مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثاني عشر - العدد الثاني

جمادى الآخرة 1432 هـ - يونيو 2011 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربيـة – 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

البحـــرين دينـــار	السعـودية 15 ريـالاً
الكويت دينـار وربع	الإمـارات 15 درهمـاً
عمـــان 1.5 ريـالاً	قطـــر 15 درهمـــاً
اليمـن 500 ريـالات	تـونـس دينـارين
الجزائـر 250 دينار	المغـرب 30 درهمـاً
ليـبيـا 2 دينـــار	مصـر 10 جنيهـات
سـوريـا 100 ليـرة	لبنـان 6000 ليـرة
الأردن دينـار ونصف	السـودان 700 جنيه

التـــوزيـــع :

AL AYAM الأيام

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف: 17617733، فاكس : 17617744 (973+) - مملكة البحـرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ. د. منى صالح الأنصاري
القائم بأعمال عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحدابي
جامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكريم عمار
جامعة دمشق

أ. د. صالح عبدالله جاسم
جامعة الكويت

أ. د. عامر بن عبدالله الشهراني
جامعة الملك خالد

أ. د. عبدالله خضر مدني
جامعة الخرطوم

أ. د. عبدالسلام الوزاني
جامعة محمد الخامس

أ. د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال
جامعة قطر

أ. د. عبداللطيف حيدر الحكيمي
جامعة صنعاء

أ. د. عدنان الأمين
الجامعة اللبنانية

أ. د. محمد سعيد الصباريني
جامعة اليرموك

أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكناني
جامعة المنصورة

أ. د. هدى حسن الخاجة
جامعة البحرين

Prof. Gary M. Ingersoll
United Arab Emirates University

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ. د. منى صالح الأنصاري
القائم بأعمال عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليل إبراهيم شبر

أ. د. معين حلمي الجملان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

المدقق اللغوي

د. السيد عيسى جواد الوداعي

الإخراج والتنفيذ الفني

فاطمة السيد باقر محمد

سكرتارية التحرير

نوال عبدعلي محمد
ليلى سيد جعفر محمد

الطباعة

مطبعة جامعة البحرين
085380-2011
ص. ب: 32038، الصخير – مملكة البحرين
تلفون: 17438806 (973+)
فاكس: 17449632 (973+)

قواعد النشر بالمجلة

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

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

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

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

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

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

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

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

مثال لتوثيق كتاب:

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

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

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

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

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

قواعد تسليم البحث

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

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلي 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
على العنوان الاتي:
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية – 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

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي:

* الأفراد:	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون	6 د.ب	12د.ب	18 د.ب
الدول العربية	6 د.ب	12 د.ب	18 د.ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

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

*** يضاف إليها أجرة النقل البريدي**

الاسم: ..... المهنة: .....

العنوان: .....

.....

الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

الاشتراك المطلوب في سنة: ☐ سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ابتداءاً 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:

مملكة البحرين - جامعة البحرين - كلية التربية - الصخير - ص. ب: ٣٢٠٣٨
هاتف: ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+) - فاكس: ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

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

فهرسة المجلة

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

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

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

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

المحتويات

الموضوع	الصفحة
• **افتتاحية العدد** ..... **أ.د. منى الأنصاري**	٩
أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية	١١
* مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات ..... **د. فتحية عساس**	١٣
* دراسة استكشافية لملاءمة نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم ..... **د. هند الحموري**	٤٧
* الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية ..... **د. محمد الرفوع**	٨٣
* الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية . **د. علي البركات، د. انتصار مصطفى**	١١٧
* السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس **د. صالحة عيسان، د. علي الزاملي**	١٤٩
* تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية ..... **د. آسيا ياركندي**	١٧٣
* دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية ..... **د. محمد القداح، د. عمر الخرابشة**	٢٠٧
* أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم في مادة الكيمياء ..... **د. أحمد السعيدي، د. ناصر الجهوري، د. عبدالله خطايبة، أ. علي المرزوقي**	٢٢٩
* القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين ..... **د. محمود أبوسمرة، د. محمد الطيطي، أ. ميرفين عمرو**	٢٥٧

الموضوع	الصفحة
* استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية من وجهة نظر طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية والصعوبات المتعلقة بهذا الاستخدام ..... **د. لطفي الخطيب**	٢٨٧
* فعالية برنامج لتدريب معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي في أثناء الخدمة على استخدام بعض طرق التدريس الحديثة وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالباتهن ..... **د. خديجة جان**	٣١٣

افتتاحية العدد

إن التقدم العلمي والتقني والتراكم المعلوماتي، في مختلف ميادين المعرفة النظرية منها والتطبيقية هو أهم ما يميز المرحلة الراهنة. وانطلاقا من أحد روافد التعليم العالي ومؤسساته المختلفة المتمثلة في الاهتمام بالبحث العلمي بوصفه أحد مناهل الثقافة والتطوير في البحوث التربوية والنفسية، نبادر إلى تقديم العدد الثاني من المجلد الثاني عشر من مجلة العلوم التربوية والنفسية الذي اكتمل ليضع بين أيدي الباحثين ذخيرة من الدراسات المتميزة.

إن الباحثين في مجالاتهم المتعددة هم من أكثر فئات المجتمع قدرة على استثمار هذا التراكم المعرفي والمعلوماتي الهائل والشامل في إجراء بحوث علمية يتغلبون من خلالها على ما يعترض مجتمعاتهم من صعوبات وتحديات وأزمات، وذلك بفضل إمكاناتهم المتميزة، من تفكير وتخطيط متميز، وبفضل مثابرتهم وعملهم الدءوب للوصول إلى الحقيقة وتطويرها وتقويمها. فالبحث العلمي أدّى ومازال دورًا أساسيًا في تطور الأفراد والمجتمعات، وبوساطته تمكنت الإنسانية من تغيير شروط حياتها والارتقاء بها، وبالاعتماد عليه تتواصل عملية التقدم والازدهار، ويستمر الإنتاج والتطوير في اكتشافات واختراعات يعول عليها في التصدي لكل مشكلة أو معضلة.

وينهض الباحثون في مجلتنا العلمية المتخصصة بمهماتهم الكبيرة بفضل تطور الطرق والأدوات والأساليب العلمية لديهم، لاسيما التجريبية والميدانية منها من جهة، وبفضل عقولهم النيرة التي يسعون من خلالها لتلبية طموحات مجتمعاتهم وأهدافها من جهة أخرى. هذا، وتشكل البحوث العلمية في المجالات كافة، النفسية والتربوية، والاجتماعية والاقتصادية والهندسية والطبية والسياسية منظومة عمل واحدة متماسكة، فأي تطور لأي منها ينعكس بالضرورة بشكل إيجابي على المجالات الأخرى، فالتفاعل والترابط قائم بين العلوم كلّها، ولا يمكن لأي علم منها أن يرتقي بمعزل عن الآخر. ولقد أدرك الباحثون العاملون في مجال العلوم التربوية والنفسية هذه الحقيقة، فعملوا على الإفادة من التطور الحاصل في العلوم والبحوث الأخرى، وحاولوا بدورهم الإبداع للنهوض بالمجال المعرفي في المنظومة التربوية والنفسية ليصبح هذا العلم في مصاف العلوم المتقدمة الأخرى. إن وعي الباحث وإدراكه يمكنه من الاختيار السليم للمشكلة التي يعالجها بحيث تتيح له فرصة التفكير في هذا الترابط والتكامل، وتجعل خبرته ذات طابع بنائي تكاملي تفيد من الماضي، وترصد الحاضر، وتتوجه نحو مستقبل أفضل.

تجدر الإشارة إلى أن هذا العدد زاخر، كالأعداد السابقة، ببحوث عديدة عالجت مشكلات مهمة، وسعت إلى تحقيق أهداف متنوعة، وكلنا أمل في أن يجد قراء مجلة العلوم التربوية

والنفسية المحترمون في هذه البحوث كل المتعة والفائدة وأن تكون لهم مراجع علمية مهمة يعتد بها الباحثون جميعهم في المجالين النفسي والتربوي.

وتعالج البحوث المنشورة في هذا العدد من المجلة، التي بلغ عددها ١١ بحثاً، مسائل تربوية ونفسية وسلوكية تتواءم ورؤية العدد وما تشمله الأهداف التي وضعت له، إذ يتناول البحث الأول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي، ويستكشف الثاني ملاءمة نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم، في حين يبحث الثالث عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والتكيف مع الحياة الجامعية، ويدرس الرابع الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية. أما البحث الخامس فيتناول دراسة السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة السلطان قابوس، ويصمم البحث السادس حقيبة تدريبية ويقيس فاعليتها في تنمية فهم إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، أما البحث السابع فيتناول دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية. ويدرس البحث الثامن علاقة أنماط الذكاءات المتعددة بالتحصيل في مادة الكيمياء لدى الطلبة بسلطنة عمان، أما البحث التاسع فهو عن القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في فلسطين، ويدرس البحث العاشر استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية لطلبة الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، ويتناول البحث الأخير فعالية برنامج لتدريب معلمات الأحياء في أثناء الخدمة على استخدام بعض طرق التدريس الحديثة وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

وإننا إذ نأمل أن تسهم هذه الأبحاث في تلبية متطلبات واحتياجات التربويين من أكاديميين واختصاصيين ومعلمين في مختلف فروع التربية ، فإنه لا يفوتنا أبداً أن نشكر السادة الأفاضل الباحثين والمحكمين والقراء كل في مجاله على دعمه وتقديره للمجلة التي أتمنى من الله العزيز القدير أن تظل نبراسًا لمن يريد الاستزادة. كما لا يفوتني أن أشكر جميع الزملاء من أعضاء هيئة التحرير، والطاقم الإداري والفني في المجلة على ما يبذلونه من جهود حثيثة، وأعمال متميزة تتمثل في السعي للتواصل مع جميع المثقفين، والمهتمين بالعلوم والتربية والتفاعل معهم؛ ليقدموا للمجلة بعضًا من نتاجات بحوثهم، علّهم يسهمون في تحقيق هدف التنمية الأكبر الذي تسعى إليه شعوبهم وبلدانهم.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ.د. منى صالح الأنصاري
رئيس هيئة التحرير
القائم بأعمال عميد كلية التربية

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

مدى استخدام مهارات ماوراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات العليا في كليات التربية للبنات

د.فتحية معتوق عساس
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية للبنات في مكة المكرمة– جامعة أم القرى

مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات

د. فتحية معتوق عساس
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية للبنات في مكة المكرمة- جامعة أم القرى

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات، من أجل تطوير استخدام طالبات الدراسات العليا في تلك الكليات لتلك المهارات. واستخدمت الدراسة قائمة مهارات مكونة من (٦٠) مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي. ولمعرفة مدى استخدام طالبات الدراسات العليا تلك المهارات، تم تطبيق قائمة المهارات على عينة مكونة من (٦٨) طالبة ماجستير، و(٧٢) طالبة دكتوراه في كليتي التربية للأقسام الأدبية للبنات في جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الرياض. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا حول استخدام جميع المهارات الفرعية لصالح الاستخدام بدرجة كبيرة لمعظم المهارات وحول استخدام المهارات الرئيسة ككل لصالح مهارتي التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول استخدام تلك المهارات لصالح التخصص، ووجود فروق دالة إحصائيا حول استخدام مهارة التخطيط والمهارات ككل لصالح طالبات الدكتوراه، وحول استخدام مهارة التخطيط لصالح طالبات كلية الرياض. واقترحت الدراسة تصورا لتطوير استخدام طالبات الدراسات العليا تلك المهارات.

الكلمات المفتاحية: ما وراء المعرفة، مهارات ما وراء المعرفة، البحث التربوي، طالبات الدراسات العليا، كلية التربية.

* تاريخ تسلم البحث: ١٤/٩/٢٠٠٩م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٦/٤/٢٠١٠م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

The Extent of Manipulating the Metacognitive Skills in the Educational Research Through Studying the Courses of Higher Studies Female Students in the Colleges of Education for Girls

Dr. Fathiya M. Assas
College of Education for Girls
Aum Al-Qura University

Abstract

This study aimed at evaluating the manipulation of the higher studies female students in Colleges of Education for girls of the necessary met cognitive skills that should be manipulated through studying the courses. This is done for the sake of developing how to use these skills in perfect way.

The study used a list composed of 60 skills that revolve around planning, self-monitoring, and self-evaluation. To know how far the students manipulate these skills, the skills list was applied to a sample of MA students (68) and (72) students who are doing their PhDs in the two faculties of education for girls, Aum AL-Qura University in Makkah AL-MuKaramah and AL-Amera Nourah Bint Abdul-Rahman in Riyadh.

The findings of the study showed significant statistical differences in manipulating sub skills in favor of the manipulation with higher for most of the skills. Also, there were significant statistical differences in manipulating the main skills in general in favor of self-evaluation and self-monitoring skills. Moreover, there are significant statistical differences are also found in the manipulation of the planning skill and the skills in general in favor of the Ph.D. candidates and in the manipulation of the planning skills in favor of the Riyadh students. The study suggested visualization for developing the manipulation of higher students of these skills.

Key words: metacognition, metacognitive skills, educational research, higher studies female student, college of education.

مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات

د. فتحية معتوق عساس
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية للبنات في مكة المكرمة - جامعة أم القرى

المقدمة

يعد البحث العلمي أحد السمات البارزة للعصر الحاضر، لما له من دور فعال في عمليات التنمية بكافة أشكالها ومجالاتها، والبحث العلمي نشاط منظم يوجه لحل مشكلة قائمة، أو لاستقصاء موضوع معين من أجل إضافة معارف إنسانية جديدة، أو لإعطاء نقد بناء بهدف كشف الحقيقة للآخرين. وقد تزايدت الحاجة إلى البحث العلمي في الوقت الراهن نظرا لتزايد تعقيدات الحياة ومجالات البحث فيها، وعلى نحو خاص المجال التربوي، بحيث أصبحت برامج الدراسات العليا التي تقدمها بعض كليات التربية في الجامعات تشمل البحث التربوي بوصفه مقررًا أساسيًا في جميع تخصصاتها، لما له من دور في تأهيل الباحثين التربويين لحل مشكلات المجتمع الفعلية.

ويحتاج طالب الدراسات العليا في كليات التربية إلى خلفيات علمية جديدة في مجال تخصصه، وخبرات عملية في التخطيط والتصميم البحثي وتحليل المعلومات، وهذه الممارسات وغيرها تحتاج إلى أعضاء هيئة تدريس أكفاء قادرين على قيادة البحث التربوي وتوجيهه نحو المسار الصحيح، لأن اقتصار دور أعضاء هيئة التدريس على أساس نقل المعرفة دون استخدامها، أفقد الكليات أبرز مهامها وهو تدريب الطلبة على إعداد البحث التربوي، لحل المشكلات التي تواجههم، ولذا لابد من إعادة النظر في طرق تقديم المقررات الدراسية لاستثارة الطالب بالمشكلات البحثية والتطبيقية.

ويضاف إلى ما سبق أن المقررات الدراسية التي تطرحها الكليات عن البحث التربوي – على قلتها – لا تساعد الطالب على الإلمام الكافي بأصول البحث وقواعده، بحيث يستطيع أن يخطط لبحث يقوم به بنفسه أو تحت إشراف أستاذ، ومن هنا كان من الضروري العناية بالبحث التربوي (مرسي،٢٠٠٣، ص٧١)، وبخاصة وأن مؤسسات العمل والإنتاج تشكو من قصور مهارات الخريجين اللازمة لرفع مسيرة الإنتاج في عصر متطور، وارتفعت أصوات

كثيرة تنادي بإصلاح التعليم والبحث التربوي، وانتهت كتابات عديدة إلى أن البحث التربوي يمر بأزمة، وأنه دون المستوى المتوقع في خدمة المجتمع (عبد السلام، ٢٠٠٦، ص٥٦٥).

ولقد لاحظت الباحثة من خلال مشاركتها في مقرر (حلقة بحث)، لمناقشة وتقويم خطط البحوث المقترحة من طالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس في كلية التربية للبنات في مكة المكرمة، وجود جوانب قصور متعددة في استخدام طالبات الدراسات العليا معظم خطوات إعداد البحث التربوي منها: تحديد مجال الموضوع المراد بحثه، وصياغة عنوانه، ومشكلته، وفروضه، والإجابة عن تساؤلاته، وبناء أدواته، واختيار منهجه، و معالجة بياناته إحصائياً، ويرجع ذلك إلى تركيز التدريس على تلقين المعرفة وحفظها دون تطبيقها، وقلة المهارات البحثية المتضمنة في المقررات، وعدم تخصيص ساعات تطبيقية لتلك المقررات تتيح فرصا لتدريب الطالبات على استخدام تلك المهارات.

ويقتضي استخدام الطالبات خطوات إعداد البحث التربوي، التخلي عن الأساليب التي تعتمد على حفظ واستظهار المعلومات، والتركيز على الأساليب التي تساعد على اكتساب المهارات، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تبني التطبيقات التربوية للمفاهيم الحديثة وبخاصة مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognition) الذي ظهر على يد العالم Flavell وزملائه في بداية السبعينات من القرن العشرين، نتيجة لبحوثهم التي قامت على مفهوم ما وراء الذاكرة metamemory. وتوجد تعريفات متعددة لما وراء المعرفة فقد أشار Flavell إلى أن ما وراء المعرفة يعني معرفة المتعلم بما يعرف، أي المعرفة حول المعرفة، وتفكير الفرد في عمليات تفكيره (Noushad, 2008)، أو المعرفة حول العمليات المعرفية للفرد (Martini & Shore, 2008)، كما أضيف تعريف آخر لما وراء المعرفة إلى جانب التفكير في التفكير وهو التفكير في توظيف المشاعر (Eva-wood, 2008). كما يمكن تعريفه بأنه القدرة على صياغة خطة عمل، ومراجعتها ومراقبة التقدم نحو تنفيذ الخطة، وتقويم آليات العمل – إن وجدت – والقيام بمعالجتها، والتأمل في آليات التفكير قبل العمل وفي أثنائه، وبعده، ومن ثم تقويم التفكير الكلي (زيتون، ١٤٢٩، ص٢٠٥).

ويستخدم مفهوم ما وراء المعرفة أحياناً بصورة تبادلية مع المفاهيم التي ظهرت في الأدبيات التربوية ومنها التنظيم الذاتي، والتنظيم الذاتي للتعلم (Dinsmore et al., 2008)، وباستعراض الدراسات التي أجريت لتحديد تعريف مفهوم ما وراء المعرفة، ومفهوم التنظيم الذاتي، ومفهوم التنظيم الذاتي للتعلم، فإن الحتمية التبادلية لاستخدام تلك المفاهيم الثلاثة حسب ما أشار Bandura, 1977، تكمن في سياق الموقف التعليمي القائم على التفاعل بين الفرد وسلوكه، وبيئته التعليمية المشار إليه في (Lajoie, 2008)، ولتوضيح الغاية من المفاهيم

الثلاثة السابقة، استخلص من العديد من الأدبيات أنها مستويات للعمل المنظم ذاتيا سواء كان عاما أم مجردا أم محسوسا (Kaplan, 2008).

ويتطلب مفهوم ما وراء المعرفة وعياً ذاتياً بعمليات المتعلم حتى يمكنه أن يتعلم بصورة أفضل (salmani, 2008). وينضوي مفهوم ما وراء المعرفة على بعدين: البعد الأول هو المعرفة حول المعرفة (knowledge about knowledge) ويشمل: المعرفة التقريرية (Declarative knowledge) للفرد حول مهاراته وقدراته، والمعرفة الإجرائية (Procedural knowledge) للفرد حول كيفية استخدام المصادر المتنوعة في إنجاز إجراءات التعلم، والمعرفة الشرطية (Conditional Knowledge) للفرد حول متى ولماذا تكون استراتيجيه التعلم فعالة؟ أما البعد الثاني فهو المعرفة التنظيمية (Organizing Knowledge) وتشمل التخطيط، معالجة المعلومات، والمراقبة الذاتية، واستجلاء الغموض، والتقويم (الزيات، ٢٠٠٤؛ Scraw & Dennison, 1994)، والتي تشكل في مجملها مهارات ما وراء المعرفة.

ويقصد بمهارات ماوراء المعرفة (Metacognitive Skills) قدرة الفرد على إدارة واستخدام واستثمار عملياته المعرفية في أثناء معالجة وتجهيز المعلومات (الوطبان، ٢٠٠٦، ص٣٣٩)، وتمثل مهارات ماوراء المعرفة الخصائص والإجراءات والاستراتيجيات الضرورية للتعلم الفعال، التي تمكن الطلاب المتميزين من توظيف وعيهم بما يعرفون لأداء المهام المطلوبة منهم وفقاً للمعايير أو المحكات المستخدمة (الزيات، ١٩٩٨، ص ٢٦٣)، ولقد توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات من القرن الماضي، حول مفهوم عمليات التفكير فيما وراء المعرفة إلى عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاط التفكير وتوجهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار. وقد صنف Sternberg تلك المهارات في ثلاث مهارات رئيسة تضم كل منها عددا من المهارات الفرعية تتلخص فيما يأتي: (جروان، ١٩٩٩، ص٤٠-٥٠، مازن، ٢٠٠٥، ص٢٣-٢٤).

١- مهارة التخطيط (Planning): ومن مهاراتها الفرعية: تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته، وترتيب تسلسل الخطوات، وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، والتنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.

٢- مهارة المراقبة والتحكم (Monitoring and Controlling): ومن مهاراتها الفرعية: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق هدف فرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

٣- مهارة التقويم (Assessment): ومن مهاراتها الفرعية: تقويم مدى تحقيق الهدف،

والحكم على دقة النتائج وكفايتها، وتقويم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت، وتقويم كيفية تناول العقبات والأخطاء، وتقويم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ويمكن للمتعلم أن يتأمل في مهاراته الـ ماوراء المعرفية في أثناء حل المشكلة، وهذا يتطلب فهم الأهداف ومعطيات المشكلة، واستدعاء وتنظيم المعارف السابقة وترتيبها، والتفكير في الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة (Kayashima & Inaba, 2003).

ويحفز استخدام مهارات ماوراء المعرفة الباحثين للقيام بتحديد التساؤل البحثي الصحيح، ومعرفة أين وكيف يجدون المعلومات الأساسية الصحيحة؟ ويجرون المقارنة الناقدة للمعلومات باستخدام معايير مهنية علمية، ويحددون متغيرات البحث بما يتوافق مع المتطلبات الاجتماعية في المجال التربوي، من خلال توافر الأدبيات المناسبة والدراسات السابقة والتنظيم الذاتي الذي يعتمد على مدخل بحثي مناسب (Olivier, 2006). وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام مهارات ما وراء المعرفة لارتباطها بالأداء البحثي لحل المشكلات، ومن تلك الدراسات (Symons & Reynolds, 1999; Wong, 1989).

