو (Gaustello, 2000)، وسنيد وينج (Snead & Young, 2003).

توصيات الدراسة

بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- حث أساتذة الكليات على استخدام خرائط المفاهيم؛ لتكون إحدى استراتيجياتهم التدريسية، خصوصا وأن أسلوب خرائط المفاهيم لا يقتطع وقتا طويلاً من زمن المحاضرة، وإن تطلب جهدا من جانب عضو هيئة التدريس في البداية .

٢- حث أساتذة الجامعة التربويين على بحث، وتقصي أثر أسلوب خرائط المفاهيم التدريسي في تطوير جوانب تعليمية أخرى، خلاف التحصيل الدراسي.

٣- تعريف طلاب الكليات التربوية بأسلوب خرائط المفاهيم التدريسي، وتدريبهم على كيفية إعداد خرائط المفاهيم، وتوظيفها لخدمة أهدافهم التعليمية.

المراجع

البريثن، خالد (١٤٢٧). **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير والاحتفاظ بالتعلم بوحدة التكاثر لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الخطابي، عبدالحميد، والحربي، عبدالله وغندوره، عباس وحكيم، عبدالحميد واثبيتي، عبدالله والظاهري، يحيى (١٤٢٥). **تقويم خريجي كليات المعلمين**. وكالة وزارة التربية والتعليم لكليات المعلمين، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

الرشود، جواهر (٢٠٠٠). **فاعلية إستراتيجية تجمع بين خرائط المفاهيم والرسوم التخطيطية الدائرية في التحصيل الدراسي لمقرر الكيمياء الفيزيائية لدى طالبات كلية التربية بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، الأقسام الأدبية، قسم التربية وعلم النفس.

زيتون، كمال (١٩٩٧). **خرائط المفاهيم: استراتيجية مبتكرة لتطوير التربية العلمية**. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول "اتجاهات التربية وتحديات المستقبل". عمان، جامعة السلطان قابوس. ٧-١٠ ديسمبر.

شبر، خليل (١٩٩٧). فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تدريس مادة العلوم. **المجلة التربوية**. الكويت، **١١** (٤٤)، ١٤٥–١٧٨.

الشهراني، عامر (١٩٩٩). فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل واتجاهات الطلاب نحو مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية**. **١٢** (٢)، ٣–٤٥.

الشيخ، السيد محمد (١٩٩٥). **فاعلية استخدام خريطة المفاهيم – كمنظم متقدم ومتأخر – في علاج الفهم الخاطي للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا. مصر.

العمر، عبدالعزيز، والغامدي، حمدان والسلمان، سليمان والعقيلي، عبدالمحسن، والرومي، مهند، والكثيري، راشد، والمنيع، محمد (٢٠٠٥). **تقويم البرامج والتخصصات في كليات المعلمين**. دراسة غير منشورة. وزارة التربية والتعليم. وكالة كليات المعلمين.

الفالح، سلطانة (٢٠٠٥). فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على إدراك العلاقات وتعديل التصورات الخاطئة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الرياض. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **٧٧** (٢٠). ١٢٩–١٦٣

فودة، سهير (١٩٩٩). **تدريب طالبات الفرقة الرابعة قسمي الحيوان والنبات بكلية التربية للبنات بجدة على إعداد خرائط مفاهيم لنصوص منهج الأحياء**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثالث لإعداد المعلم، مكة المكرمة. جامعة أم القرى. ١٥–١٧ مايو.

قرني، زبيدة (١٩٩٨). **فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على كل من التحصيل واكتساب عملية العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، ٢–٥ أغسطس، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

محفوظ، ثريا (٢٠٠٢). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تخطيط الدروس باستخدام خرائط المفاهيم لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصصي علم الحيوان والنبات بكلية التربية بجدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة.

الهويدي، زيد (٢٠٠٥). **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**. العين، الأمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

Ausuble, D. (1968). **Educational psychology: A cognitive view.** New York Holt, Rinehart & Winston.

Esiobu, G. & Koylio, K. (1995). Effects of concepts and vee Mapping under three learning modes on student cognitive achievement in ecology and genetics. **Journal oOf Research in Science Teaching, 32,** 971-995.

Guastello, F. (2000). Concept mapping effects on science content comprehension of low-achieving inner-city seventh graders. **Remedial & Special Education, 21** (6). 356-364.

Novak, J. & Gowin, D. (1983). The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school students. **Science Education, 67** (5). 625-645.

Novak, J. (1988). Learning science and the science of learning. **Studies in Science Education, 15,** 77-101.

Pendley, B.، Bretz, R. & Novak, J. (1994). Concept maps as a tool to assess learning in chemistry. **Journal of Chemistry Education, 71,** 9-15.

Ruiz, M. & Shalveson, R. (1996). Problems and issues in the use of concepts maps in science assessment. **Journal of Research in Science Teaching, 33** (6), 569-600.

Snead, D. & Young, B. (2003). Using concept mapping to aid african american students' understanding in middle grade science. **Journal of Negro Education, 72**(3), 333- 338.

Stile, C. & Alvares, M. (1986). **Hierarchical concept mapping: young children learning how to learn** (a viable heuristic for primary grades) Report no. 5, Center of Excellence, Basic Skills for Disadvantaged, Reading / writing Comment (ERIC – ED 274946)

Wandersee, J. (1994). Concept mapping and the concept of cognition. **Journal of Research in Science Education, 27**(10), 923-936.

Willerman, M. & MacHarg, R. (1991). The concept map as an advance organizer. **Journal of Research in Science Teaching. 28,** 705-711.

185
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع

د. هند عبد المجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الهاشمية-الأردن

د. أحمد إسماعيل الكحلوت
عمادة الدراسات التربوية
الجامعة العربية المفتوحة-الكويت

استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع

د. هند عبد المجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الهاشمية-الأردن

د. أحمد إسماعيل الكحلوت
عمادة الدراسات التربوية
الجامعة العربية المفتوحة-الكويت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم استراتيجية لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع، تستند إلى منحى المواصفات التفصيلية، والشاملة في وصف المجال السلوكي. وتتضمن ثلاث خطوات رئيسة: الأولى، إعداد مواصفات تفصيلية شاملة للاختبار من حيث: تحديد الغرض من الاختبار، ومجال محتواه، والمجموعة التي سيطبق عليها، وفريق العمل؛ وتحليل الموضوع المستهدف تحليلاً تفصيلياً، وتنظيم عناصر المعرفة المرتبطة بالموضوع، والتحقق من صدق التحليل، وإعداد مواصفات تفصيلية للفقرة. والخطوة الثانية، هي بناء الفقرات الاختبارية باستخدام بناء "الفقرة النموذج". وكانت الخطوة الثالثة مراجعة الفقرات الاختبارية، وتصديقها.

الكلمات المفتاحية: اختبار تشخيصي، اختبار محكي المرجع، استراتيجية، مواصفات الفقرة، الفقرة النموذج

* تاريخ تسلم البحث: ٤/١٠/٢٠٠٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ١٢/٥/٢٠٠٨م

A Proposed Strategy for Constructing Criterion-Referenced Diagnostic Test

Dr. Hind Alhammouri
Dept. of Educational Psychology
The Hashemite University

Dr. Ahmed Kahlout
Educational Studies Deanship
Open Arab University- Kuwait

Abstract

The aim of this study was to introduce a strategy for constructing criterion-referenced diagnostic tests based on the Comprehensive and Detailed Specifications Approach for describing the behavioral domain. The strategy consisted of three main steps. First, describing the behavioral domain in a detailed and comprehensive manner. This step includes identifying the aim and context the test, in addition to the working group and the targeted population. Also, it includes a thorough analysis the domain to be tested and hierarchic organization of its components, proving the validity of the hierarchy, and preparing detailed item specifications. Second, constructing items using the "model item". Finally, reviewing, revising, and validating the items.

Key words: diagnostic test, criterion-referenced test, strategy, item specification, model item.

188
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

استراتيجية مقترحة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع

د. هند عبد المجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
الجامعة الهاشمية-الأردن

د. أحمد إسماعيل الكحلوت
عمادة الدراسات التربوية
الجامعة العربية المفتوحة-الكويت

مقدمة

يعاني ميدان التربية، في العالم بعامة، من مشكلات حاسمة تتعلق بتعلم الطلبة. ومن الملاحظ أن معظم ما يجري في مدارس العالم اليوم، تحت اسم التقويم التربوي، لا يجدي في التعلم والتعليم. فمعظم الاختبارات التي تطبق في المدارس لا تلبي حاجات المتعلمين، إذ قلما يحصل الطلبة على تغذية راجعة، تكون سريعة وسليمة (الصيداوي، ٢٠٠٤).

والأردن ليس أحسن حالاً من غيره من الدول، إذ يشير الأدب التربوي، الذي تناول واقع أداء الطلبة فيه، إلى أن هناك ثمة ضعفاً واضحاً في أدائهم في الرياضيات. ولم يقتصر هذا الضعف على أصناف المعرفة الرياضية المتقدمة من نظريات ومسائل، وإنما تعدى ذلك إلى ضعف في المهارات الرئيسة، المتعلقة بمفاهيم الأعداد، والكسور، والعمليات الأربع (أبو لبدة، ٢٠٠٣؛ الرواشدة وزملاؤه، ٢٠٠٠؛ عنابي، ١٩٩٩). وقد كشفت الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم، التي عقدت في العام ٢٠٠٣ عن وجود ضعف واضح في مادة الرياضيات عند الطالب الأردني بخاصة، والعربي بعامة. فقد تبين أن متوسط أداء الطلبة الأردنيين عام ٢٠٠٣ لم يختلف اختلافاً دالاً إحصائياً عما كان عليه عند تطبيق الدراسة ذاتها عام ١٩٩٩، هذا بالإضافة إلى أن أداءهم أقل من متوسط الأداء الدولي، في العامين اللذين أجريت فيهما الدراسة. وبينت الدراسة أيضاً أن نسبة الطلبة الأردنيين، الذين وصلوا إلى مستوى الأداء المتقدم، لم تتجاوز ١٪، في حين كانت نسبة نظرائهم الذين وصلوا إلى مستوى الأداء المنخفض ٦٠٪ (الرفيع وزملاؤه، ٢٠٠٧).

وفي ضوء هذا الواقع التربوي، ومنذ العام ٢٠٠٣، بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بالتعاون مع البنك الدولي، والصندوق العربي بعملية إصلاح تربوي، تمثلت في تبنيها مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (Education Reform for Knowledge Economy). ومن العناصر الرئيسة في رسالة هذا المشروع "تطوير، وإدارة نظام تربوي، يركز على التميز والإتقان، ويستثمر موارد بشرية تتمتع بقدر عالٍ من إتقان كفايات التعلم الأساسية"؛ بمعنى أن التعلم الإتقاني أحد المخرجات الرئيسة، التي يسعى هذا المشروع لبلوغه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

ويعد التعلم الإتقاني تقدماً تربوياً، وإن لم يكن إصلاحاً تربوياً جذرياً كاملاً، فهو يمثل استراتيجية قابلة للنمو، والتطور، والتكامل مع استراتيجيات التعلم الأخرى (الصيداوي، ٢٠٠٤). وعليه، فقد أضحى التقويم التشخيصي عماد التعلم الإتقاني، إذ إنه الدعامة الأساسية، التي لا بد منها للارتقاء بالمتعلمين إلى درجة الإتقان المطلوبة على الأقل.

ويتطلب التقويم التشخيصي جملة من الأساليب، والأدوات التي تتنوع ما بين اللااختبارية والاختبارية. وتشمل الأولى ملاحظة أداء الطالب، والتقارير، والعروض، والمداخلات التي يقدمها، والسجل الصحي، وسجل التوجيه التراكمي، وإجراء دراسة الحالة، ومناقشة الحالات. في حين تشتمل الثانية على الامتحانات والاختبارات موضوعية التصحيح، ومنها الاختبارات التشخيصية والتحليلية. وعلى الرغم من أن الأساليب اللااختبارية توفر قدراً من المعلومات المهمة المتعلقة بأداء الطالب، إلا أنها قد تفتقد الدقة والشمول؛ لأنها تتطلب وقتاً صويلاً في التطبيق، وتحليل النتائج النوعية المتحصلة من تحليل أداء كل طالب؛ ومن ثمَّ، يصعب تطبيقها على عدد كبير من الطلبة. ومن هنا، فقد جاءت الأساليب الاختبارية التي تتيح فرصة لتشخيص مواطن قوة الطلبة وضعفهم، وربما اكتشاف بعض أسبابها في وقت قصير نسبياً، شريطة أن تكون موثوقة، محكمة البناء. كما أنها تمتاز عن غيرها من أساليب التشخيص الأخرى، بأنها مرتبطة بميادين ومهارات معينة، ولذلك، تمهد لعملية اتخاذ التدابير الوقائية، والتصحيحية، أو العلاجية والتنشيطية اللازمة، فهي ألصق بعمل معلم الصف من غيرها من الاختبارات.

تركز الاختبارات التشخيصية على أجزاء معينة من موضوع دراسي معين، لتكشف عن مكامن القوة والضعف في اكتساب المتعلم للقدرات والمهارات التي تمثلها تلك الأجزاء من ذلك الموضوع الدراسي. ويقتضي ذلك تقسيم الموضوع إلى وحدات تعلمية شبه مستقلة، وتحديد العلاقات القائمة بين مختلف الأجزاء التي تؤلف الموضوع المعين، ثم وضع الفقرات الصادقة المناسبة، والكافية بحسب مستويات المعرفة، والسلوك، والأداء المنشود (Hambleton, 1982). فتشخيص أداء الطلبة، وتحديد مواطن ومجالات ضعفهم وقوتها يتطلب بحثاً تفصيلياً عن مصادر الأخطاء، ولا بد من أن يستند إلى أدوات تشخيصية، محكمة البناء، تتطلب مواقف تمكن المستخدم من الوقوف على هذه الأخطاء، ودرجة شيوعها، وأهميتها للتعلمات اللاحقة. وعليه، توفر الاختبارات التشخيصية معلومات أكثر تحديداً عن تعلم الطلبة مما توفره الاختبارات الصفية.

لقد تضمنت عملية الإصلاح التربوي في الأردن إصلاحاً لنظام التقويم. فقد تم إنشاء مديرية للامتحانات، والاختبارات تضم من بين أقسامها قسم "التقويم التشخيصي". ومن الأهداف التي يعمل هذا القسم على بلوغها بناء اختبارات للتشخيص، تساعد على مقارنة أداء الطالب مع أداء طلبة مدرسته ومنطقته، وتعرف درجة امتلاك الطلبة للمهارات الأساسية

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦). بمعنى أنهم يعتمدون التقويم معياري المرجع؛ للتحقق من بلوغ الهدف الأول، والتقويم محكي المرجع للتحقق من بلوغ الهدف الثاني.

ومن المعلوم أن أكثر أنماط التقويم مساهمة في التخطيط وبناء العمليات الخاصة بالتعلم والتعليم الصفي، هو التقويم محكي المرجع؛ لأنه يهتم بقياس، وتشخيص ما حققه المتعلم من معارف ومهارات، وما اكتسبه من اتجاهات، وسلوكات تتعلق بمحتوى دراسي، أو تعليمي معين في ضوء محك أداء مطلق، وبالكشف عن صعوباته التعلمية، ومواطن الضعف لديه (Murphy & Davidshofer, 2001). وتفسر الدرجات على هذا النوع من الاختبارات بناء في الأداء على المهمة المقيسة؛ بمعنى أن تحديد موقع المتعلم بالنسبة لمجال سلوكي محدد تحديداً تاماً يتم بالاعتماد على مجموعة من القواعد الصريحة، التي تسهل عملية تفسير النتائج على الاختبار (Berk, 1982). ومن ثمَّ، تستخدم درجات الاختبار لتصنيف المفحوصين في فئات إتقان متمايزة (Crocker & Algina, 1986)، وذلك من خلال تقسيم مقياس علامة المجال إلى فئات إتقان متمايزة عددها (ك) فئة، تحدد بنقاط قطع عددها (ك−١)؛ والأكثر شيوعاً التقسيم إلى فئتين: متقن وغير متقن؛ الأمر الذي يمكّن من تشخيص مواطن ضعف الفرد، أو قوته في ضوء القرارات المتعلقة بتصنيفه. والاختبارات التي تستخدم لهذا الغرض تسمى اختبارات تشخيصية محكية المرجع.

غير أن المتابع للجهود التي تبذل في مديرية الامتحانات والاختبارات تلك، يلاحظ غياباً واضحاً لأدوات القياس التشخيصية محكية المرجع الدقيقة، التي تساعد على الوقوف على الأسباب الحقيقية للضعف. وفي الحقيقة، فإن استخدام ما يتم بناؤه من اختبارات تشخيصية يستخدم، في أحسن حالاته، لمراقبة تعلم الطلبة بشكل عام؛ إذ لم يتم إجراء تقويم تشخيصي بالمفهوم الوارد في الأدب التربوي الذي تم تبنيه في هذا البحث، حتى الآن.

وعلى بالرغم من أهمية الاختبارات التشخيصية محكية المرجع، فإنه يلاحظ ندرة توافرها في الوطن العربي، إذ يوكل أمر إعدادها، في الغالب، لمدرسين، لا تتوافر لديهم الإمكانيات، والقدرات اللازمة لإعدادها (علام، ٢٠٠١)، أو لطلبة الدراسات العليا كجزء من رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه (أبو ريدة، ١٩٩٣؛ أحمد، ١٩٩٥؛ أحمد، ٢٠٠٤؛ الريماوي، ١٩٩٠؛ العابدي، ٢٠٠٣). ومع ذلك، فقد ظهرت محاولات عربية (علام، ٢٠٠١؛ الشريفين، ٢٠٠٦) لبنائها، إلا أن هذه المحاولات ما زالت متواضعة، أو أنها لم تخرج من المنطقة التي أجريت فيها. فغالباً ما تهتم ببناء اختبار تشخيصي لمهمة محددة، وليس بتطوير استراتيجية لبناء هذا النوع من الاختبارات.

وقد تعزى ندرة توافر الاختبارات التشخيصية محكية المرجع إلى ندرة الخبرات العربية في مجال تطوير هذا النوع من الاختبارات، من حيث معرفة: كيفية بنائه، وما الاختبارات، والتحليلات الإحصائية المناسبة لكل خطوة من خطوات بنائه، وكيفية تفسيرها، وكيفية

استخدامه، والقرارات التي يمكن أن تصدر عنه. فعملية بناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع تحتاج تعاون العديد من المؤسسات التربوية من جامعات، ومراكز بحوث، ومراكز القياس والتقويم؛ كما تتطلب تضافر جهود فريق من الاختصاصيين في مختلف العلوم التربوية الذين لديهم مهارات وكفايات عالية، واستراتيجيات محددة واضحة لبنائها؛ وتوافر مراجع وأدلة مناسبة تساعدهم على تصميمها وبنائها (الصيداوي، ٢٠٠٤). وفضلاً عن ذلك، فإنها تتطلب توافر مجال سلوكي واضح يتفق عليه المقيمون (Hambleton & Sireci, 1997; Hambleton & Swaminathan, 1985). هذا، بالإضافة إلى أنّ المؤسسات العالمية المتخصصة في تطوير الاختبارات لا تقدم خبراتها العملية إلا بأسعار مرتفعة. وفضلاً عن ذلك، فهي تتطلب كلفة مادية، وجهداً كبيرين، إذ يتطلب تمثيل المجال السلوكي عدداً كبيراً من الفقرات الاختبارية (Popham, 1982)؛ كما أن تحليلها يحتاج إلى مهارات قلما تتوافر لدى العاملين في بنائها (Murphy & Davidshofer, 2001).

ومن هنا تبدو الحاجة ملحة لطرح استراتيجية محددة لبناء الاختبارات التشخيصية محكية المرجع المحكمة، تصمم في إطار خطة شاملة، ومتكاملة لتقويم أداء الطالب، وذلك ضمن إجراءات الإصلاح المطلوبة بإلحاح في نظام التقويم في الأردن، يمكن أن يتبعها مصممو هذا النوع من الاختبارات؛ كي يتمكن مستخدموها من اتخاذ القرارات الصائبة في ضوء الغايات المقصودة.

هدف الدراسة

في ضوء ما سبق، فقد سعت هذه الدراسة إلى تقديم استراتيجية لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع، يمكن استخدامها من قبل المراكز المتخصصة التي تتوافر فيها الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لبناء هذا النوع من الاختبارات. وعليه، فقد قام الباحثان بتطوير استراتيجية خاصة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع، تستند إلى منحى المواصفات التفصيلية والشاملة في وصف المجال السلوكي، تتلخص في اتباع الخطوات الآتية: إعداد مواصفات تفصيلية شاملة للاختبار، وبناء الفقرات الاختيارية، ومراجعة الفقرات الاختيارية وتصديقها.

وفيما يأتي توضيح لكل منها:

أولاً: إعداد مواصفات تفصيلية شاملة للاختبار، وقد تم ذلك وفق الخطوات الآتية:

١) التخطيط للاختبار، الذي تطلب:

أ – تحديد الغرض من الاختبار، وهو تشخيص مواطن ضعف طلبة المرحلة الأساسية وقوتهم، وأسبابها المحتملة.

ب – تحديد مجال المحتوى، وقد اختير موضوع قسمة الكسور، ذلك أن عدة دراسات

أشارت إلى وجود ضعف عند الطلبة فيها (أبو لبدة، ٢٠٠٣؛ الرواشدة وزملاؤه، ٢٠٠٠؛ الرفيع وزملاؤه، ٢٠٠٧؛ الحموري والكحلوت، ١٩٩٩؛ عنابي، ١٩٩٩؛ الكحلوت والحموري، ١٩٩٩).

ج – تحديد المجموعة التي سيطبق عليها الاختبار، وقد اختير الصف الخامس الأساسي ليكون مجتمع الدراسة، لكون منهاجه يغطي موضوع الكسور العادية، والعمليات المتعلقة بها. وبسبب كون بناء الاختبار يتطلب عينات متعددة، كل منها يستخدم لغرض معين، فقد تم تحديد العينات التي ستستخدم في بناء الاختبار وفق ما يأتي:

١. العينة الرئيسة التي سيتم تطبيق الاختبارات عليها. تكونت من ست شعب من الصف الخامس، نصفهم من الذكور، وقد تم اختيار هذه الشعب بالطريقة العشوائية، تضم هذه الشعب ١٧٧ طالباً وطالبة، منهم ٩١ طالباً.

٢. عينة التحقق من صحة الفرضيات المتعلقة بمستويات التحليل في البناء الهرمي (سنأتي على ذكرها لاحقاً)، تكونت من أربع شعب من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها الرئيسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، تضم ١٨٢ طالباً وطالبة.

٣. عينة التحقق من فاعلية البناء الهرمي (سنأتي على ذكرها لاحقاً)، تكونت من شعبتين من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها الرئيسة، تم اختيارهما بالطريقة العشوائية، تضمان ٦٥ طالباً وطالبة.

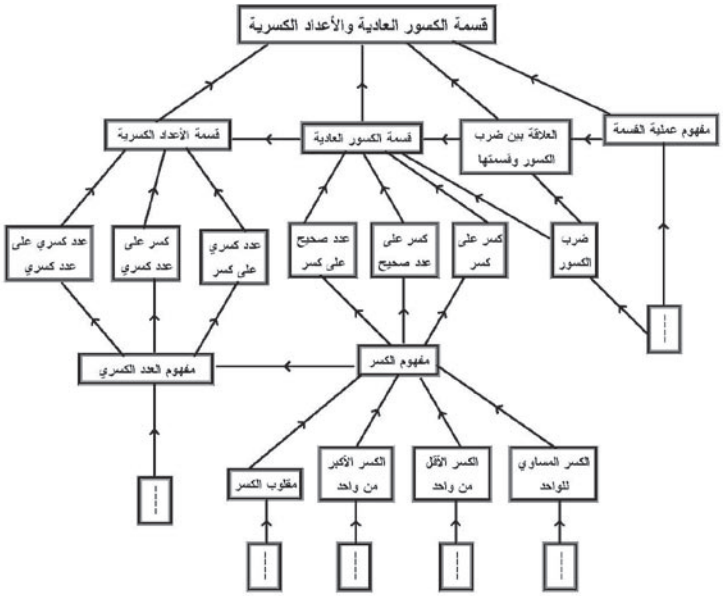
٤. عينة حصر أخطاء الطلبة (سنأتي على ذكرها لاحقاً)، وقد تكونت من:

شعبتين من الصف السادس، وشعبتين من الصف الخامس، تم اختيارهما عشوائياً.

أوراق امتحانات خمسين طالباً من الصف الخامس من الفئات العليا والوسطى والدنيا من أربع شعب من المجتمع، وخارج العينة الرئيسة، نصف هذه الشعب من الإناث. وقد تم تحديد طلبة الفئات الثلاث كما يأتي:

* تم الاختيار، بطريقة عشوائية، لِ (١٥) طالباً من الطلبة الذين متوسط علاماتهم في الرياضيات أكبر من ٩٠٪، على أنهم فئة عليا.
* والذين متوسط علاماتهم أقل من ٤٠٪، على أنهم الفئة الدنيا.
* والذين متوسط علاماتهم أقل من ٧٠٪ وأكبر من ٥٠٪ على أنهم الفئة الوسطى.
* عينة وضوح "الفقرات النموذج" (سنأتي على ذكرها لاحقاً)، تكونت من شعبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها الرئيسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، تضم ٢٧ طالباً.
* عينة دراسة تشابه استجابات مجموعة الطلبة على كل أزواج "الفقرات النموذج" (سنأتي على ذكرها لاحقاً)، تكونت من شعبتين من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها الرئيسة، تم اختيارهما بالطريقة العشوائية، تضمان ٥٠ طالباً وطالبة، منهم ٢٧ من الذكور.
* عينة تحديد زمن الاختبار، وتكونت من شعبتين من المجتمع، وخارج عينة الدراسة، تم

اختيارهما بطريقة عشوائية، تضمان ٤٥ طالباً وطالبة.
د- تحديد فريق العمل، وقد تم اختيار ثلاثة من المختصين في الرياضيات واثنين من المختصين في بناء الاختبارات، وثلاثة من مدرسي الرياضيات الأكفَاء للصف الخامس، واثنين من المشرفين التربويين لمادة الرياضيات.
٢) تحليل موضوع قسمة الكسور وتنظيمه، وقد تضمن الخطوتين الآتيتين:
أ. تحليل موضوع قسمة الكسور تحليلاً تفصيلياً
ب. تنظيم عناصر المعرفة المتعلقة بموضوع قسمة الكسور تنظيماً هرمياً
وفيما يأتي توضيح لهاتين الخطوتين.
١. تحليل موضوع قسمة الكسور تحليلاً تفصيلياً، وتحديد عناصر المعرفة المتعلقة به. إذ قام الباحثان بتحليل موضوع قسمة الكسور العادية الوارد في كتيب "منهاج الرياضيات" للصفوف من الأول إلى السادس، والكتب المدرسية، وأدلة المعلم لتلك الصفوف، تحليلاً متعمقاً تفصيلياً، وشاملاً، يبين جميع عناصر المعرفة الرياضية المتعلقة بهذا الموضوع من مفاهيم، وخوارزميات، وتعميمات، ومسائل.
٢. تنظيم عناصر المعرفة المتعلقة بموضوع قسمة الكسور تنظيماً هرمياً، وقد تم وفق ما يأتي:
- تحديد المتطلبات السابقة من عناصر المعرفة الرياضية (المهارات الفرعية) اللازم توافرها لدى المتعلم كي يحقق مهارة "قسمة الكسور العادية".
- ترتيب المهارات الفرعية ترتيباً منطقياً، بحيث يكون إتقان المتعلم لواحدة، أو مجموعة منها متطلباً أساساً لإتقان مهارات أخرى أعلى مرتبة. ومثال على ذلك، عملية قسمة الكسور العادية (وهي في مستوى عالٍ من الهرم) تتطلب أن يكون الطالب متقناً لما يأتي: قسمة كسر على عدد صحيح، وقسمة عدد صحيح على كسر، وقسمة كسر عادي على كسر عادي، ومعرفة العلاقة بين عمليتي ضرب الكسور وقسمتها، وجميعها في نفس المستوى، ويسبقها في الهرمية المهارات الآتية: مفهوم عملية قسمة الكسور، ومفهوم ضربها، وضرب الكسور العادية؛ وهكذا.
- وضع هذا التحليل على شكل شجرة، توضح البنية الهرمية للموضوع. وبما أن الشكل الناتج مركب، ومعقد جداً فقد تم الاكتفاء بجزء من البنية الهرمية، التي سيتم وفقها توضيح استراتيجية بناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع، كما في الشكل رقم (١).



الشكل رقم (١)
البنية الهرمية لموضوع قسمة الكسور

٣) التحقق من صدق التحليل، وصدق البناء الهرمي، وقد تضمن الخطوات الآتية:
أولاً: التحقق من صدق البناء الهرمي لعناصر الموضوع.
ثانياً: التحقق من صحة الفرضيات المتعلقة بمستويات التحليل في البناء الهرمي.
ثالثاً: التحقق من فاعلية البناء الهرمي.
رابعاً: التحليل الدقيق للمهارات الجزئية.
خامساً: تحديد مواصفات الفقرات في المجال السلوكي.
وفيما يأتي توضيح لكل منها:
أولاً: التحقق من صدق البناء الهرمي لعناصر الموضوع، وقد تطلب ذلك:
– عقد عدة لقاءات مع فريق العمل بهدف تحقيق فهم مشترك للمفاهيم، والمصطلحات المتعلقة بعملية الصدق، من مثل: مواصفات الفقرة، ومواصفات المثير والاستجابة، ودرجة ارتباط الفقرة بمواصفاتها والعكس، وصدق المحتوى، وطريقة كتابة الفقرات، ذات الاختيار من عدة خيارات؛ ذلك أن طرق استنباط الأحكام وإجراءات صدق المحتوى عملية مفصلية، وأساسية للاختبارات التشخيصية محكية المرجع (Olagunju, 2004).
– عرض البناء الهرمي المتعلق بعملية قسمة الكسور على فريق العمل، والطلب منهم الحكم عليه من حيث درجة:
• صحة العلاقات التي تربط بين عناصر البناء الهرمي.