وتتضمن مهارات ما وراء المعرفة نشاطات عقلية تجعل المتعلم قادراً على إدارة عمليات تفكيره، وهذه النشاطات تشمل: الفهم التام للمشكلة، وتخطيط التفكير، ومراقبة التفكير لمعرفة سير العمل نحو حل المشكلة، توزيع المصادر وأخذ القرار حول الأداء المطلوب (Kayashima & Inaba, 2003)، وتوجد العديد من استراتيجيات ماوراء المعرفة، التي تصف الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لاكتساب واستخدام مهارات ماوراء المعرفة كالتخطيط، والاختيار المقصود الواعي، والتمييز من خلال التقويم، وإعطاء الثقة والتقدير، عدم قبول كلمة (لا أستطيع)، وإعادة صياغة إجابات الطلاب، ولعب الأدوار والمحاكاة، كتابة التقارير والمذكرات اليومية، والنمذجة، العصف الذهني، والتلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ والتوقع (Koch, 2001; Costa, 1991؛ زيتون، ٢٠٠٣).

ويقصد باستراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognitive strategies) مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لمعرفة العمليات الذهنية التي يستخدمها لتنظيم وتوظيف تعلمه (WahL, 2007). ومن الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها لتنمية مهارات ما وراء المعرفة: تحديد ما تعرف ومالا تعرف، والحديث حول التفكير ومهارات التفكير بصوت عال أي وصف الطلاب لعمليات التفكير التي يقومون بها عند حل مشكلة ما، والاحتفاظ بمدخلات للتعلم لمساعدة الطلاب على التأمل في تفكيرهم، والتخطيط والتنظيم الذاتي لتعلم الطلاب، وإعداد الخطط لأنشطة التعلم، وحصر عمليات التفكير في تنمية وعي

الطلاب بالاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في مواقف تعليمية أو بحثية أخرى. (Blakey & Spence, 1990) ومن الطرق التي يمكن استخدامها لتيسير تنمية مهارات ما وراء المعرفة (Kayashima & Inaba, 2003):

١- التدريس التبادلي بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين فيما بينهم.

٢- تعليم مهارات ما وراء المعرفة عبر القنطرة أو الوسيط bridge إذ يمثل المعلم الجسر في البيئة التعليمية.

٣- تعليم مهارات ما وراء المعرفة عن طريق نماذج من الأسئلة من خلال مجموعات الأقران. وينبغي أن يكون هناك فهم واضح لمهارات ما وراء المعرفة التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم ومنها: التحضير لتعلمه، واتخاذ الخطوات الضرورية للتعلم، وترتيب التعلم وإدارة الوقت، والتزود بالتغذية الراجعة، والقدرة على إصدار الأحكام، وامتلاك دافعية عالية للتعلم (Mcloughlin, 1999).

يتضح من العرض السابق أن مفهوم ما وراء المعرفة، يركز على ما يأتي:

١- تطبيق المعرفة التي يتم تناولها من خلال عمليتي التدريس والتعلم، والتأكيد على وعي المتعلمين بالاستراتيجيات التي تصف الإجراءات التي يقومون بها لاستخدام المهارات التي تساعدهم على التخطيط، والمراقبة، وتقويم أعمالهم.

٢- تشجيع المتعلمين على توجيه الذات في عمليات تعلمهم وهو ما يتطلب ضرورة توافر بيئات تعليمية تفعل المهارات ماوراء المعرفية، وتوضح الاستراتيجيات التي ينبغي اتباعها والمهارات التي ينبغي استخدامها، لإخراج المستويات المتعددة لما وراء المعرفة لدى المتعلمين.

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة مهارات ما وراء المعرفة، وفيما يلي عرض لبعض تلك الدراسات ذات الارتباط بالدراسة الحالية:

أجرى (Thamraksa, 1997) دراسة بهدف مقارنة نتائج الأداء الأكاديمي لعينة من طلبة الماجستير- في جامعة إنديانا الأمريكية - الذين يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة بصورة مستمرة، بنتائج أقرانهم الذين يستخدمون تلك المهارات بصورة أقل، وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء الأكاديمي لصالح العينة التي استخدمت تلك المهارات بصورة مستمرة.

وقام السيد (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بسوهاج. وكشفت الدراسة عن تفوق أداء الطلاب المعلمين نتيجة توظيفهم المعلومات المتضمنة في البرنامج، والمرتبطة

في تدريسها بمهارات ما وراء المعرفة، وزيادة وعيهم بمهارات ما وراء المعرفة نتيجة مرورهم بالخبرات التي وفرها لهم البرنامج وذلك لصالح التطبيق البعدى.

وأجرى (Cornford, 2002) دراسة هدفت إلى عرض الدراسات السابقة التي تدعم أهمية تعليم الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، كأساس للتعلم الفعال طوال حياة الفرد وأعطت الدراسة أهمية أكبر لطلاب الدراسات العليا، لما لتلك الاستراتيجيات من تأثير في اختيارهم مشكلاتهم البحثية.

وقام (Chapman, 2003) بدراسة هدفت إلى تقويم مدى مشاركة الطلاب في التعلم، وتم تحديد ووصف المشاركات والتعليمات التي تسند إلى الطلاب، كما تم ربط مستوى المشاركة بمدى استخدام الطلاب المعرفة وما وراء المعرفة، واستراتيجيات التنظيم الذاتي بهدف المراقبة والتوجيه لعمليات التعلم. واستخدمت الدراسة أدوات متنوعة منها تحليل المهمة للكشف عن مهارات ما وراء المعرفة. وأشارت الدراسة إلى وجود مؤشرات سالبة فيما يخص مشاركة الطلاب في التعلم، ووجود مؤشرات موجبة فيما يخص أهداف التحصيل والإتقان.

وأجرت (Imtiaz, 2004) دراسة بهدف تقويم القراءة الذاتية باستخدام استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة، لعينة من طلاب الدراسات العليا في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الجزائر. وكشفت الدراسة عن تفوق الطلاب الذين يتكرر استخدامهم مهارات ما وراء المعرفة.

وقام الوطبان (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر مستوى الفاعلية الذاتية في مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب جامعة القصيم، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في استخدام مهارات ما وراء المعرفة الخاصة بتحديد الأهداف، ووضع الخطط، والتحكم والمراقبة، والتقويم الذاتي للتعلم.

وأجرى (Mok et al., 2006) دراسة بهدف وصف استخدام ما وراء المعرفة في إجراء التقويم الذاتي للطلاب المعلمين التربويين في التعليم العالي. واعتمدت الدراسة على إجراء خمسة برامج لإعداد المعلم، تم في كل برنامج منها تقويم الطلاب ذاتياً في بدايته ووسطه ونهايته. وأظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يستخدمون ما وراء المعرفة وتم دعم تعلمهم وتقويمهم الذاتي، كانوا أكثر وعيا بتعلمهم وعملياتهم التفكيرية في نهاية الدراسة، إضافة إلى أنهم وجدوا الطريقة التي يمكن بها توليد تغذية راجعة مفيدة تعزز تدريسهم.

وقام (Koriat et al., 2006) بدراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين المراقبة، وما وراء المعرفة والضبط ما وراء المعرفي. وتوصلت الدراسة إلى أنه عندما يكون تنظيم الذات هو الهدف، فإن تأثيرات المراقبة وعمليات الضبط تؤدي إلى زيادة الجهود التي تعزز الجانب

الانفعالي للكفاية والإحساس بالمعرفة.

وأجرى (Bell, 2007) دراسة بهدف التعرف على رؤى كل من الهند وبنجلاديش حول استخدام ما وراء المعرفة، في دراسة ما بعد التخرج من الجامعة للطلاب الذين يدرسون في استراليا. وناقشت الدراسة أهمية القراءات الأكاديمية التي لا يمكن تحديدها أو تقييدها وعلى الأخص في مرحلة الدراسات العليا، إذ يقابل الطلاب بنصوص معقدة ومركبة تحتاج إلى عمليات تفسير ومهارات ما وراء معرفية، وكشفت الدراسة عن افتقار ممارسات هؤلاء الطلاب في القراءة البحثية إلى المهارات ما وراء المعرفية.

وقام (Conner, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام طلاب البيولوجي الفرقة النهائية في المدرسة العليا في نيوزلنده، استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين إجراء البحوث وكتابة المقال. وأظهرت الدراسة مدى حث المعلمين الطلاب كي يكونوا أكثر توجيها لذاتهم في تعلمهم، وأن معظم الطلاب كانوا واعين بالاستراتيجيات التي تساعدهم على التعلم بفعالية، وأن الطلاب استخدموا تلك الاستراتيجيات ليقوموا بالتخطيط والمراقبة والتقويم لأعمالهم.

وأجرى (Scott & Schwartz, 2007) دراسة بهدف استخدام بيئة متعددة الوسائط لفحص عينة من الخريجين الجامعيين في كتابة المقال الموضوعي، وفي مدى فهمهم لما يكتبونه من موضوعات، وفي إكمالهم اختبارًا يقيس مهارات ما وراء المعرفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن البيئة التعليمية التي تحتوي مواقع على الإنترنت وتشمل درجة عالية من ما وراء المعرفة مثلت أعلى مستوى للفهم، وأن البيئة التعليمية الفراغية التي تعتمد على التفكير البصري، يمكن أن تستحدث المزيد من المعرفة الدالة وما وراء المعرفة.

وقام (Coutinho et al., 2008) بدراسة هدفت إلى تقويم ما وراء المعرفة، والحاجة إلى المعرفة، واستخدام الشروح في أثناء التعلم التباعدي وحل المشكلة. وأظهرت الدراسة أن الطلاب ذوي المستويات المعرفية المرتفعة يفكرون خارج إطار المشكلة، ويحتاجون إلى شروح موسعة على عكس الطلاب ذوي المستويات المعرفية المنخفضة، وأن الطلاب الذين سُجِّلوا على أن لديهم مهارات ما وراء المعرفة لا يبحثون عن شروح خارج المشكلة، مقارنة بالطلاب الذين سجلوا على أنهم يفتقرون إلى مهارات ما وراء المعرفة، وأن الطلاب ذوي المستويات المعرفية المرتفعة يؤدون المهام التي كلفّوا القيام بها بصورة أفضل من الطلاب ذوي المستويات المعرفية المنخفضة.

وأجرى (Kearns et al., 2008) دراسة بهدف تطوير برنامج لطلاب الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه، لتدريبهم على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية. وأظهرت النتائج وجود

تغيرات دالة إحصائيا في مهارات الطلاب المعرفية وما وراء المعرفية، وأشار تقويم البرنامج إلى تنمية قدرة الطلاب على إدارة أوقاتهم، واستقطاع زمن محدد للكتابة، والتواصل مع المشرف ومناقشته في الأعمال التي تم إنجازها.

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يأتي:

١- أجمعت معظم الدراسات على أهمية ما وراء المعرفة بوصفه مفهومًا من المفاهيم التي ساعدت على تغيير المسارات التعليمية الخاصة بالتدريس والتعلم من خلال تنظيم التفكير واستخدام المعرفة، بما يجعل الطالب قادراً على توجيه ذاته أثناء تعلمه.

٢- استخدمت بعض الدراسات مهارات ما وراء المعرفة بصورة تبادلية، مع استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقدم الإجراءات التي تساعد على استخدام تلك المهارات.

٣- أكدت معظم الدراسات على أهمية مهارات ما وراء المعرفة، و ضرورة تنميتها لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، ليكونوا قادرين على إدارة عمليات تعلمهم، وتحسين أدائهم.

٤- ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة (في حدود علم الباحثة).

٥- تناولت دراسة (Bell, 2007) التعرف على استخدام ما وراء المعرفة في القراءات البحثية في مرحلة الدراسات العليا، في حين تناولت دراسة (Conner, 2007) استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين إجراء البحوث وكتابة المقال لطلاب البيولوجي في المدرسة العليا.

٦- على حد علم الباحثة – لا توجد دراسة سابقة أجريت حول الكشف عن مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات.

وحيث إن تلك المهارات ضرورية للتفكير البحثي القائم على الاستنتاج، والاستدلال، وعلاقة النتائج بالمقدمات وغيرها مما يستخدم في البحث التربوي، فإن الباحثة تتساءل حول مدى استخدام تلك المهارات من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية، وفي ضوء ما تقدم انبثقت فكرة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في تحديد مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات.

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة الحالية في السؤالين الآتيين:

١- ما مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات ؟

٢- ما التصور المقترح لتطوير استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات ؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

١- إعداد قائمة بمهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، التي ينبغي استخدامها من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات.

٢- معرفة مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات.

٣- وضع تصور مقترح لتطوير استخدام طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات لمهارات ما وراء المعرفة.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي وفقاً لمتغير التخصص.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي وفقاً لمتغير الكلية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

١- إطلاع مطوري مقررات الدراسات العليا في مجالات التربية المختلفة، على مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، لتحديث تلك المقررات من خلال إدخال تلك المهارات نظرياً والتدريب عليها تطبيقياً.

٢- تزويد أعضاء هيئة التدريس بقائمة مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، التي تسهم في التحول من أسلوب حفظ المعرفة واسترجاعها في التدريس، إلى أسلوب اكتساب المعرفة واستيعابها وتطبيقها في الواقع الميداني.

٣- توجيه نظر هيئة التدريس من المشرفات على أبحاث طالبات الدراسات العليا، إلى مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، لمراعاتها عند مراجعة وتقويم أبحاث الطالبات.

٤- توفير قائمة مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي لطالبات الدراسات العليا، للتدريب على استخدامها، والاسترشاد بها قبل وفي أثناء وبعد إجراء البحوث التربوية على المستويين النظري والتطبيقي.

٥- تأتي الدراسة استجابة للاهتمام المتزايد بأهمية استخدام مهارات ماوراء المعرفة والوعي بها، مسايرة للتطورات المعرفية العالمية التي فرضت نفسها على البحث والدراسة.

حدود الدراسة

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١- تشمل مهارات ما وراء المعرفة الآتية: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي.

٢- تقتصر على مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي بصفة عامة.

٣- تتكون العينة من طالبات الدراسات العليا، في قسم التربية وعلم النفس بكليتي التربية للبنات في جامعتي أم القرى في مكة المكرمة، والأميرة نورة بنت عبدا لرحمن في الرياض اللاتي انتهين من دراسة مقررات مرحلة الماجستير والدكتوراه، وفقا لخطة الدراسات العليا لتخصصات قسم التربية وعلم النفس.

٤- طبّقت أداة الدراسة على أفراد العينة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٨/١٤٢٩ هـ.

٥- يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

ما وراء المعرفة (metacognition): يقصد بها في هذه الدراسة: وعي المتعلم بعملياته المعرفية، وإجراءاته العقلية، وآليات تفكيره التي تجعله قادرا على معالجة عملياته المعرفية نحو

حل المشكلة.

مهارات ما وراء المعرفة (metacognitive-skills): يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة من المهارات، التي تساعد المتعلم على تحديد، ومتابعة، ومراجعة، ومعالجة المشكلات التي تواجهه، وما ينبغي أن يقوم به من أداء معرفي وآليات بحثية قبل وفي أثناء وبعد إجراء البحث التربوي. وتتمثل في المهارات الرئيسة الآتية:

التخطيط **(Planning)**: يقصد بهذه المهارة القدرة على تحديد تخطيط عمليات تحقيق الأهداف البحثية المرجوة، واختيار الإجراءات اللازمة لتحقيقها.

المراقبة الذاتية (Self-monitoring): يقصد بهذه المهارة القدرة على تقويم استخدام استراتيجيات متعددة، لملاحظة مدى فاعليتها البحثية في المسار الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة.

التقويم الذاتي (Self-Evaluation): يقصد بهذه المهارة القدرة على وضع معايير محددة، لإصدار حكم على مدى تقدم الأداء البحثي من الأهداف المخطط لها.

البحث التربوي (Educational Research): يقصد به: الدراسة التي تجرى وفقا للمنهج العلمي، في أي مجال من المجالات التربوية: أصول التربية الإسلامية، والإدارة التربوية والتخطيط، والمناهج وطرق التدريس، والوسائل وتقنيات التعليم، وعلم النفس.

طالبات الدراسات العليا (Post graduate students): الطالبات الملتحقات بمرحلة الماجستير والدكتوراه، والتي تأتي بعد مرحلة البكالوريوس وتتطلب من كل طالبة بعد اجتيازها بنجاح مقررات الدراسات العليا بمعدل تراكمي لا يقل عن جيد جداً، إعداد رسالة علمية، تعدّ محكا لمدى قدرتها على تطبيق خطوات إعداد البحث التربوي في حل مشكلة محددة تحت إشراف عضو هيئة تدريس أو أكثر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته طبيعة الدراسة من حيث استخلاص مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، والكشف عن مدى استخدام طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات تلك المهارات.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدراسات العليا في كليتي التربية للبنات في

جامعة أم القرى في مكة المكرمة والبالغ عددهن (٣٨) طالبة ماجستير و (٢٨) طالبة دكتوراه وفي جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الرياض والبالغ عددهن (٤٨) طالبة ماجستير و(٦٢) طالبة دكتوراه، أي أن المجتمع يتكون من (١٧٦) طالبة دراسات عليا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبة دراسات عليا، أي أن العينة تشكل ٧٩,١٪ من مجتمع طالبات الماجستير، و٨٠٪ من مجتمع طالبات الدكتوراه، و ٧٩،٥٪ من مجتمع طالبات الماجستير والدكتوراه معاً في الكليتين المذكورتين. ويوضح الجدول رقم (١) الآتي توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والكلية والدرجة العلمية:

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والكلية والدرجة العلمية

التخصصات	كلية التربية للبنات في مكة المكرمة				كلية التربية للبنات في الرياض				المجموع	
	ماجستير		دكتوراه		ماجستير		دكتوراه			
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
أصول التربية الإسلامية	١٢	٤٦,٢	٥	١٩,٢	٢	٧,٧	٧	٢٦,٩	٢٦	١٨,٦
إدارة تربوية وتخطيط	١٥	٥٧,٧	٤	١٥,٤	٥	١٩,٢	٢	٧,٧	٢٦	١٨,٦
المناهج وطرق التدريس	١	٢,١	١٢	٢٥	١٥	٣١,٣	٢٠	٤١,٧	٤٨	٣٤,٤
وسائل وتقنيات التعليم	٣	١٧,٦	–	–	٦	٣٢,٣	٨	٤٧,١	١٧	١٢,١
علم النفس	٥	٢١,٧	٦	٢٦,١	٤	١٧,٤	٨	٣٤,٨	٢٣	١٦,٤
المجموع	٣٦	٢٥,٧	٢٧	١٩,٣	٣٢	٢٢,٩	٤٥	٣٢,١	١٤٠	١٠٠

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم قائمة مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، واعتمد في إعدادها على المصادر الآتية:

١- الدراسات السابقة التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة ومنها: (السيد، ٢٠٠٢، Chapman, 2003; Mok et al., 2006).

٢- الكتب التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة ومنها: (Boekaerts & simons, 1993؛ جروان، ١٩٩٩؛ الزيات، ١٩٩٨).

وتكونت الصورة المبدئية لقائمة المهارات من (٦٠) مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة هي: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، ويمثل كل منها (٢٠) مهارة، واحتوت القائمة على مقدمة توضح طريقة الإجابة.

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين هما:

١- الصدق الظاهري: تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على (١٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات في جامعة أم القرى في مكة المكرمة، من المتخصصات في أصول التربية الإسلامية، والإدارة التربوية والتخطيط، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، لإبداء الرأي في وضوح صياغة كل عبارة ومناسبتها للمهارة التي تمثلها مع تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبا من العبارات، وتم تعديل صياغة بعض العبارات حسب توجيهاتهم دون حذف أي عبارة، وأخذت القائمة صورتها النهائية

٢- صدق المقارنة الطرفية: تم تطبيق القائمة على (٢٥) طالبة دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه) في مختلف التخصصات التربوية في كلية التربية في جامعة أم القرى، وتم حساب متوسط درجات مهارات القائمة ككل والانحراف المعياري لها وتقسيم استجابات العينة إلى مجموعتين طرفيتين كالآتي:

- مجموعة مرتفعة وعددها (١٢) طالبة: وهي التي حصلت على درجة تساوي المتوسط الحسابي (١٧٢) فأكثر على القائمة ككل.
- مجموعة منخفضة وعددها (١٣) طالبة: وهي التي حصلت على درجة أقل من المتوسط الحسابي (١٧٢) على القائمة ككل.

وبحساب الفروق بين متوسطات تلك المجموعتين لكل مهارة رئيسة وللمهارات ككل أسفر ذلك عن البيانات الموضحة في الجدول رقم (٢) الآتي:

الجدول رقم (٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعتين المنخفضة والمرتفعة على القائمة ككل

المهارات الرئيسة	المجموعة المرتفعة (١٢)		المجموعة المنخفضة (١٣)		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	٥٨,٣٣	١,٧٧	٥٣,٧٦	١,٧١	٤,٩٣	٠,٠١
المراقبة الذاتية	٥٩,٣٣	٠,٦٥١	٥٥,٤٦	١,٤٠	٥,٣٩	٠,٠١
التقويم الذاتي	٥٩,٦٦	٠,٦٥	٥٧,٩٢	١,٢٨	٢,٥٤	٠,٠١
المهارات ككل	١٧٧,٣٣	٢,٢٦	١٦٧,١٥	٣,٢٦	٨,٩٨	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة ت بلغت (٢,٥٤) لمهارة التقويم الذاتي، (٥,٣٩) لمهارة المراقبة الذاتية، (٤,٩٣) لمهارة التخطيط، كما بلغت (٨,٩٨) للمهارات ككل وجميع القيم السابقة دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق المقارنة الطرفية للقائمة.

ثبات أداة الدراسة

تم حساب ثبات الأداة باستخدام طريقتين هما:

١- التجزئة النصفية: تم حساب ثبات القائمة على نفس العينة البالغ عددها (٢٥) طالبة دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه) في مختلف التخصصات التربوية في كلية التربية في جامعة أم القرى، وبتقسيم المهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات الرئيسة للقائمة إلى نصفين بحيث يشتمل النصف الأول على المهارات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني على المهارات ذات الأرقام الزوجية، وتم حساب معامل الثبات النصفي لكل مهارة رئيسة في القائمة وقد بلغ (٠,٥٣) للتخطيط و(٠,٥٨) للمراقبة الذاتية، و(٠,٦٢) للتقويم الذاتي، كما تم تعديل معامل الثبات النصفي إلى معامل ثبات كلي لكل مهارة باستخدام معادلة سبيرمان براون فبلغ (٠,٦٩) للتخطيط، و(٠,٧٤) للمراقبة الذاتية، و(٠،٧٦) للتقويم الذاتي، وجميع معاملات الارتباط السابقة دالة عند مستوى (٠,٠١).

٢- معامل ألفا كرونباخ: تم حساب الثبات على العينة البالغ عددها (٢٥) طالبة دراسات عليا باستخدام معامل "الفا كرونباخ" فبلغ معامل الثبات لمهارة التخطيط (٠،٦٢)، ولمهارة المراقبة الذاتية (٠,٦٦)، ولمهارة التقويم الذاتي (٠,٦٣)، وللمهارات ككل (٠,٧٨) وجميع معاملات الثبات السابقة دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن القائمة لها درجة ثبات مقبولة.

تطبيق أداة الدراسة

تم تطبيق قائمة مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٩هـ، إذ طلب منهن وضع استجابتهن أمام كل مهارة في الخانة التي تعبر عن استخدامهن لها من خلال دراسة المقررات، وفق أحد البدائل الآتية لمقياس ذي تدرج رباعي وهي: تستخدم بدرجة كبيرة، تستخدم بدرجة متوسطة، تستخدم بدرجة قليلة، لا تستخدم، وقد حسب لكل بديل درجة إذ أعطيت على الترتيب (٣،٢،١،٠).

المعالجة الإحصائية

تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وتم حساب ما يلي:

١- النسب المئوية ومربع كا٢ ودلالتها لتحديد الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي.

٢- المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي وقيمة "ف" ودلالتها، و"اختبار شيفيه" في حالة وجود فروق دالة، واختبار T-Test وقيمة "ت" ودلالتها، للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات العينة وفقا لمتغير التخصص، والدرجة العلمية، والكلية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض نتائج تحليل بيانات الدراسة حسب ترتيب فروض الدراسة كما يأتي:

أولا - التحقق من صحة الفرض الأول للدراسة

نص هذا الفرض على: «توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي».

للتحقق تم حساب النسب المئوية للاستجابات وقيمة كا٢ ودلالتها والمتوسطات والانحراف المعياري والترتيب لكل مهارة فرعية من المهارات الرئيسة لما وراء المعرفة كما هو موضح في الجداول الآتية (٣، ٤، ٥):

الجدول رقم (٣)
نسب استخدام مهارات التخطيط، وقيمة كا ٢ ودلالتها، والمتوسط وترتيب المهارات

المهارة الرئيسة	رقم المهارة	درجة استخدامها				قيمة كا ٢	الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا تستخدم					
التخطيط	١	٧١,٤	٢٧,١	٠,٧	٠,٧	١٣٣,٥٥	٠,٠١	٢,٧١	٠,٦٠	١
	٢	٧٩,٣	١٢,٩	٧,٩	-	١٨٧,٠٢	٠,٠١	٢,٦٩	٠,٥٢	٢
	٣	٤٧,١	٤٠,٧	١١,٤	٠,٧	٨٤,٦٢	٠,٠١	٢,٣٤	٠,٧٠	١٣
	٤	٨٠,٧	١٧,١	١,٤	٠,٧	٢٤١,٤٢	٠,٠١	٢,٣٧	٠,٤٩	١٢
	٥	٦٤,٣	٣٠,٧	٢,١	٢,٩	١٤٤,٩٧	٠,٠١	٢,٥٦	٠,٦٨	٧
	٦	٢٦,٤	٥٩,٣	١١,٤	٢,٩	١٠٣,٧١	٠,٠١	٢,٠٩	٠,٦٩	١٨
	٧	٦٤,٣	٢٦,٤	٧,٩	١,٤	١٣٤,١١	٠,٠١	٢,٥٣	٠,٧٠	٩
	٨	٦٢,٩	٣٥,٧	١,٤	-	٧٩,٦٠	٠,٠١	٢,٦١	٠,٥١	٦
	٩	٦٧,١	٣٠,٧	٢,١	-	٨٩,١٥	٠,٠١	٢,٦٥	٠,٥٢	٤
	١٠	٧١,٤	٢٢,١	٦,٤	-	٩٦,٦١	٠,٠١	٢,٦٥	٠,٥٩	٥
	١١	٤٧,١	٣٤,٣	١٤,٣	٤,٣	٦٢,٧٤	٠,٠١	٢,٢٤	٠,٨٥	١٧
	١٢	٤٧,٩	٤٠,٠	٧,٩	٤,٣	٨٢,٣٤	٠,٠١	٢,٣١	٠,٧٩	١٤
	١٣	٤٢,٩	٤٣,٦	١٠,٧	٢,٩	٧٦,٠٥	٠,٠١	٢,٢٦	٠,٧٦	١٥
	١٤	٥٧,١	٣٥,٠	٦,٤	١,٤	١١٣,٨٨	٠,٠١	٢,٤٧	٠,٦٨	١٠
	١٥	٧٠,٧	١٤,٣	١٤,٣	٠,٧	١٦٢,٩١	٠,٠١	٢,٥٥	٠,٧٦	٨
	١٦	٧٧,١	١٤,٣	٧,٩	٠,٧	٢٠٨,١٧	٠,٠١	٢,٦٧	٠,٦٤	٣
	١٧	٦٥,٧	١٩,٣	٧,٩	٧,١	١٢٨,١٧	٠,٠١	٢,٤٣	٠,٩١	١١

تابع الجدول رقم (٣)

المهارة الرئيسة	رقم المهارة	درجة استخدامها				قيمة كا ٢	الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا تستخدم					
التخطيط	١٨	٤٢,١	٢٧,١	٢٣,٦	٧,١	٣٤,٦٨	٠,٠١	٢,٠٤	٠,٩٧	١٩
	١٩	٤٥,٧	٤٠,٧	٧,٩	٥,٧	٧٥,١٤	٠,٠١	٢,٢٦	٠,٨٣	١٦
	٢٠	٤٦,٤	٢٠,٧	١٧,٩	١٥,٠	٣٥,٢٠٠	٠,٠١	١,٩٨	١,١١	٢٠

يتبين من الجدول رقم (٣) أن مهارات ما وراء المعرفة التي استخدمت بدرجة كبيرة عددها (١٨)، وتراوحت نسبتها مابين (٤٢,١ – ٨٠,٧) وقد نالت أعلى نسبة منها المهارة رقم (٤) ونصها: أراجع مصادر معلومات متعددة قبل كتابة خطة البحث. أما المهارات التي استخدمت بدرجة متوسطة فعددها (٢) ونسبتها على التوالي (٤٣,٦ ، ٥٩,٣) إذ نالت أعلى نسبة منها المهارة رقم (٦) ونصها: أحدد المدى الزمني لإنجاز خطة البحث.

ويشير الجدول رقم (٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين نسب استخدام جميع مهارات ما وراء المعرفة التي تنتمي لمهارة (التخطيط) لصالح الاستخدام بدرجة كبيرة لمعظم المهارات، فيما عدا مهارتي (١٣، ٦) فكانت الدلالة لصالح الاستخدام بدرجة متوسطة. وفي ضوء القيمة العددية للمتوسطات حصلت المهارة رقم (١) على أعلى ترتيب والمهارة رقم (٢٠) على أقل ترتيب

الجدول رقم (٤)
نسب استخدام مهارات المراقبة الذاتية، وقيمة كا ٢ ودلالتها، والمتوسط وترتيب المهارات

المهارة الرئيسة	رقم المهارة	درجة استخدامها				قيمة كا ٢	الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا تستخدم					
المراقبة الذاتية	١	٦٧,١	٢٦,٤	٤,٣	٢,١	١٥٢,٨٥	٠,٠١	٢,٥٨	٠,٦٧	٨
	٢	٨٢,١	١١,٤	٥,٧	٠,٧	٢٤٧,٠٢	٠,٠١	٢,٧٥	٠,٥٨	٢
	٣	٣٢,٩	٥٢,٩	٩,٣	٥,٠	٨٣,١٤	٠,٠١	٢,١٣	٠,٧٧	١٩
	٤	٣٨,٦	٤٠,٧	١٥,٠	٥,٧	٥٠,٥٧	٠,٠١	٢,١٢	٠,٨٦	٢٠
	٥	٥٠,٧	٣٤,٣	١٢,١	٢,٩	٧٨,٥٧	٠,٠١	٢,٣٢	٠,٧٩	١٧
	٦	٦٢,٩	٣٤,٣	٢,٩	–	٧٥,٦٥	٠,٠١	٢,٦٠	٠,٥٤	٦
	٧	٥٦,٤	٣٧,١	٥,٠	١,٤	١١٧,٠٨	٠,٠١	٢,٤٨	٠,٦٦	١١
	٨	٦٥,٧	٢٩,٣	٤,٣	٠,٧	١٥٠,٩١	٠,٠١	٢,٦٠	٠,٦٠	٧
	٩	٥٨,٦	٢٩,٣	١٠,٠	٢,١	١٠٦,٠٠	٠,٠١	٢,٤٤	٠,٧٦	١٣
	١٠	٤٥,٧	٤٨,٦	٥,٧	–	٤٨,٢٢	٠,٠١	٢,٤٠	٠,٥٩	١٦
	١١	٧٢,٩	٢٥,٧	٠,٧	٠,٧	١٩٤,٣٤	٠,٠١	٢,٧١	٠,٥١	٤

تابع الجدول رقم (٤)

المهارة الرئيسة	رقم المهارة	درجة استخدامها				قيمة كا ٢	الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا تستخدم					
المراقبة الذاتية	١٢	٦٤,٣	٢٥,٠	٩,٣	١,٤	١٣١,٣٧	٠,٠١	٢,٥٢	٠,٧٢	١٠
	١٣	٦١,٤	٢٣,٦	١١,٤	٣,٦	١١٠,٤٥	٠,٠١	٢,٤٢	٠,٨٣	١٥
	١٤	٥٠,٠	٢٩,٣	١٠,٧	١٠,٠	٦٠,٠٥	٠,٠١	٢,١٩	٠,٩٨	١٨
	١٥	٦٠,٠	٣١,٤	٢,١	٦,٤	١١٩,٤٨	٠,٠١	٢,٤٥	٠,٨٢	١٢
	١٦	٨٢,٩	١٣,٦	٠,٧	٢,٩	٢٥٥,٢٥	٠,٠١	٢,٧٦	٠,٦٠	١
	١٧	٦٠,٧	٢٦,٤	٩,٣	٣,٦	١١١,٠٨	٠,٠١	٢,٤٤	٠,٨٠	١٤
	١٨	٦٧,٩	٢٢,١	٧,١	٢,٩	١٤٨,٦٢	٠,٠١	٢,٥٥	٠,٧٥	٩
	١٩	٦٥,٧	٣٢,١	٠,٧	١,٤	١٥٩,٨٢	٠,٠١	٢,٦٢	٠,٥٨	٥
	٢٠	٨٣,٦	٧,٩	٨,٦	-	١٩٥,٠١	٠,٠١	٢,٧٥	٠,٦٠	٣

يتبين من الجدول رقم (٤) أن مهارات ما وراء المعرفة التي استخدمت بدرجة كبيرة عددها (١٧)، وتراوحت نسبتها ما بين (٤٥,٧ – ٨٣,٦) وقد نالت أعلى نسبة منها المهارة رقم (٢٠) ونصها: أتبع نظاما معينا لتوثيق مراجع البحث. أما المهارات التي استخدمت بدرجة متوسطة فعددها (٣) وتراوحت نسبتها ما بين (٤٠,٧ – ٥٢,٩) وقد نالت أعلى نسبة منها المهارة رقم (٣) ونصها: أضع إشارات مقابل كل خطوة أنجزتها في البحث.

ويشير الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين نسب استخدام جميع مهارات ما وراء المعرفة التي تنتمي لمهارة (المراقبة الذاتية) لصالح الاستخدام بدرجة كبيرة لمعظم المهارات، فيما عدا المهارات ذات الأرقام (٣، ٤، ١٠) فكانت الدلالة لصالح بدرجة متوسطة. وفي ضوء القيمة العددية للمتوسطات حصلت المهارة رقم (١٦) على أعلى ترتيب والمهارة رقم (٤) على أقل ترتيب.

الجدول رقم (٥)
نسب استخدام مهارات التقويم الذاتي، وقيمة كا ٢ ودلالتها، والمتوسط وترتيب المهارات

المهارة الرئيسة	رقم المهارة	درجة استخدامها				قيمة كا ٢	الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا تستخدم					
التقويم الذاتي	١	٥٠,٧	٢٥,٧	١٧,٩	٥,٧	٦٠,٧٤	٠,٠١	٢,٢١	٠,٩٣	٢٠
	٢	٥٦,٤	٣٦,٤	٦,٤	٠,٧	١١٤,٩٧	٠,٠١	٢,٤٨	٠,٦٥	١٧
	٣	٨٧,٩	٩,٣	٢,١	٠,٧	٢٩٧,٣٧	٠,٠١	٢,٨٤	٠,٤٦	٢
	٤	٨٦,٤	٦,٤	٧,١	-	١٧٧,٦١	٠,٠١	٢,٧٩	٠,٥٥	٤
	٥	٧٢,١	٢٧,١	٠,٧	-	١٠٩,٥٥	٠,٠١	٢,٧١	٠,٤٦	٧
	٦	٦٢,١	٣٧,١	٠,٧	-	٨٠,١٥	٠,٠١	٢,٦١	٠,٥٠	١٣

تابع الجدول رقم (٥)

المهارة الرئيسة	رقم المهارة	درجة استخدامها				قيمة كا ٢	الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا تستخدم					
التقويم الذاتي	٧	٨٨,٦	٩,٣	٢,١	–	١٩٣,٣٠	٠,٠١	٢,٨٦	٠,٤٠	١
	٨	٦٠,٧	٢٤,٣	٢,١	١٢,٩	١٠٨,٩٧	٠,٠١	٢,٣٢	٠,٩٨	١٩
	٩	٩٦,٣	٢٧,٩	٢,٩	–	٩٤,٥٥	٠,٠١	٢,٦٦	٠,٥٣	١٠
	١٠	٧٣,٦	٢٥,٠	١,٤	–	١١٣,٦٧	٠,٠١	٢,٧٢	٠,٤٨	٦
	١١	٧٤,٣	٣,٦	٧,٩	٤,٣	١٨٣,٨٢	٠,٠١	٢,٥٧	٠,٨١	١٦
	١٢	٧٩,٣	١٥,٠	٣,٦	٢,١	٢٢٥,٦٠	٠,٠١	٢,٧١	٠,٦٣	٨
	١٣	٨١,٤	٩,٣	٧,٩	١,٤	٢٣٩,٧١	٠,٠١	٢,٧٠	٠,٦٧	٩
	١٤	٨٢,١	١٥,٠	١,٤	١,٤	٢٥٠,٦٨	٠,٠١	٢,٧٧	٠,٥٣	٥
	١٥	٨٥,٧	١٠,٧	٢,١	١,٤	٢٧٨,٢٢	٠,٠١	٢,٨٠	٠,٥٣	٣
	١٦	٦٧,٩	٢٦,٤	٢,٩	٢,٩	١٥٧,٨٨	٠,٠١	٢,٥٩	٠,٦٨	١٥
	١٧	٧٠,٠	٢٣,٦	٤,٣	٢,١	١٦٦,٨٠	٠,٠١	٢,٦١	٠,٦٧	١٤
	١٨	٥٣,٦	٣٧,١	٦,٤	٢,٩	١٠٠,٧٤	٠,٠١	٢,٤١	٠,٧٣	١٨
	١٩	٦٩,٣	٢٦,٤	٣,٦	٠,٧	١٦٨,٦٨	٠,٠١	٢,٦٤	٠,٥٨	١٢
	٢٠	٧٠,٧	٢٥,٧	٢,٩	٠,٧	١٧٧,٥٤	٠,٠١	٢,٦٦	٠,٥٧	١١

يتبين من الجدول رقم (٥) أن جميع مهارات ما وراء المعرفة استخدمت بدرجة كبيرة وتراوحت نسبتها ما بين (٥٠,٧ – ٩٦,٣)، وقد نالت أعلى نسبة منها المهارة رقم (٩) ونصها: أتأكد من ارتباط الدراسات السابقة بموضوع البحث.

ويشير الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين نسب استخدام جميع مهارات ما وراء المعرفة التي تنتمي لمهارة (التقويم الذاتي) لصالح الاستخدام بدرجة كبيرة لجميع المهارات. وفي ضوء القيمة العددية للمتوسطات حصلت المهارة رقم (٧) على أعلى ترتيب والمهارة رقم (١) على أقل ترتيب. وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات ما وراء المعرفة الرئيسة كما هو موضح في الجدول رقم (٦) الآتي:

الجدول رقم (٦)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مهارة من المهارات الرئيسة لما وراء المعرفة

المهارة الرئيسة	المتوسط	الانحراف	الرتبة
التخطيط	٤٨,٨٩	٨,٥٨	٣
المراقبة الذاتية	٤٩,٨٧	٧,٨١	٢
التقويم الذاتي	٥٢,٧٥	٧,٤٥	١

يتبين من الجدول رقم (٦) أن متوسطات استخدام تلك المهارات تتراوح مابين (٤٨,٨٩– ٥٢,٧٥)، وفي ضوء القيمة العددية للمتوسطات حصلت مهارة التقويم الذاتي على أعلى متوسط وترتيب من حيث درجة استخدام طالبات الدراسة العليا إيّاها، في حين حصلت

مهارة التخطيط على أقل متوسط وترتيب من حيث استخدام طالبات الدراسة العليا إيّاها. و بحساب تحليل التباين الأحادي وقيمة "ف" ودلالتها للمقارنة بين متوسطات المهارات الرئيسة أسفر ذلك عن البيانات الموضحة في الجدول رقم (٧) الآتي:

الجدول رقم (٧)
يبين تحليل التباين الأحادي وقيمة «ف» ودلالتها للمقارنة بين متوسطات استخدام المهارات الرئيسة

المهارة الرئيسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المهارات الرئيسة الثلاث	بين المجموعات	١١٢٨,٨٩٠	٢	٥٦٤,٤٤٥	٨,٨٩٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦٤٥٤,٠٧١	٤١٧	٦٣,٤٣٩		
	المجموع	٢٧٥٨٢,٩٦٢	٤١٩			

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استخدام المهارات الرئيسة لما وراء المعرفة. ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً، تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنة المتعددة بين متوسطات درجات استخدام المهارات الرئيسة الثلاث، وأسفر التحليل عن البيانات الموضحة في الجدول رقم (٨) الآتي:

الجدول رقم (٨)
يبين المقارنات المتعددة بين متوسطات درجات استخدام المهارات الرئيسة

المهارة الرئيسة	المتوسطات	التخطيط	المراقبة	التقويم	الدلالة
لتخطيط	٤٨,٨٩				٠,٠٥
المراقبة الذاتية	٤٩,٨٧	*			
التقويم الذاتي	٥٢,٧٥	*	*		

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استخدام المهارات الرئيسة لصالح مهارتي التقويم الذاتي، والمراقبة الذاتية، في كل مقارنة.

يتضح من العرض السابق للنتائج وجود فروق دالة إحصائيا حول استخدام جميع المهارات الفرعية لما وراء المعرفة لصالح الاستخدام بدرجة كبيرة لمعظم المهارات، كما يتضح من العرض السابق للنتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام المهارات الرئيسة لما وراء المعرفة لصالح مهارتي التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية، رغم خلو المقررات الدراسية من تلك المهارات ضمن أهدافها ومفرداتها، و رغم عدم تخصيص ساعات تطبيقيه لتلك

المقررات لتدريب الطالبات على استخدام تلك المهارات. ولعل تلك النتائج يمكن عزوها إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس خلال تدريس المقررات بتزويد الطالبات بالمهارات اللازمة لإجراء البحث التربوي، وحثهم على توظيف وعيهم بما يعرفونه لأداء المهام المطلوبة منهم وفقا للمعايير المحددة لأداء تلك المهام. ويجيء هذا التفسير منسجما مع دراسة (Conner, 2007) التي أظهرت مدى حث المعلمين الطلاب كي يكونوا أكثر توجهاً لذاتهم في تعلمهم خلال إجراء البحوث وكتابة المقال.

كما يتضح من العرض السابق للنتائج أن بعض المهارات حصلت على متوسطات وترتيبات أعلى من حيث استخدام عينة الدراسة لها، وأن بعض المهارات حصلت على متوسطات وترتيبات أقل من حيث استخدام عينة الدراسة لها، ولعل تلك النتائج يمكن عزوها إلى أن بعض المهارات يتأثر استخدامها بما يتوافر لدى عينة الدراسة من خبرة سابقة في العمل البحثي خلال دراسة المقررات، وأن بعض المهارات يحتاج استخدامها إلى تدريب لم يتوافر لدى عينة الدراسة، في ضوء المقررات الدراسية التي تطرحها كليات التربية عن البحث التربوي والتي –على قلتها– لا تحتوي على تطبيقات عملية، وتقديمها يركز على تلقين المعلومات واسترجاعها دون استخدامها. كما يتضح من العرض السابق للنتائج حصول مهارة التقويم الذاتي على أعلى متوسط وترتيب، وحصول مهارة التخطيط على أقل متوسط وترتيب بين المهارات الرئيسة، ولعل تلك النتائج يمكن عزوها إلى قدرة طالبات الدراسات العليا على الاعتماد على أنفسهن في تقويم مدى تقدمهن في أبحاثهن التي يعدونها، وفي توظيفهن للتغذية الراجعة الناتجة عن مراقبة خطوات أدائهن لمهامهن، وعدم قدرتهن على التخطيط لمهامهن لما تتطلبه من وعي بالهدف من المهمة، وهو ما يقتضي ضرورة إعادة النظر في أهداف ومفردات المقررات الدراسية وأساليب وطرق تدريسها، من أجل تدريب الطالبات على استخدام تلك المهارات من خلال وضعهن في مواقف حقيقية، تستدعى قيامهن بنشاطات تنمي قدرتهن على التخطيط لمهامهن، والمراقبة لأدائهن، والتقويم لمدى تقدمهن، ويجيء هذا التفسير منسجما مع دراسة (Imtiaz, 2004) التي كشفت عن تفوق الطلاب الذين يتكرر استخدامهم لمهارات ما وراء المعرفة، ودراسة (Mok et al., 2006) التي أظهرت أن الطلاب الذين يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة كانوا أكثر وعيا بتعلمهم وعملياتهم التفكيرية. وفي ضوء النتائج السابقة يمكن القول بأن الفرض الأول للدراسة قد تحقق من حيث وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة.

ثانيا - التحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة

نص هذا الفرض على: «توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي وفقاً لمتغير التخصص».