· انتمائها إلى الموضوع.
· دقة التسلسل الهرمي للعناصر.

وذلك باستخدام مقياس رباعي يبين الدرجات الآتية من: الانتماء/الصحة/الدقة: (غير منتمية/غير صحيحة/غير دقيقة)، (منتمية/صحيحة/دقيقة إلى درجة ما)، (منتمية/صحيحة/دقيقة بشكل مناسب)، (منتمية جداً/صحيحة جداً/دقيقة جداً) حيث أعطيت القيم ١، ٢، ٣، ٤ على الترتيب.

– تفريغ النتائج لكل من البنود الأربعة السابقة، ومن ثم تحليلها بعد تحويل التقديرات إلى تقديرات ثنائية الدرجة، كما في الجدول الآتي رقم (١).

الجدول رقم (١)

تفريغ نتائج المقياس الرباعي للحكم على صدق البناء الهرمي

		المحكم ١	
		ارتباط ضعيف (التقدير ١، ٢)	ارتباط قوي (التقدير ٣، ٤)
المحكم ٢	ارتباط ضعيف (التقدير ١، ٢)	A	B
	ارتباط قوي (التقدير ٣، ٤)	C	D

– استخدام المعادلة رقم (١) (Gregory, 2007, 123) لإيجاد درجة الارتباط بين تقديرات كل محكِّم من فريق العمل:

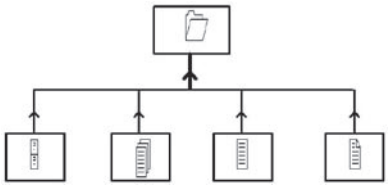
$$\text{درجة الارتباط} = \frac{D}{A+B+C+D} \quad \text{معادلة رقم (١)}$$

حيث تشير (A) إلى عدد العناصر، أو العلاقات بين عناصر المعرفة الرياضية الأعلى والأدنى مرتبة، التي رأى المحكمان الأول والثاني أنها ضعيفة، (B) إلى عدد العناصر، أو العلاقات التي رأى المحكم الأول أنها قوية، في حين رأى المحكم الثاني أنها ضعيفة، (C) عدد العناصر أو العلاقات التي رأى المحكم الأول أنها ضعيفة، في حين رأى المحكم الثاني أنها قوية، (D) عدد العناصر أو العلاقات التي رأى المحكمان الأول والثاني أنها قوية.

– حساب صدق البنية الهرمية من خلال إيجاد معدل جميع الأزواج الممكنة لمعاملات الارتباط لتقديرات المحكمين وفق المعادلة رقم (١)، وعلى كلٍ من البنود الثلاثة السابقة، وقد تراوح معدل تقديراتهم بين ٠,٩٠ – ٠,٩٤

ثانياً: التحقق من صحة الفرضيات المتعلقة بمستويات التحليل في البناء الهرمي:

نظراً لصعوبة التعامل مع البنية الهرمية الكلية، فقد اكتفى الباحثان بذكر الإجراءات المتعلقة بقسمة الكسور العادية، كما وردت في الهرم في المستويين الثاني والثالث من الأعلى، ويبين الشكل (٢) جزءاً من مخطط البنية الهرمية الذي سيجرى عليه توضيح صحة الفرضية.



الشكل رقم (٢)
جزء من مخطط البنية الهرمية الذي سيجرى عليه توضيح صحة الفرضية

والفرضية التي تم اختبارها هي: "كي يحقق الفرد الهدف رقم (١) يجب أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف ذوات الأرقام (٢) و (٣) و(٤) و (٥)". فإذا اجتاز الطالب درجة القطع على أي من الاختبارات التي تقيس أيًّا من هذه الأهداف، فإنه يكون قد حقق الهدف الذي يقيسه ذلك الاختبار، ويحصل على الدرجة (١)، وغير ذلك، فإنه يحصل على الدرجة (٠). ويبين الجدول رقم (٢) بعض النواتج الممكنة (الأزواج المرتبة) للدرجات المتعلقة بالأهداف.

الجدول رقم (٢)
بعض النواتج الممكنة للدرجات المتعلقة بالأهداف

مستوى الهدف	البنية الهرمية	تحقق/عدم تحقق الهدف				
الثالث (١)		١	١	٠	٠	٠
الثاني (٢، ٣، ٤، ٥)		١١١١	٠١١١	١١١١	٠١١١	....
الناتج		(١،١)	(٠،١)	(١،٠)	(٠،٠)	(٠،٠)

وقد تم استخدام هذا الجدول؛ لإيجاد ثلاث نسب مختلفة، تفيد في التحقق من صحة الفرضية السابقة أعلاه، والنسب هي: نسبة الاتساق، ونسبة كفاية الترتيب، ونسبة الاكتمال. ولاختبار الفرضية، اتبعت الإجراءات الآتية:

١- إعداد خمسة اختبارات، يتكون كل منها من عشر فقرات على كل من أصناف المعرفة الواردة في الشبكة (البناء الهرمي)؛ حيث تم إعداد اختبار على كل من: قسمة الكسور العادية (رقم ١)، العلاقة بين ضرب الكسور وقسمتها (رقم ٢)، قسمة كسر على كسر (رقم ٣)، قسمة عدد صحيح على كسر (رقم ٤)، قسمة كسر على عدد صحيح (رقم ٥). وقد اتبعت الإجراءات المنهجية في إعداد الاختبارات من كتابة الأهداف، وبناء جدول مواصفات لكل منها، وبناء فقرات من نمط الاختيار من أربعة خيارات على كل هدف؛ وتحكيم كل من الأهداف، وجدول المواصفات، ودرجة انتماء الفقرات للأهداف؛ ومن ثم تعديل الفقرات في ضوء التغذية الراجعة من المحكمين؛ وإخراج كل من هذه الاختبارات؛ وقد كان الزمن المخصص لكل منها خمس عشرة دقيقة.

٢- اختيار أربع شعب عشوائياً، من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها الرئيسة، اثنتان منهما من الإناث، وقد كان عدد الذكور ٩٠ طالباً، وعدد الإناث ٩٤ طالبة.

٣- تطبيق هذه الاختبارات مجتمعة على هذه العينة، حيث طبق الاختباران (١)، (٢) في جلسة واحدة، مدتها ثلاثون دقيقة في اليوم الأول، وبعد يومين طبقت الاختبارات رقم (٣، ٤، ٥) في جلسة أخرى مدتها خمس وأربعون دقيقة. ثم صححت الاختبارات، وذلك بإعطاء الإجابة الصحيحة علامة واحدة، والإجابة الخطأ صفراً.

٤- تحديد نقاط القطع التي تعبر عن تحقيق الهدف الذي يقيسه كل اختبار من الاختبارات الخمسة، وفق ما سيرد في بند (٤) من المراجعة الإمبريقية، وقد كانت كما يأتي: ٧٠٪، ٩٠٪، ٨٠٪، ٨٠٪، ٨٠٪ لكل من الاختبارات ذوات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب.

٥- تحديد نسبة الطلبة الذين حققوا الأهداف الواردة في الاختبارات الخمس السابقة.

٦- حساب أعداد الطلبة الآتية:

* الذين حققوا الهدف الذي يقيسه اختبار رقم (١) (في المستوى الأعلى)، وحققوا جميع متطلباته السابقة (أهداف الاختبارات رقم٢، ٣، ٤، ٥) (N (١،١)).

* الذين حققوا الهدف الذي يقيسه الاختبار رقم (١)، و لم يحققوا أحد الأهداف، على الأقل، التي تقيسها الاختبارات ذوات الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥) (N(١، ٠)).

§ الذين لم يحققوا الهدف الذي يقيسه الاختبار رقم (١)، وحققوا جميع الأهداف التي تقيسها الاختبارات ذوات الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥) (N (٠،١)).

* والذين لم يحققوا الهدف الذي يقيسه الاختبار رقم (١)، و لم يحققوا أحد الأهداف، على الأقل، التي تقيسها الاختبارات ذوات الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥) (N (٠،٠)).

ويبين الجدول الآتي رقم (٣) توضيحاً لكيفية حساب هذه القيم، حيث يشير العدد (١) إلى أن مجموعة الطلبة حققت الهدف، والعدد (٠) إلى أنها لم تحققه.

الجدول رقم (٣)
مجموعات الطلبة الذين حققوا / لم يحققوا الهدف الرئيس والأهداف الفرعية

رقم مجموعة الطلبة	نوع الهدف/رقم الهدف					الناتج
	الرئيس	الفرعي (المتطلبات السابقة)				
	١	٢	٣	٤	٥	
المجموعة ١	١	١	١	١	١	N(١،١)
المجموعة ٢	١	٠	١	١	٠	N(١،٠)
المجموعة ٣	٠	١	١	١	١	N(٠،١)
المجموعة ٤	٠	١	٠	٠	١	N(٠،٠)

٧- تقدير النسب الآتية: نسبة الاتساق (Consistency ratio)، ونسبة كفاية الترتيب (Adequacy Ratio)، ونسبة الاكتمال (Completeness ratio) (علام، ٢٠٠١، ص٧٢-

٧٤). حيث تختبر نسبة الاتساق ما إذا كان تحقيق الفرد للمهارة الرئيسة (الهدف الرئيس) يتضمن تحقيقه جميع متطلباتها السابقة؛ في حين تختبر نسبة كفاية الترتيب ما إذا كان تحقيق الفرد للمتطلبات السابقة أو بعضها يتضمن تحقيق المهارة الرئيسة؛ وأما نسبة الاكتمال فتحدد قوة اعتماد كل مستوى من مستويات الأهداف على الآخر، وتدل هذه القيمة على نسبة عدد الأفراد الذين حققوا المهارة الرئيسة إلى عدد الذين لم يحققوا أحد متطلباتها السابقة، على الأقل. وتبين المعادلات الآتية ذوات الأرقام (٢)، (٣)، (٤) معادلات هذه النسب.

نسبة الاتساق= $\frac{N(1,1)}{N(1,1)+N(1,0)}$ المعادلة رقم (٢)

نسبة كفاية الترتيب= $\frac{N(1,1)}{N(1,1)+N(0,1)}$ المعادلة رقم (٣)

نسبة الاكتمال= $\frac{N(1,1)}{N(1,1)+N(0,0)}$ المعادلة رقم (٤)

وبتطبيق المعادلات السابقة كانت قيم نسب الاتساق وكفاية الترتيب والاكتمال كما يأتي، وعلى الترتيب: ٠,٩١ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٩؛ ولأن هذه القيم أكبر من ٠,٨٥، فإنها تعد مؤشرات مناسبة لصدق البناء الهرمي، المتعلق بمهارة قسمة الكسور العادية (Walbesser, 1968).

ثالثاً: التحقق من فاعلية البناء الهرمي، وذلك عن طريق تقدير نسبة الطلبة الذين حققوا المهارة الرئيسة ممن تلقوا التعليم لهذه المهارة مسترشدين بهذا البناء الهرمي، وذلك وفق الإجراءات الآتية:

- تم اختيار شعبتين من شعب الصف الخامس من خارج عينة الدراسة، إحداهما من شعب الذكور، والأخرى من شعب الإناث، عشوائياً، تضمان ٦٥ طالباً وطالبة.
- طلب من معلمي الرياضيات لهاتين الشعبتين، أن يدرسا طلبتهما موضوع قسمة الكسور العادية، مسترشدين بالبناء الهرمي الوارد في الشكل رقم (١) أثناء التدريس، وذلك بمراعاة التعلمات السابقة، اللازمة لتحقيق الهدف والواردة في المخطط.
- بعد انتهاء التدريس، طبق الاختبار رقم (١) على طلبة الشعبتين المذكورتين.
- حُسبت نسبة الطلبة الذين حققوا المهارة الرئيسة، فكانت ٨٨ ٪ تقريباً. وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على فعالية البناء الهرمي (Walbesser, 1968).

رابعاً: التحليل الدقيق للمهارات الجزئية، وقد تضمن تنفيذ الآتي:

أ. التحليل الدقيق لكل هدف رئيس في البنية الهرمية إلى أهدافَ سلوكية أكثر تحديداً.

تم تحديد الأهداف السلوكية الفرعية التي تتناول نواتج تعلمية، يتوقع من الطلبة تحقيقها، لكل هدف رئيس، وهي بمجملها تعطي مؤشراً على تحقيق الهدف العام؛ بحيث تعبر هذه

النواتج عن الأداء تعبيراً دقيقاً. وعليه، تم تحليل المتطلبات السابقة اللازمة لمهارة قسمة الكسور العادية. وبما أن هذه العملية طويلة جداً، وتحتاج إلى وقت وجهد، وبهدف توضيح خطوات الإستراتيجية واختصارها، فقد اكتفى الباحثان بتضمين المهارات الأدنى مرتبة والأكثر تحديداً لمهارة قسمة كسر على عدد صحيح.

ب. التحقق من دقة التحليل

تم التحقق من دقة التحليل بعرضه على فريق العمل، الذين طلب منهم تقدير درجة دقة التحليل على مقياس رباعي على النحو الآتي: دقيق جداً (٤) ، دقيق (٣)، الدقة متوسطة (٢)، الدقة ضعيفة (١)، ومن ثم استخدمت المعادلة رقم (١) وبالكيفية ذاتها، حيث تراوح معدل التقديرات بين ٠,٩١ – ٠,٩٣، وهي قيم جيدة تدل على دقة التحليل.

خامساً: تحديد مواصفات الفقرات في المجال السلوكي

١. تحديد سمات خيارات الفقرات

وقد تم ذلك من خلال حصر أخطاء الطلبة المحتمل وقوعها؛ كي يتم تضمينها في الاختبار، حيث قام الباحثان بما يلي:

– حضور أربع حصص صفية في موضوع قسمة الكسور العادية، اثنتان في الصف الخامس، ومثلهما في الصف السادس؛ بهدف تعرف الأخطاء التي يرتكبها الطلبة أثناء قيامهم بحل مسائل على موضوع القسمة.

– تحليل ٥٠ ورقة من أوراق الامتحانات التي أعدها المعلمون في موضوع قسمة الكسور العادية لخمسين طالباً وطالبة من الصف الخامس، وذلك بهدف تعرف الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، وقد شملت عملية التحليل أوراقاً من مستويات الطلبة الثلاثة (عليا ووسطى ودنيا)؛ على النحو الآتي: (١٥) ورقة من الفئة العليا، و(٢٠) ورقة من الفئة المتوسطة، و(١٥) ورقة من الفئة الدنيا. وقد اعتمد تحديد الفئات وفق متوسط علاماتهم في الرياضيات ذكره.

– مقابلة ١٠ من طلبة الصف الخامس من الفئة الوسطى، والفئة الدنيا، لتعرف أسباب تقديم الإجابات الخطأ التي ظهرت في أوراق امتحاناتهم.

وقد توصل الباحثان نتيجة للإجراءات السابقة، إلى تحديد قائمة تضمنت خمسة وعشرين خطأ مختلفاً. وقد تم استخدامها كخيارات للفقرات الاختبارية.

٢. تحديد مواصفات الفقرات في المجال السلوكي

تم إعداد مواصفات لكل فقرة في المجال السلوكي، وقد تضمنت مواصفات الفقرة: الهدف الذي تقيسه الفقرة؛ وعدد الفقرات التي تقيس الهدف؛ بغرض الحصول على تمثيل مناسب للمجال؛ والوصف التفصيلي لسمات المثيرات، وسمات الاستجابة الصحيحة؛ ومواصفات خيارات أو مموهات الفقرة اعتماداً على قائمة الأخطاء التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة (Crocker & Algina, 1986; Popham, 1981). وقد كان تضمين

سمات المثيرات، والاستجابات، والخيارات في المواصفات أمراً حاسماً؛ لأن الفرد الذي يقوم ببناء الاختبار يعتمد عليها اعتماداً أساسيا (الجلبي، ٢٠٠٥). وبعد تحديد مواصفات الفقرات تم مراجعتها، وذلك من خلال:

– عرض المواصفات على فريق العمل بهدف تعرف درجة مناسبة المواصفات للأهداف، ووضوحها، ودقتها، ومناسبة عدد الفقرات المقترحة.

– تعديل المواصفات وفق التغذية الراجعة التي زود المحكمون بها. ويبين الجدول رقم (٤) مواصفات الفقرات التي تقيس الهدف: " يقسم كسراً أقل من واحد صحيح، بسطه ومقامه أقل من ١٠ على عدد صحيح أقل من ١٠ " بعد أن أجمع عليها المحكمون.

الجدول رقم (٤)
مواصفات الفقرات التي تقيس الهدف: "يقسم كسراً أقل من واحد صحيح بسطه ومقامه أقل من ١٠ على عدد صحيح أقل من ١٠" بعد أن أجمع عليها المحكمون

المهارة الفرعية	قسمة كسر على عدد صحيح
الهدف السلوكي لكل هدف رئيس	يقسم كسراً أقل من واحد صحيح بسطه ومقامه أقل من ١٠ على عدد صحيح أقل من ١٠
عدد الفقرات المقترحة	١٠ فقرات من نمط الاستجابة المختارة (اختيار من أربعة خيارات)
سمات المثير	سمات الاستجابة
١. يجب أن تتطلب الفقرة قسمة كسرين عاديين ٢. الكسور في كل فقرة يجب أن تكون مكتوبة بشكل أفقي ٣. بسط المقسوم ومقامه أوليان فيما بينهما وكلاهما أقل من ٩ ٤. العدد الصحيح (المقسوم عليه) يتكون من منزلة واحدة ٥. هناك حاجة لإجراء خطوتين على الأقل قبل التوصل إلى الإجابة ٦. يجب ألا يزيد كل من بسط الكسر الناتج ومقامه على ثلاثة أرقام ٧. يجب ألا يستخدم الكسر أكثر من مرة واحدة	١. الشكل: كل الكسور يجب أن تكون مكتوبة على شكل كسر عادي (بسط ومقام) ٢. الخيارات يجب أن يكون هناك أربعة خيارات لكل فقرة هي: أ) الاستجابة الصحيحة ب) أحد الخيارات يجب أن يعكس خطأ ناتجاً من قسمة كل من بسط الكسر ومقامه على العدد الصحيح ج) أحد الخيارات يجب أن يعكس خطأ ناتجاً من طرح بسط الكسر من العدد الصحيح (بغض النظر عن إشارة العدد) ثم وضع المقام كما هو دون تغيير. د) أحد الخيارات يجب أن يعكس خطأ ناتجاً من قلب المقسوم والمقسوم عليه ثم ضرب النواتج في بعضها هـ) يجب ألا يوضع الخيار الآتي: "لا شيء مما ذكر" ٣. الناتج: ناتج العملية يوضع على شكل كسر

ثانياً: بناء الفقرات الاختبارية

قام الباحثان ببناء فقرات اختبارية من نوع الاختيار من متعدد على كل هدف سلوكي ينبثق عن مهارة "قسمة الكسور العادية" الواردة في شكل (١)، وفق الخطوات الآتية:

١) بناء فقرات بوصفها أمثلة على مواصفات الفقرات على أساس تجريبي؛ للمساعدة في تقصي أية مشكلة متوقعة في المواصفات (Berk, 1982; Crocker & Algina, 1986)، وهذه الفقرات يمكن استخدامها كنماذج يتم محاكاتها، وقد اصطلح على تسميتها في هذا البحث "الفقرة النموذج". وقد قام كلا الباحثين ببناء "فقرة نموذج" على كل من مواصفات الفقرات، وكلِّ هدف من الأهداف المراد قياسها، وذلك بهدف تسهيل مهمة إعداد الفقرات التي ستتضمنها الصورة النهائية للاختبار. وكمثال على "الفقرة النموذج" التي مواصفاتها كما في الجدول رقم (٤) تم بناء الفقرة الآتية:

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة لناتج العملية الآتية:

١) =

أ) ب) ج) د)

٢) عرض هذه "الفقرات النموذج"، ومواصفات الفقرة المناظرة على فريق العمل؛ للحكم على درجة التطابق بين الفقرات ومواصفاتها، والحكم أيضاً على درجة تمثيل الفقرات للمجال.

٣) تقويم وضوح " الفقرات النموذج"، وذلك من خلال تجريبها على طلبة شعبة مكونة من ٢٧ طالباً من خارج عينة الدراسة، وتبين نتيجة التجريب أن صياغة "الفقرات النموذج" واضحة.

٤) بسبب وجود مواصفات تفصيلية لكل الفقرات في المجال السلوكي، فقد كان من الممكن دراسة تشابه استجابات مجموعة الطلبة على كل أزواج "الفقرات النموذج" التي تم بناؤها وفق المواصفات التفصيلية للفقرة. وعليه، فقد تم اختيار شعبتين، عشوائيا، تضمان خمسين طالباً وطالبةً، من خارج عينة الدراسة. ومن ثم تطبيق أزواج "الفقرات النموذج" عليهم. وبعد تصحيح الاستجابات، تم تصنيف الاستجابات في جدول رباعي، يبين العلاقة بين الاستجابات على كل زوجين من "الفقرات النموذج" كما في الجدول رقم (٥) الآتي الذي يبين مثالاً على زوجين، فقط، من "الفقرات النموذج" (الفقرة١، الفقرة ٢).

الجدول رقم (٥)
استجابات الطلبة على زوجين من "الفقرات النموذج"

		الفقرة ١	
		+	−
الفقرة ٢	+	a	b
	−	c	d

ويبين جدول (٦) توزيع تكرارات استجابات الطلبة على هذين الزوجين من "الفقرات النموذج"

الجدول رقم (٦)
توزيع تكرارات استجابات الطلبة على الزوجين السابقين من "الفقرات النموذج"

		الفقرة ١	
		+	−
الفقرة ٢	+	٢٣	٤
	−	٢	٢١

حيث يمثل العدد (٢٣) في الجدول رقم (٦) عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة على زوجي "الفقرات النموذج"، في حين يمثل العدد (٢) عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة (١) وإجابة خاطئة على الفقرة (٢)، وهكذا.

وقد تمت دراسة تشابه استجابات مجموعة الطلبة على كل أزواج "الفقرات النموذج" وفق النماذج والأغراض الآتية:

١. بغرض معرفة إذا كانت كل "الفقرات النموذج" تقيس المحتوى نفسه، كما عرف في المواصفات التفصيلية للفقرات، فقد تم استخدام اختبار الاستقلال الإحصائي χ^2، كما في المعادلة رقم (٥) الآتية (Crocker & Algina, 1986, p.332)، لاختبار الفرضية الصفرية الآتية: "استجابات الطلبة على زوجي "الفقرات النموذج" مستقلة عن بعضها".

$$\chi^2 = \frac{n(ad-bc)^2}{(a+b)(c+d)(b+d)(a+c)}$$ معادلة رقم (٥)

وتقارن قيمة χ^2 الناتجة مع قيمة χ^2 الحرجة بدرجة حرية واحدة. وفي المثال أعلاه، كانت قيمة χ^2 = ٤,٣٦، في حين كانت قيمتها الحرجة بدرجة حرية واحدة =٣,٨٤، على مستوى دلالة ٠,٠٥. وعليه، نرفض الفرضية الصفرية، أي أن الاستجابات على "الفقرتين النموذج" معتمدة على بعضها. وهذا يدعم التفسير بأن زوجي "الفقرات النموذج" يقيسان نفس المهارة أو المحتوى.

٢. وبعد أن تبين أن هنالك تشابها في استجابات الطلبة، فقد رغبنا في حساب إحصائي يصف درجة هذا التشابه. وعليه فقد تم حساب نسبة الاتفاق في عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة أو خاطئة على زوجي "الفقرات النموذج" باستخدام المعادلة رقم (٦) الآتية (Crocker & Algina, 1986,p334):

المعادلة رقم (٦)
$$p = \frac{(a+d)}{n}$$

حيث تشير (P) إلى نسبة اتفاق الطلبة الذين استجابوا بطريقة متسقة على زوجي "الفقرات النموذج". وباستخدام البيانات الواردة في الجدول (٦)، كانت قيمة نسبة الاتفاق= ٠,٨٨، بمعنى أنه يوجد أداء متسق بين ٨٨٪ من الطلبة على زوجي "الفقرات النموذج".

٣. وفضلاً عن ذلك، فقد تم اختبار الفرضية الآتية: "صعوبة زوجي "الفقرات النموذج" في مجتمع المفحوصين متساوية". وبعبارة أخرى، هل الفرق الملاحظ في الصعوبة صغير جداً، بحيث يمكن عزوه إلى أخطاء المعاينة؟ وقد تم استخدام اختبار χ^2 الذي اقترحه هاريس وبيرلمان (Harris & Pearlman, 1977) الوارد في المعادلة رقم (٧):

المعادلة رقم (٧)
$$\chi^2 = \frac{(|b-c|-1)^2}{b+c}$$

وتقارن قيمة χ^2 الناتجة مع قيمة χ^2 الحرجة بدرجة حرية واحدة. وباستخدام البيانات الواردة في الجدول (٦)، كانت قيمة χ^2= ٠,١٧، في حين كانت قيمتها الحرجة بدرجة حرية واحدة=٣,٨٤، على مستوى دلالة ٠,٠٥. وعليه، نقبل الفرضية الصفرية، أي نفشل في إيجاد فرق دال إحصائياً في صعوبة زوجي "الفقرات النموذج"، بمعنى أن صعوبة زوجي "الفقرات النموذج" متساوية، إحصائياً.

وفي ضوء ما سبق، تبين من أدلة اتفاق الفقرات أن هناك درجة من الاتفاق في استجابات الطلبة على أزواج "الفقرات النموذج"، وهذا يعد مؤشراً على صدق بناء الفقرات.

٥) من أجل التأكد من أن الاختبار الذي سيتم إعداده، يمثل مواصفات الفقرات الاختبارية، قام كل باحث منفرداً مسترشداً بالوصف التفصيلي لفقرات الاختبار، ومستفيداً من "الفقرات النموذج" التي أعدت سابقاً، بإعداد اختبار من نوع الاختيار من أربعة خيارات يضم اثنتي عشرة فقرة اختبارية، تقيس الهدف السلوكي السابق نفسه: "يقسم كسراً أقل من واحد صحيح، بسطه ومقامه أقل من ١٠ على عدد صحيح أقل من ١٠".

ثالثاً: مراجعة الفقرات الاختبارية وتصديقها

للتأكد من مدى صلاحية فقرات الاختبارين المعدين للكشف عن مواطن الضعف، ومواطن القوة لدى الطلبة، فقد تمت مراجعتها مراجعة منطقية، معتمدة على تقديرات فريق

العمل، ومراجعة إمبريقية، تستند إلى تحليل نتائج تطبيق الاختبارات، وفيما يأتي تبيان لكيفية مراجعة هذه الفقرات:

١) المراجعة المنطقية للفقرات، وقد تضمنت الخطوتين الآتيتين:

أ- التأكد من مواءمة الفقرات لمعايير بناء الفقرات المتبعة في الأدب التربوي

ب- التحقق من اتساق الفقرات الاختبارية مع مواصفات الفقرة

وفيما يأتي توضيح لكل منهما.

أ) التأكد من مواءمة الفقرات لمعايير بناء الفقرات المتبعة في الأدب التربوي؛ وقد تمت مراجعة الفقرات الاختبارية وفق معايير رويد وهالادينا (Roid & Haladyna , 1982, p203-206) الآتية:

- أن يكون الطول في جذر السؤال وليس في الخيارات
- معظم المعلومات تكون في الجذر
- البعد عن العبارات المنفية
- توافق الخيارات مع الجذر من الناحية اللغوية.
- تساوي طول الإجابة الصحيحة مع طول الخيارات.
- عدم وجود تلميحات تساعد على الإجابة.
- وجود تعليمات واضحة للإجابة
- جودة اللغة والسلامة العلمية.

وقد تحقق الباحثان من توافر هذه المعايير؛ إذ إن جميع الفقرات الاختبارية قد تم بناؤها على شكل عبارات رياضية واضحة ومختصرة، كما تم وضع تعليمات واضحة للإجابة عنها.

ب) التحقق من اتساق الفقرات الاختبارية مع مواصفات الفقرة (الصدق المنطقي)

وقد تم فحص درجة اتساق الفقرات الاختبارية مع مواصفات الفقرة بثلاث طرق:

الطريقة الأولى: للتحقق من مدى اتفاق فريق العمل حول درجة اتساق الفقرات مع مواصفات الفقرة، تم اتباع الإجراءات التي اقترحها أولاجونجو (Olagunju, 2004) الآتية:

- صُممت استمارة، تضم الأهداف التي يقيسها الاختبار، والفقرات الاختبارية التي تقيس كل هدف، ومواصفات كل فقرة من حيث شكلها، والكلمات، والأعداد المستخدمة فيها، والسلوك المستهدف.
- طُلب من كل محكم وضع الرقم (+١) إذا كان متأكداً أن الفقرة الاختبارية تتفق مع أي من هذه المواصفات، والرقم (صفر) إذا كان غير متأكد، والرقم (-١) إذا كان متأكداً أن الفقرة الاختبارية لا تتفق مع أي من المواصفات المتعلقة بها. ويبين الجدول رقم (٧) مخطط أداة تقدير ارتباط الفقرة بالهدف وبمواصفاتها التفصيلية.