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادي وقيمة «ف» ودلالتها لكل مهارة من المهارات الرئيسة على حدة، وللمهارات ككل كما هو موضح في الجدول رقم (٩) الآتي:

الجدول رقم (٩)
تحليل التباين وقيمة «ف» ودلالتها للمقارنة بين متوسطات استخدام المهارات وفق التخصص

المهارة الرئيسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	٤٥٥,٣٦١	٤	١١٣,٨٤٠	١,٥٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٧٨٢,٠٣١	١٣٥	٧٢,٤٥٩		
	المجموع	١٠٢٣٧,٣٩٣	١٣٩			
المراقبة الذاتية	بين المجموعات	٥٥٧,٤٦٧	٤	١٣٩,٣٦٧	٢,٣٧٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٩٢٧,٤٦٩	١٣٥	٥٨,٧٢٢		
	المجموع	٨٤٨٤,٩٣٦	١٣٩			
التقويم الذاتي	بين المجموعات	٥٠٠,٤٠٠	٤	١٢٥,١٠٠	٢,٣٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٢٣١,٣٤٣	١٣٥	٥٣,٥٦٦		
	المجموع	٧٧٣١,٧٤٣	١٣٩			
المهارات ككل	بين المجموعات	٤١٢٢,٠٥٧	٤	١٠٣٠,٤١٥	٢,٢٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢٥٨٢,٨٢٩	١٣٥	٤٦٣,٥٧٧		
	المجموع	٦٦٧٠٤,٨٨٦	١٣٩			

يتبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة، حول استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي والمهارات ككل وفقاً للتخصص، ولعل تلك النتائج يمكن عزوها إلى أن استخدام تلك المهارات يرتبط إلى حد كبير بالتدريب على استخدامها من خلال دراسة المقررات.بما يضمن تمكين الطالبات من توظيف وعيهن.بما يعرفنه عن تلك المهارات نتيجة مرورهن بالخبرات التي وفرتها لهن تلك المقررات، ويجيء هذا التفسير منسجما مع دراسة (Thamraksa, 1997) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح الأداء الأكاديمي للعينة التي استمرت في استخدام مهارات ما وراء المعرفة. وفي ضوء النتائج السابقة يمكن القول بأن الفرض الثاني للدراسة لم يتحقق لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة وفقاً للتخصص.

ثالثا - التحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة

نص هذا الفرض على: «توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي وفقاً لمتغير الدرجة العلمية».

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T-Test وقيمة "ت" ودلالتها لكل مهارة من المهارات الرئيسة على حدة وللمهارات ككل كما هو موضح في الجدول رقم (١٠) الآتي:

الجدول رقم (١٠)
قيمة "ت" ودلالتها للمقارنة بين متوسطات استخدام المهارات وفق الدرجة العلمية

المهارة الرئيسة	طالبات الماجستير		طالبات الدكتوراه		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	٤٧,٢٥٠٩	٨,٠٣٢	٥٠,٤٨٦١	٨,٨٣١	٢,٢٩٥	٠,٠٥
المراقبة الذاتية	٤٨,٧٦٤٧	٨,١٤٤	٥٠,٩٣٠٦	٧,٣٨٩	١,٦٤٩	غير دالة
التقويم الذاتي	٥١,٦٣٢٤	٧,٣٤٨	٥٣,٨١٩٤	٧,٤٥٥	١,٧٤٧	غير دالة
المهارات ككل	١٤٧,٦٠	٢١,١٤	١٥٥,٢٣	٢٢,١١	٢,٠٨	٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة حول استخدام مهارة (التخطيط) والمهارات ككل لصالح طالبات الدكتوراه، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول استخدام بقية مهارات ما وراء المعرفة، ولعل ذلك يرجع إلى انتقال أثر الخبرة العملية التي أتيحت لطالبات الدكتوراه لتطبيق ما تعلمنه نظرياً عن البحث التربوي بصورة عملية من خلال إجراء بحث درجة الماجستير. وفي ضوء النتائج السابقة يمكن القول بأن الفرض الثالث للدراسة تحقق من حيث وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام بعض مهارات ما وراء المعرفة وفقاً للدرجة العلمية.

رابعا - التحقق من صحة الفرض الرابع للدراسة

نص هذا الفرض على: «توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي وفقاً لمتغير الكلية».

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T-Test وقيمة "ت" ودلالتها لكل مهارة من المهارات الرئيسة على حدة وللمهارات ككل كما هو موضح في الجدول رقم (١١) الآتي:

الجدول رقم (١١)
قيمة «ت» و دلالتها للمقارنة بين متوسطات استخدام المهارات وفق الكلية

المهارة الرئيسة	طالبات كلية مكة المكرمة		طالبات كلية الرياض		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	٤٦,٥٢٣٨	٨,٤٠٠	٥٠,٨٣١٢	٨,٢٨٦	٣,٠٤١	٠,٠١
المراقبة الذاتية	٤٨,٥٧١٤	٨,٧٧٦	٥٠,٩٤٨	٦,٧٩٩	١,٨٠٥	غير دالة
التقويم الذاتي	٥٢,٦١٩	٧,٥٩٩	٥٢,٨٧٠	٧,٣٨٨	٠,١٩٧	غير دالة
المهارات ككل	١٤٧,٧١	٢١,٩٤	١٥٤,٤٦	٢١,٥١	١,٨٨	غير دالة

يتبين من الجدول رقم (١١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول استخدام مهارة (التخطيط) لصالح طالبات كلية الرياض، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول استخدام بقية مهارات ما وراء المعرفة والمهارات ككل، ولعل ذلك يرجع إلى أن كلية التربية في الرياض تراعي استخدام مهارة (التخطيط) بدرجة تميزها عن كلية التربية في مكة المكرمة، من خلال تشجيع الطالبات على الاعتماد على أنفسهن في التخطيط لأبحاثهن، وعلى التساؤل عن العقبات التي تعترض تخطيطهن للبحوث التي يعدونها، وفي ضوء النتائج السابقة يمكن القول بأن الفرض الرابع للدراسة تحقق من حيث وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام بعض مهارات ما وراء المعرفة وفقاً لمتغير الكلية.

تصور مقترح لتطوير استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي

بناء على نتائج الدراسة وما جاء في أدبياتها، يقترح التصور الآتي لتطوير استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات:

يتم تدريب طالبات الدراسات العليا في كليات التربية للبنات على استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، من خلال دراسة مقرر (مناهج البحث) المعتمد ضمن مقررات مرحلة الماجستير في جميع التخصصات التربوية، لمدة فصل دراسي بواقع ساعتين نظرياً وساعة تطبيقياً، بحيث يتم تحديد الأهداف الإجرائية التي تصف الأداء المتوقع تحقيقه لدى الطالبات بعد الانتهاء من دراسة المقرر المذكور بجانبيه النظري والتطبيقي وفق ما يأتي:-

أولاً: الجانب النظري

تقديم محاضرات نظرية لإعطاء طالبات الدراسات العليا خلفية معرفية عن البحث العلمي، ومفهومه، وأنواعه، وأهميته، ومناهجه، وخطواته، وعن ما وراء المعرفة، ومفهومه، واستراتيجياته، ومهاراته وكيفية استخدامها من خلال المقرر المذكور، ولتوضيح محتوى تلك المحاضرات يمكن الاستعانة بما يأتي:-

١- استخدام أساليب تعلم متعددة تسمح للطالبات بإبداء الرأي وطرح التساؤلات ومنها: جلسات المناقشة، والعصف الذهني، وحلقات البحث، وإعطاء أمثلة تطبيقية.

٢- تنوع الأنشطة المتوقع أن تقوم بها الطالبات ومنها: قراءات إضافية، ومشروعات فردية وجماعية، وعرض عينات من البحوث التربوية ومن خطط البحوث المقترحة لطالبات الدراسات العليا وتقويمها،لربط المحتوى بالمشكلات الواقعية التي تتطلب التفكير في حلها.

٣- تعدد مصادر التعلم التي تثري محتوى المحاضرات، وتوفر المادة العلمية المطلوبة للبحث التربوي ومنها: المراجع العلمية، وأجهزة الحاسوب متعدد الوسائط، ونظم المعلومات، والأقراص المدمجة، والإنترنت، وشبكات الاتصال بمراكز المعلومات.

٤- استخدام أدوات تقويم متعددة لمعرفة مدى تحقق أهداف المقرر ومنها: استبانات، وتقارير، واختبارات، ومقاييس، وبطاقات ملاحظة.

ثانياً: الجانب التطبيقي

يتم عقد ورش عمل لتدريب طالبات الدراسات العليا في كليات التربية على استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، من خلال دراسة موضوع خطوات إجراء البحث التربوي في مقرر (مناهج البحث)، على إحدى المشكلات التي تتطلب إجراؤه بحيث تخصص مدة لا تقل عن محاضرة واحدة في الأسبوع للتدريب على استخدام تلك المهارات، من خلال إنجاز خطوة واحدة من خطوات البحث التربوي وهي: تحديد مجال موضوع البحث، وعنوانه، ومشكلته، وفروضه، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، ومنهجه، وإجراءاته (العينة، والأدوات، والمعالجة الإحصائية، والنتائج)، وتوصياته ومراجعه وملاحقه بحيث يسير التدريب على النحو الآتي:

١- تقسم الطالبات حسب رغبتهن إلى مجموعات لا يزيد عدد كل مجموعة عن خمس طالبات، بحيث تختار من بينهن مقررة للتحدث لبقية المجموعات بما تتفق عليه المجموعة.

ويطلب من طالبات كل مجموعة قبل أسبوع من موعد محاضرة التدريب أن يفكروا معاً في مشكلة واقعية تصلح لإجراء بحث تربوي، للتدرب معاً على استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، من خلال إنجاز الخطوة الأولى من خطوات إجراء ذلك البحث وهي تحديد مجال موضوع البحث.

٢- توزع على طالبات كل مجموعة قائمة مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، والمتمثلة في التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي وما يندرج تحت كل منها من مهارات فرعية وتضع كل مجموعة جدولا لاستخدام تلك المهارات من خلال إنجاز خطوة البحث المطلوبة وفق ما يأتي:

- التخطيط: ومن استخدامات هذه المهارة تحديد ما ينبغي معرفته عن مجال موضوع البحث، وتحديد مواقع الإنترنت المطلوب البحث فيها، وإعداد مخطط لجمع المعلومات المطلوبة عن مجال موضوع البحث.

- المراقبة الذاتية: ومن استخدامات هذه المهارة طرح أسئلة عن الجوانب التي لا تعرف في مجال موضوع البحث، والتنبيه في أثناء القراءة للمراجع ذات الصلة بمجال البحث، وتدوين الملاحظات عند إجراء أي تعديل في مجال البحث.

- التقويم الذاتي: ومن استخدامات هذه المهارة متابعة مدى التقدم في تحديد مجال موضوع البحث، ومراجعة الخطوات المتبعة لتحديد مجال موضوع البحث، توفير معايير واضحة للنجاح والفشل في إنجاز خطوة البحث المطلوبة.

٣- تعرض مقررة كل مجموعة على بقية المجموعات في أثناء عقد ورشة العمل مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، التي استخدمتها المجموعة من خلال إنجاز خطوة إجراء البحث المطلوبة، بحيث يتاح لكل مجموعة فرصة لوصف ما دار في أذهان أفرادها في أثناء استخدام تلك المهارات لإنجاز خطوة البحث المطلوبة.

٤- تتلقى كل مجموعة عقب انتهاء عرض المقررة، تغذية راجعة من بقية المجموعات ومن المشرفة على التدريب، عن استخدامها لمهارات ما وراء المعرفة من خلال إنجاز الخطوة المطلوبة لإجراء البحث التربوي، من أجل البقاء على الاستخدام الصحيح وتجنب الاستخدام الخاطئ لتلك المهارات.

٥- تؤكد مشرفة التدريب على طالبات المجموعات في حلقات النقاش المختلفة، على قواعد البحث الواجب مراعاتها لتحديد خطوات إجراء البحث التربوي، عند استخدام تلك المهارات من خلال إنجاز أي خطوة من خطوات إجراء ذلك البحث.

٦- توجه مشرفة التدريب طالبات كل مجموعة لتسجيل كافة البيانات التي تلقتها منها ومن

المجموعات، للاسترشاد بها عند إعادة استخدام أي مهارة من مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي من أجل تطوير استخدامها، وعقب انتهاء محاضرة التدريب يتم توجيه الطالبات من أجل التدرب على استخدام تلك المهارات، من خلال إنجاز الخطوة الثانية من خطوات إجراء البحث التربوي في محاضرة التدريب القادمة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- زيادة عدد المقررات البحثية للدراسات العليا وتطوير محتواها من خلال إدخال مهارات ما وراء المعرفة، وتخصيص ساعات تطبيقية لتلك المقررات للتدرب على استخدام تلك المهارات.

٢- إقامة معامل مهارات لتدريب طالبات الدراسات العليا على استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، ليكونّ قادرات على تحديد أهدافهنّ المعرفية، ومراقبة عمليات تعلمهن وتقويم تقدم أدائهنّ من الأهداف المخطط لها.

٣- استمرار حلقات البحث، لمناقشة خطط البحوث المقترحة لطالبات الدراسات العليا، لتوليد أفكار تصحح مسارها في ضوء مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي قبل اتخاذ قرار باعتماد تنفيذها.

٤- عقد دورات وورش عمل لأعضاء هيئة تدريس مقررات الدراسات العليا، لتدريب الطالبات على استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، لزيادة وعيهن بعمليات تفكيرهن وبالإجراءات التي يقمن بها لإنجاز المهام المطلوبة بكفاءة.

٥- تشجيع طالبات الدراسات العليا في كليات التربية على استخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي، لارتباطها بتحديد ومتابعة ومراجعة الأداء المستخدم لحل المشكلات التي تواجههن.

٦- إدخال نظام المشروع البحثي للتخرج وجعله شرطاً أساسياً للحصول على شهادة البكالوريوس الجامعية، لإتاحة فرص للطالبات لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي قبل التحاقهن بالدراسات العليا في كليات التربية للبنات.

مقترحات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح الدراسات الآتية:

١- إجراء دراسة لمعرفة مدى مراعاة أعضاء هيئة التدريس، لمهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي في أثناء تدريس مقررات الدراسات العليا.

٢- إجراء دراسة لمعرفة أثر استخدام برنامج مقترح، في تنمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي لدى طالبات الدراسات العليا.

٣- إجراء دراسة لمعرفة أثر التخصص الأكاديمي في وعي طالبات الدراسات العليا بمهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي

المراجع

جروان، فتحي عبدالرحمن (١٩٩٩). **تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الكتاب الجامعي.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، حسن حسين (١٤٢٩). **تنمية مهارات التفكير- رؤية إشراقية في تطوير الذات**. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). **تعليم التفكير - رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، أحمد جابر (٢٠٠٢). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،كلية التربية، جامعة عين شمس، (٧٧)، ١٥-٥٧.

عبد السلام، مصطفى عبدالسلام (٢٠٠٦). **أخلاقيات البحث في التربية العلمية- أجندة للمناقشة**، المجلد الثاني، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العاشر، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، (الإسماعيلية من ٣٠ يوليو إلى ١ أغسطس)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ٥٦٥ -٥٩٣.

مازن، حسام محمد (٢٠٠٥). **التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة، المجلد الأول**. ورقة عمل مقدمة المؤتمر العلمي التاسع، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي «التشخيص والحلول»، (الإسماعيلية من ٣١ يوليو - ٣أغسطس). الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ١٥- ٥٧.

مرسي، محمد منير (٢٠٠٣). **البحث التربوي وكيف نفهمه؟**. القاهرة: عالم الكتب.

الوطبان، محمد بن سليمان (٢٠٠٦). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، (٢٧)، ٣٣٥– ٣٨٠.

Bell, J. (2007). Indian and Bangladeshi perspectives: Use of met cognition and framing in postgraduate study, **Language Awareness, 16**(2), 81-98.

Blakey, E. & Spence, S. (1990). **Developing metcognition**. (ERIC Digests, full text: Clearinghouse).

Boekaerts, M. & Simons, P. (1993). **Learning and instruction: psychology of the learner and the learning process,** Assen: Dekker and Van de Vegt.

Chapman, E. (2003). **Assessing student engagement rates,** ERIC Digest, full text: Clearinghouse.

Cornford, I. (2002). Cognitive and metacognitive strategies as a basis for effective lifelong learning: How far have we progressed? **International Journal of Lifelong Education , 28**(1), 19-40.

Conner, L. (2007). Cueing metacognition to improve researching and essay writing in a final year high school biology class. **Research in Science Education , 37**(1), 1-16.

Costa, A. (1991). Mediating the metacognitive. Developing Minds. **A Resource Book for Teaching Thinking.** (1), 211-214.

Coutinho, S., Wiemer, H., Katja; S., John, J. & Britt, M. (2008). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. **Learning Environments Research, 11**(2), 131-151.

Dinsmore, D. , Alexander, P. & Loughlin, M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. **Educational Psychology Review, 20**(4), 391-409.

Evawood, L. (2008). Does feeling come first? how poetry can help readers broaden their understanding of metacognition. **Journal of Adolescent and Adult Literacy, 51**(7), 564-576.

Imtiaz, S. (2004). Metacognitive strategies of reading among ESL learners. **South Asian Language Review, XIV**(1&2), 1-110.

Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: what's the purpose?. **Educational Psychology Review, 20**(4), 477-484.

Kayashima, M. & Inaba, A. (2003). **How Do We facilitate, Development of Learners' Self-regulation Skills?.** Submission for (CSCLO3, pp.1-10).

Kearns, H. , Gardiner, M. & Marshall, K. (2008). Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy). **Higher Education Research and Development, 27**(1), 77-89.

Koch, A. (2001). Training in metacognition and comprehension of physics texts. **Science Education, 85**(6), 758-768.

Koriat, A. , Maayan, H. & Nussinson, R. (2006). The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. **Journal of Experimental Psychology: General, 135**(1), 36-69.

Lajoie, P. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: a rose by any other name?. **Educational Psychology Review, 20**(4), 469-475.

Martini, R. & Shore, B. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. **Learning and Individual Differences, 18**(2), 237-247.

McLoughlin, C. (1996). Higher levels of agency for students: participation, self-regulation, and the learning process. in abbott, J. and Willcoxson , L. (Eds). **Teaching and learning within and across disciplines,** (p.105-109). Proceedings of the 5th annual teaching learning forum, February, Perth: Murdoch University.

Mok, M. , Lung, C., Cheng, ., Cheung, H. & Ng, M. (2006). Self-assessment in higher education: Experience in Using a metacognitive approach in five case studies. **Assessment and Evaluation in Higher Education, 31**(4), 415-433.

Olivier, R. (2006).**What is good research in education?.** Retrieved May 18, 2006 from: http://www.inrp.fr/vst.

Noushad, P. (2008). **Cognitions about cognitions: The theory of metacognition.** (ERIC, on line submission, ED502151).

Salmani, N. (2008). The role of metacognition in the language teaching profession. **Journal of Educational Psychology, 2**(1), 1-9.

Scott, B. & Schwartz, N. (2007). Navigational spatial displays: the role of metacognition as cognitive load. **Learning and Instruction, 17**(1), 89-105.

Scraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. **Contemporary Educational Psychology, 19**(4), 460-475

Symons, S. & Reynolds, P. (1999). **Middle school students' information- seeking skills and metacognitive awareness.** Poster presented at the biennial meeting of the society for research in child development,(Albuquerque, NM, April 15-18).

Thamraksa, C. (1997). **A descriptive study of efl teachers' questioning behaviors.** Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania; Indiana.

Wahl, J. (2007). **Metacognition.** Retrieved May 12, 2007 from: www.coe.sdsu.edu.

Wong, P. (1989). **The effects of academic settings on students' metacognition in mathematical problem solving.** Paper presented at the annual meeting of the Australian association for research in education (November 28-December 2).

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

دراسة استكشافية لملاءمة نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم

د. هند عبد المجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

دراسة استكشافية لملاءمة نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم

د. هند عبد المجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء إمكان استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم. تم بناء اختبار تحصيلي مكون من (٢٣) فقرة من نمط الاختيار من أربعة بدائل تقيس العدد نفسه من الأهداف المقصودة. طبق الاختبار على (٢٨٤) طالباً وطالبة. وحللت البيانات الناتجة من الاستجابة للفقرات وفق نظرية الاستجابة للمفردة. وكشفت نتائج الدراسة عدم إمكان استخدام هذه النظرية لبناء الاختبارات ذات العدد القليل من الفقرات.

الكلمات المفتاحية: الاستجابة للمفردة، بناء اختبار، اختبار تحصيلي من إعداد المعلم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٠/٢٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٣/٢٣م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

An Exploratory Study of the Applicability of Item Response Theory Models to Construct Teacher Made Achievement Test

Dr. Hind A. Alhammouri
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Abstract

This study aimed at investigating the applicability of item response theory (IRT) models to construct a teacher made achievement test. A test consisting of 23-multiple choice items measuring 23 intended goals was constructed and applied to (284) pupils. Item responses were analyzed according to IRT. Results of the study revealed non-applicability of the IRT to construct tests consisting of few numbers of items.

Key words: item response theory, test construction, teacher made achievement test.

دراسة استكشافية لملاءمة نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم

د. هند عبد المجيد الحموري
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

المقدمة

تؤدي الاختبارات دوراً مهمًّا في العملية التربوية. ولما كانت الاختبارات التحصيلية أكثر أدوات ووسائل التقويم استخداماً في المدرسة، فقد نالت عملية بنائها وتطويرها اهتماماً كبيراً من التربويين، ذلك لأنه يتم الاعتماد عليها، غالباً، في صنع القرارات التي تتعلق بعمليتي التعلم والتعليم. وتعتمد صحة القرارات المتخذة على نوع ودقة المعلومات والنتائج والتغذية الراجعة التي تزود الاختبارات بها. وعليه، فإن ضبط الاختبارات يؤدي إلى ضبط عملية التعلم. إلا أن العديد من الدراسات وتقارير الندوات والاجتماعات المتعددة للجان وجمعيات التقويم في العالم بعامة، والعالم العربي بخاصة، تدل على وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين بمواصفات الاختبار الجيد، ووجود قصور في إعدادها (الصيداوي، ٢٠٠٤). فهي تفتقر إلى توافر الجوانب الفنية عند بنائها وفي أثناء عمليات التطبيق، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على مصداقية النتائج المستمدة من تلك الاختبارات (الثبيتي، ٢٠٠٢).

لقد سيطرت النظرية الكلاسيكية في القياس، ولفترة طويلة من الزمن، على عملية بناء الاختبارات وتحليلها وتفسير نتائجها، وتحديد مقدار السمات الكامنة وراء استجابات وأداء المفحوصين في الاختبارات المختلفة. غير أن هذه النظرية تعاني من بعض العيوب، فقيم برامترات الفقرة تعتمد على عينة المفحوصين؛ كما أن درجة الفرد–التي يفترض فيها أنها تعبر عن قدرته– تعتمد على عينة الفقرات التي يختبر بها (Hambleton & Swaminathan, 1985). هذا بالإضافة إلى أن قياس الأفراد في ذيلي التوزيع (ذوي القدرة العليا والدنيا)، وفق هذه النظرية، قد يكون أقل دقة من قياس ذوي القدرة المتوسطة (Crocker & Algina, 1986)، ومن ثمّ يصعب مقارنة نتائج المفحوصين الذين يتعرضون لاختبارات مختلفة. وفضلاً عن ذلك، فإن علامة المفحوص في الموقف الاختباري تمثل متغيراً عشوائيا؛ بمعنى أن احتمال الحصول على علامة معطاة في الاختبار تحدد بشكل مستقل عن التوزيع المختلف

لكل مفحوص، ومركب الخطأ الكلي يعتمد على أخطاء القياس التي أثرت في علامات المفحوصين بشكل مختلف (Shultz & Whitney, 2005).

وبهدف التغلب على عيوب النظرية الكلاسيكية، تم تقديم «نظرية الاستجابة للمفردة». وهذه النظرية تأخذ باعتبارها الأنماط الملاحظة للاستجابة على كل فقرة (Weiss, 1995). فقد يجيب مفحوص إجابة صحيحة عن فقرات صعبة ويتميز بشكل كبير ويحصل على علامة أعلى على السمة الكامنة من آخر أجاب عن نفس العدد من الفقرات ذات الصعوبة والتمييز المنخفضين. وعليه، فإن علامة المفحوص وفق هذه النظرية تكون حساسة للفروق في أنماط استجابة الأفراد، وتعطي تقديرا أفضل للمستوى الحقيقي على متصل السمة من مجرد جمع العلامات كما في النظرية الكلاسيكية (Santor & Ramsay, 1998). وهذه المعلومة قد تكون مفيدة لمطور الاختبار؛ فهي تزوده بصورة كاملة عن كيفية عمل الفقرة (Crocker & Algina, 1986) الأمر الذي يفيد في تحسين قرارات تطوير الاختبار.

تفترض نظرية الاستجابة للمفردة نماذج رياضية للسمات الكامنة، فهي تفترض أن القيمة الاحتمالية لاستجابة مفحوص لفقرة اختبارية دالة لكل من قدرة المفحوص، التي يفترض أن الاختبار يقيسها، وخصائص الفقرة التي يحاول المفحوص الإجابة عنها. ومن ثمّ، فإن الدالة المميزة لخصائص الفقرة تحدد العلاقة بين مقدار هذا الاحتمال وبين البرامترات المناظرة لقدرة المفحوص وخصائص الفقرة. ووفق نماذج هذه النظرية، فإن تقديرات قدرة المفحوصين متحررة من تقديرات برامترات الفقرات، كما أن الأخيرة متحررة من خصائص المفحوصين الذين طبقت عليهم (Hays, Morales & Reise, 2000)، وهذه الميزة مهمة بشكل خاص عند استخدام الاختبار أكثر من مرة (Embretson & Reise, 2000). ونظرا لأن استجابة المفحوص للفقرة تتضمن أخطاء، فإن هذه النظرية تهدف للتوصل إلى قيم تقديرية لكل من البرامترات، ومن ثم استخدام هذه القيم في تقدير احتمال الاستجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

تتخذ الدالة المميزة لخصائص الفقرة شكل المنحنى اللوغاريتمي التراكمي logistic ogive curve، الذي يطلق عليه «منحنى خصائص الفقرة» ويمثل هذا المنحنى الانحدار غير الخطي للدرجات التي يحصل عليها المفحوصون في فقرة من فقرات الاختبار على القيم التقديرية للسمة أو القدرة المقيسة. ومن منحنى خصائص الفقرة تتضح كيفية عمل الفقرات، كما تتضح قدرة المفحوص المناظرة لاحتمال معين للأداء على فقرة ما (Shultz & Whitney, 2005; Wiberg, 2004).

تزود نظرية استجابة الفقرة بدالة معلومات لكل من الفقرات وللاختبار كاملا. ودالة المعلومات دليل يشير إلى مدى من مستوى القدرة التي يكون فيها الاختبار أو الفقرة أكثر فائدة للتمييز بين الأفراد (Shultz & Whitney, 2005)؛ وتشير المعلومات الأعلى إلى دقة أكبر. ومجموع دوال معلومات الفقرات عند مستوى معين من القدرة هو دالة معلومات الاختبار. وتؤدي دالة معلومات الاختبار دورا مهما في هذه النظرية، إذ يمكن من خلالها تحديد الخطأ المعياري في التقدير. وهذه الدالة مستقلة عن عينة المفحوصين، الأمر الذي يمكننا من وصف دقة الاختبار كأداة لتقدير قدرة المفحوص عبر مقياس السمة الكامنة، على العكس من النظرية الكلاسيكية التي تركز على الثبات بدلالة العلامة الحقيقية للمفحوص التي تنتج من قياسات متكررة (Doran, 2005). وعليه، فإن بناء اختبار اعتمادا على معايرة الفقرات باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة أكثر فاعلية من مجرد الاعتماد على إحصائيات الفقرة التقليدية (Yen, 1983).

اقترح ثايسن وأورلاندو (Thissen & Orlando, 2001) منحيين لبناء النموذج في نظرية الاستجابة للمفردة. الأول، يتضمن الحصول على خصائص محددة للمقياس يعرفها النموذج الذي يجب أن يطابق البيانات. وإذا لم تناسب فقرة أو مفحوصًا خصائص نموذج الاستجابة للمفردة، يتم استبعاد المفحوص أو الفقرة؛ وهذا المنحى يستخدم نماذج راش. والمنحى الآخر، تطوير النموذج الأنسب well-fitting model لبيانات استجابات الفقرات. والهدف من هذا المنحى هو تحليل الفقرات؛ أي تقدير برامتراتها وتقييم جودة مطابقة درجات الفقرات للنموذج المعين، أي تحديد ما إذا كانت القيم المقدرة لبارامترات النموذج تحقق الافتراضات التي يرتكن إليها النموذج؛ فإذا تحققت هذه الافتراضات يمكن القول عندها إن النموذج يفسر أو يصف ما يحدث من تفاعل بين المفحوصين وفقرات الاختبار.

لقد تم إجراء العديد من الدراسات التي استخدمت فيها النماذج المختلفة لنظرية الاستجابة للمفردة وفق منحيي بناء النموذج لأغراض متعددة. منها: استقصاء درجة مطابقة البيانات الناتجة عن اختبارات عالمية أو وطنية لنماذج الاستجابة للمفردة (Kingstone, Leary & Wightman, 1985; Meijer & Sijtsma, 2008)، أو تفسير العلامات الناتجة عن الاختبارات محكية المرجع (Burket, 1984; Stone, Weissman & Lane, 2005)؛ أو دراسة أثر عدم مطابقة البيانات للنموذج في عدم اختلاف برامترات الفقرة أو القدرة (Fan & Ping, 1999)؛ أو تطوير مقاييس الأداء العادي (Probst, 2003; Reid, Kolakowsky-Hayner, Lewis & Armstrong, 2007)؛ أو استقصاء الخصائص السيكومترية لمقاييس

الأداء العادي (Zagorsek, Stough & Jaklic, 2006). إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية المواكبة لتطورات هذه النظرية، وبخاصة في مجال بناء اختبارات التحصيل. فهناك دراسات اعتمدت منحى الحصول على خصائص محددة للمقياس يعرفها النموذج الذي يجب أن يطابق البيانات، واستخدم فيها نموذج راش. ومن بين هذه الدراسات: دراسة كاظم (١٩٨٨) التي هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي في علم النفس. ودراسة علام (١٩٩٥) التي هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع للمعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية والنفسية. ودراستا دعنا حيث هدفت الأولى التي أجريت عام (٢٠٠٢) إلى بناء اختبار مفصّل متعدد المستويات للمفاهيم الرياضية الأساسية لطلبة الصفوف الأساسية (الرابع إلى التاسع) في الأردن وفق نموذج راش؛ في حين هدفت الدراسة الثانية التي أجريت عام (٢٠٠٥) إلى بناء اختبار مفصل في الرياضيات للصف الثامن. ودراسة الشريفين (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس. ودراسة الفرجات (٢٠٠٤) التي هدفت إلى بناء بنك أسئلة في مبحث الكيمياء للصف الثاني الثانوي العلمي وفق النظرية الكلاسيكية ونموذج راش.

وهناك دراسات أخرى أجريت في الأردن استخدمت المنحى الآخر، ومن بينها دراسة حرز الله (٢٠٠٤) التي هدفت إلى بناء بنك أسئلة في الرياضيات، والتحقق من فاعليته في انتقاء فقرات اختبار محكي المرجع في مستوى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن. ودراسة مهيدات (٢٠٠٥) التي هدفت إلى بناء بنك أسئلة للمهارات الرياضية في نهاية المرحلة الأساسية والتحقق من فاعلية الاختبارات التي يمكن أن تسحب منه. ودراسة عثمان (٢٠٠٦) التي هدفت إلى بناء بنك أسئلة في الرياضيات للصف الثاني الثانوي العلمي باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. ودراسة النجار (٢٠٠٦) التي هدفت إلى بناء بنك أسئلة في مهارات الحاسوب للمرحلة الثانوية في الأردن باستخدام نماذج نظرية استجابة الفقرة بمعلمة ومعلمتين. ودراسة العطيوي (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تطوير بنك فقرات في العلوم العامة باستخدام أساليب المعادلة الأفقية المستندة إلى النظرية الحديثة في القياس.

والمتفحص للدراسات الأجنبية والمتعلقة باختبارات التحصيل، يجد أنها إما استخدمت بيانات جاهزة من الاستجابات على اختبارات وطنية أو عالمية معدة سابقاً، أو استخدمت بيانات مولدة أو محاكاة data simulation. في حين يجد أن الدراسات التي عرضت أعلاه وأجريت في الأردن قد استخدمت بيانات حقيقية؛ غير أن معظم دراسات المنحى الثاني في بناء النموذج كانت رسائل ماجستير أو أطروحات دكتوراه، ومعظمها هدف إلى بناء بنوك

اسئلة، على الرغم من أن بنوك الأسئلة ما زالت غير مستخدمة في المدارس الأردنية، فضلاً عن عدم شيوع استخدام نظرية الاستجابة للمفردة، ذلك أنه بالكاد يتم استخدام النظرية الكلاسيكية في بناء الاختبارات المدرسية.

وعلى الرغم من أن المؤسسات المسؤولة عن تطوير الاختبارات لا بد أن تعمل على اختيار وتطوير الفقرات المناسبة لغرض الاختبار الذي يحتوي هذه الفقرات، وذلك من خلال اتباع النظريات الحديثة في القياس (Zenisky, Hambleton & Sireci, 2003)، فإن المتابع لما تحويه المؤسسات التربوية الأردنية، يلاحظ خلوها من اختبارات تحصيلية مبنية لغرض معين وفق نظرية الاستجابة للمفردة، على الرغم من توافر البرمجيات الإحصائية المتعلقة بالقياس وفق هذه النظرية. وفي سعيها لتحسين وتطوير العملية التربوية، أنشأت وزارة التربية والتعليم في الأردن مديرية للامتحانات والاختبارات من أهدافها تطوير اختبارات لضبط جودة التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥). وفي العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، أجرت هذه المديرية اختبارا وطنياً لضبط جودة تعليم طلبة الصف العاشر في أربعة مباحث، هي اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والعلوم. وقد طبق هذا الاختبار على حوالي ٤٢٠٠٠ طالب وطالبة من الصف العاشر. غير أن نتيجة تحليل البيانات الناتجة عن الاستجابات لفقرات هذه الاختبارات التي أجراها يعقوب وآخرون عام ٢٠٠٨، تظهر أن هناك خللا في عملية بناء هذه الاختبارات وفي صدقها، الأمر الذي يضع علامة استفهام حول مناسبتها للأغراض التي أعدت من أجلها.

هدف الدراسة

يتبين مما سبق أن الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بنظرية الاستجابة للمفردة استخدمت اختبارات عالمية –تتضمن عددا كبيرا من الفقرات–، أو استخدمت بيانات مولدة أو محاكاة. في حين أن الدراسات التي أجريت في الأردن واعتمدت منحى تطوير النموذج الأنسب لبيانات استجابات الفقرة، استخدمت بيانات حقيقية، وهدفت في معظمها إلى بناء بنوك أسئلة؛ وكأن هناك افتراضاً ضمنياً بأن إجراءات بناء وتطوير اختبار تحصيلي وفق نظرية الاستجابة للمفردة واضحة لدى المعلمين وواضعي الاختبارات، على الرغم من أن العديد من واضعي الاختبارات لا يمتلكون مهارات بناء وتطوير اختبار صادق وثابت، ولا يستطيعون استخراج برامترات فقراته وفق النظرية الكلاسيكية في القياس، على الرغم من توافر البرامج الإحصائية. وتزداد المشكلة حدة لدى الطلب إليهم استخدام نظرية الاستجابة

للمفردة في بناء وتطوير الاختبارات المدرسية. وبالإضافة إلى ما سبق، تكاد تخلو المؤسسات التربوية الأردنية من اختبارات تحصيلية مبنية وفق نظرية الاستجابة للمفردة، فما زالت عملية البناء والتطوير وفق هذه النظرية في مراحلها الأولى. ومن المعلوم أن عدد فقرات الاختبارات المدرسية – سواء اليومية أو الشهرية أو النهائية– قليل. فهل بالإمكان استخدام هذه النظرية في بناء اختبار تحصيلي مدرسي من إعداد المعلم؟

وفي ضوء ما سبق، ونظراً لدور الاختبارات التحصيلية المدرسية في القرارات المتعلقة بمسيرة الطالب العلمية ومستقبله، وفي محاولة لوضع النظرية موضع التطبيق، جاءت هذه الدراسة لتستقصي إمكان استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون–ذات العدد القليل من الفقرات. هذا بالإضافة إلى توضيح طريقة بناء الاختبار وتطويره وفق هذه النظرية.

أسئلة الدراسة

إذا أخذ بعين الاعتبار أنه تم بناء الاختبار وتطبيقه على عينة من الطلبة، فإن تحليل نتائج الاستجابة للفقرات يستهدف الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما أنسب نموذج (الأحادي أو الثنائي أو الثلاثي البراميترات) من نماذج استجابة الفقرة ثنائية التصحيح (العلامة على الفقرة إما (٠) أو (١)، ولا يوجد علامة جزئية) لنتائج الاستجابة الفقرات؟

٢– ما درجة تحقيق نتائج استجابة الفقرات لافتراضات هذا النموذج؟

٣– ما درجة تحقق افتراضي عدم اختلاف تقديرات القدرة وبرامترات الفقرة لهذا النموذج؟

٤– ما مدى تحقق معايير الدقة في تقدير قدرة المفحوص ممثلة بالخطأ المعياري في التقدير ودالة المعلومات للفقرات وللاختبار كاملاً؟

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

لتحديد محتوى الاختبار الذي سيتم استخدامه وسيلة لاستقصاء إمكان استخدام نماذج الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم، ولتوضيح كيفية بناء الاختبار وفق هذه النظرية، فقد تم اختيار موضوع العمليات الأربع على الكسور العادية. وقد أظهرت العديد من الدراسات (أبو لبدة، ٢٠٠٣؛ الرفيع وآخرون، ٢٠٠٧) وجود ضعف لدى

الطلبة في هذا الموضوع. ولأن منهاج الصف الخامس يغطي موضوع العمليات الأربع على الكسور العادية، فقد تم التخطيط لتطبيق الاختبار على طلبة الصف الخامس.

عينة الدراسة

تكون أفراد الدراسة من طلبة من الصف الخامس. وتكونت العينة الرئيسة من (٢٨٤) طالباً وطالبة، في ثماني شعب تم اختيارها عشوائيا، من شعب الصف الخامس في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى. وهناك أربع عينات تجريبية غير العينة الرئيسة استخدمت لأغراض معينة أثناء بناء الاختبار وتطويره، وردت في الخطوات ذوات الأرقام ٨، ٩، ١٣، ١٤ من بند «أداة الدراسة».

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية التي تم استخدام نماذج الاستجابة للمفردة عليها من اختبار تحصيلي مكون من ٢٣ فقرة من نمط الاختيار من أربعة بدائل، يقيس العمليات الأربع على الكسور العادية. وحيث إنّ إجراءات بناء الاختبار هي نفسها وفق النظريتين التقليدية والحديثة (Green, Yen & Burket, 1989; Hambleton & Jones, 1993)، فقد تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

١- تكوين فريق عمل مكون من ثلاثة من معلمي الرياضيات للصف الخامس، ومشرفين اثنين لمادة الرياضيات، وعضوي هيئة تدريس أحدهما يحمل الدكتوراه في أساليب تدريس الرياضيات، والآخر في القياس والتقويم. وقد تضمنت مهام هذا الفريق الحكم على:

أ- درجة مطابقة النتاجات التعلمية للمحتوى المستهدف.

ب- درجة تمثيل جدول المواصفات لمجتمع السلوك المستهدف.

ت- مناسبة كل من الفقرات التي عددها ٤٦ للنتاج التعلمي المستهدف.

ث- أنسب فقرة من الفقرتين على كل هدف، في ضوء تمييزها وفاعلية بدائلها.

ج- صدق المحتوى المتعلق بتمثيل الاختبار الذي يحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة لمجتمع السلوك المستهدف.

٢- تحديد مجال الاختبار، وقد تطلب ذلك تحليل محتوى موضوع العمليات الأربع على الكسور العادية وتحديد النتاجات التعلمية المتوقع من الطلبة بلوغها.

٣- عرض النتاجات التعلمية على فريق العمل للحكم على درجة مطابقة النتاجات التعلمية

للمحتوى المستهدف ،وقد تم إجراء التعديلات عليها في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من فريق العمل.

٤- إعداد جدول المواصفات، وتحديد النتاجات التعلمية التي سيتم قياسها.

٥- عرض الجدول على فريق العمل للحكم على درجة تمثيل الجدول لمجتمع السلوك المستهدف، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء التغذية الراجعة.

٦- الخروج بالنتاجات التعلمية التي اتفق المحكمون عليها في الخطوة السابقة، وقد تضمنت ثلاثة وعشرين نتاجا تعلميا.

٧- بناء فقرتين من نمط الاختيار من أربعة بدائل على كل نتاج تعلمي-وبمعنى آخر، بناء (٤٦) فقرة- وعرضها على فريق العمل للحكم على مناسبة كل منها للنتاج التعلمي المستهدف، وقد تم تعديل الفقرات التي تحتاج إلى تعديل وفق التغذية الراجعة من فريق العمل، سواء جذر الفقرة أو بدائلها. كما تم الاتفاق على إعطاء الوزن نفسه للفقرات، ومن ثمّ تحصل الفقرة على العلامة (١) إذا كانت الإجابة عنها صحيحة والعلامة (٠) إذا كانت خطأ.

٨- إعداد اختبار مكون من الفقرات التي أقرها فريق العمل-في الخطوة السابقة رقم ٧- وعددها (٤٦) فقرة، وتطبيقه على عينة تجريبية خارج العينة الرئيسة مكونة من شعبتين تضمان ٤٥ طالباً وطالبة، وذلك لمعرفة درجة وضوح الفقرات ووضوح التعليمات وإجراء تحليل للفقرات وفق النظرية الكلاسيكية. وقد تم تعديل بعض بدائل الفقرات بناءً على التغذية الراجعة من عملية التطبيق هذه.

٩- إعادة تطبيق الاختبار المعدل على عينة تجريبية أخرى خارج العينة الرئيسة مكونة من شعبتين تضمان ٧١ طالباً وطالبة، لإعطاء فكرة عن صعوبة الفقرات وتمييزها والتحقق من فاعلية بدائلها.

١٠- حساب صعوبة الفقرات وتمييزها وفاعلية بدائلها وفق النظرية الكلاسيكية، وقد تراوحت الصعوبة بين ٠,٢٦ و ٠,٩٣؛ في حين تراوح تمييز الفقرات بين ٠,٣٢ و ٠,٨٧؛ كما تبين أن جميع البدائل فاعلة، فقد اجتذبت من الفئة الدنيا أكثر مما اجتذبت من الفئة العليا. وعليه، يمكن اعتبار أن فقرات الاختبار فاعلة.

١١- لأن اختبارات التحصيل المدرسية، في معظمها، معيارية المرجع؛ فإن من الطبيعي أن يتم قياس الهدف المعين بفقرة اختبارية واحدة. وكي يكون الاختبار مماثلا لما يتم في المدرسة، فقد طلب إلى فريق العمل اختيار أنسب فقرة من الفقرتين على كل هدف، في ضوء تمييزها وفاعلية بدائلها، وقد كانت الفروق في التمييز بين كل زوجين من أزواج الفقرات المتناظرة

–اللتين تقيسان الهدف نفسه– لا تزيد عن ٠,٠٤؛ كما كانت الفروق في نسبة اختيار البديل لا تزيد عن ٠,٠٢ لكل بدائل أزواج الفقرات المتناظرة. وقد اختار فريق العمل الفقرات ذات التمييز الأعلى. ومن ثم نوقشت الاختيارات وتم الاتفاق عليها، جميعاً، باستثناء فقرة تقيس مفهوم ضرب الكسور فقد تم اختيار الفقرة المناظرة من زوجي الفقرات الذي يقيس الهدف نفسه التي كان تمييزها يقل عن تمييز الفقرة النظير بمقدار ٠,٠٣ ولكن كانت جميع بدائلها أكثر فاعلية من بدائل الفقرة المناظرة.

١٢– إعداد اختبار مكون من الفقرات التي تم الاتفاق عليها من فريق العمل وعددها ثلاث وعشرون فقرة تقيس الأهداف المخططة.

١٣– اختيار شعبتين من خارج العينة الرئيسة، تضمنتا (٦٩) طالب وطالبة وطبق عليهما الاختبار بهدف تحديد الزمن اللازم، وقد كان متوسط الزمن الذي استغرقه الطلبة في الإجابة عن الاختبار ثلاثين دقيقة، وعليه، فقد اعتمد زمن الاختبار خمس وثلاثون دقيقة (بحيث يتم أخذ زمن توزيع الأوراق وجمعها بعين الاعتبار).