الجدول رقم (٧)
مخطط أداة تقدير ارتباط الفقرات بالأهداف وبمواصفاتها التفصيلية

الهدف	الفقرة الاختيارية	معايير تقدير الفقرات											
		الشكل			الكلمات المستخدمة			الأعداد			السلوك		
		١	٠	١-	١	٠	١-	١	٠	١-	١	٠	١-
١	١												
	٢												
	...												
٢	١												
	٢												
...	...												

– حُسب معامل الاتساق((Index of Consistency (IOC) لكل فقرة في كلا الاختبارين اللذين أعدهما الباحثان، من خلال تطبيق المعادلة الآتية رقم (٨) (Roid & Haladyna, 1982, 210).

$$IOC = \frac{(N-1)S_1 - S_2 + S_1}{2(N-1)n}$$

المعادلة رقم (٨)

حيث تمثل:

N : عدد الأهداف التي يقيسها الاختبار ، S_1 : مجموع تقديرات فريق العمل لهدف واحد وفقرة واحدة

S_2 : مجموع تقديرات فريق العمل لكل الأهداف، ولفقرة واحدة ، n : عدد أفراد فريق العمل.

وقد بينت النتائج أن معاملات اتساق الفقرات الاختبارية مع الأهداف التي تنتمي لها قد تراوحت بين ٠,٨٤ و، ٠,٩٥ لكلا الاختبارين، وهي أعلى من معاملات اتساق الفقرة مع أي هدف آخر في الاختبارين، وفضلاً عن ذلك فإن قيم معظم معاملات اتساق الفقرات الاختبارية مع الأهداف الأخرى التي لا تنتمي إليها سالبة، أما القيم الموجبة فجميعها أقل ٠,٢٨

الطريقة الثانية: تم التحقق من أن جميع الفقرات في كلا الاختبارين، لها نفس الوزن في قياس المجال السلوكي للاختبار، حيث طلب من أعضاء فريق العمل تقدير أهمية كل فقرة في قياس المجال السلوكي للاختبار، وذلك من خلال الإجابة على مقياس خماسي الدرجة (يتراوح ما بين أوافق بشدة (٥) إلى أعارض بشدة (١))، وقد بينت النتائج أن جميع الفقرات الاختبارية، وفي كلا الاختبارين، قد حازت على درجة من الأهمية في وصف المجال السلوكي تراوح بين ٤ و ٥ درجات، مما يشير إلى أهمية كل الفقرات. وتعد هذه النتائج دليلاً آخر على اتساق الفقرات الاختبارية مع مواصفات الفقرة.

الطريقة الثالثة: غالباً ما يتم تقييم صدق المحتوى باستخدام متوسط تقديرات المحكمين لكل فقرة من فقرات الاختبار. ولكون تقديرات المحكمين غير موزعة توزيعاً سوياً، فقد استخدمت فترة ثقة، غير متماثلة لمتوسط مجتمع متغير مقياس التقدير، اقترحها بنفيلد

(Penfield, 2003)، حيث تبين المعادلتان رقم (٩) ورقم (١٠) قيمتي الحدين الأدنى والأعلى للفترة، على الترتيب.

الحد الأدنى لفترة الثقة $M - z\sqrt{\frac{k\pi_l(1-\pi_l)}{n}}$ المعادلة رقم (٩)

الحد الأعلى لفترة الثقة $M - z\sqrt{\frac{k\pi_u(1-\pi_u)}{n}}$ المعادلة رقم (١٠)

حيث:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^{n} X_i}{n}$$

$$\pi_l = \frac{2pnk + z^2 - z\sqrt{4nkp(1-p)+z^2}}{2(nk+z^2)}$$

$$p = \frac{\sum_{i=1}^{n} X_i}{nk}$$

$$\pi_u = \frac{2pnk + z^2 + z\sqrt{4nkp(1-p)+z^2}}{2(nk+z^2)}$$

n : عدد المحكمين

k : أعلى قيمة ممكنة لتقدير المحكمين في سلم تقدير الفقرة ضمن المقياس.

قيمة z التي تناظر فترة ثقة ٩٠٪ هي ١,٦٤، والتي تناظر ٩٥٪ فترة ثقة تساوي ١,٩٦

وقد قام الباحثان بفحص الفرضية البحثية الآتية: {μ> 2, α=0.05: H}، حيث μ متوسط تقديرات مجتمع فريق العمل (المحكمين)، أما القيمة (٢) فتمثل متوسط قيم سلم التقدير. ولفحص هذه الفرضية، تم فحص الفرضية الصفرية الآتية: {μ> 2, α=0.05: H}، وذلك من خلال حساب قيمتي الحدين الأدنى والأعلى لفترة ثقة محددة، ولكل فقرة اختبارية باستخدام المعادلتين رقم (٩، ١٠)، فإذا كان الحد الأدنى لفترة الثقة أكبر من القيمة الثابتة (٢) الواردة في الفرضية الصفرية، يتم قبول الفرضية البحثية؛ وإلا فترفض (Penfield & Miller, 2004).

ويبين الجدول الآتي رقم (٨) مثالاً توضيحياً لاستخدام معادلة بنفيلد لأربع فقرات من الاختبارين وفترة ثقة ٩٠٪ لمتوسط المجتمع (μ)، والقرارات المتعلقة برفض الفرضية البحثية أو قبولها.

الجدول رقم (٨)
مثال توضيحي لاستخدام معادلة بنفيلد لأربع فقرات

الاختبار	رقم الفقرة	تكرار التقديرات					متوسط تقديرات المحكمين (M)	٩٠٪ فترة ثقة		القرار
		٠	١	٢	٣	٤		الحد الأدنى	الحد الأعلى	
١	١	١	٠	٤	٣	٢	٢,٥	١,٩٩	٢,٩٥	رفض
	٢	٠	٠	٠	٤	٦	٣,٦	٣,٠٩	٣,٨٦	قبول
٢	١	١	٢	٣	٣	١	٢,١	١,٦١	٢,٥٨	رفض
	٢	٠	٠	٣	٥	٢	٢,٩	٢,٣٨	٣,٣٠	قبول

وفي ضوء ذلك، فقد حذفت الفقرات التي لم تحقق الفرضية المذكورة، وكان عددها أربعاً (فقرتان متناظرتان من كل اختبار)، وبقي عشر فقرات في كل اختبار. ومن ثم وضعت تعليمات الإجابة، ومعلومات تتعلق بالمفحوص، وتم إخراج الاختبار. ولتحديد الزمن اللازم، فقد تم تطبيق أحد الاختبارين على شعبتين، من خارج عينة الدراسة، إحداهما من الذكور، تضمان خمساً وأربعين طالباً وطالبة. وحسب متوسط الزمن الذي استغرقوه في الإجابة فكان اثنتي عشرة دقيقة؛ ومن ثمّ قدر الزمن اللازم لهذا الاختبار بأربع عشرة دقيقة.

٢) المراجعة الإمبريقية

يرى ميسك (Messick, 1993) أن الأدلة التي تزودنا بها المراجعة المنطقية غير كافية للثقة بصدق الفقرات الاختبارية، فقد تزودنا عمليات تحليل درجات الطلبة على الاختبار بنتائج مغايرة. لذلك قام الباحثان بجمع أدلة كمية مرتبطة بتفسير الاستجابة على الفقرة الاختبارية، ومقارنتها بالأدلة المنطقية بهدف التزويد بأدلة عن صدق الاختبار وثباته وصعوبة كل من فقراته، وتمييزها، وفاعلية خيارات الفقرات. وقد تم اتباع الخطوات الآتية:

١) دمج الاختبارين المعدين من الباحثين في اختبار واحد بترتيب عشوائي، وذلك من أجل توفير ظروف متشابهة للتطبيق، والتأكد من أن إجابات الطلبة ليست عشوائية.

٢) تطبيق الاختبار الناتج على عينة الدراسة البالغ عددها ١٧٧ طالباً وطالبة.

٣) التأكد من عدم وجود إجابات عشوائية، حيث درست استجابات الطلبة، ومن ثم استبعدت إجابات ١٢ طالباً وطالبة، بسبب ظهور عدم توافق في إجاباتهم على فقرات الاختبارين الأصليين.

٤) تحديد درجة القطع، وتم ذلك بطريقتين:

· طريقة أنجوف: طُلب من فريق العمل وضع تقديرات عامة لدرجة القطع لكل اختبار، ثم حسب معدل هذه التقديرات (Murphy & Davidshofer, 2001, p105)، وقد بلغت هذه الدرجة ٧٧٪ تقريباً.

· طريقة ندلسكي: طُلب من كل محكم من فريق العمل تقدير عدد الخيارات التي يمكن أن يستبعدها طلبة الفئة غير المتقنة في كل فقرة اختبارية، وحُسب مجموع مقلوب عدد الخيارات المتبقية، ثم حُسب معدل تقديرات المحكمين (Crocker, & Algina, 1986, p 212-213)، فكانت درجة القطع ٧٢٪ تقريباً.

وقد اعتمد الباحثان الدرجة ٧٥٪ لتكون درجة القطع للاختبارات التشخيصية باعتبارها مساوية، تقريباً، لمعدل درجتي القطع المقدرة من الطريقتين.

٥) التوصل إلى مؤشرات الثبات:

تم التوصل إلى مؤشرات ثبات الدرجات بالطريقتين الآتيتين:

أ) ثبات اتساق قرار التصنيف باستخدام معامل كوهين كابا ((Cohen's Kappa (K))،

حيث تم التحقق من ثبات قرارات التصنيف الإتقاني للأفراد (متقنون أو غير متقنين) على الاختبارين اللذين أعدهما الباحثان، وفق درجة القطع التي تم تبنيها في هذا البحث (٧٥٪). ويبين الجدول رقم (٩) الهيكل التنظيمي للطريقة التي تم بها التوصل إلى دلالات الثبات باستخدام إحصائي كوهين كابا (K).

الجدول رقم (٩)
الهيكل التنظيمي لطريقة التوصل إلى دلالات الثبات باستخدام معامل كوهين كابا

الاختبار الثاني	الاختبار الأول		المجموع
	متقن	غير متقن	
متقن	A	G	F
غير متقن	H	B	E
المجموع	C	D	I

تم تقدير معامل كوهين كابا باستخدام المعادلة رقم (١١) (Shultz & Whitney, 2005, 75) الآتية:

معادلة رقم (١١)
$$K = \frac{P_o - P_{ex}}{1 - P_{ex}}$$

حيث تمثل P_o نسبة الاتفاق في التصنيف الملاحظ، وتساوي (A+B).

P_{α} نسبة الاتفاق المتوقع في التصنيف، وتساوي (C× F+D ×E)

وقد بلغت قيمة معامل كوهين كابا ٠,٨٦، عند درجة قطع ٧٥٪، ويستدل من ذلك على وجود درجة جيدة من الاتفاق في تصنيف الأفراد على الاختبارين (Berk, 1982). أي أن الاختبارين يصنفان الأفراد بطريقة متشابهة.

ب) ثبات تقدير درجات الأفراد على المجال السلوكي، الذي يتطلب معرفة انحراف القيمة التقديرية لدرجة الفرد في مجال سلوكي معين عن درجة قطع معينة، وقد استخدم معامل ثبات ليفنجستون Livingston وفق المعادلة رقم (١٢) (Feldt & Bernan 1993, 140) الآتية:

معادلة رقم (١٢)
$$\left[\hat{k}^2 = 1 - \frac{1}{1 - n_i}\left[\frac{\sum \bar{x}_i(1-\bar{x}_i)/n_i - s^2(\bar{x}_p)}{(\bar{x}-\lambda)^2 + s^2(\bar{x}_p)}\right]\right]$$

حيث:

$\hat{k}^2$ تشير إلى معامل ليفنجستون.

$$s^2(\bar{x}_p) = \frac{(\bar{x}_p - \bar{x})^2}{n_p}$$

$\bar{X}_p$ متوسط درجات الفرد (p) على فقرات الاختبار، $\bar{X}$ المتوسط الكلي للاختبار، ë درجة القطع، $\bar{X}_i$ متوسط الدرجات على الفقرة رقم (i)

وقد بلغ معامل الثبات للاختبار ٠,٩١، وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

٦) التوصل إلى مؤشرات الصدق

بما أن الاختبار التشخيصي محكي المرجع يتضمن مجموعة من الاختبارات التشخيصية الجزئية التي يقيس كل منها مهارة فرعية، أو هدفاً سلوكياً محدداً؛ فإن تفسير نتائج هذه الاختبارات قد يكون مضللاً، إذا لم تكن هذه الاختبارات أحادية البعد (Hattie, 1985)، وقد اقترح نانداكومار (Nandakumar, 1994) استخدام التحليل العاملي لفحص أحادية البعد، وفيما يأتي نتائج هذا التحليل لأحد الاختبارات، الذي أعده أحد الباحثين الموضح في الجدول رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠)
التحليل العاملي للاختبار

العامل	الجذر الكامن Eigenvalues	التباين المفسر	التباين المفسر التجميعي	تشبعات الفقرات على العامل الوحيد
الأول	٥,١٢٣	٥١,٢٢٦	٥١,٢٢٦	٠,٤٢٥
الثاني	٠,٩٦٣	٩,٦٣		٠,٣٦١
الثالث		٠,٨١٦		٠,٣٤٦
الرابع		٠,٧٢١		٠,٦١٠
الخامس		٠,٥٧٩		٠,٥٨٨
السادس		٠,٥٧٩		٠,٥٢٤
السابع		٠,٥٤٧		٠,٤٧٦
الثامن		٠,٣٨٩		٠,٥٤٧
التاسع		٠,٣٢٣		٠,٥٩٦
العاشر		٠,٢٩٥		٠,٦٥٠

يتبيّن نتائج التحليل العاملي للاختبار في الجدول رقم (٩) وجود عامل واحد فقط، قيمة جذره الكامن تزيد على واحد، وأن هذا العامل قد فسر نسبة جيدة من التباين (٥١,٢٢٦ ٪)، كما تبين النتائج أن تشبعات الفقرات على هذا العامل تزيد على الحد الأدنى لتشبعات الفقرات على عوامل الاختبار، وهو ٠,٣٠، ويدل ذلك على أن جميع فقرات الاختبار لها ارتباط جيد مع هذا العامل. وتعد هذه النتائج دليلاً على أحادية البعد لهذا الاختبار.

٧) تقدير فاعلية الفقرات

تم استخراج دلالات عن فاعلية الفقرات بإيجاد معاملات صعوبة كل فقرة من الفقرات الاختبارية، وتمييزها، وفاعلية خياراتها. وفيما يأتي عرض لهذه الدلالات.

١- معامل الصعوبة: ويعبر عنه بنسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة الاختبارية إجابة صحيحة.

٢- معامل التمييز: ويعبر عنه بنسبة الطلبة المتقنين، الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، مطروحا منها نسبة الطلبة غير المتقنين، الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، حيث تم تحديد الفئة المتقنة بالفئة التي تجاوزت درجات أفرادها على الاختبار درجة القطع (٧٥٪) أما الفئة غير المتقنة، فهي الفئة لم تتجاوز درجات أفرادها على الاختبار درجة القطع.

٣- فاعلية الخيارات: وتمثل درجة تمييز الخيار بين فئتين من الطلبة (الفئة المتقنة، والفئة غير المتقنة) حيث تم تقدير فاعلية كل خيار بالطريقة التي حسب بها معامل تمييز الفقرة الاختبارية نفسها.

ويبين الجدول (١١) معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز وفاعلية خيارات كل فقرة اختبارية، حيث رتبت الخيارات في الجدول ترتيباً أبجدياً، بعد استبعاد الإجابة الصحيحة.

الجدول رقم (١١)
معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز، وفاعلية خيارات الفقرات الاختبارية

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	فاعلية الخيارات		
			الأول	الثاني	الثالث
١	٠,٦١	٠,٥٧	-٠,١٦	-٠,٢٠	-٠,٢٠
٢	٠,٦٥	٠,٥٥	-٠,١٨	-٠,١٩	-٠,١٨
٣	٠,٥٥	٠,٤٩	-٠,١٥	-٠,٠٧	-٠,١٥
٤	٠,٥٥	٠,٦٩	-٠,٣٩	-٠,١٠	-٠,٢٠
٥	٠,٦١	٠,٦٧	-٠,٠٦	-٠,٤٥	-٠,١٦
٦	٠,٦٣	٠,٦٠	-٠,٣٩	-٠,١٠	-٠,١١
٧	٠,٦٥	٠,٥٧	-٠,١٢	-٠,٣١	-٠,١٤
٨	٠,٥٧	٠,٦٤	-٠,٠٨	-٠,٥٠	-٠,٠٦
٩	٠,٥٧	٠,٧٤	-٠,٠٦	-٠,٥١	-٠,١٨
١٠	٠,٦١	٠,٦٨	-٠,١٢	-٠,٢٥	-٠,٣١

ويظهر الجدول أن صعوبة الفقرات الاختبارية قد تراوحت بين ٠,٥٥ و ٠,٦٥، ويستدل من ذلك على أن جميع هذه الفقرات متوسطة الصعوبة، إذ إن الصعوبة المثالية لفقرات اختبار من نوع الاختيار من متعدد، عدد خياراته أربعة، هي ٠,٦٢٥، (Hambleton & Sireci, 1997) وتعد هذه الدرجات من الصعوبة ملائمة لاختبار تشخيصي.

كما يظهر الجدول أن جميع معاملات تمييز الفقرات الاختبارية تزيد على (٠,٤٠) ويستدل من ذلك على أن تمييز جميع الفقرات مرتفع (Berk, 1982)، وأنها قادرة على التمييز بين الفئة المتقنة، والفئة غير المتقنة.

وفيما يتعلق بفاعلية الخيارات، فقد بينت النتائج أن جميع معاملات تمييز هذه الخيارات سالبة، ومتفاوتة في قدرتها التمييزية، حيث تراوحت من -٠,٠٦ إلى ٠,٥١، مما يدل على أن نسبةالأفراد الذين اختاروا الخيار الخطأ من المجموعة المتقنة أقل من نسبة نظرائهم من

المجموعة غير المتقنة، التي اختارت الخيار عينه، وأن نسبة الذين اختاروا أياً من الخيارات الخطأ أقل من نسبة الذين اختاروا الإجابة الصحيحة؛ وهذه النتائج تتفق مع الشروط التي يجب توافرها في خيارات الفقرة الاختبارية ،كما وصفها بيرك (Berk, 1982).

وفي الختام، فقد تم تقديم استراتيجية لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع، تستند إلى منحى المواصفات التفصيلية، والشاملة في وصف المجال السلوكي، وتتضمن ثلاث خطوات رئيسة: الأولى، إعداد مواصفات تفصيلية شاملة للاختبار من حيث: تحديد الغرض من الاختبار، ومجال محتواه، والمجموعة التي سيطبق عليها، وفريق العمل؛ وتحليل الموضوع المستهدف تحليلاً تفصيلياً، وتحديده عناصر المعرفة المرتبطة بالموضوع وتنظيمها، والتحقق من صدق التحليل، وإعداد مواصفات تفصيلة للفقرة. في حين كانت الخطوة الثانية بناء الفقرات الاختبارية، وإعطاء أدلة على صدق بنائها من خلال بناء "الفقرة النموذج". في حينكانت الخطوة الثالثة مراجعة الفقرات الاختبارية وتصديقها، حيث تم القيام بمراجعة منطقية ومراجعة إمبريقية للفقرات، وأعطيت أدلة على ثبات الاختبار، وصدقه، وتقدير فاعلية فقراته. وعليه، يمكن القول إن الاختبار، الذي يتم بناؤه باستخدام هذه الاستراتيجية المقترحة، يمكن أن يكون صالحاً لتشخيص مواطن القوة والضعف في المهارة التي يقيسها. وفي ضوء ذلك، يوصي الباحثان باستخدام هذه الاستراتيجية في مراكز القياس والتقويم في الجامعات، ومؤسسات التعليم المتعددة لبناء اختبارات تشخيصية محكية المرجع في موضوعات، ومواد أخرى؛ للتحقق من فاعلية هذه الاستراتيجية، بالإضافة إلى تطبيق الاختبارات التي يتم بناؤها وفق هذه الاستراتيجية على الفئات المستهدفة، ودراسة قدرتها على التشخيص.

المراجع

أبو ريدة، توفيق (١٩٩٣). **تشخيص مواطن ضعف طلبة الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى في المفاهيم والمهارات الأساسية في مادة الرياضيات بالمدارس الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو لبدة، خطاب (٢٠٠٣). **الأخطاء الرياضية عند االطلبة الأردنيين في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم–إعادة**. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

أحمد، مازن (٢٠٠٤). **علاقة جنس طالب الصف السادس الأساسي باكتساب المفاهيم والمهارات الجبرية والمهارات الحسابية الأساسية في محافظة جنين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

أحمد، هبة (١٩٩٥). **تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى طلبة الصف السادس والسابع والثامن في وحدة المعادلات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجلبي، سوسن (٢٠٠٥). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، (ط١). دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة.

الحموري هند وأحمد الكحلوت، (١٩٩٩). تطور مفهوم الكسر لدى طلبة الصفوف من الرابع إلى الثامن. **دراسات. العلوم التربوية، ٢٦**(١)، ١٦٥-١٨٦

الرفيع، أحمد؛ سكاف، أنطون؛ أبو لبدة، خطاب؛ الخضري، سليمان؛ ساسي، محمد؛ مطر، محمد (٢٠٠٧). **نتائج الدول العربية المشاركة في الدراسة الدولية لتوجهات مستويات التحصيل في الرياضيات والعلوم "TIMSS 2003"**. عمان: النول الدولية للدعاية والإعلان.

الرواشدة، إبراهيم؛ والثوابية، أحمد؛ والغرايبة، أحمد؛ وإسماعيل، رابح؛ وأبو أصفر، رزق؛ والرقب، سعيد؛ ومهيدات، عبد الحكيم؛ والديك، محمود؛ والعمري، يوسف (٢٠٠٠). **التقرير الإحصائي للاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠**. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

الريماوي، هالة (١٩٩٠). **تشخيص الأداء الرياضي لدى طلبة الصفوف الإعدادية في اختبار متعدد المستويات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشريفين، نضال (٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس النفسي والتربوي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧**(٤)، ٧٩-١٠٩.

الصيداوي، أحمد (٢٠٠٤). **التقويم التربوي المستقبلي: من التشخيصي إلى التكويني إلى الأدائي إلى الحقيقي**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

العابدي، شرحبيل (٢٠٠٣). **تشخيص صعوبات التعلم في الهندسة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في حل المسائل الهندسية وطرق علاجها من وجهة نظر مدرسي الرياضيات في تربية عمان الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

علام، صلاح الدين (٢٠٠١). **الاختبارات التشخيصية المحكية المرجع في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عنابي، حنان (١٩٩٩). **مستوى إتقان طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن للكفايات الأساسية في مبحث الرياضيات-تقرير رقم ١**. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

الكحلوت، أحمد وهند الحموري، (١٩٩٩). مدى إتقان طلبة صفوف الرابع إلى السادس في محافظة/العاصمة عمان مفهوم الكسر. **دراسات. العلوم التربوية، ٢٦**(٢)، ٤٥٤-٤٦٩.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم خلال الفترة ٢٠٠٦/٢٠٠٠. المملكة الأردنية الهاشمية: **منشورات إدارة البحث والتطوير التربوي**.

Berk, R. (1982). **Criterion-referenced measurement: The state of the art.** London: The Johns Hopkins University Press.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). **Introduction to classical and modern test theory.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Feldt L.& Bernan R. (1993). Reliability. In Linn (ed.). **Educational measurement.** American Council on Education, Series on Higher Education. ORYX Press. P140.

Gregory, R. (2007). **Psychological testing, history, principles, and applications,** (5th ed). Pearson Education, Inc. USA.

Hambleton, R & Sireci, S. (1997). Future directions for norm-referenced and criterion-referenced achievement testing, **International Journal of Research, Educational Testing and Assessment: Lessons From the Past Directions for the Future, 27**(5), 379-393

Hambleton, R. & Swaminathan, H. (1985). **Item response theory, principles and applications,** Boston: Kluwer. Nijhoff Publishing.

Hambleton, R.K. (1982). Advances in criterion-referenced testing technology. C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), **The handbook of school psychology,** 351-379. NY: Wiley, pp.

Harris, C. & Pearlman, A. (1977). Conventional significance tests and indices of agreement or association. In C. Harris, A. Pearlman, and R. Wilcox (Eds.). **Achievement test items-Methods of study.** Los Angeles: Center for the study of evaluation, University of California.

Hattie, J. (1985). Methodological review: Assessing unidimensionality of tests and items. **Applied Psychological Measurement, 9,** 139-164.

Messick, S. (1993). Validity. In Linn (ed.). **Educational Measurement.** American Council on Education, Series on Higher Education. ORYX Press.

Murphy, K. & Davidshofer, C. (2001). Psychological Testing: Principles and Applications. New Jersey: Prentice Hall.

Nandakumar, R. (1994). Assessing dimensionality of a set of item responses-Comparison of different approaches. **Journal of Educational Measurement. 31,** 17-35.

Olagunju. A. (2004). Automatic generation and content validation of mathematics achievement test items. **National Tech Prep Network Conference,** Minneapolis, 10/15/2004.

Penfield, R. (2003). A score method of constructing asymmetric confidence intervals for the mean of a rating scale item. **Psychological Methods, 8,** 109-163.

Penfield, R., Miller, J. (2004). Improving validation studies using an asymmetric confidence interval for the mean of experts ratings. **Applied Measurement in Education, 17**(4), 359-370.

Popham, W (1982) Domain specification strategies. In Berk (ed). **Criterion-referenced measurement.** The State of the Art, London: The Johns Hopkins University Press.

Popham, W. (1981). **Modern educational measurement.** N.J, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Roid, G. & Haladyna, T. (1982). **A technology for test-item writing.** New York: Academic Press.

Shultz, K., & Whitney, D. (2005). **Measurement theory in action: Case studies and exercises.** California: Sage Publications Inc.

Walbesser, H. (1968). **An evaluation model and its application.** Washington, D. C.: American Association for the Advancement of Science.

215
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم

د. إياد محمد حمادنه
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت

استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم

د. إياد محمد حمادنه
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم. ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار في الرياضيات، يقيس تحصيل الطالب في الإحصاء، مؤلف من (٢٨) فقرة من نوع الاختيار من أربعة بدائل. تكونت عينة الدراسة من ٤١١ طالباً وطالبة، من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي. أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في بيانات الدراسة، وكذلك مطابقة الاستجابات عن ٢٤ فقرة من فقرات الاختبار لتوقعات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، وحذف ٤ فقرات لم تطابق النموذج. كما بينت النتائج المتعلقة بتقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، والتمييز، والتخمين) أنها كانت مقبولة ضمن المحكات التي أوردتها أدبيات القياس التربوي.

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للمفردة، أحادية البعد، الاختبارات محكية المرجع.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٥/٢٢م

Using Item Response Theory in Constructing a Criterion-Referenced Test in Math According to the 3–Parameters Logistic Model

Dr. Iyad M. Hamadneh
Faculty of Educational Sciences
Al-albyt University

Abstract

This study aimed at using Item Response Theory (IRT) in constructing a Criterion-Referenced Test in math according to the 3–Parameters Logistic Model (3-PLM). To achieve this, a test in Math was designed to measure the student's achievement in statistics. The test consisted of (28) four choices items. The sample of the study consisted of (411) male and female from the first secondary class - science stream. Results of the study indicated that: (IRT) assumptions were achieved in the study data. Also, students' responses for 24 items of the test fit (3-PLM), whereas 4 items did not. The results also indicated that items parameters estimations (Difficulty, discrimination and guessing) were acceptable within the indexes available in the literature of educational measurement.

Key Words: item response theory, unidimensionality, criterion referenced tests.

استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم

د. إياد محمد حمادنه
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت

المقدمة

حظيت عملية تصنيف الطلبة، حسب مستوى التمكن من الأهداف التدريسية، باهتمام كبير في مجال القياس و التقويم التربوي والنفسي. حيث إنّ مسألة تصنيف الطلبة تساعد المربين على اتخاذ قرارات تعليمية مهمة، تمس حاضر الطلبة ومستقبلهم، وتصنيف الطلبة يتطلب كفايات ومهارات محددة يجب أن يتقنها المعلم، أو يتمكن منها، ويحللها، ويعيد صياغتها في صورة أهداف تعليمية إجرائية قابلة للقياس، ويقدم هذه الأهداف إلى الطالب قبل بدء العملية التعليمية، ويقدر مدى تحققها باستخدام ما يسمى بالاختبارات محكية المرجع (Criterion Referenced Tests) التي يعتمد على نتائجها في تصنيف الطلبة إلى مجموعتين: إحداهما متقنة (Masters)، والأخرى غير متقنة (Hambleton, 1994).