١٤– اختيار ست شعب من خارج العينة الرئيسة، تضمنت (٢٠٠) طالبا وطالبة، بهدف تجريب الاختبار عليهم وتحليل فقراته، وحساب ثباته، ووجد أن الفقرات واضحة وتراوحت صعوبتها بين ٠,٣١ و ٠,٨٨، في حين تراوح تمييز الفقرات بين ٠,٣٨، ٠,٨٤. ويمكن أن يعزى الفرق بين النتيجتين الواردتين في هذه الخطوة مع الخطوة رقم ١٠ بسبب أن العينتين غير عشوائيتين–وحدة الاختيار كانت الشعبة وليس الفرد؛ فضلاً عن أن حجم العينة في الخطوة ١٤ أكبر من حجمها في الخطوة ١٠. وحسب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكان مساوياً ٠,٨٦ .

١٥– إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، الواردة في الخطوة السابقة رقم ١٤، بعد أسبوعين، وحسب ثبات استقرار السمة عبر الزمن، وكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,٩٢، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الأداة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات التنفيذ

١– طبق الاختبار على العينة الرئيسة، وفق الزمن المحدد، وصححت فقراته تمهيدا لاستخدامها في تطويره وفق نظرية الاستجابة للمفردة.

٢– وبهدف الإجابة عن سؤال الدراسة الأول المتعلق بتحديد أنسب نموذج من نماذج استجابة الفقرة ثنائية التصحيح (الأحادي أو الثنائي أو الثلاثي البراميترات) لنتائج الاستجابة

للفقرات، استخدم اختبار مطابقة النموذج.

٣- وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني المتعلق بدرجة تحقيق نتائج استجابة الفقرات لافتراضات النموذج ،تم استخدام التحليل العاملي بنوعيه الاستكشافي والتوكيدي لاختبار أحادية البعد؛ واختبار Q3 لفحص الاستقلال الموضعي.

٤- وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي يهدف إلى التحقق من افتراضي عدم اختلاف كل من: تقديرات القدرة وبرامترات الفقرة لهذا النموذج، تم حساب الدليل الآتي (the negative of 2 loglikelihood (-2LLH)).

٥- وبهدف الإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالتحقق من معايير الدقة في تقدير قدرة المفحوص ممثلة بالخطأ المعياري في التقدير ودالة المعلومات للفقرات وللاختبار كاملاً، تم إيجاد دالة معلومات الاختبار والخطأ المعياري في التقدير.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء إمكان استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة في تطوير اختبار تحصيلي مدرسي من إعداد المعلم -يتكون من عدد قليل من الفقرات-. وبعد بناء الاختبار وتطبيقه على أفراد الدراسة، تم تحليل استجابات الطلبة على الفقرات الناتجة من التطبيق باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على ما يأتي: «ما أنسب نموذج (الأحادي أو الثنائي أو الثلاثي البراميترات) من نماذج استجابة الفقرة ثنائية التصحيح لنتائج الاستجابة للفقرات؟».

وقد تناولت الإجابة عن هذا السؤال ما يأتي:

١- تحديد النموذج الأنسب.

٢- تفحص جودة مطابقة الفقرات للنموذج الأنسب.

وفيما يأتي توضيح لكيفية تناول كل منهما:

١. تحديد النموذج الأنسب

وقد تم تحديد النموذج الأنسب من خلال اختبار مطابقة النموذج model fit. ولأن الاختبار الذي أعد في هذه الدراسة من نمط الاختيار من أربع بدائل، فمن المتوقع أن يتضمن النموذج براميتر التخمين، أي من المتوقع أن يكون النموذج الأنسب هو الثلاثي البراميتر. إلا

أن تضمين النموذج برامترات إضافية سيقلل من دقة التقدير لأنه سيتطلب تقدير برامترات ليست بحاجة إلى التقدير (Jiao & Lau, 2003). ولأن النموذج الأحادي (ويسمى النموذج الصفري null model) مضمن nested في النموذج الثنائي كونه يتضمن برامتراً إضافياً عن النموذج الأحادي (تمييز الفقرة)، والنموذج الثنائي مضمن في النموذج الثلاثي (ويسمى النموذج البديل model alternative) لأنه يتضمن برامتراً إضافيا عن النموذج الثنائي (التخمين) (Zimowski, Muraki, Mislevy & Bock, 2003)، فقد تم اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

الفرضية الأولى، وتنص على أن تضمين النموذج الأحادي برامترات إضافية لا يؤدي إلى تحسن دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في مطابقة النموذج الأحادي للاستجابات عن الفقرات، بمعنى أن تضمينها في النموذج الثنائي لا يؤدي إلى تحسن دال إحصائياً على مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في مطابقة النموذج الأحادي البراميتر للاستجابات عن الفقرات.

والفرضية الثانية، وتنص على أن تضمين النموذج الثنائي برامترات إضافية لا يؤدي إلى تحسن دال إحصائياً على مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في مطابقة هذا النموذج للاستجابات عن الفقرات.

ولاختبار كل من الفرضيتين، فقد تم استخدام برمجية BILOG-MG وحساب الإحصائي التالي ((the negative of 2 loglikelihood (-2LLH) لكل من النماذج الثلاثة، ولنفس استجابات الفقرات؛ ومن ثم، وتم إيجاد الفرق بين قيمتي (-2LLH) لكل من أزواج النماذج الثلاثي والثنائي، والثنائي والأحادي. وولأن الفرق الموجب بين هذه القيم له توزيع كاي تربيع $\chi 2$ بدرجات حرية تساوي الفرق بين عدد برامترات النموذجين (Zimowski et al., 2003)، فقد تم حساب القيمة الناتجة من الفرق بين قيمتي (-2LLH) للنموذجين الأحادي والثنائي البراميتر، وقد كانت تساوي ١٠٢,٧٧. كما تم حساب الفرق بين قيمتي (-2LLH) للنموذجين الثنائي والثلاثي البراميتر، وكانت تساوي (١٨,٦٢٨). ومن ثم تم مقارنة كل من القيمتين مع قيمة $\chi 2$ الحرجة بثلاث وعشرين درجة حرية ومستوى دلالة ٠,٠٥ والتي تساوي (٣٥,١٧)، ووفق هذه النتائج فقد تم رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية الصفرية الثانية. أي أن تضمين النموذج الأحادي برامترات إضافية يؤدي إلى تحسن دال إحصائياً (α=٠,٠٥) في مطابقة النموذج للاستجابات عن الفقرات؛ في حين أن تضمين النموذج الثنائي برامترات إضافية لم يؤد إلى تحسن دال في مطابقة النموذج للاستجابات عن الفقرات. الأمر الذي يشير إلى أن النموذج ثنائي البراميتر هو النموذج الأنسب للاستجابات على الفقرات.

٢. تفحص جودة مطابقة الفقرات للنموذج الأنسب.

وبعد تحديد أنسب نموذج، فإن هناك حاجة لتفحص جودة مطابقة كل من الفقرات للنموذج ثنائي البراميتر. وقد تم استخدم اختبار احتمالية كاي تربيع likelihood-ratio chi-squared test لاختبار الاختلاف بين الأنماط المتوقعة لاستجابة الفقرة وأنماط الاستجابة الفعلية لها. وتبين أن هنالك أربع فقرات لم تطابق النموذج حيث كانت قيمة كاي تربيع ($\chi 2$) دالة عند مستوى ٠,٠٥، وعليه، فقد تم حذفها، وتبقى تسع عشرة فقرة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص السؤال على: ما درجة تحقيق نتائج استجابة الفقرات لافتراضات هذا النموذج؟

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق باستقصاء درجة تحقيق نتائج استجابة الفقرات لافتراضات النموذج الأنسب. فقد تم تفحص الافتراضات الرئيسة الآتية (Hambleton & Swaminathan, 1985):

أ) أحادية البعد

ب) الاستقلال الموضعي

ج) الدالة المميزة لكل فقرة والتي تصف العلاقة الوتيرية بين القدرة والأداء على الفقرة، وتسمى "دالة خصائص الفقرة".

د) التوزيع الطبيعي المعياري للقدرة

وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من هذه الافتراضات:

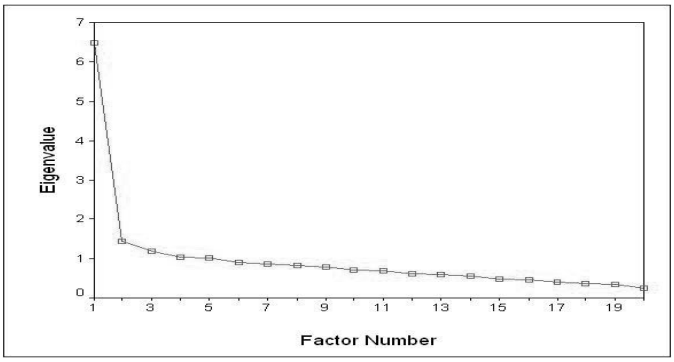
أ) أحادية البعد. فإذا كان الاختبار أحادي البعد، فإن العلامات تتنبأ بالأداء على الفقرات؛ ومن ثمّ يكون من المنطقي تلخيص الأداء على الاختبار بعلامة منفردة (Kane, 2008). أما إذا لو لم يكن الاختبار أحادي البعد، فهناك معلومات إضافية تتعلق بهذا الاختبار الفرعي لم يتم عكسها في العلامة الكلية، ومن ثمّ، فعلامته لا تتنبأ بالأداء على الفقرات أو مجموعات فرعية منها (Schilling, 2007).

وعلى الرغم من أن الأبحاث أشارت إلى أن نماذج نظرية الاستجابة للمفردة متينة نسبياً لانتهاك فرضية أحادية البعد (Lau, 1996; Spray, Abdel-fattah, Huamg & Lau, 1997)، فقد تم اختبار هذا الافتراض بطريقتين: الأولى، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ويبين الجدول رقم (١) أن هناك خمسة عوامل الجذر الكامن لكل منها أكبر من ١ ويفسرون معاً ٥٥,٧٥٪ من التباين؛ وأن العامل الأول له جذر كامن قيمته ٦,٤٨ وتفسر ٣٢,٤٠٪ من التباين وهذه القيمة أكبر من ٢٠٪ من ثمّ، يمكن اعتباره عاملاً سائداً

(Hambleton, 2004). وفضلاً عن ذلك، فإن هناك طريقة أخرى لتحديد عدد العوامل من خلال تمثيل منحنى قيم الجذور الكامنة eigenvalues المتتالية بيانياً الذي يظهر في الشكل (١)؛ وباستخدام هذا الشكل فإن القرار حول عدد العوامل وفق لوهلن (Loehlin, 1987) يتم التوصل إليه اعتماداً على النقطة التي يتغير فيها ميل منحنى الجذور الكامنة بسرعة من منحنى يعامد–تقريبا–محور السينات إلى منحنى أفقي–تقريباً–، وهذا يحصل عند العامل الأول. بمعنى أنه يمكن افتراض تحقق افتراض أحادية البعد.

الجدول رقم (١)
الجذور الكامنة لعوامل الاختبار

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التجميعي
١	٦,٤٨	٣٢,٤٠	٣٢,٤٠
٢	١,٤٤	٧,١٩	٣٩,٥٩
٣	١,١٨	٥,٩١	٤٥,٥٠
٤	١,٠٤	٥,١٩	٥٠,٦٩
٥	١,٠١	٥,٠٦	٥٥,٧٥
٦	٠,٩٠	٤,٥١	٦٠,٢٦



الشكل رقم (١)
الجذور الكامنة لعوامل الاختبار

وفي محاولة لإعطاء دليل آخر على تحقق افتراض أحادية البعد، فقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي الذي يختبر الفرضية القائلة بأن النموذج أحادي البعد متسق مع البيانات الناتجة عن الاستجابات لفقرات الاختبار، مقابل الفرضية التي تنص على النموذج ثنائي البعد متسق مع البيانات. وقد استخدمت برمجية ليزرل LISREL، وكانت نتائج الفرضية الأولى كما يأتي: قيمة كاي تربيع ($\chi 2$) تساوي ٦٥,١٦ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٦٢،

بمعنى قبول الفرضية الصفرية الأولى. ودليل جودة المطابقة LISREL goodness-of-fit يساوي ٠,٩٣، ودليل مطابقة المقارنة ((the Comparative Fit Index (CFI) يساوي ٠,٩٨٠، وكلاهما أكبر من ٠,٩ (الحد الأدنى المقبول)، كما أن الأخير قريب من الواحد الصحيح، وهذا دليل على مطابقة جيدة (Jöreskog & Sörbom, 1993b)؛ وفضلاً عن ذلك، فقد كانت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)) تساوي ٠,٠٤٤ وهي أقل من ٠,٠٥؛ وهذه النتائج حميعها تشير إلى أن النموذج أحادي البعد متسق مع البيانات الناتجة عن الاستجابات لفقرات الاختبار (Jöreskog & Sörbom, 1993a). في حين كانت نتائج الفرضية الثانية لا تدل على مطابقة جيدة، فقد كانت قيمة كاي تربيع ($\chi 2$) تساوي ٨٥,٢٣ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠، بمعنى رفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على النموذج ثنائي البعد متسق مع البيانات. وكان دليل جودة المطابقة LISREL goodness-of-fit يساوي ٠,٨٧، ودليل مطابقة المقارنة ((the Comparative Fit Index (CFI) يساوي ٠,٩٠، والأول أقل من ٠,٩؛ وفضلاً عن ذلك، فقد كانت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير ((Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) تساوي ٠,٥٢؛ أي لا تعبر عن مطابقة جيدة (Jöreskog & Sörbom, 1993a). وهذه الأدلة، مجتمعة، مؤشر على أن الاختبار يقيس بعداً واحداً (Jöreskog & Sörbom, 1993a; 1993b). وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ افتراض أحادية البعد قد تحقق.

ب) الاستقلال الموضعي، ويعني أنه باستثناء القدرة المستهدفة، لا يوجد علاقة بين استجابات فقرات الاختبار غير العلاقة المحددة بالقدرة أو برامترات محددة أخرى للنموذج؛ بمعنى أن الاستجابة على إحدى الفقرات لا تفسر أو تساعد في الإجابة عن أسئلة أخرى. وإذا ما تم انتهاك هذا الافتراض، فسيظهر ما يسمى بالارتباط الموضعي بين الفقرات local item dependence، ووجود مثل هذا الارتباط قد يؤدي إلى تقديرات غير دقيقة لبرامترات الفقرات وإحصائيات الاختبار وقدرة المفحوصين، وفضلاً عن ذلك، فإن هذا الارتباط يضيف بعداً إضافياً (وهو غالباً غير مقصود) للاختبار ويكون على حساب البناء الذي نهتم به (Zenisky, Hambleton & Sireci, 2006).

وقد تم التحقق من هذا الافتراض، من خلال إجراءات بناء الاختبار، وذلك من خلال العمل على عدم وجود فقرة تعطي ملمحاً عن إجابة أية فقرة أخرى. وفضلاً عن ذلك، ولكون النموذج الأنسب يتمتع بأحادية البعد، فقد استخدم الإحصائي Q3 الذي اقترحته ين (Yen, 1984) كمؤشر للكشف عن الاستقلال الموضعي للفقرات. ويعبر عنه بالعلاقة بين

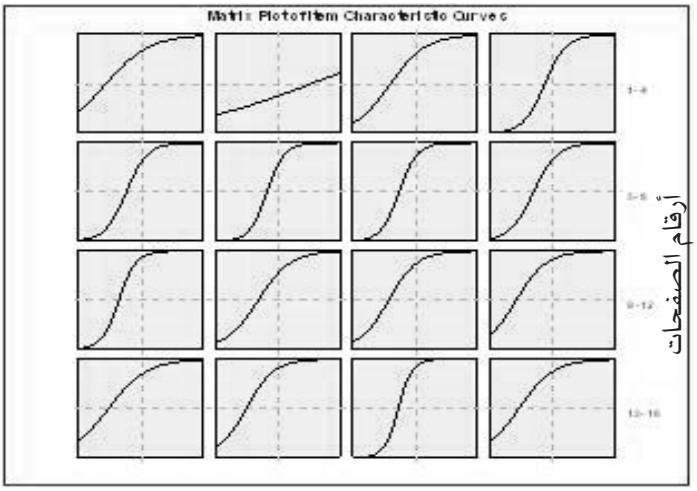
البواقي لزوج من الفقرات بعد ضبط السمة المقدرة. وقد تم حساب هذا الإحصائي، وكانت قيمته أقل من الصفر لجميع أزواج الفقرات باستثناء ثلاث فقرات كانت قيمة هذا الإحصائي لأي زوجين منها أكبر من الصفر. بمعنى أن هذه الفقرات غير مستقلة. وتم حذفها، وبذلك بقيت ست عشرة فقرة.

ج) الدالة المميزة لكل فقرة التي تصف العلاقة الوتيرية بين القدرة والأداء على الفقرة وتسمى «دالة خصائص الفقرة». ولاختبار هذا الافتراض، فلا بد من إيجاد برامترات الفقرات التي تحدد منحنى خصائص كل منها وفق النموذج الثنائي البراميتر الذي تبين أنه الأنسب. وعليه، فقد تم استخدام برمجية BILOG-MG لتقدير برامترات الفقرات الستة عشر (صعوبة الفقرات وتمييزها) وتقدير قدرة الأفراد. ويبين الجدول رقم (٢) معاملات صعوبة وتمييز هذه الفقرات وفق هذا النموذج، ومستوى دلالة قيم كاي تربيع للمطابقة. وبتأمل الجدول رقم (٢)، يتبين أن قيم معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين –١,٧٧ و ١,٠٣، بمتوسط يساوي –٠,٩٥ وانحراف معياري يساوي ٠,٦٨. وبالنسبة لمعاملات التمييز، فقد كانت جميعها موجبة، وتراوحت قيمها بين ٠,٤٨، ٣,٢٧ بمتوسط يساوي ١,٧١ وانحراف معياري يساوي ٠,٦٩. كما يتبين أيضاً، أن جميع الفقرات مطابقة للنموذج.

الجدول رقم (٢)
معاملات صعوبة وتمييز فقرات الاختبار ومستوى دلالة جودة المطابقة

رقم الفقرة	معامل الصعوبة (b_i)	معامل التمييز (a_i)	مستوى دلالة $\chi 2$	رقم الفقرة	معامل الصعوبة (b_i)	معامل التمييز (a_i)	مستوى دلالة $\chi 2$
١	–١,٦٥	١,٠٠	٠,٩٥	٩	–١,٠٠	٢,٢٢	٠,٩٤
٢	١,٠٣	٠,٤٨	٠,٨٤	١٠	–٠,٩٢	١,٤٠	٠,٥٥
٣	–١,١٤	١,٢٩	٠,٤٨	١١	–١,٢٨	١,٤٥	٠,٣٢
٤	–٠,٣٩	٢,١٤	٠,٠٥٢	١٢	–١,٧٧	١,٣٥	٠,٩٩
٥	–٠,٦٦	٢,٠٩	٠,٠٥٩	١٣	–١,٥١	١,١٢	٠,٩٦
٦	–٠,٥٠	٢,٥٦	٠,٤٧	١٤	–١,٤٨	١,٥٦	٠,٥٤
٧	–٠,٧٣	٢,٣١	٠,٧٥	١٥	–٠,٧٠	٣,٢٧	٠,٧٢
٨	–٠,٨٧	١,٨٦	٠,٢٦	١٦	–١,٥٥	١,٣٠	٠,٨٢

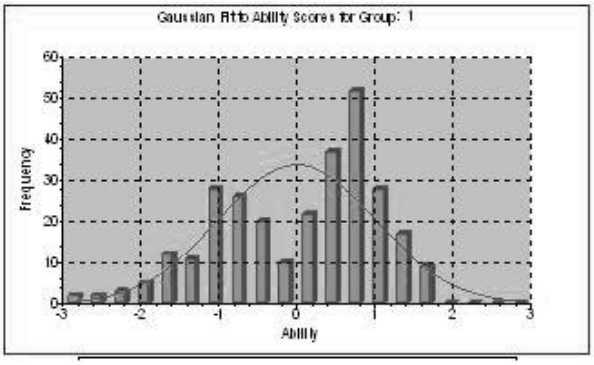
وبعد تحديد برامترات الفقرات التي طابقت النموذج، أمكن رسم منحنى خصائص الفقرة، كما يتبين في الشكل رقم (٢).



الشكل رقم (٢)
مصفوفة منحنيات خصائص فقرات الاختبار

وعليه، فقد تحقق الافتراض الثالث، بمعنى أن هناك دالة مميزة لكل فقرة تصف العلاقة الوتيرية بين القدرة والأداء على الفقرة لكل من الفقرات الستة عشر.

د) التوزيع الطبيعي المعياري للقدرة؛ ولاختبار هذا الافتراض تم استخدام اختبار كولموغروف–سميرنوف Kolmogorov-Smirnov test لاختبار الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً (α=٠,٠٥) بين توزيع القدرة الناتج من الفقرات الستة عشر والتوزيع الطبيعي المعياري؛ حيث كانت قيمة (ز) المحسوبة (Kolmogorov-Smirnov Z) دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٣٢، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية؛ بمعنى أن توزيع القدرة ليس طبيعيا. ويبين الشكل رقم (٣) الآتي ذلك.



الشكل رقم (٣)
توزيع قدرة المفحوصين نسبة إلى التوزيع الطبيعي المعياري

وعليه، يمكن القول إن القدرة θ غير موزعة توزيعاً طبيعيا.