وتستخدم الاختبارات محكية المرجع في تقديرات أداء الفرد بالنسبة إلى محك، أو مستوى أداء محدد مسبقاً، دون الحاجة إلى مقارنة أدائه بأداء زملائه، أي أن هذه الاختبارات تقيس مستويات، يمكن تفسيرها في ضوء مستويات تتطلب تحديداً دقيقاً للمجال السلوكي، الذي يقيسه الاختبار، وليس مجرد النظر إلى أداء الفرد، مقارنة بأداء مجموعته، كما هو الحال في الاختبارات معيارية المرجع (علام، ٢٠٠٠). أضف إلى ذلك، أنه عند بناء الاختبار محكي المرجع نحتاج إلى درجة عالية من الاتساق بين الهدف والسؤال الذي يقيسه، كما أن نسبة حجم العينة إلى العدد الكلي المحتمل من الفقرات التي تغطي المادة الدراسية تكون في الاختيارات محكية المرجع أعلى منها في الاختبارات معيارية المرجع (عودة، ٢٠٠٥؛ النبهان، ٢٠٠٤).

والهدف الأول لأي نظرية في القياس، هو تقديم أساس لعمل تنبؤات حول السمات، أو القدرات التي يتم قياسها بواسطة فقرات الاختبار (عودة، ٢٠٠٥). وقد كانت النظرية الكلاسيكية في القياس، ولمدة طويلة مستخدمة للوصول إلى هذا الهدف، وفي إطار هذه النظرية، فإن مفهوم القدرة يتم التعبير عنه بالعلامة الحقيقية، وتعرف بأنها توقع العلامة المشاهدة، التي تم الحصول عليها على أساس تطبيق الاختبار على المفحوص عدداً

كبيراً من المرات (Crocker & Algina, 1986)، وهنا تعد النظرية الحديثة في القياس أو نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory, IRT) ثورة في القياس، النفسي والتربوي، وذلك كما يعدّها كثير من علماء النفس (علام، ١٩٨٦؛ كاظم والشرقاوي والشيخ وعبد السلام، ١٩٩٦). حيث تقدم هذه النظرية أساساً مختلفاً، إذ تفترض أنه يمكن التنبؤ بأداء الأفراد، أو يمكن تفسير أدائهم في اختبار نفسي، أو عقلي معين في ضوء خاصية، أو خصائص مميزة لهذا الأداء تسمى السمات (Traits)، وبالطبع، يصعب ملاحظة هذه السمات مباشرة، لذلك يجب تقديرها أو الاستدلال عليها من أداء الأفراد على مجموعة من فقرات الاختبار (Embretson & Reise, 2000; Sheng ,2005). وأكد كل من هامبلتون وجونز (Hambleton & Jones, 1994) من خلال دراسة بعنوان: "مقارنة تطبيقات النظرية الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للمفردة في تطوير الاختبارات" أنه بشكل عام يوجد أسلوبان إحصائيان لمواجهة مشكلات القياس، مثل: بناء الاختبارات، ومعايرتها، وتحديد الفقرات المتحيزة، وهما: النظرية الكلاسيكية في القياس، والنظرية الحديثة في القياس، أو ما يسمى بنظرية الاستجابة للمفردة (IRT). وأشارت الدراسة إلى التفوق الواضح الذي تظهره نظرية الاستجابة للمفردة في حل المشكلات، التي تعجز عن حلها النظرية الكلاسيكية، مثل القياس التكيفي (Adaptive Measurement)، وبنوك الأسئلة في مفهومها الجديد، وتقديرات القدرة المستقلة عن عينة الفقرات للمفحوصين.

وتقوم نظرية الاستجابة للمفردة على مجموعة من الافتراضات، وهي: أحادية البعد (Unidimensionality)، والاستقلال الموضعي للفقرات (Local Items independence)، والوتيرية (Monotonicity)، والتحرر من السرعة (Hambleton & Swaminathan, 1985). ونتج عن هذه النظرية مجموعة من النماذج، تعرف باسم نماذج السمات الكامنة (Latent Trait Models)، تهدف إلى تحديد العلاقات بين أداء الفرد في الاختبار، و السمة التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسّره. وتعد النماذج اللوجستية ذات المعلم الواحد (نموذج راش) والمعلمين، والثلاثة معالم، من أهم النماذج واسعة الانتشار. وتختلف هذه النماذج في عدد معالم الفقرة التي تقدرها، إذ يمثل النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم الشكل العام للنماذج اللوجستية؛ لأنه يضم المعالم الثلاثة الممكنة للفقرة، وهي: الصعوبة، والتمييز، والتخمين(c_i, a_i,b_i) على الترتيب، ويعبر عنه بالعلاقة العامة التالية، التي تقيس احتمال إجابة المفحوص ذي القدرة θ على الفقرة i.

$$P_i(\theta) = C_i + \frac{(1 - C_i)}{1 + \exp[-1.7a_i(\theta - b_i)]} \qquad (i = 1,2,\ldots,n) \qquad (1)$$

حيث: $P_i(\theta)$ احتمال إجابة المفحوص الذي اختير عشوائيا من مستوى القدرة(θ) على الفقرة(i) إجابة صحيحة.

Ci معلم التخمين، و ai معلم تمييز الفقرة، و bi معلم صعوبة الفقرة، و θ قدرة المفحوص.

أما في النموذج اللوجستي ثنائي المعلم: فيفترض أن جميع قيم التخمين للفقرات تقترب من الصفر، لذا يعبر عنه بالعلاقة الآتية:

$$P_i(\theta) = \frac{1}{1 + \exp[-1.7a_i(\theta - b_i)]} \qquad (i = 1,2,\ldots,n) \qquad (2)$$

وفي النموذج اللوجستي ذي المعلم الواحد، يفترض أن جميع قيم التخمين للفقرات تقترب من الصفر، وأن جميع الفقرات تميز بالقدر نفسه بين الأفراد، لكنها تتباين فقط في صعوبتها، فتأخذ العلاقة الرياضية الآتية:

$$P_i(\theta) = \frac{1}{1 + \exp[-1.7(\theta - b_i)]} \qquad (i = 1,2,\ldots,n) \qquad (3)$$

ويعد النموذج اللوجستي، ذو المعلم الواحد أكثر نماذج السمات الكامنة في عدد الافتراضات اللازم توافرها في البيانات (Camilli & Shepared, 1994; Gruijter & kamp, 2005).

وتؤدي دالة معلومات الاختبار دوراً مهماً في نظرية الاستجابة للمفردة، إذ يمكن من خلالها تحديد الخطأ المعياري في التقدير، الذي يرتبط عكسيا مع الجذر التربيعي لدالة المعلومات، كما أن استخدام دالة معلومات الاختبار يتيح لباني الاختبار إنتاج اختبار يتسم بالدقة، من خلال الحصول على تقديرات دقيقة لمعلم القدرة، وخصوصاً بالنسبة للاختبارات محكية المرجع (Gruijter & kamp, 2005). ويشير كل من كروكر، وألجينا، وكذلك هاتي (Crocker & Algina, 1986; Hattie, 1984) إلى أن استخدام عينة كبيرة من المفحوصين يضمن الحصول على دقة كبيرة في تقديرات معلم التمييز.

من ناحية أخرى، يتم تقييم الفقرات وفق نظرية الاستجابة للمفردة، حسب مطابقتها لنموذج، يصف العلاقة بين الاستجابة والقدرة، وذلك باستخدام اختبار إحصائي، أو بتحليل البواقي (Residuals). ويمكن التعرف إلى الفقرات الضعيفة عن طريق مؤشرات التمييز (قيمة معلم التمييز (ai) تكون سالبة أو موجبة ضعيفة) وتقديرات مؤشرات الصعوبة (أن لا تكون الفقرات سهلة جداً، أو صعبة جداً لدى مجموعة من المفحوصين)، ومن الأسباب الأخرىً التي تجعل الفقرة ضعيفة عدم تطابق النموذج الذي تم اختياره مع البيانات (Chernyshenko, Stark, Chan, Drasgow & Williams, 2001).

ويشير لورد (Lord, 1977) إلى أنه عند بناء الاختبارات باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، يجب تحديد الخطوط العريضة لعملية بناء الاختبارات، كالتالي: تحديد شكل دالة المعلومات المستهدفة في الدراسة، اختيار فقرات تغطي دوال معلومات مستويات الصعوبة المناظرة لدالة المعلومات المستهدفة، بعد إضافة كل فقرة إلى الاختبار، يتم حساب دالة

معلومات الاختبار التي تم اختيارها، الاستمرار في اختيار الفقرات، وإضافتها حتى تقترب دالة معلومات الاختبار من دالة المعلومات المستهدفة.

وبناء على ما تقدم، يتضح التقدم الكبير الذي أحرزته النظرية الحديثة في القياس، في التحرر من أثر خصائص الأفراد على معالم الفقرات، ومن أثر معالم الفقرات على خصائص الأفراد عند بناء الاختبارات، أي أن الاختبارات المبنية وفق أسس هذه النظرية، والمفاهيم السيكومترية المرتبطة، بها مثل معالم الصعوبة، ومعالم التمييز، ومعالم التخمين، لا تختلف باختلاف خصائص أفراد العينة المستخدمة في حساب هذه المعالم. وتعددت الدراسات التي أجريت حول ذلك (Chernyshenko, et al., 2001; Fan, 1998; Jacobs, 1995).

فقد قام ألبانيز وفورسيث (Albanese & forsyth, 1984) بدراسة كان الغرض منها التحقق فيما إذا كانت الفقرات المستبعدة نتيجة لعدم مطابقتها لأحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة ستؤثر بشكل مختلف في تمثيل الفقرات المتبقية للمجال السلوكي المحدد مسبقاً. تكونت عينة الدراسة من ٩٤٤ مفحوصاً من مستوى الصف التاسع، و ٦٥٠ مفحوصاً من مستوى الصف الثاني عشر، وتم تحليل استجاباتهم على اختبار مكون من خمسة اختبارات فرعية من اختبارات (IOWA) في المهارات الأساسية للقدرات المعرفية. واستخدم الباحثان التحليل العاملي، ومن ثم محك نسبة التباين المفسر للتحقّق من أحادية البعد. كشفت النتائج أن النموذج أحادي المعلم قد أفرز عدداً من الفقرات غير المطابقة للنموذج أكبر من تلك التي افرزها كل من النموذجين الآخرين، حيث كانت نسبة الفقرات غير المطابقة له ٦٣٪، مقابل ٣٩٪ للنموذج ثنائي المعلم، و٢٨٪ للنموذج ثلاثي المعلم. ويعود السبب في ذلك إلى أن النموذج أحادي المعلم يفترض افتراضات يصعب تحقيقها، ومن هذه الافتراضات أن الفقرات متقاربة، أو متساوية في معالم التمييز، وأن تخمين الفقرات يقترب من الصفر.

كما قام التقي (١٩٩٢) بدراسة لفحص مدى تحقق افتراضين أساسيين من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في أسئلة المقال متعدد الخطوات، وهذان الافتراضان هما: افتراض وجود (لا تغير) في تقدير درجات صعوبة الأسئلة من خلال استعمال عينات مختلفة، والافتراض الثاني هو وجود (لا تغير) في قدرات الأفراد من خلال التقدم لاختبارات تتضمن أسئلة متفاوتة في درجات الصعوبة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار في الرياضيات مكون من عشرين سؤالاً، يقيس قدرة طلاب الصف الأول الثانوي العلمي على حل المعادلات الجبرية والمثلثية في مجهول واحد، وفي مجهولين. أظهرت نتائج الدراسة وجود (لا تغير) (ثبات) في تقديرات درجات صعوبة الأسئلة عند استعمال عينات مختلفة من الأفراد، وكذلك وجود (لا تغير) في تقديرات قدرات الأفراد من خلال التقدم لاختبارات، تتضمن أسئلة متفاوتة في درجات صعوبتها، عند استعمال نموذج التقدير الجزئي، في حين لم يتحقق الافتراضان عند استعمال نموذج سلم التقدير.

وأجرى جاكوبس (Jacobs, 1995) دراسة هدفت إلى دراسة خصائص اختبار كاليفورنيا، (النموذجين A, B). تكونت عينة الدراسة من ١٦٤٦ طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بالجامعة للعام ١٩٩٣. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافات في صعوبة الفقرة بين النموذجين، وضعفاً في الاتساق الداخلي بين الفقرات، وعدم تحقق افتراض أحادية البعد لفقرات الاختبار، وأن العلامة الكلية على الاختبار تبدو مناسبة وكافية لأغراض بحثية فقط، وليس لأغراض صنع القرارات.

ومن الدراسات التي قارنت بين النظريتين الكلاسيكية والحديثة في القياس، دراسة ثيسن وزيموسكي (Thissen & Zimowski, 1997) التي هدفت إلى مقارنة دقة نظرية الاستجابة للمفردة، مع دقة النظرية الكلاسيكية في القياس في تقديرات علامة المجال لاختبار متعدد الابعاد (في كتابة الكلمات) في الفيزياء، والكيمياء، والأحياء. حيث كانت الكلمة تقرأ ثم تستعمل في جملة، ثم تقرأ ثانية، ويعطى بعدها المفحوص ١٠ ثوان لكتابتها. تكونت عينة الدراسة من تسجيل استجابات ١٠٠٠ طالب من طلبة الدراسات العليا في جامعة كنساس في الولايات المتحدة الامريكية. دلت نتائج الدراسة على تفوق نظرية الاستجابة للمفردة على النظرية الكلاسكية في الدقة في تقدير علامة المجال السلوكي (مجال المحتوى).

كذلك أجرى فان (Fan, 1998) دراسة هدفت إلى مقارنة الخصائص السيكومترية لفقرات اختبار محكي المرجع، وفق النظريتين الكلاسكية، والحديثة في القياس. وتكون الاختبار من اختبارين فرعيين: أحدهما في القراءة، والآخر في الرياضيات، وتألّف اختبار القراءة من ٤٨ فقرة، واختبار الرياضيات من ٦٠ فقرة. تكونت عينة الدراسة من ٨٠ عينة فرعية، سُحبت عشوائياً من مجتمع الدراسة المكون من أكثر من (١٩٣٠٠٠) طالب في الصف الحادي عشر في ولاية تكساس. أظهرت نتائج الدراسة أن معاملات الارتباط بين تقديرات صعوبة الفقرة في النظريتين عالية، وكانت أفضل الارتباطات بين النظرية الكلاسيكية، والنموذج أحادي المعلم، وكذلك كانت معاملات الارتباط بين تقديرات تمييز الفقرة في النظريتين عالية.

وأجرت الجمحاوي (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى المقارنة بين النظرية الكلاسكية، والنظرية الحديثة في القياس. وكانت أداة الدراسة مقياساً في القدرة الرياضية، مكوناً من ٣٩ فقرة، حيث تمّت مقارنة الخصائص السيكومترية لفقرات هذا المقياس. تكونت عينة الدراسة من (١٠٦١) طالبا وطالبة، من طلبة الصف التاسع في مديريتي إربد الأولى والثانية. أظهرت نتائج الدراسة اتفاقاً عالياً في تقدير صعوبة الفقرات وتمييزها، كما ظهر اتفاقٌ عال بين النظريتين في توزيع قدرة المفحوصين، وكذلك بينت النتائج أن عدد الفقرات التي تمّ اختيارها وفق النظرية الكلاسيكية بلغ ٣٣ فقرة، في حين طابقت ٢٠ فقرة النموذج أحادي المعلم، بينما طابقت ٣٥ فقرة نموذج المعلمين، و٣٨ فقرة نموذج المعالم الثلاثة.

وأجرى بورتون (Burton, 2001) دراسة بعنوان "هل يمكن حقيقة أن تساعدنا مؤشرات

التمييز في تحسين اختباراتنا"؟ قارن فيها بين مؤشرين لإيجاد معامل تمييز الفقرة، وهما مؤشر (U-L): الذي يعتمد على الفرق في نسبة الإجابة الصحيحة على الفقرة في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ومؤشر (r_{ik}): الذي يمكن إيجاده من خلال معامل الارتباط بين العلامة على الفقرة، والعلامة الكلية على الاختبار. وقد توصل الباحث إلى أن مؤشر التميز (r_{ik}) أكثر ثباتاً من المؤشر (U-L)، في حين أن مؤشر التمييز (U-L) يمكن أن يكون غير ثابت، إذا لم يحسب لعينات كبيرة من المفحوصين، كما أكد الباحث أنه لا بديل عن الحذر، والصياغة الدقيقة لفقرات الاختبار للتقليل ما أمكن من ضعف الثبات لهذه المؤشرات.

أمّا دراسة واغنر وهارفي (Wagner & Harvey, 2003) فقد هدفت إلى تطوير أداة جديدة لأوجه التفكير الناقد لاختبار واتسون–جيلسر باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. حيث قام الباحثان بزيادة عدد البدائل، لتكوين اختبار جديد (WAT). تكونت عينة الدراسة من ٤٠٧ طالب وطالبة في المستوى الجامعي. وقد دلت نتائج التحليل على نسبة تخمين (c_i) أقل، وتحسين في دالة معلومات الفقرة للاختبار المطور، وكانت أخطاء القياس في اختبار واتسون–جليسر أكبر من أخطاء القياس للاختبار الجديد بمقدار ٥٠٪ على الأقل.

ويتبين من خلال عرض الدراسات السابقة، التقدم الكبير الذي أحرزته النظرية الحديثة في القياس عند بناء الاختبارات، حيث أظهرت نتائجها دقة وموضوعية نماذج السمات الكامنة في إعداد الاختبارات وقياس مستوى أداء الأفراد، على الرغم من اختلاف نوعية الاختبارات المستخدمة وأهدافها، دون تسليط الضوء على الاختبارات محكية المرجع في موضوع الإحصاء بالتحديد، ودون التركيز أيضاً على أهمية النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم. لذا تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات، بسعيها لبناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات في موضوع الإحصاء، لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، من خلال انتقاء فقرات ممثلة لمجال سلوكي محدد، وبخصائص سيكومترية مقبولة، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة، فهذه المواضيع لم تغطّها الدراسات السابقة بشكل واضح ومفصل، وهو ما حاولت هذه الدراسة القيام به.

مشكلة الدراسة

برز اهتمام واضح من قبل الباحثين بنظرية الاستجابة للمفردة في الآونة الأخيرة، حيث جذبت انتباه العاملين في مجال الاختبارات، واستخدمت في تصميم مختلف أنواع الاختبارات، والمقاييس العقلية، والتحصيلية، ومقاييس الاتجاهات، ومعادلة الاختبارات. ونظراً لأن معالم الفقرات لا تتغير بتغير مجموعة الأفراد التي تختبر بها، فإن بناء الاختبارات وفق نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) تمكننا من التمييز بين الأفراد عند مختلف مستويات القدرة (Gruijter & Kamp, 2005; Hambleton & Swaminathan, 1985).

وتعمل المؤسسات المسئولة عن تطوير الاختبارات وبنائها على انتقاء فقرات مناسبة لغرض الاختبار المعدّ، إذ ينبغي أن تغطي هذه الفقرات المحتوى، أو المجال المراد قياسه، وتعمل على إيجاد تقديرات دقيقة لقدرات المفحوصين (Hambleton & Jones, 1994; Thissen & Zimowski, 1997). والواقع الذي يجب أن لا نغفله، هو أن التعليم لم يعد مقتصراً على مجرد التمييز بين الطلاب في القدرات أو المستوى، وإنما يجب أن نركز على مهارات معينة، وتحقيق أهداف محددة، وإتقان تلك المهارات في ظل الحركة المتزايدة في التربية حول التركيز على نتاجات التعلم (النبهان، ٢٠٠٤). من هنا سعت الدراسة الحالية إلى بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات، وفق النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة، بحيث يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، ويساعد المربين على اتخاذ قرارات تعليمية تمس حاضر طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في موضوع الإحصاء، دون الحاجة إلى مقارنة أداء كل طالب بأداء زملائه.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما مدى تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في بيانات الدراسة، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم؟

٢. ما درجة مطابقة الاستجابات عن فقرات الاختبار لتوقعات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة؟

٣. ما قيم تقديرات معالم فقرات الاختبار (الصعوبة، التمييز، التخمين) وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، بحيث يتمتع هذا الاختبار بدلالات صدق وثبات مقبولة، وبمعايير تتفق مع متطلبات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم؛ من أجل قياس تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي / المستوى الثاني في موضوع الإحصاء.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

١. تبحث في التحقق من التقدم الكبير الذي أحرزته نظرية الاستجابة للمفردة في التحرر من أثر خصائص الأفراد على معالم الفقرات، ومن أثر معالم الفقرات على خصائص الأفراد عند بناء الاختبارات محكية المرجع.

٢. تساهم في تسليط الضوء على ضرورة الاهتمام بالاختبارات محكية المرجع في البحوث التربوية، من خلال بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات في موضوع الإحصاء، لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، بانتقاء فقرات ممثلة لمجال سلوكي محدد، وبخصائص سيكومترية مقبولة.

٣. يتوقع أن تزوّد هذه الدراسة معلمي مادّة الرياضيات في وزارة التربية والتعليم باختبار في موضوع الإحصاء، بحيث يمكن من خلاله سحب عينات عشوائية من فقرات المجال الكلي للاختبار، وفحص كل فرد بإحدى هذه العينات، وتقدير قدرته على تدريج مشترك، دون الحاجة إلى مقارنة أداء كل طالب بأداء زملائه.

التعريفات الإجرائية

الاختبار محكي المرجع: هو اختبار يستخدم لتحديد أداء الفرد بالنسبة لمجال سلوكي محدد مسبقاً، ومعرف تعريفاً جيداً.

أحادية البعد (Unidimensionality): وجود قدرة واحدة تفسر أداء الفرد في الاختبار.

الاستقلال الموضعي (Local Independence): أن تكون علامات الفرد مستقلة إحصائياً الواحدة عن الأخرى، عند أي نقطة على متصل السمة.

التحرر من السرعة (Non – Speededness): تفترض نماذج (IRT) أن إخفاق الأفراد في الإجابة عن فقرات الاختبار يرجع إلى انخفاض قدرتهم، وليس إلى تأثير عامل السرعة في الاجابة.

معلم الصعوبة (bi): هو مقدار القدرة التي يكون عندها $P_i(\theta) = \frac{1+C_i}{2}$ حيث (Ci) قيمة معلم التخمين، وتأخذ صعوبة الفقرة في نظرية الاستجابة للمفردة قيماً بين (−∞، +∞) ولكن بشكل عام، فإن القيم التي تاخذها تكون بين (−٣ ، +٣).

معلم التمييز (ai): هو مؤشر يربط بين التغير في القدرات، والتغير في احتمال الإجابة الصحيحة. و(ai) هي ليست الميل، وإنما نسبة منه، ولكن كلما زاد الميل يزيد (ai).

معلم التخمين (ci): هو احتمال إجابة الفقرة إجابة صحيحة من الأفراد ذوي القدرة المتدنية.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

١. اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الحكومية، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. مما سيحد من تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها.

٢. اقتصرت أداة الدراسة على منهاج الرياضيات، المقرر تدريسه للصف الأول الثانوي

العلمي (المستوى الثاني) في الأردن، وكانت الفقرات من نوع الاختبار من متعدد بأربعة بدائل في موضوع الإحصاء.

٣. اقتصرت الدراسة على استخدام النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة، وما تم استخدامه من برمجيات إحصائية متخصصة ومتوفرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة

اعتمد الباحث في بناء اختبار هذه الدراسة على خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع، وفقاً لافتراضات النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي العلمي من الذكور والإناث الملتحقين بالمدارس الحكومية، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، والبالغ عددهم ٥٩٣ طالباً وطالبة، منهم ٣٠٤ طالب و ٢٨٩ طالبة، موزعين على ١١ شعبة للذكور، و٩ شعب للإناث، وذلك من خلال الاستعانة بالكراس الإحصائي السنوي في مديرية تربية قصبة المفرق.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤١١) طالباً وطالبة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي من الذكور والإناث، المنتظمين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، حيث تم اختيار أربع مدارس، منها مدرستان للذكور، ومدرستان للإناث، وفي كل مدرسة شعبتان على الأقل، وتشكل عينة الدراسة ما نسبته ٦٩٪ تقريباً من المجتمع. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المدرسة، وعدد الشعب، والجنس:

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة الكلية وفق المدرسة و عدد الشعب و الجنس

اسم المدرسة	عدد الشعب	الجنس	عدد الأفراد
الثانوية الأولى للبنين	٥	ذكور	١٦٣
بلعما الثانوية للبنين	٢	ذكور	٥٥
راية بنت الحسين	٣	إناث	١١٧
الثانوية الأولى للبنات	٢	إناث	٧٦
المجموع	١٢		٤١١

أداة الدراسة

تم بناء اختبار محكي المرجع في مادة الرياضيات، من أجل قياس تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي/المستوى الثاني في موضوع الإحصاء، حيث قام الباحث بصياغة ٤٤ فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل، واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة. وقد روعيت الشروط الواجب توفراها في مثل هذا النوع من الفقرات، وحرص الباحث على أن تقيس كل فقرة هدفاً محدداً، وفقاً لقائمة الأهداف الخاصة بالوحدة الدراسية، إذ تم تحليلها تحليلاً دقيقاً ومفصلاً، حيث أُعدت قائمة مكونة من ٢٢ هدفاً تفصيلياً شاملة لموضوع الإحصاء، ثم كتابة فقرات الاختبار، وبعد عرضه على هيئة المحكمين، والأخذ باقتراحاتهم، أصبح عدد فقرات الاختبار بصورته الأولية ٣٣ فقرة، وبعد دراسة إجابات العينة الاستطلاعية أثناء عملية التجريب، ودراسة معاملات التمييز للفقرات، حُذفَتْ ٥ فقرات ليتكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٨) فقرة، تغطي المجال السلوكي المراد قياسه، والتي تم تطبيقها على العينة المستهدفة في الدراسة الحالية.

صدق الاختبار

تم التأكد من صدق الاختبار باستقصاء مؤشرين من دلالات الصدق، يتعلق المؤشر الأول بصدق المحتوى، وذلك من خلال عرض نتائج تحليل الأهداف، والمحتوى، وجدول المواصفات، والأسئلة على هيئة من المحكمين، ذوي الاختصاص والخبرة، وفي ضوء آرائهم واقتراحاتهم، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار إلى أن أصبح جاهزاً للتطبيق. أما المؤشر الثاني فيتعلق بالصدق العاملي على بيانات الاختبار، باستخدام تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، وحساب قيم الجذر الكامن (Eigen value)، وملاحظة نسبة التباين المفسر(Explained Variance) لكل عامل من العوامل.

ثبات الاختبار

تم تقدير ثبات الاختبار النظري (Theoretical Reliability)، والثبات الإمبريقي/ التجريبي (Empirical Reliability) للاختبار بصورته النهائية وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم باستخدام برمجية Bilog–MG3 z، وكذلك تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي (كودرد رتشاردسون (KR_20 20))– للاختبار باستخدام برمجية SPSS كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات النظري والتجريبي لفقرات الاختبار الاتساق الداخلي وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة.

معامل الثبات		
النظري	التجريبي	الاتساق الداخلي
٠,٨٦٥	٠,٩٠٧	٠,٨٥٩

يتبين من الجدول رقم (٢)، أن معامل الثبات التجريبي، الذي يعتمد على كيفية تقدير علامات القدرة، أعلى من معامل الثبات النظري، الذي يعتمد على تقديرات معالم الفقرة للاختبار، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم. كما يلاحظ أن هناك شبه تطابق بين قيمتي معامل الثبات النظري للاختبار، ومعامل الاتساق الداخلي للاختبار نفسه من جهة أخرى. وتشير هذه القيم إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة في قياسه للسمة موضع الاهتمام.

إجراءات التنفيذ

قام الباحث باتباع الاجراءات الآتية في دراسته:

أ – صياغة الفقرات

– بعد الرجوع الى مقرر الرياضيات (المستوى الثاني) للصف الأول الثانوي العلمي (وحدة الإحصاء)، تم إعداد ٤٤ فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل، منها بديل واحد فقط صحيح، وقد اقتضى إعداد فقرات الاختبار الاسترشاد بالأسس العامة، المتبعة في بناء الاختبارات محكية المرجع.

– حرص الباحث على أن تقيس كل فقرة هدفاً محدداً، وفقاً لقائمة الأهداف الخاصة بالوحدة الدراسية، إذ تم تحليلها تحليلاً دقيقاً ومفصلاً، وقد أعدت قائمة مكونة من ٢٢ هدفاً تفصيلياً شاملة لموضوع الإحصاء، كما هو مبين في الملحق رقم (١).

– للتأكد من شمول الأهداف للوحدة الدراسية، وتمثيلهما للمستويات المعرفية الثلاثة (معرفة – فهم – تطبيق)، فقد تم عرضهما على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس الرياضيات، وأصحاب الخبرة من المعلمين، لإبداء الرأي حول شمول الأهداف لموضوع الوحدة الدراسية، وطريقة صياغتها.

– بعد تحديد جميع الأهداف التفصيلية للوحدة، تم كتابة مجموعة من الفقرات لكل هدف.

– تم إعداد استبانه للحكم على الاختبار، وطلب من المحكمين إبداء رأيهم في مدى ارتباط الفقرة بالهدف الذي تقيسه، من حيث المحتوى، والمستوى المعرفي، وصياغة الفقرة بلغة واضحة وسليمة ومفهومة، وتناسب لغة الفقرةو مستوى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، وإجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات الاختبار، والفقرة تخلو من أية إشارات لفظية للإجابة الصحيحة، ومموهات الفقرة جذّابة ومناسبة للطلبة.

– تم وضع مقياس تدريج أمام كل فقرة، يتدرج من ١–٥ ثم عرضت هذه الاستبانة، مع فقرات الاختبار على هيئة تحكيم من أصحاب الخبرة، تكونت من ٤ أساتذة جامعيين من حملة درجة الدكتوراه، منهم ٢ في مجال تدريس مناهج الرياضيات، و٢ في مجال تدريس القياس والتقويم التربوي، كما شملت هيئة التحكيم ٤ معلمين في مجال تدريس مبحث الرياضيات للمرحلة الثانوية.

– تم الأخذ بجميع آراء الخبراء والمحكمين، حيث قدموا مجموعة من الاقتراحات، ساعدت الباحث في إعادة النظر لعدد من الفقرات التي كانت تحتاج إلى الدقة، أو الوضوح في الصياغة، وبناءً على ملحوظاتهم، تم تغير الكلمات الغامضة في متن السؤال، وتبديلها بحيث يكون لها مدلول واضح حيث تم حذف (١١) فقرة، أجمع المحكمون على أن هناك فقرات أخرى تؤدي غرضها، والإبقاء على (٣٣) فقرة تغطي المجال السلوكي المراد قياسه.

ب – التجريب الأولي

– تمَّ تطبيق الاختبار بصورته الأولية (٣٣) فقرة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٨٦) طالباً وطالبة، وقد انحصر الغرض من التطبيق على: تحديد الزمن الذي يستغرقه الطالب في الإجابة عن فقرات الاختبار، والتعرف إلى مستوى صعوبة الفقرات، وقدرتها التمييزية، ومدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، إضافة إلى دراسة فاعلية المموهات.

– بعد دراسة إجابات العينة الاستطلاعية اثناء عملية التجريب، ودراسة معاملات التمييز للفقرات، تم حذف الفقرات ذات التمييز المنخفض (أقل من ٠,٢)، وبلغ عدد الفقرات المحذوفة (٥) فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٢٨) فقرة، بدلاً من (٤٤) فقرة، وكانت معاملات الصعوبة لها تتراوح بين ٠,٢٢، و٠,٧١ ومعاملات التمييز تتراوح بين ٠,٢١، و٠,٦٧.

ج – جمع البيانات

– بعد أن تمَّ إعداد الاختبار بصورته النهائية، والمكون من ٢٨ فقرة، كما هو مبين في الملحق رقم (٢)، ووضع التعليمات المناسبة لتطبيقه، قام الباحث بالتنسيق المسبق مع مديري ومديرات المدارس للاتفاق على موعد وآليته تطبيق الاختبار.

– تمَّ تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٤١١) طالباً وطالبة في المدارس التي تم تحديدها لعينة الدراسة.

– تمَّ تصحيح الإجابات، وتفريغ البيانات في ذاكرة الحاسوب تمهيداً لمعالجتها الإحصائية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم التحقق من افتراض أحادية البعد للاختبار من خلال إجراء تحليل عاملي للبيانات، باستخدام تحليل المكونات الرئيسية بواسطة برمجية (SPSS)، كما

تم التحقق من افتراض حسن المطابقة (goodness–of– Fit–test) لبيانات الدراسة، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم من خلال برمجية (Bilog – MG3) وباستخدام اختبار مربع كاي (χ^2) عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠١$)، كما تم تقدير معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، والتخمين) باستخدام طريقة الأرجحية العظمى الهامشية (MML) من خلال نفس البرمجية.

عرض نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما مدى تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في بيانات الدراسة، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم؟"

أ- افتراض أحادية البعد :(Unidimensionality) تم إجراء تحليل عاملي لبيانات الاختبار النهائي المتعلقة باستجابات (٤١١) فرداً عن (٢٨) فقرة، تمثل الاختبار النهائي، باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS، حيث أفرز التحليل ستة عوامل، فسر العامل الأول منها ٢٤,٣٦٪ من التباين، وفسرت جميع العوامل ٤٤,٧٨٪ من التباين الكلي. ويبين الجدول رقم (٣) قيم الجذر الكامن، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، وكذلك نسبة التباين المفسر التراكمية.

الجدول رقم (٣)
خلاصة نتائج التحليل العاملي لاستجابة (٤١١) فرداً على الاختبار بصورته النهائية (٢٨) فقرة

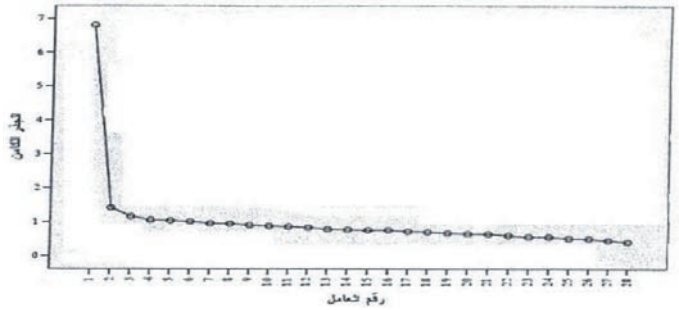
رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر٪	نسبة التباين المفسر التراكمي ٪
١	٦,٨٣	٢٤,٣٦	٢٤,٣٦
٢	١,٤٤	٥,٠٨	٢٩,٤٤
٣	١,١٩	٤,١٨	٣٣,٦٢
٤	١,٠٨	٣,٨٠	٣٧,٤٢
٥	١,٠٦	٣,٧٢	٤١,١٤
٦	١,٠٣	٣,٦٤	٤٤,٧٨

يتبين من الجدول رقم (٣)، أن قيم الجذر الكامن للعامل الأول ٦,٨٣ ويفسر ما نسبته ٢٤,٣٦٪ من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني ٤,٧٤. وهذان المؤشران يدلان على تحقق افتراض أحادية البعد للاختبار بصورته النهائية، أي أن الاختبار يقيس سمة واحدة. ويتعزز افتراض أحادية البعد من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانياً باستخدام ما يعرف باختبار فحص العوامل (Scree plot) الذي يظهر في الشكل الآتي.

يتبين من الشكل رقم (١)، أن الجذر الكامن للعامل الأول يتميز بشكل واضح (طاغي) عن الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا مؤشر أيضاً على أحادية البعد لبيانات الاختبار.

ب- افتراض الاستقلال الموضعي(local Independence): نظراً لأن افتراض أحادية البعد يكافئ افتراض الاستقلال الموضعي، فإن الباحث على -وجه الدقة- اكتفى بالتحقق من

افتراض أحادية البعد، للاستدلال على تحقق افتراض الاستقلال الوضعي(Hambleton & Swaminathan, 1985; Hulin, Drasgow & parson 1983)



الشكل رقم (١)
التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للاختبارعلى البيانات الكلية

ج – افتراض التحرر من السرعة (Non – Speededness): تأكد الباحث أن إخفاق الأفراد في الإجابة عن فقرات الاختبار يعود إلى انخفاض قدراتهم، وليس إلى تأثير عامل السرعة في الإجابة وذلك عن طريق إعطاء الوقت الكافي لهم، للإجابة عن فقرات الاختبار، بالإضافة إلى أنه لم يشتك أي طالب في أثناء التطبيق من ضيق الوقت، وعدم كفايته.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما درجة مطابقة الاستجابات عن فقرات الاختبار لتوقعات النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة؟:

تم إدخال البيانات الخاصة باستجابة أفراد عينة الدراسة (٤١١) طالباً وطالبة عن فقرات الاختبار النهائي (٢٨) فقرة، على برمجية (Bilog – MG3) وتم استخراج النتائج وفق المراحل الآتية:

– أفرزت نتائج التحليل عند استخدام البرنامج للمرة الأولى على البيانات الخام، ومن خلال إحصائي مربع كاي (χ^2) عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠١$) عدم مطابقة استجابات (٢٤) فرداً لتوقعات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، حيث كان مقدار الاحتمالية لبعضهم أقل من (0.01 > 0.01 Fit probability). في حين كان مقدار الخطأ في تقدير القدرة لبعضهم الآخر كبيراً، وهذا ما دلل عليه تعذر البرنامج في حساب الخطأ المعياري لقدراتهم من خلال إعطاء القيمة (٩٩٩,٠٠٠*) كمؤشر على ذلك، لذا تم حذف استجاباتهم والإبقاء على اسجابات (٣٨٧) فرداً.

– ثم أعيد التحليل لاختبار مدى مطابقة فقرات الاختبار للنموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم المستخدم في الدراسة الحالية، حيث أظهرت نتائج التحليل في المرة الثانية الخاصة بمطابقة

الفقرات من خلال اختبار مربع كاي، عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) عدم مطابقة (٤) فقرات للنموذج، حيث كانت قيمة احتمالية المطابقة لكل منها أقل من ٠,٠١ وهي الفقرات ذات الأرقام التسلسلية (٥، ١٧، ٢٣، ٢٤).

– بعد حذف الفقرات الأربع غير المطابقة للنموذج اللوجستي ثلاثي المعلم في المرحلة السابقة، ثم إعادة التحليل للمرة الثالثة؛ للحصول على تقديرات نهائية لكل من معالم الفقرات وقدرات الأفراد على النموذج المستخدم. وهكذا تم الحصول على اختبار محكي المرجع لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الرياضيات (وحدة الإحصاء) وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة، ويتكون بصورته النهائية المعتمدة من (٢٤) فقرة، حيث شكلت فقرات الاختبار المعتمدة ٨٦٪ من فقرات الاختبار النهائي (٢٨) فقرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على:"ما قيم تقديرات معالم فقرات الاختبار (الصعوبة، التمييز، التخمين) وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة؟"

– تم تقدير معالم الفقرة (الصعوبة، التمييز، التخمين) والخطأ المعياري لتقدير المعالم بطريقة الأرجحية العظمى الهامشية (MML) من خلال برمجية Bilog – MG3 والتي تعطي تقديرات دقيقة عن طريق إعادة متعاقبة لعمليات التقدير. ويبين الجدول رقم (٤) قيم تقديرات هذه المعالم، والخطأ المعياري للتقدير لفقرات الاختبار بصورته النهائية المعتمدة، ٢٤ فقرة (بعد حذف الفقرات غير المطابقة)، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة.

الجدول رقم (٤)
قيم تقديرات معالم الفقرة، والخطأ المعياري لتقدير المعالم للاختبار بصورته النهائية المعتمدة (٢٤) فقرة، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم

رقم الفقرة في الاختبار	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري لمعلم الصعوبة	معلم التمييز	الخطأ المعياري لمعلم التمييز	معلم التخمين	الخطأ المعياري لمعلم التخمين	رقم الفقرة في الاختبار	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري لمعلم الصعوبة	معلم التمييز	الخطأ المعياري لمعلم التمييز	معلم التخمين	الخطأ المعياري لمعلم التخمين
١	-٠,١٢٦	٠,٢٩١	٠,٥٥٠	٠,٠٨٦	٠,٢٤١	٠,٠٨٣	١٤	٠,١٦٠	٠,٢٥١	٠,٦٢٣	٠,١١٨	٠,٤٢٩	٠,٠٦٥
٢	١,١١٦	٠,١٠٢	١,٢٣٠	٠,٢٤٣	٠,٣٣٧	٠,٠٢٧	١٥	٠,٠٨١	٠,٢٧٠	٠,٤٢٣	٠,٠٧٢	٠,٢٤٤	٠,٠٨٤
٣	١,٢٨٢	٠,١٠٣	١,١٧٧	٠,٢٢٨	٠,٢٧٩	٠,٠٢٦	١٦	١,٠٠٥	٠,١٥٨	٠,٨٤٢	٠,١٩٤	٠,٣٥٥	٠,٠٤٣
٤	٠,١٥٠	٠,٢٣٦	٠,٥٥٨	٠,٠٨٠	٠,١٩١	٠,٠٦٩	١٨	٠,٦٧٤	٠,١٠٣	١,٠٥٣	٠,١٧٥	٠,٢٠٧	٠,٠٣٧
٦	١,٣٦١	٠,١١٧	٠,٩٩٣	٠,٢١٤	٠,٢٤٤	٠,٠٢٩	١٩	٠,٣١٩	٠,٢٥٨	٠,٥٥٢	٠,٠٩١	٠,٢١٦	٠,٠٧٣
٧	١,١٢١	٠,١٥٥	٠,٧١٤	٠,١٤٢	٠,٢٢٠	٠,٠٤٥	٢٠	٠,٩٧٣	٠,١١٨	٠,٨٩١	٠,١٥٢	٠,٢١٤	٠,٠٣٧
٨	١,٥٠٠	٠,١٢٣	٠,٨٧٤	٠,١٧٤	٠,١٧٨	٠,٠٢٨	٢١	-٠,٠٢٢	٠,٣٩٧	٠,٤١٢	٠,٠٦٨	٠,٢٥٩	٠,٠٨٨
٩	٠,٤٤٨	٠,١٦٢	٠,٦٥٦	٠,٠٩٠	٠,١٤٨	٠,٠٥٢	٢٢	٠,٧٠٧	٠,٢٥١	٠,٥١٨	٠,٠٩٣	٠,٢٠٨	٠,٠٦٧
١٠	٠,٩٠٤	٠,١٦١	٠,٧٥١	٠,١٤٢	٠,٢٥٦	٠,٠٤٧	٢٥	٠,٩١٢	٠,١١٧	٠,٩٢٠	٠,١٦٧	٠,٢٣٤	٠,٠٣٨
١١	٠,٢٧٢	٠,١٤٨	٠,٩٧٣	٠,١٥٧	٠,٢٥٥	٠,٠٥٣	٢٦	١,٥٠٨	٠,١٠٥	١,٢٩٣	٠,٢٨٨	٠,٢٥٥	٠,٠٢٢
١٢	١,١١١	٠,١٣٥	٠,٨٤٧	٠,١٩١	٠,٢٩٢	٠,٠٣٥	٢٧	١,٥٥٦	٠,١٤٨	٠,٨٩٨	٠,٢١٣	٠,٢٩١	٠,٠٣٠
١٣	١,٠٧٤	٠,٠٧٩	١,٢٨٩	٠,٢٩٣	٠,٤٧٣	٠,٠٢٧	٢٨	٠,٦١٣	٠,٢٠٦	٠,٧٢٨	٠,١٥٦	٠,٣١٨	٠,٠٦١

يتبين من الجدول رقم (٤)، أن قيم معلم الصعوبة تتراوح بين ٠,١٢٦-و١,٥٥٦ بمتوسط حسابي ٠,٧٩١، وتراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلم الصعوبة بين ٠,٠٧٩ و٠,٣٩٧، في حين تراوحت قيم معلم التمييز بين ٠,٤١٢، و١,٢٩٣ بمتوسط حسابي ٠,٨٢٤، وتراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلم التمييز بين ٠,٠٦٨ و٠,٢٩٣، وتراوحت قيم معلم التخمين بين ٠,١٤٨ و٠,٤٧٣ بمتوسط حسابي ٠,٢٦٤، وتراوحت قيم الخطأ المعياري لتقدير معلم التخمين بين ٠,٠٢٢ و٠,٠٨٨. ويتبين من قيم المدى لمعلم الصعوبة لفقرات الاختبار أن النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم يتمتع بمدى كبير، حيث يتسم هذا الاختبار، حسب ما ورد عن امبرتسون و رايس (Embretson & Reise ,2000) بأن منحنى توزيع العلامات الخاص به منبسط نسبياً (Flat) على مدى متصل السمة، وهذا يعني أن مجموعة من الفقرات ذات التمييز العالي وبمدى واسع من معلم الصعوبة. وأشار ري (Reee) (Cited in Hattie, 1984) إلى أن القيم النموذجية لمعلم التمييز، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، تتراوح بين ٠,٥ و٢,٥ بمتوسط حسابي يساوي (واحد صحيح)، ويضيف ري أن القيم التي تكون أكبر من القيمة ٢ من النادر الحصول عليها. ويمكن القول وبشكل تقريبي إنّ معالم النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم تتمتع باتساق (Consistency) معقول، وفق ما ذكر هامبلتون (Hambleton, 1989) بأنه عندما تكون قيم معلم الصعوبة تتراوح بين -٢ و٢ والتمييز بين ٠,٤ و٢ والتخمين بين ٠ و٠,٢٥ فإن المعالم متسقة. وتم تقدير معلم القدرة أيضاً باستخدام طريقة الأرجحية العظمى الهامشية (MML) من خلال برمجية Bilog – MG3، وأظهرت نتائج التحليل تناقص قيم الخطأ المعياري كلما انتقلنا من مستويات القدرة الدنيا إلى المستويات العليا، وكانت أول قيمة لدالة المعلومات قدمها الاختبار وفق النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم هي ٠,٢٨٤ عند القدرة ٢,٢١، بدأت بعد ذلك هذه الكمية بالارتفاع التدريجي، إلى أن وصلت أعلى قيمة ١٣,٦٥١ المقابلة للقدرة ١,٨٥، ثم بدأت القيم بالانخفاض التدريجي إلى أن وصلت ٧,١٨٠ عند مستوى قدرة ٢,٢٣، كما تركزت التكرارات تقريباً في وسط التوزيع للاختبار بصورته النهائية (٢٤) فقرة.

مناقشة النتائج

بالنسبة لمناقشة النتائج المتعلقة بمدى تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في بيانات الدراسة، وفق النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم، بينت النتائج في الجدول رقم (٣)، والمتعلقة بالتحليل العاملي للبيانات الكلية لاستجابات (٤١١) فرداً عن ٢٨ فقرة، ظهور ستة عوامل، فسر العامل الأول منها (٢٤,٣٦٪) من التباين، وفسرت جميع العوامل ما قيمته (٤٤,٧٨٪) من التباين الكلي، وهذا مؤشر على تحقق افتراض أحادية البعد، وفق المؤشرات المعتمدة على المكونات الأساسية (principal component)، حيث أشار عدد من الباحثين،

منهم ريكيس (Cited in Hattie, 1985) إلى أنه إذا فسر العامل الأول أكبر تباين، فإن هذا مؤشر على أحادية البعد، وحدد ريكيس تلك القيمة بأن تكون على الأقل ٢٠٪ من التباين.

وبالاعتماد على مؤشر لورد (Lord, 1980) الخاص بأحادية، البعد والذي ينص على أن الفقرات تحقق أحادية البعد: إذا كانت قيمة الجذر الكامن الأول كبيرة، بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن الثاني، وتكون قيمة الجذر الكامن الثاني قريبة من قيمة بقية الجذور الكامنة التي تليه، وهذا ما تم التوصل إليه وملاحظته في الجدول رقم (٣).

وأكد استخدام فحص العوامل البياني (Scree plot) لعدد العوامل الناتجة مع قيمة الجذر الكامن للعوامل افتراض أحادية البعد لفقرات الاختبار، من خلال وجود عامل واحد تميز بشكل واضح (طاغي) عن الجذور الأخرى، والمبين في الشكل رقم (١). وبذلك يكون الباحث قد تأكد من تحقق افتراض أحادية البعد لاستجابات (٤١١) فردا، عن ٢٨ فقرة، والعائدة لبيانات الاختبار بصورته النهائية.

كما أظهرت القيمة العالية لمعامل ثبات الاتساق الداخلي (KR_20) للاختبار بصورته النهائية، مؤشرا لتحقق افتراض أحادية البعد، وفقا لرأي كرونباخ (Cronbach, cited in Hattie, 1985) إذ يرى أن معامل الثبات يعد مؤشراً جيداً لتحقق أحادية البعد، لأنه يمثل متوسط كل من المعاملات النصفية الممكنة (Spilt-half Coefficients)، بالإضافة إلى أن (KR_20) تمثل القيمة المتوقعة بالنسبة للتباين المفسر من العوامل المشتركة (Common Factors) بين الفقرات عند ارتباط عينتين عشوائيتين من تجمع الفقرات الكلي.

أما فيما يتعلق بمناقشة النتائج المتعلقة بمطابقة الاستجابات عن فقرات الاختبار لتوقعات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، وفق نظرية الاستجابة للمفردة، وفي ضوء نتائج تحليل استجابات (٤١١) فرد عن (٢٨) فقرة باستخدام برمجية Bilog – MG3، فقد تم حذف استجابات ٢٤ فرداً من أفراد العينة الكلية، لم تتطابق استجاباتهم وتوقعات النموذج. ويفسر الباحث عدم هذا التطابق إلى عدم جدية بعض الطلبة، وميلهم إلى الإجابة عن الفقرات بشكل عشوائي، ويمكن أن يكون السبب هو ميل بعض الأفراد من ذوي القدرات المتدنية إلى التخمين عن الأسئلة، التي قيم معلم الصعوبة لها يفوق قدراتهم (Jacobs, 1995). وفيما يتعلق بالطلبة ذوي العلامات العالية، ففإن الباحث يفسر سبب حذف البرنامج لاستجاباتهم إلى إخفاقهم في التعامل مع الفقرات، التي هي دون مستوى قدراتهم، وهذا ما أشار إليه ميجر (Meijer, 1996) بأن الأفراد ذوي القدرات العالية جداً عادة ما يخفقون في الإجابة عن الفقرات السهلة، وذلك لأنهم يفكرون بأبعد مما تعنيه الفقرة، أو أنهم عادة يميلون إلى تفسير مدلولات الفقرة بأكثر مما تحتمل.

وعلى العموم، يمكن القول إنّ غالبية أفراد الدراسة الحالية طابقت استجاباتهم توقعات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم بنسبة (٣٨٧/٤١١) = ٩٤٪ من أفراد العينة الكلية. وتتفق

نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلكار، ووايت مان، و لويخت (Kelkar, Wightman & Luecht, 2000) الذين أشاروا إلى أن المعلمين الإضافيين (التمييز والتخمين) في النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، يتيحان للمفحوص فرصة أعلى لمطابقة البيانات الخاصة للاستجابات لفقرات اختبار من نوع الاختيار من المتعدد.

أما بالنسبة للفقرات الأربع التي لم تطابق توقعات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، فعند دراسة معالم هذه الفقرات، التي حذفت، تبين أن معلم التخمين لكل منها كان أعلى من القيمة المطلوبة في القياس التربوي، حيث تراوحت هذه القيم بين ٠,٣٢٤، و٠,٧٤٥، علماً بأن المتوسط الحسابي لمعلم التخمين للفقرات المتبقية هو ٠,٢٦٤، وهو يحدد الحد الأعلى لمعلم التخمين لقيم معلم التخمين المقبول لفقرات اختبار من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، لكل منها بديل واحد فقط صحيح (Baker, 2001). ويعزز تلك القيم أيضاً قيم معامل الصعوبة للفقرات المحذوفة لهذا النموذج، حيث تجاوزت قيم معلم الصعوبة الواحد الصحيح. وامتازت بعض الفقرات الأربع المحذوفة أيضاً، بقيم عالية نوعاً ما لمعالم التمييز الخاصة بها، حيث كانت قيمة معلم التمييز لبعض الفقرات المحذوفة ١,٧٦٢، ويشير بيكر (Baker, 2001) إلى أن قيم التمييز التي تتجاوز ١,٧ تعد عالية جداً.

وبالنسبة لمناقشة النتائج المتعلقة بتقديرات معالم فقرات الاختبار (الصعوبة، التمييز، التخمين)، وفق النموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة، وإذا ما ربطنا بين دقة تقدير معلم الصعوبة مع طول الاختبار وعدد المفحوصين، فيمكن القول إنّ هذا المعلم يتمتع بدقة مقبولة، وذلك وفقاً لما ورد عن سواميناثان وجيفورد (Swaminathan & Gifford) (Cited in Hulin, et al., 1983)حيث أشارت نتائج دراستهما إلى وجود ارتباطات عالية بين قيم الصعوبة الحقيقية، والتقديرية لتوزيعات ملتوية القدرة بلغت ٠,٨ في حالة اختبار مكون من عشر فقرات، وعدد المفحوصين ٥٠، ووصلت هذه القيمة إلى ٠,٩٥ في حالة عينة كبيرة من المفحوصين عددها ١٠٠٠، واختبار طوله ٨٠ فقرة. وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية للنموذج اللوجستي، ثلاثي المعلم مع المعايير التي أوردها كل من امبرتسون و رايس (Embretson & Reise, 2000)، و ري (Ree, cited in Hattie, 1984)، وكذلك هامبلتون (Hambleton, 1989) يتبين بأن هناك اتساقاً بين النتائج، إذ إنّ قيم معلم الصعوبة تتراوح بين – ٠,١٢٦ و١,٥٥٦ وقيم معلم التمييز بين ٠,٤١٢ و١,٢٩٣ و قيم معلم التخمين بين ٠,١٤٨ و٠,٤٧٣، كما تبين عند تتبع الأخطاء المعيارية في التقدير لمعلم الصعوبة، والمبينة في الجدول رقم (٤) أن الخطأ الأعلى ارتبط مع الفقرات متوسطة الصعوبة، فيما ارتبط الخطأ الأدنى مع الفقرات الصعبة. وعند مقارنة نتائج سواميناثان وجيفورد مع نتائج الدراسة الحالية، تبين أن توزيع القدرة يتبع التوزيع الاعتدالي، مما يشير الى أن القيم التي أفرزتها بيانات الدراسة الحالية تتمتع بدقة مقبولة .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية لقيم معلم التخمين مع القيم التي حصل عليها واغنر، وهارفي (Wagner & Harvey, 2003) حيث حصلا على تقديرات لمعلم التخمين، بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها التقديرات ٠,٢٦٢ وهكذا يرى الباحث أن تقديرات معالم الفقرات التي حصل عليها للنموذج اللوجستي ثلاثي المعلم في هذه الدراسة مقبولة ضمن محكات القياس التربوي والنفسي.

وبشكل عام، فقد خرج الباحث باختبار تحصيلي في مبحث الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في موضوع الإحصاء، مبني وفق نظرية الاستجابة للمفردة، ومكوّن في صورته النهائية من ٢٤ فقرة (بعد حذف الفقرات الأربع غير المطابقة للنموذج) تقيس المهارات الأساسية، التي بنى الباحث الاختبار على أساسها، وقد طابقت هذه الفقرات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة، وتتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة ضمن المحكات التي أوردتها أدبيات القياس التربوي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١. استخدام الاختبار الذي تم بناؤه وفق نظرية الاستجابة للمفردة، والمكون بصورته النهائية المعتمدة من (٢٤) فقرة، أو أي اختبار مستل منه، لقياس تحصيل الطالب في الصف الأول الثانوي العلمي في الإحصاء؛ نظراً لتمتع الاختبار المبني بدلالات صدق وثبات مقبولة، وبمعايير تتفق مع متطلبات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة.

٢. إجراء المزيد من الدراسات حول الخصائص السيكومترية للاختبار الذي تم بناؤه، باستخدام نماذج السمات الكامنة الأخرى لنظرية الاستجابة للمفردة، قبل اعتماده كأداة لقياس تحصيل الطالب في الإحصاء.

المراجع

التقي، أحمد. (١٩٩٢). **اللاتغير في تقدير معالم قدرات الأفراد ودرجات صعوبة أسئلة المقال من خلال نموذجي التقدير الجزئي وسلم التقدير كحالتين خاصتين من نماذج راش**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

جمحاوي، إيناس. (٢٠٠٠). **مقارنة خصائص الفقرات وفق النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للمفردة في مقياس للقدرة الرياضية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

علام، صلاح الدين. (١٩٨٦). **تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي**. الكويت: كلية الآداب

علام، صلاح الدين. (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد. (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. عمان: دار الأمل.

كاظم، أمينة والشرقاوي، أنور والشيخ، سليمان وعبدالسلام، نادية. (١٩٩٦). **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

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

Albanese, M., & Forsyth, R. (1984). The one-, two- and modified two parameter latent trait models: An empirical study of relative fit. **Educational and Psychological Measurement, 44**(2), 229-246.

Baker, F. (2001). **The basics of item response theory** (2nd Ed). Retrieved October 10, 2002, from: www.ericate.net/irt.

Burton, R. (2001). Do item-discrimination indices really help us to improve our tests? **Assessments & Evaluation in Higher Education, 26**(3), 213-220.

Camilli, G., & Shepared, L. (1994). **Methods for identifying biased test items.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Chernyshenko, O., Stark, S., Chan, K., Drasgow, F., & Williams, B. (2001). Fitting item response theory models to two personality inventories: Issues and insights. **Multivariate Behavioral Research, 36**(4), 523-562.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). **Introduction to classical and modern test theory.** New York: CBS College Publishing.

Embretson, S., & Reise, S. (2000). **Item response theory for psychologists.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fan, X. (1998). **Item response theory and classical theory: An empirical comparison of their item / person statistics.** Educational and Psychological Measurement, 58 (3), 357 – 381.

Gruijter, D., & Kamp, L. (2005). **Statistical test theory for education and psychology.** Retrieved December 30, 2005 from: www.leidenuniv.nl /~ gruijterdnmde.

Hambleton, R. (1989). **Principles and selected applications of item response theory.** New York: Macmillan Publishing Company.

Hambleton, R. (1994). The rise and fall of criterion – referenced measurement. **Educational Measurement, 13**(4), 21 – 26.

Hambleton, R., & Swaminathan, H. (1985). **Item response theory: Principles and applications.** Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.

Hambleton, R., & Jones, R. (1994). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. **Educational Measurement, 31**(6), 38 – 47.

Hattie, J. (1984). An empirical study of various indices for determining unidimensionality. **Multivariate Behavioral Research, 19**(1), 49-78.

Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. **Applied Psychological Measurement, 9**(2), 139 – 164.

Hulin, C., Drasgow, F., & Parson, K. (1983). **Item response theory: Applications to psychological measurement.** Homewood, Illinois: Dow Jones – Irwin.

Jacobs, S. (1995). Technical characteristics and some correlates of the California Critical Thinking Skills test, forms A and B. **Research in higher education, 36**(1), 89-108.