ويتبين مما سبق أن ثلاثة من الافتراضات الأربعة السابقة لم تتحقق للاختبار المكون من تسع عشرة فقرة، ففي حين نجد أن افتراض أحادية البعد قد تحقق، نجد أن الاستقلال الموضعي تحقق لست عشرة فقرة، فقط؛ في حين لم يتحقق التوزيع الطبيعي للقدرة المقدرة من الست عشرة فقرة. بمعنى أن نتائج استجابة الفقرات لم تحقق افتراضات النموذج ثنائي البراميتر الذي بيّن اختبار (LLH 2-) أنه الأنسب لهذه البيانات.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على ما يأتي: ما درجة تحقق افتراضي عدم اختلاف تقديرات القدرة و برامترات الفقرة لهذا النموذج؟

ويتعلق هذا السؤال بموضوعية المقارنة بين قدرتي مفحوصين استجابا لبند معين، أو المقارنة بين برامترات فقرتين استجاب لهما مفحوص معين (Bond & Fox, 2007). وقد تم التحقق من هذين الافتراضين كما يأتي:

أ) عدم اختلاف تقديرات القدرة؛ ولاختبار هذا الافتراض، استخدم أسلوب كستر وآخرين (Custer, et al., 2008). فقد تم استخدام تصميم المجموعة المشتركة common person design عبر مجموعتين من الفقرات: إحداهما تتكون من الفقرات السهلة والأخرى من الفقرات الصعبة. وقد تطلب هذا الأمر تصنيف الفقرات وفق صعوبتها وفق النموذج الثنائي البراميتر، إذ رتبت من الأصعب إلى الأسهل، ثم قسمت إلى جزأين؛ وقد شكلت الفقرات الثماني الأولى الاختبار الصعب، والفقرات الثماني الأخيرة الاختبار السهل. وعليه، تضمن كل اختبار ثماني فقرات. ثم حللت البيانات الناتجة عن استجابة أفراد الدراسة لكل من الاختبارين (الصعب والسهل)، وفق نماذج استجابة الفقرة الثلاثة (الأحادي والثنائي والثلاثي البراميتر)، ومن ثم تم استخدام اختبار ولككسون للمجموعات المترابطة (Wilcoxon's matched-pairs signed-ranks test) لاختبار أن توزيعي القدرة المقدرة من كل من النماذج الثلاثة عبر الاختبارين السهل والصعب مسحوبان من مجتمعين متطابقين. وكانت النتيجة كما في الجدول رقم (٣) التي تبين أن النموذج الأنسب الذي يحقق محك عدم اختلاف برامترات القدرة هو النموذج الأحادي. مما يشير إلى أن تقديرات القدرات لا تختلف باختلاف هل الفقرات الصعبة أو السهلة هي التي تم استخدامها إذا كان النموذج الأنسب هو الأحادي البراميتر.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار ولككسون

النموذج	قيمة Z	مستوى الدلالة
النموذج الأحادي	-٧,٥٥	٠,٤٥
النموذج الثنائي	-١٨,٨٦٩	٠,٠٠٠
النموذج الثلاثي	-١٩,٠٢٩	٠,٠٠٠

وإذا أخذنا بالاعتبار أن النموذج الأنسب للبيانات الناتجة عن الاستجابات للفقرات كان النموذج ثنائي البراميتر، فإن هذا يعني أن الافتراض المتعلق بعدم اختلاف تقديرات القدرة لم يتحقق.

ب) عدم اختلاف تقديرات برامترات الفقرات، ويعني أن الفرق بين تقدير برامترات فقرتين يبقى ثابتاً مهما كان مستوى قدرة الفرد التي يتم من خلالها إيجاد هذا الفرق (التقي، ٢٠٠٩). وإحدى طرق تقويم عدم اختلاف برامترات الفقرة لمجموعة من الفقرات أحادية البعد هي مقارنة ترتيب رتب تقديرات صعوبة الفقرة عبر مجموعات مختلفة من المفحوصين الذين يسحبون من نفس المجتمع. وعندما يكون ترتيب تقديرات صعوبة الفقرات متشابهًا بشكل كبير عبر المجموعات يمكن القول عندها بتحقق افتراض عدم اختلاف تقديرات برامترات الفقرة (Custer et al., 2008; Adedoyin, Nenty & Chilisa, 2008).

وقد تم اتباع أسلوب سيرسي (Sireci, 1991) لاختبار هذا الافتراض وفق الخطوتين الآتيتين. الأولى، وقد تطلبت تقسيم الأفراد إلى فئتين وفق وسيط تقدير قدرتهم (ذات القدرة المرتفعة والمنخفضة). ومن ثم حساب الدليل 2LLH- لمطابقة استجابات أفراد كل من المجموعتين (ذات القدرة المرتفعة والمنخفضة) لكل من النماذج الثلاثة: الأحادي والثنائي والثلاثي البراميتر؛ مع الأخذ بعين الاعتبار أن تقديرات برامترات الفقرة التي تم الحصول عليها من المجموعة كاملة اعتبرت على أنها برامترات مرجعية referent parameters يتم وفقها مقارنة البرامترات الناتجة من تحليل استجابات المجموعتين (ذات القدرة المرتفعة والمنخفضة) على الفقرات.

وتطلبت الخطوة الثانية من التحليل تضمين عضوية المجموعة في نموذج استجابة الفقرة. وعليه، فقد تم إعادة بناء البيانات الناتجة عن الاستجابات للفقرات، بحيث إنّ كل مجموعة من المجموعتين أجابت عن ١٦ فقرة من الاختبار المكون من ٣٢ فقرة (٢×١٦=٣٢). ومن ثمّ، فقد تضمن النموذج المقيد تقييد برامترات الفقرة (الصعوبة، والتمييز) للفقرات من ١ إلى ١٦ لكي تكون مساوية لبرامترات الفقرات من ١٧ إلى ٣٢. ويتطلب النموذج غير المقيد

حساب برامترات الفقرة من خلال التعامل مع البيانات على أنها مكونة من اختبار منفرد، يتكون من ٣٢ فقرة (وكل مجموعة لديها قيم مفقودة على ١٦ فقرة). ويسمح هذا النموذج غيرالمقيد بعمل معايرة آنية منفصلة لبرامترات الفقرات لكل من المجموعتين، في حين أن النموذج المقيد يقيد البرامترات بأن تكون متساوية في كل مجموعة.

وبسبب أن النموذج الثنائي البراميتر كان الأنسب للبيانات الناتجة عن الاستجابات للفقرات، فقد تم حساب الفرق بين دليلي 2LLH- للنموذج ثنائي البراميتر لكل من النموذج المقيد (الاستجابة عن ٣٢ فقرة) والنموذج غير المقيد (الاستجابة عن ١٦ فقرة) ومن ثم مقارنة النتيجة مع الإحصائي كاي تربيع مع ١٦ درجة حرية؛ وكانت القيمة تساوي ٩٠,٧، وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ (قيمة كاي تربيع الحرجة=٢٦,٣٠). وهذا دليل على اختلاف برامترات الفقرة (Sireci, 1991). وتم إعادة الاختبار باستخدام كل من النموذجين الأحادي والثلاثي البراميتر، وكانت النتائج اختلاف برامترات الفقرة.

ولاستقصاء سبب هذا الاختلاف، فقد استخدمت إجراءات رب وزامبو (Rupp & Zumbo, 2004)، حيث تم ترتيب الفقرات وفق صعوبتها الناتجة عن التطبيق على المجموعتين: ذات القدرة المرتفعة والمنخفضة، ويبين الجدول رقم (٤) هذا الترتيب.

الجدول رقم (٤)
ترتيب الفقرات وفق الصعوبة الناتجة عن التطبيق على المجموعتين ذات القدرة المرتفعة والمنخفضة

	المجموعة ذات القدرة المرتفعة		المجموعة ذات القدرة المنخفضة
رتبة الفقرة	رقم الفقرة		رقم الفقرة
١	١٢		١٣
٢	١		١٢
٣	١٦		١٦
٤	١٤		١١
٥	١١		٣
٦	١٣		١٤
٧	٣		٩
٨	٩		٨
٩	١٠		١٠
١٠	٨		١٥
١١	١٥		٧
١٢	٧		٦
١٣	٥		١
١٤	٦		٥
١٥	٤		٢
١٦	٢		٤

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فقرتين (رقم ١، ١٣) اختلف ترتيب صعوبتيهما بين المجموعتين اختلافا كبيرا (أكثر من رتبتين). وعليه، فقد تم استبعادهما من كلا النموذجين المقيد وغير المقيد، وتبقى ١٤ فقرة؛ وأعيد حساب الفرق بين دليلي 2LLH- للنموذجين (المقيد وغير المقيد) وفق كل من النماذج الأحادي والثنائي والثلاثي البراميتر، ومن ثم مقارنة النتيجة مع الإحصائي كاي تربيع مع درجات حرية ١٤؛ وكانت القيمة ١٧,٢ للنموذج الثنائي البراميتر، وهي دالة عند مستوى دلالة أكبر من ٠,٠٥ (قيمة كاي تربيع الحرجة=٢٣,٦٩). وهذا دليل على عدم اختلاف برامترات الفقرة بعد حذف هاتين الفقرتين (Sireci, 1991).

وللتحقق من أثر حذف هاتين الفقرتين في عدم اختلاف تقديرات القدرة، تم إعادة الإجراءات الواردة في البند أعلاه بعد حذفهما، وتم التوصل إلى نفس النتيجة السابقة إذ إنّ تقدير برامترات القدرة لا تختلف إذا كان النموذج أحادي البراميتر، وليس الثنائي البراميتر، هو المطابق للبيانات.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ النموذج الثنائي البراميتر الأنسب للبيانات الناتجة من الاستجابات للفقرات لا يحقق افتراض عدم اختلاف تقديرات القدرة، ولكنه حقق افتراض عدم اختلاف تقديرات برامترات الفقرات للاختبار المكون من أربع عشرة فقرة (بعد حذف الفقرتين).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على ما يأتي: ما مدى تحقق معايير الدقة في تقدير قدرة المفحوص ممثلة بالخطأ المعياري في التقدير ودالة المعلومات للفقرات وللاختبار كاملاً؟ وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم إيجاد أكبر قيمة معلومات لكل من الفقرات وللاختبار كاملا، وتم رسم دالة معلومات الاختبار ودالة الخطأ المعياري في التقدير.

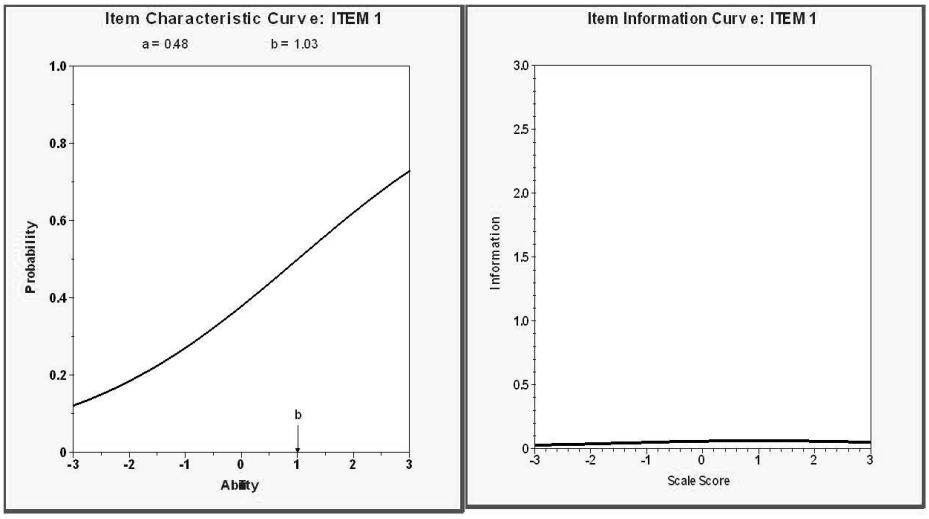
أ) دالة معلومات الفقرة

تزود كل فقرة في الاختبار ببعض المعلومات المتعلقة بقدرة المفحوص؛ وتعتمد كمية هذه المعلومات على مدى مطابقة صعوبة الفقرة مع قدرة المفحوص (Partchev, 2004). وقد تم رسم دوال معلومات كل الفقرات، وحساب أكبر قيمة لدالة معلومات كل منها، كما يظهر في الجدول رقم (٥) الذي يشير إلى أن أكبر قيمة لدوال المعلومات تراوحت بين ٢,٧٢ من الفقرة رقم (١٣) و ٠,٠٨ من الفقرة رقم (١).

الجدول رقم (٥)
أكبر قيمة لدوال معلومات كل من الفقرات

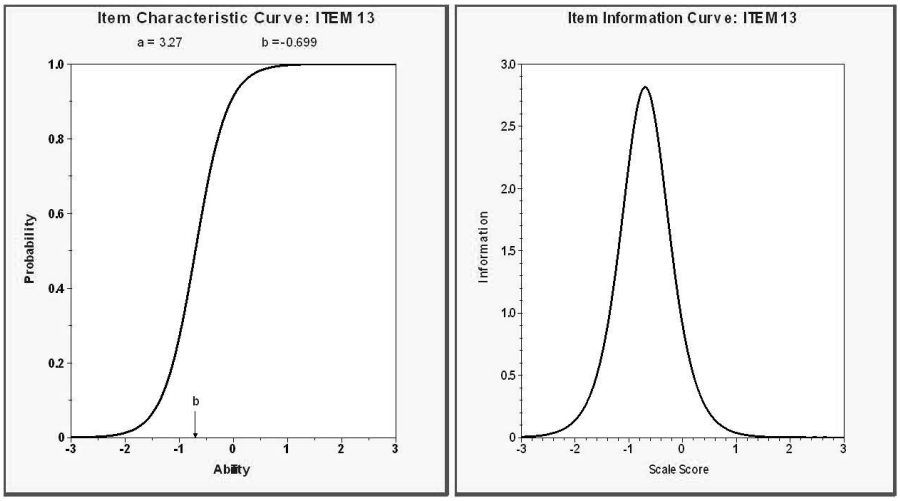
رقم الفقرة	أكبر قيمة	رقم الفقرة	أكبر قيمة	رقم الفقرة	أكبر قيمة	رقم الفقرة	أكبر قيمة
	٠,٠٨		١,٤٥		٠,٥١		٢,٧٢
	٠,٤٢		١,٢٢		٠,٥٢		٠,٤٢
	١,٠٦		٠,٨٠		٠,٤٣		
	١,٠٢		١,١٦		٠,٦٠		

ويبين الشكل رقم (٤) منحنى خصائص الفقرة رقم (١) ودالة معلوماتها. والفقرة ذات صعوبة مرتفعة وتمييزها قليل والمعلومات التي تزود بها قليلة.



الشكل رقم (٤)
منحنى خصائص ومنحنى معلومات الفقرة رقم (١)

ويبين الشكل رقم (٥) منحنى خصائص الفقرة رقم (١٣) ودالة معلوماتها. والفقرة ذات صعوبة متوسطة وتمييزها مرتفع والمعلومات التي تزود بها كبيرة.

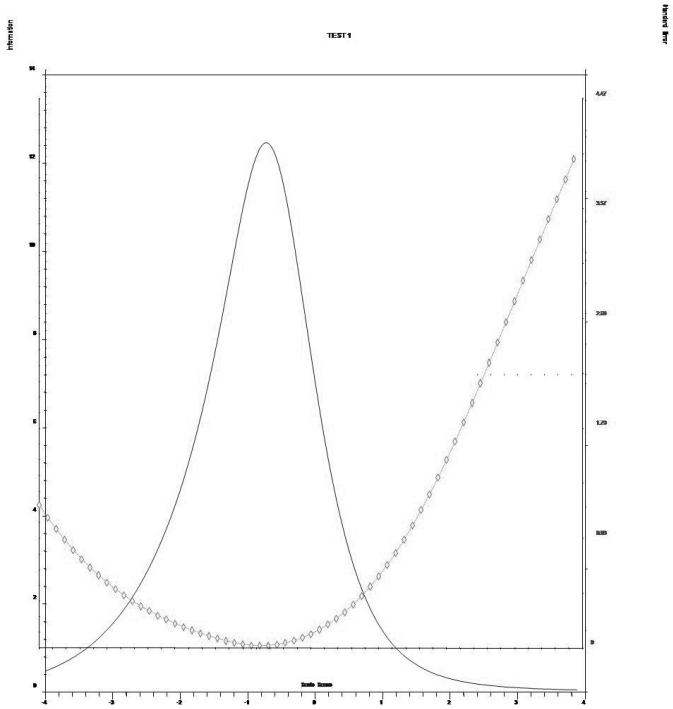


الشكل رقم (٥)
منحنى خصائص ومنحنى معلومات الفقرة رقم (١٣)

ولأن الفقرة رقم (١) تزود بمعلومات قليلة جداً، فقد تم حذفها (Zimowski, et al., 2003)، وعليه، فقد أصبح الاختبار مكوناً من ثلاث عشرة فقرة، فقط.

ب) دالة معلومات الاختبار والخطأ المعياري

ترتبط دالة معلومات الاختبار بالدقة التي نستطيع بها تقدير القدرة. وترتبط المعلومات التي يزود بها الاختبار عند مستوى قدرة معين ارتباطا عكسيا مع خطأ تقدير القدرة في مستوى القدرة المعين. ويبين الشكل رقم (٦) دالة معلومات الاختبار والخطأ المعياري في التقدير.



الشكل رقم (٦)
دالة المعلومات والخطأ المعياري للاختبار
***يشير الخط المتصل إلى دالة معلومات الاختبار، والخط المتقطع إلى الخطأ المعياري للاختبار**

يتبين من الشكل (٦) أن أكبر قيمة لدالة معلومات الاختبار تساوي ١٢,٣٣، وهي قيمة مناسبة لأنها أكبر من ١٠ (Hambleton, 2004). وهذه القيمة مناظرة لأدنى قيمة للخطأ المعياري. فكلما قل الخطأ المعياري، زادت المعلومات المتعلقة بالقدرة التي يزود بها الاختبار. ويظهر أيضاً، أن معظم المعلومات (الدقة في القياس والخطأ القليل) متضمنة في الفترة (−١,٥ إلى −٠,٥)، بمعنى أن هذا المقياس دقيق في الفترة السابقة، في حين أنه يفتقر إلى الدقة عند القدرة (θ) أقل من −١,٥، وأكبر من −٠,٥.

بتأمل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، يمكن القول بأننا فشلنا في تطوير اختبار تحصيلي –عدد فقراته قليل– وفق نظرية الاستجابة للمفردة، بحيث يحقق افتراضاتها. وفضلاً عن ذلك، فالاختبار الناتج الذي يحقق معظم الافتراضات المتعلقة بالنظرية يتكون، فقط، من ثلاث عشرة فقرة (من أصل ٢٣ فقرة)، بمعنى أن الاختبار يقيس ١٣ هدفاً من الأهداف المخططة، أي تقريباً يقيس نصف الأهداف فقط. مما وضع تمثيل الاختبار للمحتوى

المستهدف موضع التساؤل. وقد أدت هذه النتيجة إلى العمل على تفحص صدق المحتوى؛ وعليه، فقد طلب من فريق العمل الحكم على درجة كفاية الأهداف التي يقيسها هذا الاختبار وهل يمكن اعتبارها ممثلة لمجتمع الأهداف المقصودة. وكانت النتيجة الإجماع على عدم تمثيلها للمجال المستهدف، فجميع الأهداف التي تقيس عملية القسمة لم تغطها فقرات الاختبار، إضافة إلى أربعة أهداف تقيس العمليات الثلاث الأخرى. بمعنى أن الاختبار الناتج يفتقر إلى صدق المحتوى بدلالة تمثيله للأهداف.

ومن المعلوم أن من استخدامات الاختبارات المدرسية ترتيب الطلبة وفق قدرتهم –ويعبر عنها بالعلامة على الاختبار. ولاختبار قدرة الاختبار على المحافظة على ترتيب الطلبة وفق قدرتهم؛ طبق الاختبار المكون من ١٣ فقرة على العينة الرئيسة (٢٨٤ طالباً وطالبة) بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق الاختبار كاملا عليهم. وحسبت تقديرات قدراتهم على الاختبارين وفق النموذج الثنائي البراميتر باستخدام برمجية BILOG-MG، وتم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات القدرة وفق الاختبارين، وكانت قيمته تساوي ٠,٦٥. وعلى الرغم من كونها دالة عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، إلا أنه بتأمل هذه النتيجة يلاحظ أن نسبة التباين المشترك بين تقديري القدرة يساوي ٤٢,٢٥٪، فقط، بمعنى أن هناك ٥٧,٧٥٪ من التباين غير مشترك بين التقديرين، يعزى إلى متغيرات أخرى. ومفاد هذه النتيجة أنه لا يمكن القول أنّ الاختبارين يرتبان الطلبة بالطريقة ذاتها. وفي ضوء ما سبق، يمكن التوصل إلى أن الاختبار الذي يحقق معظم افتراضات النظرية (يتكون من ١٣ فقرة، فقط) يفتقر إلى الصدق من منظوري التمثيل للمحتوى والمترتبات على تفسير العلامة (Messick, 1995).

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء إمكان استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تطوير اختبار تحصيلي –عدد فقراته قليل؛ أي محاولة وضع النظرية موضع التطبيق. وقد تم تحقيق هدف الدراسة على مرحلتين: الأولى، بناء الاختبار. وقد تم تحديد ٢٣ هدفاً تقيس النتاجات التعلمية المتعلقة بالعمليات الأربع على الكسور العادية. ووضع فقرتين من نمط الاختيار من أربعة بدائل على كل هدف. ومن خلال عمليات التحكيم والتجريب وتحليل الفقرات باستخدام النظرية الكلاسيكية تم اختيار أفضل ٢٣ فقرة تقيس الأهداف المخططة، لتشكل اختبارا تحصيلياً. وتم التحقق من فعالية فقرات هذا الاختبار وثباته باستخدام النظرية الكلاسيكية.

وتطلبت المرحلة الثانية تطوير الاختبار باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. فقد استخدم اختبار مطابقة النموذج وتم التوصل إلى أن أنسب نموذج للبيانات الناتجة من استجابة الفقرات هو النموذج الثنائي البراميتر. وتم اختبار مطابقة كل من الفقرات لهذا النموذج، وتم التوصل إلى أن أربعا من فقراته لم تطابق النموذج وتم حذفها. ومن ثم تم التحقق من افتراضات النموذج، فقد بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي أن الاختبار أحادي البعد، في حين كشف اختبارQ3 أن هناك ثلاث فقرات ليست مستقلة موضعياً، وقد تم حذفها. وعليه، فقد بقيت ست عشرة فقرة من أصل ثلاث وعشرين فقرة. وقد استخدم الدليل -2LLH للتحقق من عدم اختلاف تقديرات القدرة، وتبين أن النموذج أحادي البراميتر هو الذي يؤدي إلى تحقيق هذا الافتراض وليس النموذج الثنائي. ولدى استخدام الدليل نفسه للتحقق من عدم اختلاف تقديرات برامترات الفقرة تبين أن هذا الافتراض يتحقق بعد حذف فقرتين اختلف ترتيب صعوبتيهما عند تطبيقهما على مجموعتين إحداهما ذات قدرة مرتفعة، والأخرى ذات قدرة متدنية. وتم إيجاد أكبر معلومات لكل فقرة، ووجد أن هناك فقرة تزود بمعلومات قليلة جداً وتم حذفها، ومن ثم تم إيجاد دالة معلومات الاختبار الذي يتكون من ثلاث عشرة فقرة، ووجد أنه يزود بمعلومات مناسبة في فترة ضيقة يكون الخطأ المعياري فيها قليل.