Kelkar, V., Wightman, L., & Luecht, R. (2000). **Evaluation of the IRT parameter invariance property for the MCAT.** Paper presented at the annual meeting of the National Council on measurement in education. New Orleans: Medical College Admission Test.

Lord, F. (1977). Practical applications of item characteristic curve theory. **Journal of Educational measurement, 14,** 117 -138.

Lord, F. (1980). **Applications of item response theory to practical testing problems.** Hillsdale, N .J: Lawrence Erlbaum.

Meijer, R. (1996). Person – Fit research: An introduction. **Applied Measurement in Education, 9**(1), 3–8.

Sheng, Y. (2005). **Bayesian analysis of hierarchical IRT models: Comparing and combining the unidimensional & multi-unidimensional IRT models.** Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

Thissen, D., & Zimowski, M. (1997). IRT estimation of domain scores .**Journal of Educational Measurement, 34**(3), 179–211.

Wagner, A., & Harvey, R. (2003). **Developing a new critical thinking test using item response theory.** Paper presented at the Annual conference of the Society for Industrial Organizational Psychology. Orlando. Retrieved May,4,2005, from www.criticalthinking.org.

239
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي وسبل التغلب عليها

د. عبدالرحمن بن عبدالوهاب البابطين
قسم الإدارة التربوية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي وسبل التغلب عليها

د. عبدالرحمن بن عبدالوهاب البابطين
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات الإدارية، والفنية والشخصية، والاجتماعية، والمادية التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي للمشرفين التربويين بمدينة الرياض.

ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث استبانة، عرضت على تسعة (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. ثم قام الباحث بالتأكد من الصدق والثبات اللازمين لها.وطبقها على عينة الدراسة المكونة من جميع المشرفين التربويين الذين يعملون في مراكز الإشراف التربوي السبعة بمدينة الرياض. وقد بلغ عددهم (٢٤١) مشرفاً تربوياً. واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

١. تم ترتيب محاور الدراسة حسب درجة صعوبتها لفاعلية العمل الإشرافي كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض، كما يلي: الصعوبات المادية، والإدارية، والفنية، والاجتماعية، والشخصية.

٢. كانت درجة الصعوبة التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام متوسطة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين في درجة الصعوبة التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي لجميع محاور الدراسة الخمسة باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، والخبرة، والدورات التدريبية، ونصاب المشرف التربوي)

وفي ضوء نتائج الدراسة، وضع الباحث عدداً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الإشراف، الإشراف التربوي، مشرف، المشرف التربوي، العمل الإشرافي، صعوبات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١٥م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/١٢/٢م

Difficulties that Limits Supervisory Practices Efficiency from Educational Supervisors Perspective and their Solution Methods

Dr. Abdulrahman A. Albabtain
College of Education
King Saud University

Abstract

This study aimed to identify the administrative, technical, personal, social, and financial difficulties, which limit the efficiency of supervisory practices for educational supervisors in Riyadh.

To achieve the purpose of study, the researcher had designed a questionnaire which nine faculty members of the College of Education in King Saud University evaluated it. The researcher had confirmed the validity and reliability of questionnaire. The study sample was consisting of all educational supervisors of the seven supervisory centers in Riyadh. There were 241 educational supervisors. The researcher used an appropriate statistical method for this kind of study.

The most important results were as follows:

1. The instrument dimensions were ranked according to the degree difficulties for the supervisory practices efficiency from the perspective of educational supervisors in Riyadh. They were financial, administrative, technical, social, and personal difficulties.
2. The level of difficulties that limits supervisory practices efficiency was average for the study sample.
3. No significant statistical difference between the educational supervisors with respect to the level of difficulties that limits supervisory practices efficiency of all five instrument dimensions with difference in study factors (educational level, experience, training courses, educational supervisors load).

The researcher suggested number of recommendations.

Key words: supervision, educational supervision, supervisor, educational supervisor, supervisory work, difficulties.

الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي وسبل التغلب عليها

د. عبدالرحمن بن عبدالوهاب البابطين
قسم الإدارة التربوية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

المقدمة

يعد الإشراف التربوي من أهم مقومات العملية التعليمية، فهو يشمل العناصر الأساسية لها. وأصبح الإشراف التربوي بمفهومه ذا معنى واسع، وذا أدوار متعددة. فقد أصبح مفهوم الإشراف التربوي يهتم بجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، والمتمثلة بالمعلم والمتعلم والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والبيئة المادية، والاجتماعية في المؤسسة التعليمية (البابطين، ١٤٢٥هـ، ص٨). وهذا يعني أن يتبع العاملون في مجال الإشراف التربوي خطة واضحة المعالم، وذات أهداف محددة بعناية، وأن يكون الإشراف التربوي مبنياً على الدراسات العلمية، والتحليل الشامل للمواقف التعليمية التعلمية، وأن يهتم بأهداف التعليم، وطرق التدريس وأساليبه، وسلوك المعلم، والوسائل التعليمية، وتحصيل الطلاب الدراسي، والمقررات الدراسية، وكل العوامل المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم (الداود، ١٤٢٤هـ).

ونظراً لأن الإشراف التربوي أحد أهم أساليب تطوير العملية التعليمية التعلمية، فلابد أن يسعى العاملون إلى تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، التي تقوم على أساس من الثقة المتبادلة، والتعاون الصادق بين العاملين، للرقي بالعملية الإشرافية إلى الأفضل. ولكي يصبح للإشراف التربوي دور أساسي وفاعل في تطوير قدرات المعلم وإمكاناته، ينبغي تزويد المشرف بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات الإيجابية، التي تمكنه من أداء عمله بكفاءة عالية (البابطين، ١٤٢٥هـ، ص١). وعلى ذلك، يقوم المشرف التربوي بمسؤوليات كثيرة وكبيرة، لا يستطيع كل مشرف تربوي القيام بها، إلا إذا كان على درجة جيدة من إدراك للعملية التعليمية وفهمها. فالمشرف التربوي الناجح يكون لديه معرفة كافية بالسياسة التعليمية، والمناهج الدراسية، والبيئة المدرسية، وصفات الطلاب، ولا بدّ أنّ يكون مؤهلا تربويا، لكي يستطيع أداء العملية الإشرافية بنجاح (Alahidan, 1990, p1). ويحتاج المعلمون إلى من يشرف عليهم؛ لكي يتطور أداؤهم الوظيفي نحو الأفضل. ولهذا فإن المشرف التربوي مسؤول مسؤولية مباشرة عن تقويم أداء المعلم. ولا تقتصر عملية التقويم التي يقوم بها المشرف التربوي على المعلم فحسب، بل يتعداه إلى تقويم العملية التعليمية – التعلمية، وتقويم نتائج الطلاب، ومعرفة مدى نموهم الدراسي، وتقويم المشرف لعمله الإشرافي ذاته (السعود، ١٤٢٨هـ، ص

١٠٥). إن عملية التقويم متكاملة تشمل كل جانب من جوانب المؤسسة التعليمية، وكل بعد من أبعاد نشاطاتها، لأن عملية التقويم تحدد بوضوح مدى فعالية البرنامج التعليمي، ومدى كفاءة القائمين على الخدمات التعليمية المختلفة من معلمين، وإداريين، وفنيين، وغيرهم (الإبراهيم، ٢٠٠٢م، ص٥١). ولكي تحقق عملية التقويم أهدافها، ينبغي أن تكون العلاقة بين المشرف التربوي والمعلمين جيدة، وقائمة على أساس من التعاون المثمر، كي تسهم في تطوير أداء المعلم الوظيفي، وليصل كل من المشرف التربوي، والمعلم إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة.

فعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي يوليه المسؤولون عن التعليم بمجال الإشراف التربوي، إلا أن المشرف التربوي يواجه الكثير من الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافه التي يسعى لها عند أدائه لمهامه الإشرافية، ومنها: كثرة المسؤوليات الإدارية والفنية، الملقاة على عاتق المشرف التربوي، وعدم كفاية إعداد المشرف التربوي وتأهيله للعمل الإشرافي، وزيادة العبء الإشرافي للمشرف التربوي من المدارس، وزيادة العبء الإشرافي للمشرف التربوي من المعلمين، ضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين (الحبيب، ١٤٢٦هـ، ص ١٨)، (القحطاني، ١٤٢٧هـ، ص١١٤؛ السعود، ١٤٢٨هـ، ص ١٥٢). وتتركز الدراسة الحالية إلى التعرف على الصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي، كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض.

أجرى الكثير من الباحثين العديد من الدراسات في جوانب، مختلفة تتعلق بعملية الإشراف التربوي، تسعى إلى وضع الحلول، والعمل على تطوير الإشراف التربوي، للمساهمة في تحسين العملية التعليمية ورقيّها، وفي هذا الجزء من الدراسة، يستعرض الباحث أهم الدراسات التي تناولت الصعوبات، التي تواجه المشرف التربوي في ميدان التعليم ذات العلاقة المباشرة بالدراسة الحالية، ذكر عدنان الإبراهيم (٢٠٠٢م) المشكلات التي يعاني منها المشرفون التربويون، والصعوبات التي تعوق عملهم من وجهة نظرهم في الأردن، فهي كما يلي: الإشراف على عدد كبير من المعلمين، وعدم تدريس المعلم تخصصه، وعدم استقرار المدارس لمدة طويلة في بداية العام الدراسي، (التشكيلات المدرسية والتنقلات)، وتأثر تقويم أداء المعلم بالعلاقات الشخصية القائمة بين المشرفين التربويين والمعلمين، وبين مديري المدارس والمعلمين أيضاً سلبًا أو إيجابًا عند وضعهم التقدير، وعدم الرضا الوظيفي لدى المعلم؛ لأنه يعدّ الوظيفة محطة مؤقتة، وهذا يحول بين المعلم والمشرف التربوي، ويوتر الجو بينهما، ومقاومة المعلم أي تجديد، يقترحه المشرف التربوي أو يسعى إليه، ومقاومة المشرف التربوي للتغيير والتجديدات التربوية وعدم تطبيق الأساليب الإشرافية الحديثة، وعدم تكامل وتناسق الأعمال في الأقسام الإدارية المختلفة، وندرة التسهيلات المادية والإدارية للمشرف التربوي.

أما دراسة عبد الرحمن الداود (١٤٢٤هـ) التي هدفت إلى التعرف إلى واقع العلاقة بين

مديري المدارس والمشرفين التربويين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. فقد كان من أهم نتائجها: ضعف المشاركة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة في إعداد الجداول الدراسية، وضعف التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة في عملية توزيع الصفوف والحصص بين المعلمين وفقًا لقدرات كل منهم، وضعف العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي، في التنسيق في جدولة الزيارات الصفية للمعلمين، وضعف العلاقة بينهما في وضع برامج وأساليب النشاط التربوي التي تشبع ميول الطلاب وحاجاتهم، وعدم حرص كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي على مناقشة مشكلات المناهج الدراسية، واقتراح الحلول المناسبة لها.

وفي دراسة نجوى شاهين (١٤٢٤هـ) التي هدفت إلى التعرف إلى أهم العوامل السلبية التي تؤثر في ضعف العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي بين المشرفات التربويات ومعلماتهن في محافظات مكة المكرمة، وجدة، والطائف. وقد توصلت إلى النتائج التالية: قصور تنظيم سير الإشراف التربوي، وضعف تعاون الجهات الأخرى مع الإشراف التربوي، ليؤدي دوره كاملاً، وقلة الإمكانيات المتاحة لجهات الإشراف التربوي لتسهيل مهمته، وزيادة نصاب المشرفة التربوية من المعلمات اللاتي تشرف عليهن، وكثرة المسؤوليات الإدارية والفنية التي تقوم بها المشرفات التربويات، وممارسة المشرفة التربوية الأسلوب التفتيشي مع المعلمات.

ولخص حسن الطعاني (٢٠٠٥م) الصعوبات التي يعاني منها جهاز الإشراف التربوي في الأردن؛ وتعوق أداء العملية الإشرافية بكفاءة، ومنها: قيام المشرف التربوي بالإشراف على عدد كبير من المعلمين، وعدم توفر وسائط النقل الكافية لتنقل المشرفين التربويين مما يعوق تنفيذ البرنامج الذي يعده المشرف التربوي لزيارة المعلمين، قلة ولاء المعلمين للمدرسة التي يعملون فيها، وهذا يعوق التفاهم والتعاون ما بين المعلم والمشرف التربوي، ومقاومة المعلم للتغيير والتطوير والتجديد الذي يطرح المشرف التربوي، وقلة استفادة المشرفين التربويين من أفكار واقتراحات وإبداعات المعلمين، والعلاقة السلبية بين المشرف التربوي والمعلم، وكثرة ممارسة المشرف التربوي لأسلوب الزيارة المفاجئة الذي يعتبر من الأساليب الإشرافية غير المرغوبة لدى المعلمين، وعدم وضع المشرف التربوي خطة إشرافية محددة لتحسين العملية التعليمية، وعدم تنظيم برامج متكاملة لإعداد المشرفين التربويين وتدريبهم، والاتجاهات السلبية للمعلمين عن دور المشرف التربوي في العملية الإشرافية.

وأما دراسة عبد الرحمن الحبيب (١٤٢٦هـ) التي هدفت إلى التعرف إلى معوقات العمل الإشرافي المشترك بين مدير المدرسة، والمشرف التربوي بمدينة الرياض. فقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها: كثرة المهام والأعباء الإدارية والفنية، الملقاة على المشرف التربوي،وكثرة المعلمين الذين يقوم المشرف بالإشراف عليهم، والتفاوت بين المشرفين في توجيهاتهم للمعلمين، مما يدل على عدم قدرة المشرفين التربويين على التنسيق فيما بينهم،

وتقريب وجهات النظر فيما يخص توجيهاتهم للمعلمين، وضعف ثقة مدير المدرسة والمعلم في توجيهات المشرفين التربويين، وسيادة الطابع التفتيشي على ممارسات بعض المشرفين التربويين، وعدم كفاية إعداد مدير المدرسة وتأهيله للعمل الإشرافي، وعدم كفاية إعداد المشرف التربوي وتأهيله للعمل الإشرافي.

وأجرى محمد السديري (١٤٢٦هـ) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع أداء الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا يشترك المشرف التربوي والمعلم معاً في عملية التخطيط من أجل تفعيل أداء المعلم، ولا تتناسب سلطة المشرف التربوي مع مسؤولياته بالدرجة المطلوبة، ولا يتفق المشرف مع المعلم على الجوانب التي سيتم تقويمها أثناء الزيارة الصفية، ولا يسهم المشرف التربوي في تطبيق أساليب إشرافية حديثة، وتنقص المشرف مهارات تحديد احتياجات المستهدفين التدريبية، وعدم مشاركة المشرف المعلمين في المناسبات الاجتماعية، ولا يعمل المشرف على حل مشكلات المعلمين، ولا تشجع الأنظمة والتعليمات على تنمية العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والمعلم بالدرجة المطلوبة.

وأوضحت دراسة حميد القحطاني (١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى التعرف إلى واقع مراكز الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية، وتحديد المشكلات التي تواجهها كما يراها المشرفون التربويون فيها، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: زيادة العبء الإشرافي للمشرف التربوي من المدارس، وزيادة العبء الإشرافي للمشرف التربوي من المعلمين، وغلبة الجانب الإداري على الجانب الفني لدى المشرفين التربويين، وعدم وجود حوافز مالية للمتميزين من المشرفين التربويين، وضعف المخصصات المالية للقيام بنشاطات المركز كما ينبغي، وتدني المستوى الأكاديمي والمهني لبعض المعلمين، وضعف كفاءة بعض مديري المدارس.

وذكر راتب السعود (١٤٢٨هـ) الصعوبات التي تواجه الإشراف التربوي، وتعوق المشرف التربوي عن أداء عمله الإشرافي في الأردن، وهي: عدم إدراك بعض المشرفين لأهداف عملية الإشراف التربوي، وعدم حرص بعض المشرفين على نموهم المهني، وعدم حرص بعض المشرفين على إقامة علاقات مع المعلمين، تستند إلى الود والتفاهم، وعدم ثقة المشرف التربوي بالمعلم، وضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين، وتهاون بعض المعلمين في تنفيذ توجيهات المشرف التربوي، عدم ثقة المعلم بالمشرف التربوي، وعدم تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي، وعدم توفير مدير المدرسة للتسهيلات اللازمة للمشرف التربوي داخل المدرسة لإنجاح عمله، إن اختيار المشرف التربوي لا يتم وفق معايير موضوعية تبنى على أساس الكفاءة، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، وقلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين، وقلة عدد المشرفين بالنسبة لعدد المعلمين، وعدم وجود مشرف متخصص مسئول لكل مرحلة تعليمية، وعدم اهتمام

المسؤولين بتقرير المشرف التربوي عن المعلم.

وتوصل فاندر فنتر في دراسته (VanderVenter, 1983) التي أجراها في ولاية إنديانا في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة من المعلمين والمشرفين التربويين، إلى أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة من المعلمين أكدوا أنهم لم يحصلوا على أي مساعدة من قبل المشرفين التربويين لتطوير مهاراتهم التدريسية. في حين يرى أغلب أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين أنهم قادرون على تطوير مهارات التدريس لدى المعلمين من خلال عملية تقويم أداء المعلمين التي يقوم بها المشرفون التربويون.

ويشير راليز وهايسمث (Rallis & Highsmeth,1986)، إلى المشكلات التي يعاني منها المشرف التربوي في ميدان التعليم، وهي: قلة الوقت المخصص للعملية الإشرافية الفنية، التي تعتبر جزءاً من أهم مهامه الأساسية، وانشغاله بكثرة الأعمال الإدارية التي يقوم بها أثناء عمله اليومي، كما يعاني المشرف التربوي من نقص في مهارات الاتصال الفعالة بالمعلمين، والمديرين، وغيرهم من أفراد العملية التعليمية، وعدم اختيار المشرف التربوي أداة الملاحظة المناسبة لتقويم المعلم، أثناء قيامه بالعملية التدريسية، ويرى المعلمون أفراد عينة الدراسة، أن زيارة المشرفين التربويين لهم، ما هي إلا جزء من عملية تقويمهم، أي جزءٌ من عملهم المطلوب تأديته، وليس هدف الزيارة هو توجيه المعلِّم، وتطوير أدائه التدريسي، وعدم رغبة المعلمين في العملية الإشرافية التي يقوم بها المشرف.

يتضح مما سبق عرضه من الدراسات السابقة، حول الصعوبات التي تحد من فاعلية المشرف التربوي في أدائه لعمله الإشرافي، أن هناك تشابهاً فيما بينها في بعض الجوانب، كما اتضح أن هناك اختلافاً فيما بينها في بعض الجوانب الأخرى، وهي كما يأتي:

– تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في النواحي الآتية:

– تشابه في هدف الدراسة، وهو التعرف إلى الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في ميدان التعليم.

– واشتركت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، ماعدا دراسات الإبراهيم (٢٠٠٢م)، والطعاني (٢٠٠٥م) والسعود (١٤٢٨هـ).

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يأتي:

– أن هذه الدراسة تتميز عن غيرها من الدراسات السابقة في إجراء الباحث دراسة استطلاعية لمعرفة الصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي، كما يراها المشرفون التربويون.

– أجريت الدراسة الحالية بمدينة الرياض، وأغلب الدراسات السابقة أجريت في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية، وفي دول عربية وأجنبية أخرى. وقد طبقت الدراسة الحالية في وقت اختلفت عن الدراسات السابقة الأخرى التي طبقت في أوقات مختلفة أخرى.

– تميزت الدراسة الحالية بكبر حجم أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ عددهم (٢٤١) مشرفاً تربوياً.
– اختلفت عبارات الاستبانة للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.
– تم عرض تحليل النتائج، ومناقشتها بطريقة تختلف عن الدراسات السابقة.
– أوصى الباحث بتوصيات مبنية على نتائج الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

لقد حظيت العملية التربوية بعناية المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية واهتمامهم. والإشراف التربوي بوصفه جزءاً من العملية التربوية حظي كذلك بالعناية والاهتمام من قبل المسؤولين عن التربية والتعليم. وكنتيجة لهذا الاهتمام، تم تغيير مسمى التفتيش إلى التوجيه التربوي، ثم إلى الإشراف التربوي، لكي يتمشى مع روح العصر الحديث. وعلى الرغم من عملية تحديث اسم الإشراف التربوي، الذي يعدّ من أهم ركائز العملية التربوية، والذي يسهم في تقويم وتحسين مستوى أداء المعلم الذي يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، إلا أن الإشراف التربوي مازال يعاني من بعض الصعوبات التي تحد من فاعلية المشرف التربوي، أثناء ممارساته الإشرافية في عمله اليومي، في الميدان التعليمي. وإنّ دراسة هذه الصعوبات، والوقوف على أسبابها، تعتبر مرحلة أساسية، وفي غاية الأهمية؛ لأنها تمنح متخذ القرار القوة والحماس في إجراء عملية التغيير، والتطوير للإشراف التربوي. ويرى الباحث أن إجراء العديد من الدراسات في مجال الصعوبات، التي يعاني منها المشرف التربوي في ميدان التعليم على مستوى دول مختلفة من دول العالم، يثري موضوع صعوبات الإشراف التربوي ويضفي عليه أهمية خاصة، وفي الوقت نفسه يُكوِّن لدى القارئ انطباعاً جيداً عن حرص الباحثين في إبراز هذه الصعوبات الإشرافية، لكي تفتح للمسؤولين فرصة الاطلاع عليها، ومعرفتها عن قرب. وبعد هذه المرحلة التشخيصية، تبدأ مرحلة أخرى هي مرحلة العمل على حلها، أو التقليل منها ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا. وأما الدراسات الميدانية التي أجريت عن الصعوبات التي يعاني منها المشرف التربوي في ميدان التعليم فهي كثيرة، فمثلاً توصلت بعض الدراسات إلى أن المشرفين التربويين لم يكونوا على مستوى من الكفاءة في عملية تقويم الأداء، كما يرى ذلك المعلمون، والمديرون في المملكة العربية السعودية (Alsaigh, 1981, p1). بالإضافة إلى أن الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلم في العام الدراسي (وهي مرة واحدة) غير كافية للحكم على أدائه في مدارس المملكة العربية السعودية (Alahidan, 1990, p1). كما أن المشرفين التربويين بحاجة إلى تدريب أفضل على اكتساب مهارات فعالة في مجال العلاقات الإنسانية (Mcclain, 1977, p 577).

وأثناء ممارسة المشرف التربوي لعمله اليومي، تعترضه بعض الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية المنشودة. ومن أهم تلك الصعوبات:

ضعف التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة، وقلة الإمكانيات المتاحة لجهات الإشراف التربوي لتسهيل مهمته، وقلة الوقت الذي يقضيه المشرف التربوي مع المعلم، وعدم كفاية إعداد المشرف التربوي وتأهيله للعمل الإشرافي، ولا يشترك المشرف التربوي مع المعلم في عملية التخطيط للعملية الإشرافية من أجل تفعيل أداء المعلم، ويمارس المشرف التربوي أساليب إشرافية تنقصها الفاعلية، وقلة عدد الزيارات الإشرافية للمدارس؛ للاطمئنان على سير العمل فيها، وعدم وضوح مفهوم الإشراف التربوي الحديث لدى بعض المشرفين التربويين، وتهاون بعض المعلمين في تنفيذ توجيهات المشرف التربوي، وقلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين (الداود، ١٤٢٤هـ، ص ٢٢؛ شاهين، ١٤٢٤هـ، ص١٧٦؛ الحبيب، ١٤٢٦هـ، ص٢١؛ السديري، ١٤٢٦هـ، ص٢٢١؛ القحطاني، ١٤٢٧هـ، ص١١٤؛ السعود، ١٤٢٨هـ، ص١٥٢).

لذا يرى الباحث الحاجة إلى إجراء دراسة علمية تحدد الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في ميدان التعليم بمدينة الرياض. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف إلى الصعوبات الأكثر شيوعا التي تواجه المشرفين التربويين في عملهم الإشرافي.

٢- التعرف إلى الصعوبات الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية، والمادية التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي للمشرفين التربويين.

٣- التعرف إلى مدى اختلاف آراء المشرفين التربويين حول صعوبات العمل الإشرافي باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، والخبرة، والدورات التدريبية، نصاب المشرف التربوي).

٤- التوصل إلى توصيات بناء على نتائج الدراسة الميدانية تساعد في حل الصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي كما يراها المشرفون التربويون.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الصعوبات الأكثر شيوعًا التي تواجه المشرف التربوي في عمله الإشرافي بمدينة الرياض؟

٢- ما الصعوبات الإدارية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٣- ما الصعوبات الفنية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٤- ما الصعوبات الشخصية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٥- ما الصعوبات الاجتماعية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٦- ما الصعوبات المادية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٧- هل هناك اختلاف في آراء المشرفين التربويين حول صعوبات العمل الإشرافي باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، الخبرة، الدورات التدريبية، نصاب المشرف التربوي)؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من:

١- أهمية دور المعلم في العملية التعليمية، فهو الأساس المنفذ للتدريس.

٢- أهمية دور الإشراف التربوي في العملية التعليمية وخصوصاً دوره في تحسين عمل المعلم.

٣- كونها دراسة ميدانية تسعى لتحديد الواقع الفعلي للصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي للمشرفين التربويين في ميدان التعليم العام.

٤- أنها تكشف صعوبات العمل الإشرافي ميدانياً، ليتسنى للمسؤولين اتخاذ القرارات التربوية لحلها.

٥- يتوقع أن تسفر الدراسة عن نتائج علمية، يستفاد منها في تحسين الإشراف التربوي وتطويره.

٦- قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة، لمعرفة الصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي من وجهة نظر فئات أخرى من العاملين في ميدان التعليم.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، كما اقتصرت على الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي بمدارس التعليم العام.

مصطلحات الدراسة

الصعوبات: هي جميع العقبات التي تحول دون تحقيق أهداف العمل الإشرافي بالشكل المطلوب، والمتعلقة بالجوانب الإدارية، والفنية والشخصية، والاجتماعية، والمادية لدى المشرف التربوي.

العمل الإشرافي: هو جميع الأنشطة التي يقوم بها المشرف التربوي يومياً والتي تهدف إلى رفع مستوى أداء المعلم التدريسي، وتسعى إلى تحقيق أهداف الإشراف التربوي المنشودة.

الإشراف التربوي: هو عملية فنية منظمة تعاونية تقوم على العلاقات الإنسانية بين أقطاب العملية التربوية، وتسعى إلى مساعدة المعلم في رفع مستوى نموه المهني، والثقافي؛ لتحسين مستوى أدائه، من أجل تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم.

المشرف التربوي: هو الشخص المتخصص في إحدى المواد الدراسية والمؤهل في الإشراف على معلمي تلك المادة الدراسية، ويعمل على تقويم أداء المعلم، ومساعدته في تحسين المهارات التدريسية والعملية التربوية في مدارس التعليم العام.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استعرض الباحث منهج الدراسة وإجراءاتها على النحو الآتي:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يصف واقع الصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي في ميدان التعليم عن طريق إجابة أفراد عينة الدراسة عن عبارات الاستبانة.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين، الذين يعملون في مراكز الإشراف التربوي السبعة بمدينة الرياض، وهي: (مركز الشمال، والجنوب، والغرب، والشرق، والوسط، والروضة، والسويدي). وقد تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد عينة الدراسة، وقد عاد منها (٢٤١) استبانة.

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	تربوي	٢١٨	٩٠,٥
	غير تربوي	٢٣	٩,٥
الخبرة في مجال الإشراف التربوي	قصيرة (أقل من ٥ سنوات)	١٢١	٥٠,٢
	متوسطة (٥ إلى ١٠ سنوات)	٦٠	٢٤,٩
	طويلة (أكثر من ١٠ سنوات)	٦٠	٢٤,٩
التدريب في مجال الإشراف التربوي	حضر دورة	١٩٧	٨١,٧
	لم يحضر دورة	٤٤	١٨,٣
نصاب المشرف التربوي	أقل من ٦٠ معلماً	٤٦	١٩,١
	من ٦٠ إلى أقل ١٢٠ معلماً	١٠٥	٤٣,٦
	من ١٢٠ معلماً فأكثر	٦٠	٢٤,٩
	غير مبين	٣٠	١٢,٤

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة أداة رئيسة للدراسة، وقام بتصميمها، وإعداد عباراتها بناء على المعلومات البحثية التي أمكن الحصول عليها من المصدرين الآتيين:

١. الدراسات السابقة الخاصة بالصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في ميدان التعليم.

٢. الدراسة الاستطلاعية: استهدفت التعرف على أهم الصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض، وذلك من خلال طرح خمسة أسئلة

مفتوحة على مجموعة من المشرفين التربويين يمثلون تخصصات متنوعة.

وتكونت استبانة الدراسة الحالية من قسمين:

١– القسم الأول: يتكون من معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، تتعلق بالمؤهل الدراسي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي، ونصاب المشرف التربوي من المعلمين.

٢– القسم الثاني: يتكون من ستين (٦٠) عبارة؛ للتعرف على الصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي في ميدان التعليم. وطلب الباحث من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام واحد من الاختيارات الآتية: ١) معدومة ٢) منخفضة ٣) متوسطة ٤) عالية

وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي على النحو الآتي: (١– ١,٧٥) معدومة، (١,٧٦–٢,٥٠) منخفضة، (٢,٥١ – ٣,٢٥) متوسطة، (٣,٢٦ – ٤) عالية.

الجدول رقم (٢)
توزيع عبارات الاستبانة حسب محاور الدراسة

رقم	المحور	عدد العبارات
١	الصعوبات الإدارية	١٤ (من ١ إلى ١٤)
٢	الصعوبات الفنية	١٣ (من ١٥ إلى ٢٧)
٣	الصعوبات الشخصية	١٢ (من ٢٨ إلى ٣٩)
٤	الصعوبات الاجتماعية	٩ (من ٤٠ إلى ٤٨)
٥	الصعوبات المادية	١٢ (من ٤٩ إلى ٦٠)

صدق الأداة

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، تم قياس صدقها كما يأتي:

١. صدق المحكمين (الظاهري): تم عرض أداة الدراسة على تسعة (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة، والاختصاص بكلية التربية في جامعة الملك سعود؛ وذلك للتأكد من وضوح عبارات الأداة، ومناسبتها لأهداف الدراسة. وقد اقترح المحكمون إجراء تعديلات، وحذفاً لبعض العبارات، وأجرى الباحث التعديلات المطلوبة، فأصبحت الأداة مناسبة لأهداف الدراسة.

٢. صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لكل محور من محاور الأداة. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٦) و(٠,٨١) وكانت جميعها دالة عند مستوى لا يقل عن (٠,٠٥). وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة، وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

ثبات أداة الدراسة

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، عن طريق الحاسب الآلي في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، والجدول رقم (٣) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة الخمسة، وهي:

الجدول رقم (٣)
معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة.

الرقم	محاور الاستبانة	معامل الثبات
١	الصعوبات الإدارية	٪٧٥
٢	الصعوبات الفنية	٪٨١
٣	الصعوبات الشخصية	٪٨٨
٤	الصعوبات الاجتماعية	٪٨٠
٥	الصعوبات المادية	٪٨٦
٦	الثبات الكلي للاستبانة	٪٩١

أساليب المعالجة الإحصائية

تم اعتماد أنسب الأساليب الإحصائية لطبيعة هذه الدراسة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، اختبار (ت) t-Test، وتحليل التباين.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "ما الصعوبات الأكثر شيوعا التي تواجه المشرف التربوي في عمله الإشرافي؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجات الصعوبة على كل محور من محاور الدراسة. كما تم ترتيب هذه المحاور حسب المتوسط الحسابي لكل محور منها، حسب وجهة نظر المشرفين التربويين أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
ترتيب المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة حسب درجة صعوبتها لفاعلية العمل الإشرافي لدى أفراد عينة الدراسة

الرقم	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي لمحاور الدراسة	الترتيب
١	الصعوبات المادية	٣,٤٦	١
٢	الصعوبات الإدارية	٣,٣٠	٢
٣	الصعوبات الفنية	٢,٩٨	٣
٤	الصعوبات الاجتماعية	٢,٧٨	٤
٥	الصعوبات الشخصية	٢,٤٧	٥
المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدراسة		٣,٠٢	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن ترتيب محاور الدراسة حسب درجة صعوبتها لفاعلية العمل الإشرافي كما يراها أفراد عينة الدراسة، جاءت مرتبة تنازلياً، حسب قيم المتوسطات الحسابية، كما يأتي:

ـ أجمع المشرفون التربويون على أن محور الصعوبات المادية يؤثر بدرجة عالية في فاعلية العمل الإشرافي، حيث حصل على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٣,٤٦). كما يؤثر محور الصعوبات الإدارية بدرجة عالية في فاعلية العمل الإشرافي، وجاء ترتيبه الثاني بمتوسط حسابي (٣,٣٠). أما محور الصعوبات الفنية، فيؤثر بدرجة متوسطة في فاعلية العمل الإشرافي، وجاء بالترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٩٨). وكذلك محور الصعوبات الشخصية فإنه يؤثر بدرجة متوسطة في فاعلية العمل الإشرافي، وقد جاء في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٢,٧٨). أما محور الصعوبات الشخصية، فإنه يؤثر بدرجة منخفضة في فاعلية العمل الإشرافي، حيث حصل على الترتيب الخامس والأخير، بمتوسط حسابي (٢,٤٧). وتتضح من نتائج الجدول رقم (٤) أن درجة الصعوبة الكلية لجميع المحاور على فاعلية العمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين متوسطة، ويؤكد ذلك المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدراسة الذي بلغ (٣,٠٢) من أصل (٤).

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على "ما الصعوبات الإدارية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاجابات أفراد عينة الدراسة نحو الصعوبة على كل عبارة من العبارات التي تخص محور الصعوبات الإدارية، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها حسب وجهة نظر المشرفين التربويين، أفراد عينة الدراسة. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الصعوبة عن كل عبارة من عبارات محور الصعوبات الإدارية

الرقم	العبـــارات		درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة		
٥	كثرة الأوراق المطلوب تعبئتها من المشرف التربوي أثناء الزيارة الصفية.	التكرار	١٧٧	٥٦	٨	–	٣,٧٠	١
		النسبة	٧٣,٤	٢٣,٢	٣,٣	–		
٦	عدم وجود سكرتارية لتنظيم عمل المشرف التربوي.	التكرار	١٧٣	٥٦	١٠	١	٣,٦٨	٢
		النسبة	٧٢,١	٢٣,٣	٤,٢	٠,٤		
٧	كثرة عدد المعلمين الذين يقوم المشرف التربوي بالإشراف عليهم.	التكرار	١٦٥	٦٢	١١	–	٣,٦٥	٣
		النسبة	٦٩,٣	٢٦,١	٤,٦	–		
٢	كثرة الأعمال الإدارية التي تصرف المشرف التربوي عن القيام بمهامه الإشرافية.	التكرار	١٥٩	٧٧	٤	–	٣,٦٨	٤
		النسبة	٦٦,٣	٣٢,١	١,٧	–		

تابع الجدول رقم (٥)

الرقم	العبـــارات		درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة		
٨	تعدد الجهات المسؤولة عن المشرف التربوي إداريا كالمركز والشعبة والإدارة.	التكرار	١٧١	٤٩	١٨	٢	٣,٦٢	٥
		النسبة	٧١,٣	٢٠,٤	٧,٥	٠,٨		
١٤	قلة الحوافز المعنوية للمشرف التربوي.	التكرار	١٣٧	٨٦	١٥	٢	٣,٤٩	٦
		النسبة	٥٧,١	٣٥,٨	٦,٣	٠,٨		
٤	عدم منح صلاحيات كافية للمشرف التربوي.	التكرار	١٣٠	٩٥	١٣	٢	٣,٤٧	٧
		النسبة	٥٤,٢	٣٩,٦	٥,٤	٠,٨		
١٢	ليس هناك مجال للترقية في مجال الإشراف التربوي.	التكرار	١٢٠	٨٨	٢٤	٨	٣,٣٣	٨
		النسبة	٥٠,٠	٣٦,٧	١٠,٠	٣,٣		
١٠	قلة اهتمام المسؤولين بمقترحات المشرفين التربويين.	التكرار	٩٣	١١٧	٣٠	–	٣,٢٦	٩
		النسبة	٣٨,٨	٤٨,٨	١٢,٥	–		
٩	قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين.	التكرار	٩٨	١١٠	٢٨	٥	٣,٢٥	١٠
		النسبة	٤٠,٧	٤٥,٦	١١,٦	٢,١		
١	قلة إلمام بعض المشرفين التربويين ببعض الجوانب الإدارية في المدرسة.	التكرار	٣٩	١٦٤	٣٧	١	٣,٠٠	١١
		النسبة	١٦,٢	٦٨,٠	١٥,٤	٠,٤		
١١	عدم تخصيص مشرفين تربويين لكل مرحلة تعليمية.	التكرار	٧٩	٩٢	٥٣	١٥	٢,٩٨	١٢
		النسبة	٣٣,١	٣٨,٥	٢٢,٢	٦,٣		
١٣	ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.	التكرار	٣٢	١١٦	٨٤	٧	٢,٧٢	١٣
		النسبة	١٣,٤	٤٨,٥	٣٥,١	٢,٩		
٣	عدم قدرة المشرف على التخطيط لأعمال وبرامج الإشراف التربوي.	التكرار	١٦	١١٥	٨٩	٢١	٢,٥٢	١٤
		النسبة	٦,٦	٤٧,٧	٣٦,٩	٨,٧		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن محور الصعوبات الإدارية يتكون من أربع عشرة عبارة، منها تسع عبارات (٥، ٦، ٧، ٢، ٨، ١٤، ٤، ١٢، ١٠) تمثل أغلب عبارات هذا المحور، تؤثر في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة عالية، وأما العبارات الخمس الباقية (٩، ١، ١١، ١٣، ٣) فإنها تؤثر في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين أفراد عينة الدراسة كما يتراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٥٢)، و(٣,٧٠) للعبارات التي تخص محور الصعوبات الإدارية، يدل ذلك على شدة أكثر هذه الصعوبات على فاعلية العمل الإشرافي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ويتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (٥) وهي "كثرة الأوراق المطلوب تعبئتها من المشرف التربوي أثناء الزيارة الصفية" جاءت بالمرتبة الأولى من بين عبارات محور الصعوبات الإدارية، بمتوسط حسابي (٣,٧٠). وهذه النتيجة تؤثر سلباً على فاعلية العمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين، كما جاءت العبارة رقم (٦)، وهي "عدم وجود سكرتارية لتنظيم عمل المشرف التربوي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، من بين الصعوبات الإدارية التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين. وهذه النتيجة بلا شك تأخذ من وقت المشرف التربوي وجهده الشيء الكثير، فلذلك فأنها تؤثر سلبا على مهامه الإشرافية الأخرى، واحتلت العبارة رقم (٧) وهي "كثرة عدد المعلمين الذين يقوم المشرف التربوي بالإشراف عليهم" المرتبة الثالثة من بين الصعوبات الإدارية بمتوسط حسابي (٣,٦٥). أي درجة عالية. ويرى الباحث أن كثرة عدد المعلمين لدى

المشرف التربوي يعوقه عن تقديم المساعدة للمعلمين لكثرتهم، وكذلك يصعب على المشرف التربوي تقويم المعلمين بشكل دقيق، وهذا كله يؤثر تأثيراً سلبياً على العملية التعليمية، و يتبين من الجدول السابق أيضاً أن العبارة رقم (١٣) وهي "ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة" جاءت في المرتبة الثالثة عشرة، أي قبل الأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٢)، وهذا يعني أن درجة الصعوبة متوسطة، حسب رأي أفراد عينة الدراسة. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي، ومدير المدرسة غير جيدة لحد ما، وأن التعاون بينهما ضعيف نسبيا، وعلى هذا الأساس ينتج فتور وضعف الثقة بينهما وضعفها، وهذا يعوق تحسين العملية التعليمية، وجاءت العبارة رقم (٣) وهي "عدم قدرة المشرف على التخطيط لأعمال وبرامج الإشراف التربوي" في المرتبة الرابعة عشرة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٥٢). وهذا يدل على أن درجة صعوبتها متوسطة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المشرف التربوي لم يؤهل للإشراف التربوي، فيحدث هذا الخلل، والضعف عنده، أو ربما أنه لم يحصل على دورات تدريبية في مجال الإشراف التربوي.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

السؤال الثالث: ما الصعوبات الفنية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الصعوبة على كل عبارة من العبارات التي تخص محور الصعوبات الفنية. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها، حسب وجهة نظر المشرفين التربويين، أفراد عينة الدراسة. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الصعوبة عن كل عبارة من عبارات محور الصعوبات الفنية

الرقم	العبـــارات		درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة		
٢٤	عدم تأهيل المشرف التربوي مهنيا قبل اختياره كمشرف تربوي.	التكرار	١٣٧	٨٦	١٦	٢	٣,٤٩	١
		النسبة	٥٦,٨	٣٥,٧	٦,٦	٠,٨		
٢١	ضعف الكفاية المهنية لدى بعض المعلمين.	التكرار	١٠٠	١٢٩	١٠		٣,٣٨	٢
		النسبة	٤١,٨	٥٤,٠	٤,٢			
٢٧	نظرة بعض المعلمين للمشرفين على أنهم يتصيدون الأخطاء.	التكرار	٩٩	١٠٩	٣٢	١	٣,٢٧	٣
		النسبة	٤١,١	٤٥,٢	١٣,٣	٠,٤		

تابع الجدول رقم (٦)

الرقم	العبـــارات		درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة		
٢٣	عدم اهتمام المعلم بتوجيهات المشرف التربوي وإرشاداته.	التكرار	٩٢	١١٦	٢٧	٣	٣,٢٥	٤
		النسبة	٣٨,٧	٤٨,٧	١١,٣	١,٣		
١٦	قلة التركيز على الجوانب الفنية التخصصية للمعلم.	التكرار	٥٧	١١٩	٥٨	٣	٢,٩٧	٥
		النسبة	٢٤,١	٥٠,٢	٢٤,٥	١,٣		
٢٠	عدم وجود معايير واضحة لاختيار المشرف التربوي.	التكرار	٦٩	١٠٧	٥٢	١٣	٢,٩٦	٦
		النسبة	٢٨,٦	٤٤,٤	٢١,٦	٥,٤		
١٩	عدم وجود الدافع لدى بعض المشرفين التربويين لزيادة نموهم المهني.	التكرار	٦٢	١١٥	٥٦	٨	٢,٩٦	٧
		النسبة	٢٥,٧	٤٧,٧	٢٣,٢	٣,٣		
١٥	عدم وضوح أهداف الإشراف التربوي لبعض المشرفين.	التكرار	٥٥	١٢٧	٥١	٨	٢,٩٥	٨
		النسبة	٢٢,٨	٥٢,٧	٢١,٢	٣,٣		
٢٥	عدم قدرة بعض المشرفين التربويين على إعداد البرامج التدريبية وتنفيذها.	التكرار	٤٤	١٣٤	٦٠	٣	٢,٩١	٩
		النسبة	١٨,٣	٥٥,٦	٢٤,٩	١,٢		
١٨	عدم معرفة بعض المشرفين التربويين أهم الأساليب الحديثة في الإشراف.	التكرار	٤٤	١٢٢	٦٩	٦	٢,٨٥	١٠
		النسبة	١٨,٣	٥٠,٦	٢٨,٦	٢,٥		
٢٢	ضعف الكفاية المهنية لدى بعض المشرفين التربويين.	التكرار	٣٦	١٢٩	٧١	٥	٢,٨١	١١
		النسبة	١٤,٩	٥٣,٥	٢٩,٥	٢,١		
١٧	عدم إلمام بعض المشرفين التربويين ببعض جوانب المادة مثل (طرق التدريس والوسائل التعليمية).	التكرار	٣٦	٨٧	٩٣	٢٢	٢,٥٨	١٢
		النسبة	١٥,١	٣٦,٦	٣٩,١	٩,٢		
٢٦	عدم قناعة بعض المشرفين التربويين بالأساليب الحديثة في الإشراف التربوي.	التكرار	٢٢	١٠٧	٨٨	٢٢	٢,٥٤	١٣
		النسبة	٩,٢	٤٤,٨	٣٦,٨	٩,٢		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن محور الصعوبات الفنية يتكون من ثلاث عشرة عبارة، منها ثلاث عبارات، وهي: (٢٤، ٢١، ٢٧)، تؤثر في فاعلية الممارسات الإشرافية بدرجة عالية. وأما العبارات العشر الباقية، وهي (٢٣، ١٦، ٢٠، ١٩، ١٥، ٢٥، ١٨، ٢٢، ١٧، ٢٦) فإنها تؤثر في فاعلية الممارسات الإشرافية بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المشرفين التربويين، أفراد عينة الدراسة، حيث يتراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٥٤)، و(٣,٤٩) للعبارات التي تخص محور الصعوبات الفنية، أي أن درجة الصعوبة انحصرت بين عالية ومتوسطة، ومن هنا تتجلى خطورة هذه المعوقات على فاعلية الممارسات الإشرافية في ميدان التعليم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويتبين من الجدول السابق أيضاً أن العبارة رقم (٢٤)، وهي "عدم تأهيل المشرف التربوي مهنياً قبل اختياره كمشرف تربوي" جاءت في المرتبة الأولى من بين عبارات محور الصعوبات الفنية، بمتوسط حسابي (٣,٤٩). وهذا يعني أن درجة الصعوبة عالية في هذه العبارة، وهي تعوق المشرفين التربويين من أداء مهامهم الإشرافية الأخرى. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن هذه الصعوبة موجودة في ميدان التعليم، ويؤكدوها أفراد عينة

الدراسة، ويرى الباحث أن عدم تأهيل المشرف التربوي مهنياً خطأ كبير، إذ كيف يعمل المشرف في مجال لا يتقنه، وجاءت العبارة رقم (٢١) وهي " ضعف الكفاية المهنية لدى بعض المعلمين" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٨). وهذا يعني أن درجة صعوبة هذه العبارة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدينة الرياض. وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى المعلم أثناء تعليمه الجامعي، وربما يعزى ذلك إلى ضعف دور المشرف التربوي في زيادة مستوى النمو المهني لدى المعلم، كما احتلت العبارة رقم (٢٧) وهي " نظرة بعض المعلمين للمشرفين على أنهم يتصيدون الأخطاء" المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٢٧). وهذا يعني أن درجة صعوبة هذه العبارة عالية من وجهة نظر أفراد العينة. ويرى الباحث أن على المسؤولين عن الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم إعادة النظر في الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين لتحسينها، والتخلص من الممارسات التفتيشية التي ألغتها الوزارة في الماضي، والتأكيد على تطبيق مفهوم الإشراف التربوي الحديث في مدارس التعليم العام من قبل المشرفين التربويين، و ليس في مدينة الرياض فقط، بل يكون التطبيق على مستوى جميع المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية.

وجاءت العبارة رقم (٢٢) وهي "ضعف الكفاية المهنية لدى بعض المشرفين التربويين" في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٢,٨١). والعبارة رقم (١٧) وهي "عدم إلمام بعض المشرفين التربويين ببعض جوانب المادة مثل (طرق التدريس، والوسائل التعليمية)" جاءت في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (٢,٥٨) درجة. وجاءت العبارة رقم (٢٦) وهي " عدم قناعة بعض المشرفين التربويين بالأساليب الحديثة في الإشراف التربوي" بالمرتبة الثالث عشرة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٥٤). وهذا يعني أن درجة الإعاقة متوسطة عن العبارات الثلاثة (٢٢، ١٧، ٢٦)، وأنها تعوق فاعلية الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؛ لأنّ تعدّ هذه العبارات من صميم عمل المشرف التربوي الفني. فإذا كان ضعف المشرف التربوي في الجوانب الفنية من مهامه الإشرافية التي تعتبر أساس العمل الإشرافي، فإنّ الضعف في الجوانب الأخرى من مهامه الإشرافية سيكون من باب أولى.

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

نص هذا السؤال على "ما الصعوبات الشخصية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة نحو الصعوبة على كل عبارة من العبارات التي تخص محور الصعوبات الشخصية. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها، حسب وجهة نظر المشرفين، وأفراد عينة الدراسة. والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الصعوبة عن كل عبارة من عبارات محور الصعوبات الشخصية الخاصة بالمشرف التربوي

الرقم	العبـــارات		درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة		
٢٨	عدم إجادة بعض المشرفين التربويين لمهارات الحوار والإقناع.	التكرار	٥٤	١٢٤	٥٧	٦	٢,٩٤	١
		النسبة	٢٢,٤	٥١,٥	٢٣,٧	٢,٥		
٣٧	شعور المشرف التربوي بأنه شخصية غير مرغوب فيها في المدرسة	التكرار	٤٨	١٠٧	٧٤	١١	٢,٨٠	٢
		النسبة	٢٠,٠	٤٤,٦	٣٠,٨	٤,٦		
٣١	عدم وجود الرغبة والجدية لدى بعض المشرفين في النمو الذاتي والمستمر.	التكرار	٣٩	١١٠	٨٢	٩	٢,٧٥	٣
		النسبة	١٦,٣	٤٥,٨	٣٤,٢	٣,٨		
٣٦	تقيد بعض المشرفين التربويين بأسلوب إشرافي واحد.	التكرار	٣٤	١١٧	٧٢	١٣	٢,٧٣	٤
		النسبة	١٤,٤	٤٩,٦	٣٠,٥	٥,٥		
٣٠	نظرة بعض المشرفين للإشراف التربوي على أنه فرصة للابتعاد عن التدريس.	التكرار	٣٧	١٠٠	٨٩	١٥	٢,٦٦	٥
		النسبة	١٥,٤	٤١,٥	٣٦,٩	٦,٢		
٢٩	تعالي بعض المشرفين التربويين على المعلمين.	التكرار	٣٠	٩٠	١٠١	٢٠	٢,٥٤	٦
		النسبة	١٢,٤	٣٧,٣	٤١,٩	٨,٣		
٣٨	ضعف مستوى التعاون بين المشرف التربوي و زملائه المشرفين.	التكرار	٢٢	١٠٢	٩٢	٢٤	٢,٥١	٧
		النسبة	٩,٢	٤٢,٥	٣٨,٣	١٠,٠		
٣٢	عدم قناعة بعض المشرفين بدور الإشراف ومساهمته في تطوير العملية التعليمية.	التكرار	٢٥	٨٢	١٠٨	٢٦	٢,٤٤	٨
		النسبة	١٠,٤	٣٤,٠	٤٤,٨	١٠,٨		
٣٥	كثرة أعمال المشرف التربوي الشخصية.	التكرار	٢٢	٦٩	١١٣	٣٧	٢,٣٢	٩
		النسبة	٩,١	٢٨,٦	٤٦,٩	١٥,٤		
٣٩	عدم تطبيق المشرف التربوي مبدأ العدل وتكافؤ الفرص في تعامله مع المعلين الذين يشرف عليهم.	التكرار	١٧	٧١	١١٣	٤٠	٢,٢٧	١٠
		النسبة	٧,١	٢٩,٥	٤٦,٩	١٦,٦		
٣٤	عدم قدرة بعض المشرفين التربويين على أداء عملهم لأسباب صحية أو اجتماعية.	التكرار	١٨	٣١	١٢١	٧١	١,٩٨	١١
		النسبة	٧,٥	١٢,٩	٥٠,٢	٢٩,٥		
٣٣	إصابة بعض المشرفين التربويين بأمراض نفسية تؤثر على تعاملهم مع المعلمين.	التكرار	١٦	٢١	٩٩	١٠٤	١,٧٩	١٢
		النسبة	٦,٧	٨,٨	٤١,٣	٤٣,٣		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن محور الصعوبات الشخصية يتكون من اثنتي عشرة عبارة، منها سبع عبارات، وهي (٢٨، ٣٧، ٣١، ٣٦، ٣٠، ٢٩، ٣٨) تؤثر سلباً في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة متوسطة. وأما العبارات الخمس الباقية، وهي (٣٢، ٣٥، ٣٩، ٣٤، ٣٣) فإنها تؤثر سلباً في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة منخفضة، من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدينة الرياض، حيث يتراوح المتوسط الحسابي بين (١,٧٩)، و(٢,٩٤) للعبارات التي تخص محور الصعوبات الشخصية، الخاصة بالمشرف التربوي، حيث انحصرت درجة الصعوبة بين

متوسطة ومنخفضة. ويعدّ هذا المحور من أقل محاور الدراسة إعاقة لفاعلية العمل الإشرافي، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن العبارة رقم (٢٨) وهي "عدم إجادة بعض المشرفين التربويين لمهارات الحوار والإقناع" جاءت في لمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٤). وجاءت العبارة رقم (٣٧) وهي "شعور المشرف التربوي بأنه شخصية غير مرغوب فيها في المدرسة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٢,٨٠). وأما العبارة رقم (٣١) وهي "عدم وجود الرغبة والجدية لدى بعض المشرفين في النمو الذاتي والمستمر" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٧٥). وهذا يعني أن درجة الصعوبة متوسطة عن العبارات الثلاث (٢٨، ٣٧، ٣١)، وأنها تساهم في إعاقة فاعلية العمل الإشرافي لدى أفراد عينة الدراسة. وتؤثر سلباً في تحسين مستوى أداء المعلم، وكذلك تؤثر في تحسين العملية التعليمية، وجاءت العبارة رقم (٣٩) وهي "عدم تطبيق المشرف التربوي مبدأ العدل وتكافؤ الفرص في تعامله مع المعلمين الذين يشرف عليهم" في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢,٢٧).

وجاءت العبارة رقم (٣٤) وهي "عدم قدرة بعض المشرفين التربويين على أداء عملهم لأسباب صحية أو اجتماعية" في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (١,٩٨). وأما العبارة رقم (٣٣) وهي "إصابة بعض المشرفين التربويين بأمراض نفسية تؤثر على تعاملهم مع المعلمين" فقد جاءت في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٧٩). وهذا يعني أن درجة الصعوبة منخفضة عن العبارات الثلاث (٣٩، ٣٤، ٣٣)، وأنها تعوق من فاعلية العمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين.

عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

نص هذا السؤال على"ما الصعوبات الاجتماعية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الصعوبة على كل عبارة من العبارات التي تخص محور الصعوبات الاجتماعية، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها، حسب وجهة نظر المشرفين التربويين، أفراد عينة الدراسة بمدينة الرياض. والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الصعوبة عن كل عبارة من عبارات محور الصعوبات الاجتماعية

الرقم	العبـــارات		درجة الصعوبة			المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة		
٤٢	عدم مساعدة البيئة المحيطة للمشرف التربوي في عمله.	التكرار	٧١	١٢٠	٤٢	٦	٣,٠٧	١
		النسبة	٢٩,٧	٥٠,٢	١٧,٦	٢,٥		
٤١	عدم تفهم أفراد المجتمع لعمل المشرف التربوي.	التكرار	٧٤	١١٧	٤٢	٨	٣,٠٧	٢
		النسبة	٣٠,٧	٤٨,٥	١٧,٤	٣,٣		
٤٠	عدم تفهم أولياء الأمور لدور المعلم في بناء شخصية الطالب.	التكرار	٤٧	١٢٢	٥١	١١	٢,٨٩	٣
		النسبة	٢٠,٣	٥٢,٨	٢٢,١	٤,٨		
٤٥	عدم وجود قيمة اجتماعية للمشرف تميزه عن غيره في المجال التعليمي.	التكرار	٦٧	٩١	٥٩	٢٢	٢,٨٥	٤
		النسبة	٢٨,٠	٣٨,١	٢٤,٧	٩,٢		
٤٦	كثرة الإحراجات التي يواجهها المشرف التربوي من قضية الواسطة في حالة نقل أو ترشيح المعلمين.	التكرار	٦١	٩١	٧٧	١٢	٢,٨٣	٥
		النسبة	٢٥,٣	٣٧,٨	٣٢,٠	٥,٠		
٤٧	ضعف العلاقات الاجتماعية بين المشرف التربوي والمعلم.	التكرار	٤٣	١١٧	٧٤	٦	٢,٨٢	٦
		النسبة	١٧,٩	٤٨,٨	٣٠,٨	٢,٥		
٤٨	ضعف العلاقات الاجتماعية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.	التكرار	٣٤	١٢٣	٧٨	٦	٢,٧٧	٧
		النسبة	١٤,١	٥١,٠	٣٢,٤	٢,٥		
٤٤	كثرة أعمال المشرف التربوي تؤثر في علاقاته الأسرية والاجتماعية.	التكرار	٥٣	٩١	٨١	١٦	٢,٧٥	٨
		النسبة	٢٢,٠	٣٧,٨	٣٣,٦	٦,٦		
٤٣	النظرة الاجتماعية غير الجيدة للمشرف من قبل فئات المجتمع المختلفة.	التكرار	٢٢	٥٧	٩٩	٦٢	٢,١٦	٩
		النسبة	٩,٢	٢٣,٨	٤١,٣	٢٥,٨		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن محور الصعوبات الاجتماعية يتكون من تسع عبارات، منها ثماني عبارات، وهي (٤٢، ٤١، ٤٠، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٤) تؤثر سلباً في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة متوسطة، وأما العبارة رقم (٤٣) فهي العبارة الوحيدة التي تؤثر سلباً في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة منخفضة، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمدينة الرياض، حيث يتراوح المتوسط الحسابي بين (٢,١٦)، و(٣,٠٧) للعبارات التي تخص محور الصعوبات الاجتماعية، حيث انحصرت درجة الصعوبة بين متوسطة ومنخفضة. ويعدّ ترتيب هذا المحور قبل الأخير من محاور الدراسة الخمسة في درجة صعوبة فاعلية العمل الإشرافي من وجهة نظر المشرفين التربويين، ويتبين من الجدول رقم (٨) أن العبارة رقم (٤٢) وهي " عدم مساعدة البيئة المحيطة للمشرف التربوي في عمله" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٧). وجاءت العبارة رقم (٤١) وهي "عدم تفهم أفراد المجتمع لعمل المشرف التربوي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٠٧). وأما العبارة رقم (٤٠) وهي "عدم تفهم أولياء الأمور لدور المعلم في بناء شخصية الطالب" فقد جاءت في المرتبة الثالثة

بمتوسط حسابي (٢,٨٩). وهذا يعني أن درجة الإعاقة متوسطة في العبارات الثلاث (٤٢، ٤١، ٤٠)، وتؤثر سلباً في أداء العمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين. وهذه الصعوبات الثلاث تؤثر في المشرف التربوي معنوياً أكثر؛ لأن أفراد المجتمع لم يفهموا دور المشرف التربوي في العملية التعليمية. وأنه يساعد المعلم في تحسين أدائه الوظيفي، وهذا بدوره يساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة، كما يتضح أن العبارة رقم (٤٣) وهي "النظرة الاجتماعية غير الجيدة للمشرف التربوي من قبل فئات المجتمع المختلفة" هي العبارة الوحيدة التي تؤثر في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة منخفضة في محور الصعوبات الاجتماعية، حيث جاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١٦). وهذا يدعو إلى التفاؤل؛ لأن هذه النظرة الاجتماعية غير الجيدة للمشرف التربوي موجودة لدى فئات المجتمع المختلفة بدرجة منخفضة. وتدل هذه النتيجة أن فئات المجتمع تنظر إلى المشرف التربوي والإشراف التربوي نظرة جيدة، وأنها تخلصت من الرواسب الماضية التي تنظر إلى المشرف التربوي على أنه مفتش ويسعى إلى تصيد الأخطاء، والدليل على ذلك أن العبارة السابقة لم تؤثر في فاعلية العمل الإشرافي إلا بدرجة منخفضة، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين.

عرض نتائج السؤال السادس ومناقشتها

نص هذال السؤال على "ما الصعوبات المادية التي تواجه المشرف التربوي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الصعوبة على كل عبارة من العبارات التي تخص محور الصعوبات المادية. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها حسب وجهة نظر المشرفين التربويين، أفراد عينة الدراسة. والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الصعوبة عن كل عبارة من عبارات محور الصعوبات المادية

الرقم	العبـــارات		درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة		
٥٨	يستخدم المشرف التربوي هاتفه الشخصي (جواله) في الاتصال بالمدارس والمعلمين.	التكرار	١٨٨	٣٧	١٤	٢	٣,٧١	١
		النسبة	٧٨,٠	١٥,٤	٥,٨	٠,٨		
٥٦	عدم وجود ميزانية خاصة لتنفيذ البرامج الإشرافية المختلفة.	التكرار	١٨١	٤٧	٨	٤	٣,٦٩	٢
		النسبة	٧٥,٤	١٩,٦	٣,٣	١,٧		
٥٧	يستخدم المشرف التربوي سيارته الخاصة في تنقلاته بين المدارس.	التكرار	١٨٧	٣٤	١٥	٥	٣,٦٧	٣
		النسبة	٧٧,٦	١٤,١	٦,٢	٢,١		

تابع الجدول رقم (٩)

٥٢	كثرة المدارس المستأجرة التي تعوق العملية التعليمية.	التكرار	١٦٧	٦٢	٨	٢	٣,٦٥	٤
		النسبة	٦٩,٩	٢٥,٩	٣,٣	٠,٨		
٥١	عدم وجود حوافز مادية للمشرفين المميزين.	التكرار	١٧٣	٤٧	٢٠	١	٣,٦٣	٥
		النسبة	٧١,٨	١٩,٥	٨,٣	٠,٤		
٥٤	لا توجد ميزانية خاصة للتدريب في مراكز الإشراف التربوي.	التكرار	١٦٤	٥٦	١٢	٣	٣,٦٢	٦
		النسبة	٦٩,٨	٢٣,٨	٥,١	١,٣		
٥٥	عدم وجود مزايا مالية للعمل في مجال الإشراف التربوي.	التكرار	١٦٩	٤٧	٢٠	٥	٣,٥٨	٧
		النسبة	٧٠,١	١٩,٥	٨,٣	٢,١		
	يتحمل المشرفون التربويون تكاليف طباعة وتصوير بعض الأوراق على حسابهم الخاص.	التكرار	١٥٣	٦٧	١٦	٥	٣,٥٣	٨
		النسبة	٦٣,٥	٢٧,٨	٦,٦	٢,١		
٥٠	قلة الأماكن المخصصة لإقامة المعارض والدروس النموذجية.	التكرار	١١١	٨٧	٣٨	٥	٣,٢٦	٩
		النسبة	٤٦,١	٣٦,١	١٥,٨	٢,١		
٥٣	عدم وجود خطوط هاتفية كافية في مركز الإشراف التربوي.	التكرار	١١٢	٧٠	٤٨	١٠	٣,١٨	١٠
		النسبة	٤٦,٧	٢٩,٢	٢٠,٠	٤,٢		
	قلة توافر أجهزة الحاسب الآلي في مركز الإشراف التربوي.	التكرار	٩٨	٨٥	٥٠	٨	٣,١٣	١١
		النسبة	٤٠,٧	٣٥,٣	٢٠,٧	٣,٣		
٦٠	قلة توافر المكتبات في بعض مراكز الإشراف التربوي.	التكرار	٨٠	١٠٨	٤٤	٩	٣,٠٧	١٢
		لنسبة	٣٣,٢	٤٤,٨	١٨,٣	٣,٧		

يتضح من الجدول رقم (٩) أن محور الصعوبات المادية يتكون من اثنتي عشرة عبارة، منها تسع عبارات، وهي (٥٨، ٥٦، ٥٧، ٥٢، ٥١، ٥٤، ٥٥، ٥٩، ٥٠) تؤثر سلباً في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة عالية، وأما العبارات (٥٣، ٤٩، ٦٠) فإنها تؤثر سلباً في فاعلية العمل الإشرافي بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المشرفين التربويين، حيث يتراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٠٧)، و(٣,٧١) للعبارات التي تخص محور الصعوبات المادية، حيث انحصرت درجة الصعوبة بين عالية ومتوسطة. وقد احتل هذا المحور الترتيب الأول من بين محاور الدراسة الخمسة في درجة صعوبته لفاعلية العمل الإشرافي، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويتبين من الجدول رقم (٩) أن العبارة رقم (٥٨) وهي "يستخدم المشرف التربوي هاتفه الشخصي (جواله) في الاتصال بالمدارس والمعلمين" حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٧١). وتدل هذه النتيجة أن درجة الصعوبة عالية في هذه العبارة، وأنها تؤثر في أداء العمل الإشرافي تأثيراً سلبياً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وأن استخدام المشرف التربوي جواله في الاتصال بالمدارس، والمعلمين يكلفه مبلغاً من المال، وربما يؤثر في مهامه الإشرافية، وخاصةً إذا عرفت أن المشرف التربوي يطالب بحوافز مالية، لاختلاف طبيعة عمله عن مدير المدرسة والمعلم. ولكن هذه النتيجة دلّتعلى العكس إذ يؤخذ المال من المشرف التربوي، وجاءت العبارة رقم (٥٦) وهي "عدم وجود ميزانية خاصة لتنفيذ البرامج الإشرافية المختلفة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٩). وهذا يعني أن درجة الصعوبة عالية وأنها تؤثر في فاعلية العمل الإشرافي تأثيراً سلبياً من وجهة نظر المشرفين التربويين، وربما يعزى السبب في ذلك إلى عدم وجود ميزانية سنوية محددة لكل مركز من مراكز الإشراف

التربوي في مدينة الرياض، وهذا يعوق تنفيذ البرامج الإشرافية، لأنها تحتاج إلى دعم مالي لكي تنفذ، حيث إنّ عدم وجود ميزانية خاصة لتنفيذ البرامج الإشرافية المختلفة في ميدان التعليم يعمل على إعاقة المشرف التربوي عند أدائه العملية الإشرافية، وأنها تؤثر سلباً في تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة، كما احتلت العبارة رقم (٥٧) وهي " يستخدم المشرف التربوي سيارته الخاصة في تنقلاته بين المدارس" المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٦٧). وتدل هذه النتيجة على أن درجة الصعوبة لهذه العبارة عالية، وأنها تؤثر في فاعلية العمل الإشرافي تأثيراً سلبياً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. ولأن عمل المشرف التربوي ميداني ويتطلب كثرة التنقلات بين المدارس، ومركز الإشراف التربوي، وإدارة التعليم، فتجد المشرف التربوي غير راضٍ عن ذلك؛ لأن هذه التنقلات الكثيرة تتم بسيارته الخاصة، فربما تتعرض إلى حوادث السير، ويضاف إليها المصروف المادي الذي تتطلبه السيارة. وعلى ضوء ذلك، تجد أن أغلب المشرفين التربويين غير راضين عن ذلك، ويطالبون مركز الإشراف التربوي بتوفير وسائل المواصلات، لإنجاز عملهم الميداني. وهذا له تأثير مباشر في إعاقة المشرفين التربويين عن أداء مهامهم الإشرافية، وكذلك يعمل على إعاقة تحسين العملية التعليمية، أما العبارة رقم (٥٣) وهي " عدم وجود خطوط هاتفية كافية في مركز الإشراف التربوي" جاءت بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣,١٨). والعبارة رقم (٤٩) وهي " قلة أجهزة الحاسب الآلي في مركز الإشراف التربوي" فقد جاءت في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٣,١٣). وأما العبارة رقم (٦٠) وهي " قلة توافر المكتبات في بعض مراكز الإشراف التربوي" فجاءت بالمرتبة الثانية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٧). وتدل هذه النتيجة على أن درجة الصعوبة متوسطة عن العبارات الثلاث (٥٣، ٤٩، ٦٠)، وأنها تعوق فاعلية العمل الإشرافي من وجهة نظر المشرفين التربويين. وكل العبارات الثلاث السابقة الذكر تعزى إلى عدم وجود مخصصات مالية لمراكز الإشراف التربوي. لذلك يعجز المركز عن توفيرها. وتفيد هذه النتيجة أن محور الصعوبات المادية يعد من أكبر الصعوبات التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمدينة الرياض.

عرض نتائج السؤال السابع ومناقشتها

نص هذال السؤال على "هل هناك اختلاف في آراء المشرفين التربويين حول صعوبات العمل الإشرافي باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، والخبرة، والدورات التدريبية، ونصاب المشرف التربوي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي باختلاف المؤهل الدراسي. والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠)
نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المشرفين المؤهلين تربويا ومتوسط المشرفين غير المؤهلين تربويا في محاور الدراسة

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول	تربوي	٢١٨	٤٦,١١	٤,٦١	٠,٢٠	غير دالة
	غير تربوي	٢٣	٤٦,٣٠	٣,٢٠		
المحور الثاني	تربوي	٢١٨	٣٨,٦٧	٦,٠٩	٠,٥٨	غير دالة
	غير تربوي	٢٣	٣٩,٣٩	٥,٣٩		
المحور الثالث	تربوي	٢١٨	٢٩,٤٨	٦,٨١	٠,٣٢	غير دالة
	غير تربوي	٢٣	٣٠,٩٦	٥,٩٤		
المحور الرابع	تربوي	٢١٨	٢٤,٨٥	٤,٦٠	٠,٠٧	غير دالة
	غير تربوي	٢٣	٢٦,٦٥	٣,٧٧		
المحور الخامس	تربوي	٢١٨	٤٤,٤٤	٥,٣٩	٠,٢٩	غير دالة
	غير تربوي	٢٣	٤٢,٧٠	٤,٩٧		
الدرجة الكلية	تربوي	٢١٨	١٨٠,٥٥	٢٠,١٩	٠,٢١	غير دالة
	غير تربوي	٢٣	١٨٦,٠٠	١٦,٧٤		

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المشرفين التربويين، أفراد عينة الدراسة، وغير التربويين فيما يتعلق بدرجة الإعاقة في جميع محاور الدراسة الخمسة (الصعوبات الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية، والمادية) وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة الخمسة. وتشير هذه النتيجة إلى أن آراء المشرفين التربويين المؤهلين تربويا، والمشرفين غير المؤهلين تربويا، متماثلة في درجة الصعوبة في جميع محاور الدراسة. وتشير هذه النتيجة أيضا إلى أن المؤهل الدراسي ليس له علاقة بدرجة حدوث الصعوبة من وجهة نظر المشرفين التربويين بمجالات محاور الدراسة الخمسة. وللإجابة عن الجزء الخاص بالتدريب من السؤال السابع، أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي باختلاف الدورات التدريبية. والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١)
نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط المشرفين الذين تدربوا، ومتوسط المشرفين الذين لم يتدربوا في محاور الدراسة

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول	حضر دورة	١٩٧	٤٦,١٧	٤,٢٦	٠,٩٤	غير دالة
	لم يحضر دورة	٤٤	٤٦,١٨	٥,٤٦		
المحور الثاني	حضر دورة	١٩٧	٣٨,٧٢	٥,٩٨	٠,٩٢	غير دالة
	لم يحضر دورة	٤٤	٣٨,٨٢	٦,٢٦		

تابع الجدول رقم (١١)

المحور الثالث	حضر دورة	١٩٧	٢٩,٣٤	٦,٦٦	٠,١٧	غير دالة
	لم يحضر دورة	٤٤	٣٠,٨٩	٦,٩٧		
المحور الرابع	حضر دورة	١٩٧	٢٤,٩٢	٤,٥٤	٠,٤٩	غير دالة
	لم يحضر دورة	٤٤	٢٥,٤٥	٤,٦٥		
المحور الخامس	حضر دورة	١٩٧	٤١,٨٤	٤,٩٥	٠,٠٩	غير دالة
	لم يحضر دورة	٤٤	٤٠,٣٤	٦,٨٠		
الدرجة الكلية	حضر دورة	١٩٧	١٨٠,٩٣	١٩,٣٧	٠,٨٢	غير دالة
	لم يحضر دورة	٤٤	١٨١,٦٨	٢٢,٤٥		

يتبين من الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المشرفين التربويين، أفراد عينة الدراسة، حسب متغير حضور الدورات التدريبية فيما يتعلق بدرجة الصعوبة في جميع محاور الدراسة (الصعوبات الإدارية، والفنية، والشخصية، الاجتماعية، المادية) وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة الخمسة. وتدل هذه النتيجة على أن آراء المشرفين التربويين الذين تلقوا دورات تدريبية في مجال الإشراف التربوي، والذين لم يتلقوا دورات تدريبية في مجال الإشراف التربوي متماثلة في درجة الصعوبة في جميع محاور الدراسة. وتدل هذه النتيجة على أن التدريب في مجال الإشراف التربوي ليس له علاقة بدرجة حدوث الصعوبة من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدينة الرياض بجميع محاور الدراسة الخمسة، وللإجابة عن الجزء الخاص بمتغير الخبرة من السؤال السابع، قام الباحث باستخدام تحليل التباين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين المشرفين التربويين باختلاف عدد سنوات الخبرة. والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٢)
تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الخبرة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٢	١٠,٩٦	٥,٤٨	٠,٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٨	٤٨٢٦,٠٥	٢٠,٢٨		
المحور الثاني	بين المجموعات	٢	٤,٣٢	٢,١٦	٠,٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٨	٨٦٨٦,٦٩	٣٦,٥٠		
المحور الثالث	بين المجموعات	٢	١٧,١٥	٨,٥٧	٠,٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٨	١٠٨٥٧,٧٣	٤٥,٦٢		
المحور الرابع	بين المجموعات	٢	٦٨,١٥	٣٤,٠٧	٠,١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٨	٤٩٠٨,٧٥	٢٠,٦٣		
المحور الخامس	بين المجموعات	٢	٧٧,٣٦	٣٨,٦٨	٠,٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٨	٦٧٩٩,٧٧	٢٨,٥٧		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٩٩,٥٣	٤٩,٧٧	٠,٨٨	غير دالة
	بين المجموعات	٢٣٨	٩٥١١٢,٢٧	٣٩٩,٦٣		

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في جميع محاور الدراسة الخمسة (الصعوبات الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية، والمادية)، وكذلك في الدرجة الكلية لجميع محاور الدراسة حسب متغير الخبرة في مجال الإشراف التربوي. مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين في جميع محاور الدراسة، والدرجة الكلية باختلاف متغير الخبرة. وتدل هذه النتيجة على أن الخبرة في مجال الإشراف التربوي ليس لها علاقة بدرجة حدوث الصعوبة من وجهة نظر المشرفين بمدينة الرياض بجميع محاور الدراسة الخمسة، وللإجابة عن الجزء الخاص بمتغير نصاب المشرف التربوي من السؤال السابع، قام الباحث باستخدام تحليل التباين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين المشرفين التربويين باختلاف نصاب المشرف التربوي من المعلمين. والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٣)
تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف نصاب المشرف التربوي من المعلمين

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٢	٠,٤٧	٠,٢٣	٠,٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٨	٣٩٢٢,٧٣	١٨,٨٦		
المحور الثاني	بين المجموعات	٢	١,٨٦	٠,٩٣	٠,٩٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٨	٧٥٥٧,٠٧	٣٦,٣٣		
المحور الثالث	بين المجموعات	٢	١٦,٢٠	٨,١٠	٠,٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٨	٩٠٧٤,٤٦	٤٣,٦٣		
المحور الرابع	بين المجموعات	٢	١٩,٤٧	٩,٧٣	٠,٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٨	٤٠٤٨,٥٧	١٩,٤٦		
المحورالخامس	بين المجموعات	٢	٨٦,٤٢	٤٣,٢١	٠,١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٨	٥٠٦٦,٦٢	٢٤,٣٦		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٦٦,١٣	٣٣,٠٧	٠,٩١	غير دالة
	بين المجموعات	٢٠٨	٧٣٨١٦,٨١	٣٥٤,٨٩		

تبين من الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في جميع محاور الدراسة الخمسة (الصعوبات الإدارية، والفنية، والشخصية، والاجتماعية، والمادية) وكذلك في الدرجة الكلية لجميع محاور الدراسة حسب متغير نصاب المشرف التربوي من المعلمين. مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين في جميع محاور الدراسة، والدرجة الكلية باختلاف متغير نصاب المشرف التربوي. وتشير هذه النتيجة إلى أن نصاب المشرف التربوي من المعلمين ليس له علاقة بدرجة حدوث الصعوبة من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدينة الرياض في جميع محاور الدراسة الخمسة، ويتضح من العرض السابق للجداول (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المشرفين التربويين باختلاف متغيرات الدراسة الأربعة فيما يختص

بصعوبات العمل الإشرافي. وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك اتفاقاً وتأكيداً من قبل المشرفين التربويين، أفراد عينة الدراسة، على اختلاف مؤهلاتهم، وتدريبهم وخبراتهم وعدد أنصبتهم من المعلمين على أن هذه الصعوبات واقعية، وموجودة في ميدان التعليم، وأنها تؤثر سلباً في فاعلية العمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

التوصيات

١- تبين من نتائج هذه الدراسة أن الصعوبات المادية تحد من فاعلية العمل الإشرافي بدرجة عالية، لذلك يوصي الباحث أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ البرامج الإشرافية، وكذلك توفير الأجهزة، والوسائل التعليمية، والحوافز المادية للمشرفين التربويين اللازمة لنجاح العملية الإشرافية.

٢- اتضح من نتائج الدراسة الحالية أن الصعوبات الإدارية تحد من فاعلية العمل الإشرافي بدرجة عالية، لذا يوصي الباحث أن يقوم المسؤولون عن الإشراف التربوي بإدارة التربية والتعليم بتخفيف الأعباء الإدارية، التي يقوم بها المشرف التربوي، وتوفير عدد كاف من السكرتارية، لتنظيم العمل الإشرافي، وزيادة عدد المشرفين التربويين، وتخفيض عدد المعلمين الذين يقوم المشرف التربوي بالإشراف عليهم، لكي يستطيع المشرف التربوي القيام بدوره على أحسن وجه.

٣- أن تقوم إدارة التربية والتعليم بتأهيل المشرف التربوي مهنياً قبل اختياره مشرفاً تربوياً، لكي يستطيع المشرف التربوي أداء مهامه الفنية بشكل أفضل يؤدي إلى تحسين العملية الإشرافية.

٤- أن تقوم إدارة التربية والتعليم بتنمية الكفاية المهنية لدى المعلمين، عن طريق الدورات التدريبية المتخصصة لرفع مستواهم المهني، لكي يصل المشرف التربوي والمعلم إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة.

٥- أن يقوم المسؤولون عن الإشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم على تغيير نظرة بعض المعلمين للمشرفين على أنهم يتصيدون الأخطاء، عن طريق النشرات التي تبين أهمية الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية، وكذلك تبين أن المشرف التربوي هو زميل للمعلم، ويسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة، منها: تحقيق أهداف الإشراف التربوي والعملية التعليمية.

المراجع

الإبراهيم، عدنان بدري (٢٠٠٢م). **الإشراف التربوي أنماط وأساليب**. الأردن، أربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.

البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (١٤٢٥هـ). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**. الرياض: مكتبة العبيكان.

الحبيب. عبد الرحمن محمد (١٤٢٦هـ). **معوقات العمل الإشرافي المشترك بين المشرف التربوي ومدير المدرسة. الرياض.** جامعة الملك سعود: مركز بحوث كلية التربية.

الداود. عبد الرحمن حمد (١٤٢٤هـ). **العلاقة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين الواقع والمأمول من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية والملك سعود وكلية المعلمين بالرياض.** الرياض. جامعة الملك سعود. مركز بحوث كلية التربية.

السديري. محمد عبد العزيز (١٤٢٦هـ). **أداء الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية.

السعود. راتب (١٤٢٨هـ). **الإشراف التربوي مفهومه ونظرياته وأساليبه.** الأردن-عمان: طارق للخدمات المكتبية.

شاهين. نجوى عبد الرحيم (١٤٢٤هـ). **مدى تطبيق العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف التربوي لمشرفات العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمات العلوم. مكة المكرمة.** جامعة أم القرى: معهد البحوث العلمية.

الطعاني. حسن أحمد (٢٠٠٥م). **الإشراف التربوي. مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه.** الأردن. عمان: دار الشروق.

القحطاني. حميد عايض (١٤٢٧هـ). **المشكلات التي تواجه مراكز الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية كما يراها المشرفون التربويون.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

Alahidan, M. (1990). **Teacher evaluation in boys elementary, intermediate, and secondary school in Saudi Arabia.** Unpublished Master thesis, University of Southern California, U.S.A.

Alsaigh, M.N. (1981). **A proposed model for evaluating teacher performance in the Saudi Arabian high schools.** Unpublished Ph.D. thesis. Faculty of School of Education. Indiana University, U.S.A.

Mcclain, J. (1977). New conceptions of supervision educational. **Leadership, 34** (May) 577-579

Rallis. S.F. & Highsmith. M.C. (1986). The myth of the great principal. **Phi Delta Kappan, 68,** December, 300-304

Vanderventer. L.D. (1983). Perceptions of teachers and principals toward teacher evaluation by principals in small northeast Indiana secondary schools. **Doctoral Dissertation Abstracts International, 44,** 417.

الباب الثاني

التقارير عن الندوات والمؤتمرات

تقرير عن منتدى البحث العلمي التربوي الأول ٢٩ ـ ٣٠ أبريل ٢٠٠٩م

إعداد
د. فيصل حميد الملاعبدالله
رئيس لجنة تنشيط البحث العلمي بكلية التربية

برعاية كريمة من سعادة الدكتور إبراهيم بن محمد جناحي، رئيس جامعة البحرين، نظمت كلية التربية، وبالتنسيق مع لجنة تنشيط البحث العلمي "منتدى البحث العلمي التربوي الأول" وذلك خلال الفترة من ٢٩–٣٠ أبريل ٢٠٠٩م، في قاعة مركز التعليم الإلكتروني بجامعة البحرين، ورمى المنتدى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– التعرف إلى الأنشطة البحثية المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في المجلات، والمؤتمرات العلمية خلال العامين ٢٠٠٧ و ٢٠٠٨.

– تبادل المعارف والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس في مختلف مجالات الأبحاث التربوية.

– التعرف إلى أحدث القضايا البحثية في مجالات علوم التربية، وتبيان الحلول المناسبة المقترحة.

– عرض الأنشطة، والمشاريع البحثية المنجزة من قبل طلبة كلية التربية.

وقد غطى المنتدى البحوث، والكتب المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في المحاور الآتية: مجالات المناهج، وطرق التدريس، والتربية العملية، ومجالات علم النفس والقياس والتقويم، ومجالات تكنولوجيا التعليم، ومجالات التربية الرياضية. كما أقيمت على هامش المنتدى أربع حلقات بحثية في مجالات علوم التربية المختلفة، ومعرض للأنشطة والمشاريع البحثية المنجزة من قبل طلبة كلية التربية، كما تم إصدار دليل لملخصات البحوث، والكتب المنشورة لأعضاء هيئة التدريس.

وفيما يلي أبرز فعاليات المؤتمر ونتائجه وتوصياته.

الجلسة الرئيسة الأولى: محور المناهج وطرق التدريس والتربية العملية:

أدار الجلسة الأستاذ الدكتور خليل شبر، الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس. عرضت في هذه الجلسة أربعة بحوث علمية مرتبطة بهذا المحور، وذلك على النحو الآتي: قدم البحث الأول الأستاذ الدكتور خليل الخليلي، عميد كلية التربية، بعنوان " **Quality Issues Affecting Higher Education in Bahrain**". أما البحث الثاني فقد قدمه

الدكتور حسن الناصر بعنوان "**النظرية التوليدية التحويلية ومدى إمكانية استخدام منهجها في المرحلة الابتدائية**". أما البحث الثالث فكان من تقديم د. على إبراهيم إسماعيل بعنوان "**الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين**". في حين كان البحث الرابع من تقديم الأستاذة منيرة آل خليفة بعنوان "**تطبيق عمليات صقل الأداء في التدريب الميداني في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لطلاب بكالوريوس التربية لبرنامج معلم الفصل**".

وضمن هذا، عقدت حلقة نقاشية، أدارها الدكتور سمير آليا، وقدمها الدكتور على إسماعيل إبراهيم، رئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية.

الجلسة الرئيسة الثانية: محور علم النفس والقياس والتقويم:

أدار الجلسة الدكتور شمسان المناعي، رئيس قسم علم النفس. عرضت في هذه الجلسة أربعة بحوث علمية مرتبطة بالمحور نفسه، وذلك على النحو الآتي: قدم البحث الأول الأستاذ الدكتور محمد مقداد، بعنوان "**إعداد معلمي التلاميذ العاديين للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء أساليب الدمج**". أما البحث الثاني فقد قدمته الدكتورة جيهان العمران، وكان بعنوان " **Relationship between learning styles, gender, field of study, and academic achievement for Bahraini university students**". أما البحث الثالث فكان من تقديم د. نعمان الموسوى بعنوان "**الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم**". في حين كان البحث الرابع من تقديم الدكتور أحمد سعد جلال، بعنوان "**مشكلات المراهقة: دراسة مقارنة بين المراهقات في سلطنة عمان، والمراهقات في مملكة البحرين للتعرف على أكثر المشكلات شيوعاً بين طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات**".

وضمن هذا، عقدت حلقة نقاشية، أدارها الأستاذ الدكتور محمد مقداد، وقدمها الدكتور أحمد سعد جلال، الأستاذ المشارك بقسم علم النفس بكلية التربية.

الجلسة الرئيسة الثالثة: محور التربية الرياضية:

أدار الجلسة الأستاذ الدكتور عادل النشار، الأستاذ بقسم التربية الرياضية. وقد عرضت في هذه الجلسة أربعة بحوث علمية مرتبطة بهذا المحور، وذلك على النحو الآتي: قدم البحث الأول الأستاذة الدكتورة هدى الخاجة، بعنوان "**التوجه نحو إدارة الجودة الشاملة في التربية الرياضية والرياضة الجامعية والمدرسية**". أما البحث الثاني، فقد قدمه الدكتور فيصل عبدالله الملا بعنوان " **اتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين نحو مجال تخصصهم**". أما البحث الثالث فكان من تقديم د. محمود شبر وآخرين بعنوان "**احتياجات سوق العمل البحريني من المتخصصين في مجالات العمل المهني للتربية البدنية والرياضة**". في حين كان البحث الرابع من تقديم الدكتور عبدالرحمن سيار بعنوان "**إدارة الموارد البشرية في المنظمات الرياضية بمملكة البحرين**".

وضمن هذا، عقدت حلقة نقاشية، أدارتها الدكتورة منى الأنصاري، رئيسة قسم التربية الرياضية بكلية التربية، وقدمها الدكتور عبدالرحمن سيار.

الجلسة الرئيسة الرابعة: محور تكنولوجيا التعليم:

أدار الجلسة الأستاذ الدكتور معين الجملان، الأستاذ بقسم تكنولوجيا التعليم، وقد عرضت في هذه الجلسة ثلاثة بحوث علمية مرتبطة بهذا المحور، وذلك على النحو الآتي: قدم البحث الأول الدكتور عقيل أحمد، بعنوان "**تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثر استخدامها في تحصيل الطلبة الجامعيين لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات**". أما البحث الثاني فقد قدمه الدكتور محمد عطا مدني بعنوان " **كفايات التصميم الفني للمواد التعليمية لدى طلبة المستوى الرابع بقسم تكنولوجيا التعليم بجامعة عجمان ومدى توافرها في المساقات المقررة**". في حين كان البحث الثالث من تقديم الدكتور صلاح مسمامح بعنوان " **How Does Design and Tutor Impact on an Online Course Learners**".

وضمن هذا المحور، عقدت حلقة نقاشية، أدارها الدكتور عقيل أحمد، رئيس قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، وقدمتها الدكتورة نبيلة زبارى.

التوصيات

من خلال ما عرض، وما تمّت مناقشته، خلص المنتدى إلى عدد من التوصيات ارتبطت بالمحاور الأربعة الأساسية للمنتدى، من أبرزها: عقد منتدى للبحث العلمي التربوي كل سنتين، تعرض فيه البحوث، والكتب المنشورة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة البحرين، وإصدار دليل لملخصات البحوث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس كل سنتين كذلك، إضافة إلى تهيئة الظروف المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؛ لإجراء البحوث ونشرها في المجلات والدوريات العلمية المحكمة.