وبالتأمل في نتائج الدراسة، يمكن ملاحظة ما يأتي: هناك تناقض بين عدم اختلاف تقديرات القدرة وبين مطابقة البيانات الناتجة عن الاستجابات للفقرات للنموذج. فمع تبيّن أن النموذج ثنائي البراميتر هو الأنسب لبيانات هذه الدراسة، إلا أن عدم اختلاف تقديرات القدرة ظهر أنها تتحقق عندما تطابق البيانات النموذج أحادي البراميتر. وقد يكون سبب التناقض الناتج صغر حجم العينة التي طبق عليها الاختبار (٢٨٤ فردا/٢٣ فقرة)، فقد تكون هناك حاجة إلى التطبيق على عينة أكبر من ذلك. أو قد يكون السبب قلة عدد الفقرات؛ فقد أشار كين (Kane, 2008) إلى أنه من الضروري أن يكون عدد الفقرات كبيراً بدرجة كافية كي يمكن الحصول على تقديرات مقبولة لعلامة الامتحان المتوقعة. ذلك أن الهدف في أثناء عملية التطوير كان بناء اختبار عدد فقراته قليل –شأنه شأن أي اختبار تحصيلي من إعداد المعلم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة المتعلقة بعدم تحقق افتراض عدم اختلاف تقديرات القدرة عند استخدام النموذج الأنسب مع نتائج دراسة كستر وآخرين (Custer, et al., 2008)، مع أن الأخيرة استخدمت بيانات ناتجة عن اختبارات عالمية تتضمن عددا كبيرا من الفقرات. ولكن هذه النتيجة تناقض نتائج دراسة كيلكار وآخرين (Kelkar, Wightman & Leucht,

2000) في أن إضافة برامترات إضافية للنموذج تحسن مطابقته للبيانات الناتجة عن الاستجابة لفقرات الاختبار. ويبدو أن هذه النتائج تشير إلى أنه عندما تسلك الفقرات بشكل غير متوقع، بمعنى أن تعزى استجابة الأفراد إلى عوامل أخرى غير القدرة من مثل: الغش، أو اللامبالاة، أو عدم الاهتمام، فسيحصل هناك اختلاف كبير في ترتيب رتب الأفراد أو الفقرات.

كما أنها تناقض نتائج دراسة ويلس وآخرين (Wells, Subkoviak & Serlin, 2002)، الذين استخدموا بيانات غير حقيقية (ناتجة عن المحاكاة simulation) بعكس هذه الدراسة. وقد يعزى هذا التناقض إلى أن بعض الملمحات أو التفاصيل المرتبطة بالبيانات الحقيقية يصعب إيجادها وتضمينها في البيانات المحاكاة. فمن الجدير بالذكر أن استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بيانات محاكاة سهل نسبياً، ذلك أن عمليات حذف الفقرات تتم دون مرجعية لما تقيسه الفقرة، وإنما تتم في ضوء عدم تحقيقها افتراضاً أو أكثر من افتراضات النموذج. ومن ثمّ، لا يتم النظر إلى صدق الاختبار، فلا توجد بنية نفسية أو أهداف تربوية محددة يتم قياسها. ولكن الوضع مختلف عند التعامل مع بيانات حقيقية تقيس بنىً أو أهدافاً محددة.

لقد كان الهدف من هذه الدراسة استقصاء إمكان استخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة لبناء اختبار تحصيلي صادق وموثوق–عدد فقراته قليل، وكانت النتيجة الحصول على اختبار لا يحقق جميع افتراضات النموذج ويفتقر إلى الصدق. ومن ثمّ، فإن أي قرار سيبنى على نتائجه سيكون غير صحيح أو غير عادل. وعلى الرغم من أن ما تم إجراؤه في هذه الدراسة قد يبدو تطبيقاً لما وجد في كتب القياس والدراسات السابقة–شأنه في ذلك شأن العديد من الدراسات، إلا أن الخوض في التجربة الحقيقية يلقي الضوء على إمكان استخدام هذه الإجراءات من الفئة المستهدفة وهم المعلمون، علماً بأن معظمهم غير متخصصين في القياس. فعملية بناء وتطوير الاختبار التحصيلي من المعلمين وفق نظرية الاستجابة للمفردة قد تبدو صعبة. فالإجراءات التي اتبعت في البناء، مع أنها نفسها التي تتبع وفق النظرية الكلاسيكية، تحتاج إلى جهد في التطبيق والتجريب الذي قد يتطلب أكثر من مرة، قبل أن يركن المعلم إلى أن الاختبار الذي تم بناؤه مناسب للغرض ويقيس الأهداف أو النتاجات التعلمية المستهدفة، وهذا أسهل جزء في عملية تطوير الاختبار، مع أنه يتطلب أموراً لوجستية كثيرة. وأما إجراءات التطوير وفق نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، فهي مشكلة أخرى. فهي تفترض في المعلمين معرفة بافتراضاتها، وقدرة على استخدام البرمجيات المختلفة، ومعرفة بالاختبارات الإحصائية المناسبة لاختبار أي من الافتراضات التي تقوم عليها النظرية، وقدرة على قراءة النتائج والتوصل إلى قرارات في ضوئها. وفي ضوء ما سبق، قد يكون من المناسب طرح التساؤلات الآتية: هل تصلح نظرية الاستجابة للمفردة لبناء الاختبارات الصفية ذات

العدد القليل من الفقرات والمفحوصين؟ وهل بالإمكان الطلب من المعلمين استخدام هذه النظرية في بناء وتطوير اختباراتهم الصفية، أم لا بد من أن يوكل أمر إعداد الاختبارات إلى مؤسسات أو شركات متخصصة تقوم ببناء الاختبارات وتطويرها للأغراض المختلفة، وفق هذه النظرية ويكون دور المعلمين استخدام هذه الاختبارات الموثوقة.

وعليه، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصي بإجراء دراسات تحدد أقل عدد من الفقرات الواجب تضمينها في الاختبار الصفي، وأقل عدد لازم من المفحوصين للتطبيق كي يحقق الاختبار افتراضات نماذج نظرية الاستجابة للمفردة والأهداف المبتغاة منه.

المراجع

أبو لبدة، خطاب (٢٠٠٣). **الأخطاء الرياضية عند االطلبة الأردنيين في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم–إعادة**. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

التقي، أحمد (٢٠٠٩). **النظرية الحديثة في القياس** (ط١). عمان، الأردن: دار المسيرة.

الثبيتي، علي (٢٠٠٢). واقع الاختبارات المدرسية ومدى ملاءمتها لقياس الأهداف التعليمية. مجلة جامعة الملك سعود، **العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٤**(٢)، ٣٩٧–٤٣٠.

حرز الله، علية (٢٠٠٤). **بناء بنك أسئلة في الرياضيات والتحقق من فاعليته في انتقاء فقرات اختبار محكي المرجع في مستوى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.

دعنا، زينات (٢٠٠٢). **بناء اختبار المفاهيم الرياضية الأساسية لطلبة الصفوف الأساسية في الأردن على وفق الستراتيجية ثنائية المرحلة في نظرية السمات الكامنة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية–ابن رشد، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

دعنا، زينات (٢٠٠٥). بناء اختبار محبوك هرمي في الرياضيات للصف الثامن الأساسي وفق أنموذج راش في نظرية السمة الكامنة. **دراسات، العلوم التربوية، ٣٥**(١)، ٤٢–٦١.

الرفيع، أحمد وسكاف، أنطون وأبو لبدة، خطاب والخضري، سليمان وساسي، محمد ومطر، محمد (٢٠٠٧). **نتائج الدول العربية المشاركة في الدراسة الدولية لتوجهات مستويات التحصيل في الرياضيات والعلوم «TIMSS ٢٠٠٣»**. عمان: النول الدولية للدعاية والإعلان.

الشريفين، نضال (٢٠٠٦). الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس النفسي والتربوي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **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.

العطيوي، إيمان (٢٠٠٦)، **تطوير بنك فقرات في العلوم العامة باستخدام أساليب المعادلة الأفقية المستندة إلى النظرية الحديثة في القياس**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عثمان، علام (٢٠٠٦). **بناء بنك أسئلة في الرياضيات للصف الثاني الثانوي العلمي باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

علام، صلاح الدين (١٩٩٥). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

الفرجات، هشام (٢٠٠٤). **بناء بنك أسئلة لمبحث الكيمياء للصف الثاني الثانوي العلمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

كاظم، أمينة (١٩٨٨). **استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج**. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

مهيدات، عبد الحكيم (٢٠٠٥). **بناء بنك أسئلة للمهارات الرياضية في نهاية المرحلة الأساسية «نموذج مقترح»**. أطروحة دكنوراه غير منشورة ،جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النجار، نبيل .(٢٠٠٦). **بناء بنك أسئلة في مهارات الحاسوب للمرحلة الثانوية في الأردن باستخدام نماذج نظرية استجابة الفقرة «دراسة مقارنة بمعلمة ومعلمتين»**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم خلال الفترة ٢٠٠٦/٢٠١٠**. المملكة الأردنية الهاشمية: منشورات إدارة البحث والتطوير التربوي.

يعقوب، منصور والمطرمي، عمر والعجارمة، أحمد والبرصان، إسماعيل وداهود، أنور والجراح، بندر والكردي، زياد والرقب، سعيد والفقهاء، عبد الرحمن والشرمان، محمود والهزايمة، محمود وشبانة، محمود والهندي، ميسر والعالم، ميسون. (٢٠٠٨). **نتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨**. إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات. المملكة الأردنية الهاشمية: وزارة التربية والتعليم.

Adedoyin, O., Nenty, H. & Chilisa, B. (2008). Investigating the invariance of item difficulty parameter estimates based on CTT and IRT. **Educational Research and Review. 3**(2), 083-093,

Bond, T. & Fox, C. (2007). **Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences,** (2ed ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Burket, G. (1984). Response to Hoover, **Educational Measurement: Issues and Practice, 3**(4), 15-16.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). **Introduction to classical and modern test theory.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Custer, M., Sharairi, S., Yamazaki, K., Signatur, D., Swift, D., & Frey, S. (2008). **A paradox between IRT invariance and model-data fit when utilizing the one-, two- and three-parameter models.** Paper Presented at the Annual Meeting of the American educational research association, New York City, New York, March 28.

Doran, H. (2005). The information function for the one-parameter logistic model: Is it reliability?. **Educational and Psychological Measurement, 65,** 759-769.

Embretson, S. & Reise, S. (2000). **Item Response Theory for Psychologists**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fan, X. & Ping, Y. (1999). **Assessing the effect of model-data misfit on the invariance property of IRT parameter estimates.** Paper presented at the annual meeting of the American educational research association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23).

Green, D., Yen, W. & Burket, G. (1989). Experiences in the application of item response theory in test construction. **Applied Measurement in Education, 2**(4), 297-312.

Hambleton, R. (2004). **Personal communication.** Umeå University. Umeå: Department of Educational measurement.

Hambleton, R. & Jones, R. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. **Educational Measurement: Issues and practice, 12**(3), 535-556.

Hambleton, R. & Swaminathan. H. (1985). **Item response theory: Principles applications.** Boston, Kluwer: Nijhoff Publishing.

Hays, R., Morales, L. & Reise, S. (2000). Item response theory and health outcomes measurement in the 21st century. **Medical Care, 38** (9 Supplement), 28-42.

Jiao, H. & Lau, A. (2003). **The effects of model misfit in computerized classification test.** Paper presented at the annual meeting of the National Council of Educational Measurement, Chicago, IL, April.

Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993a). **LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993b). **LISREL 8 user's reference guide.** Chicago, IL: Scientific Software International.

Kane, M. (2008). Terminology, emphasis, and utility in validation, **Educational Researcher, 37**(2),76-82.

Kelkar, V., Wightman, L. & Leucht, 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, LA, April 25 - 27.

Kingstone, N., Leary, L., & Wightman, L. (1985). **An exploratory study of the applicability of item response theory methods to the Graduate Management Admission Test.** Educational Testing Service, Princeton, N.J. ED 268 141.

Lau, C. (1996). **Robustness of a unidimensional computerized mastery testing procedure with multidimensional testing data.** Unpublished doctoral dissertation. University of Iowa, Iowa City, IA.

Loehlin, J.C. (1987). **Latent variable models.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Meijer, R. & Sijtsma, K. (2008). **A review of methods for evaluating the fit of item score patterns on a test.** Research Report 99-01. (ERIC Reproduction Services ED 434 148).

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performance as scientific inquiry into score meaning. **American Psychologist, 50,** 741-749.

Partchev, I. (2004). **A visual guide to item response theory.** Friedrich-Schiller: Universität Jena.

Probst, T. (2003). Development and validation of the job security index and the job security satisfaction scale: A classical test theory and IRT approach. **Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76,** 451-467.

Reid, C., Kolakowsky-Hayner, S., Lewis, A. & Armstrong, A. (2007). Modern psychometric methodology: Applications of item response theory. **Rehabilitation Counseling Bulletin, 50**(3), 177-188.

Rupp, A. & Zumbo, B. (2004). A note on how to quantify and report whether IRT parameter invariance holds: When Pearson correlations are not enough. **Educational and Psychological Measurement, 65,** 588-599.

Santor, D. & Ramsay, J. (1998). Progress in the technology of measurement: Applications of item response models. **Psychological Assessment, 10,** 345-359.

Schilling, S. (2007).The role of psychometric modeling in test validation: An application of multidimensional item response theory. **Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective, 5**(2). 93-106.

Shultz, K. & Whitney, D. (2005). **Measurement theory in action: Case studies and exercises.** California: Sage Publications Inc.

Sireci, S. (1991). Sample-independent item parameters? An investigation of the stability of IRT item parameters estimated from small data sets. Paper presented at the **Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association,** Ellenville, NY, October.

Spray, J., Abdel-fattah, A., Huang, C., & Lau, A. (1997). **Unidimensional approximations for a computerized test when the item pool and latent space are multidimensional.** ACT Research Report Series 97-5. Iowa City, IA: American College Testing.

Stone, C., Weissman, A. & Lane, S. (2005). The consistency of student proficiency classifications under competing IRT models, **Educational Assessment, 10**(2), 125-146.

Thissen, D. & Orlando, M. (2001). Chapter 3-Item response theory for items scored in two categories. In Thissen D. & Wainer H. (Eds.), **Test Scoring.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Weiss, D. (1995). Improving individual differences measurement with item response theory and computerized adaptive testing. In D. J. Lubinski, and R. V. Dawis (Eds.), **Assessing individual differences in human behavior: New concepts, methods, and findings** (pp. 49-79). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Wells, C., Subkoviak, M. & Serlin, R. (2002). The effect of item parameter drift on examinee ability estimates. **Applied Psychological Measurement, 26,** 77 - 87.

Wiberg, M. (2004). **Classical test theory vs. item response theory: An evaluation of the theory test in the Swedish driving-license test.** (EM No 50), Umea University Umea: Department of Educational measurement.

Yen, W. (1984). Effect of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. **Applied Psychological Measureurement, 8,** 125-145.

Yen, W. (1983). Use of the three-parameter model in the development of a standardized achievement test. In R. K. Hambleton (Ed.), **Applications of item response theory** (pp. 123-141). Vancouver: Educational Research Institute of British Columbia.

Zagorsek, H., Stough, S. & Jaklic, M. (2006). Analysis of the reliability of the leadership practices inventory in the item response theory framework, **International Journal of Selection and Assessment, 14**(2), 180-191.

Zenisky, A., Hambleton, R. & Sireci, S. (2003). **Effects of local item dependent on the validity of IRT item, test and ability statistics.** Retrieved April 12, 2008, from: www.aamc.org/students/mcat/research/monograph5.pdf

Zenisky, A., Hambleton, R. & Sireci, S. (2006). Identification and evaluation of local item dependencies in the medical college admission test. **Journal of Educational Measurement, 39**(4), 291-309.

Zimowski, M., Muraki, E., Mislevy, R. & Bock, R. (2003). BILOG-MG 3. In Mathilda du Toit (Ed.). **IRT** from SSI: BILOG-MG, MULTILOG, PARSCALE, and TESTFACT. Chicago: Scientific Software International (SSI), Inc.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية

د. محمد أحمد الرفوع
قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية

د. محمد أحمد الرفوع
قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من الذكاء العاطفي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بينهما، ومعرفة أثر كل من النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص في كل من الذكاء العاطفي والتكيف مع الحياة الجامعية. وكذلك التعرف إلى مدى مساهمة أبعاد الذكاء العاطفي مجتمعة ومنفردة في تفسير التكيف مع الحياة الجامعية.

وقد بلغت عينة الدراسة (٣٩٢) طالبا وطالبة (٢٠٨ طالبٍ و١٨٤ طالبة)، طبق عليهم مقياسا الذكاء العاطفي والتكيف مع الحياة الجامعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الذكاء العاطفي ككل وعلى التكيف مع الحياة الجامعية كانت مرتفعة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة على الذكاء العاطفي ككل تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي لصالح الإناث، والمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة، والتخصص لصالح الطلبة في التخصصات العلمية.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة على التكيف مع الحياة الجامعية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي لصالح الإناث، والمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة، والتخصص لصالح الطلبة في التخصصات العلمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة يفسر ما نسبته ٤٧,٩٪ من التباين في درجات الطلبة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية. وأوصت الدراسة بوضع برامج تساعد الطلبة على تنمية الذكاء العاطفي لديهم في مختلف المراحل الدراسية، وذلك لزيادة تكيفهم مع مجتمعاتهم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، التكيف مع الحياة الجامعية، طلبة الجامعة، المستوى الدراسي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٦/٢٩م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٢/١٠م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

Emotional Intelligence and its Relation with Adaptation to University Life

Dr. Mohammed A. Al-Rofo
Faculty of Educational Sciences
Tafila Technical University

Abstract

This study aimed to investigate the level of emotional intelligence, and adaptation to university life for Tafila Technical University students. It also aimed to find the relation between the dimensions of emotional intelligence and university life adaptation. The study further aimed to study the effect of students' gender, level of study and major on the emotional intelligence dimensions and the adaptation to the university life. It also aimed to investigate the contribution of Emotional Intelligence dimensions to in interpreting the variance in Adaptation to University life.

The sample of the study consisted of 392 students (208 males, 184 females). The investigator used two scales in this study: The Emotional Intelligence scale, and the Adaptation to University life scale. The study showed that the level of emotional intelligence and adaptation to university life means were (71.82) and (178.94) respectively. There were significant differences among the subjects' scores means on emotional intelligence as whole and adaptation to university life attributed to students' gender (in favor of females) study level (in favor of 4th year students), and specialization (in favor of scientific domain). The study also revealed that emotional intelligence with it's five dimensions may interpret 47.9% of the difference in student degree on a scale for adaptation to university life.

The study recommended programs to help students to develop their emotional intelligence in all study stages to increase the adaptation in their societies.

Key words: emotional intelligence, adaptation to university life, university student, study level.

الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية

د. محمد أحمد الرفوع
قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

المقدمة

تؤدي القدرة العقلية وخصائص الشخصية دوراً مهما بوصفها محددات للسلوك الإنساني، وهي تشكل محور اهتمام الدراسات والبحوث النفسية، وقد بدأ حديثا الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي Emotional Intelligence كبنية نفسية مهمة في تفسير بعض جوانب السلوك الإنساني، وخاصة تلك المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية.

في بدايات القرن الثامن عشر وضع علماء النفس تقسيما ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن المعرفة والعاطفة والدافعية؛ إذ يتضمن الجانب المعرفي وظائف الذاكرة والاستدلال والحكم والتفكير المجرد، أما الجانب العاطفي فيتضمن الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم والغضب والإحباط، ويتضمن الجانب الثالث الدوافع التي يسعى الفرد إلى تحقيقها (Mayer & Salovey, 1997).

ويعود مفهوم الذكاء العاطفي بداية إلى تصور ثورندايك عام ١٩٢٠ عن الذكاء الاجتماعي الذي عرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين، وعلى التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية. أما الجذور الحديثة له فترجع إلى دراسات جاردنر (Gardner, 1983) عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام، وبصفة خاصة مفهومه عن الذكاء الشخصي والاجتماعي، ولكن الذكاء العاطفي ظهر من خلال دراسة ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) إذ اعتبراه من القدرات العقلية، وكذلك ترجع جذور مفهوم الذكاء العاطفي إلى ما ورد في كتاب جولمان (Goleman, 1995) عن الذكاء العاطفي مما ساعد في زيادة البحوث حول هذا المفهوم (Wong & Law, 2002; Landy, 2005).

وقد ترجع زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي إلى سببين:

الأول: فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس، التي تعد من الأفكار المهمة التي قد تغطي جانبا مهما من جوانب الفروق الفردية لم يتم تغطيته من خلال مقاييس الذكاء التقليدية والمقاييس الشخصية.

والثاني: أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء العاطفي بالعديد من المتغيرات ذات الأهمية مثل المهارات الاجتماعية، والعلاقات الشخصية، وبعض المهارات داخل الشخص مثل تنظيم المزاج التي تؤثر في التكيف؛ مما قد تؤثر في حياته وفي مستوى الضغوطات التي يتعرض لها (Austin, Saklofske & Egan, 2005).

ويرى علماء النفس المعاصرون أنّ العمليات الانفعالية تتقاطع مع أنشطة التفكير العقلي، وبات لديهم اقتناع بأنّ دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التكيفي للإنسان بصفة عامة (Leible & Snell, 2004).

وقد برز الاهتمام بالذكاء العاطفي لدى المؤسسات الصناعية والإدارية والتربوية والعسكرية والأكاديمية، انطلاقا من فلسفة مفادها أن القدرات الانفعالية والاجتماعية تشكل بعدا مهما في الأداء المعرفي، وعمليات التفكير، والسلوك الذي ينعكس على إنتاجية الأفراد وقدراتهم على التكيف، إذ أظهرت نتائج الدراسات فعالية الذكاء العاطفي في تحقيق النجاح الأكاديمي والنجاح في مجالات العمل، وعملية التفاعل الاجتماعي والقيادة والعلاقات العامة والحياة بشكل عام (Cherniss, 2000).

ويشير جولمان (Goleman, 1995) إلى أن للذكاء العاطفي علاقة بمجموعة الخصائص المزاجية والخصائص التي يمكن أن يكتسبها الفرد أو يتعلمها وهي: حالة التكيف، والقدرة على الإقناع، وبذلك فهي تختلف عن الشخصية الذاتية؛ لذلك بإمكان الأفراد القيام ببناء وتطوير السمات ذات الصلة بالذكاء العاطفي.

ويتكون الذكاء العاطفي حسب جولمان (Goleman, 1995) من خمسة أبعاد أساسية هي: معرفة الفرد لانفعالاته، بمعنى متابعة المشاعر وتوجيهها لحظة بلحظة، وإدارة الانفعالات بحيث يمكن معالجة المشاعر بطريقة تجعلها مناسبة للمواقف، واستثارة الدافعية الذاتية بمعنى السيطرة على النزوات والرغبات الملحة، وتعرف مشاعر الآخرين وتعني الوعي باحتياجات الآخرين والتعاطف معهم، ومعالجة العلاقات مع الآخرين من خلال التعامل بلطف ودفء معهم.

ويعرّف سالوفي وسارود وليري وايبل الذكاء العاطفي «بأنّه المقدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الفرد الشخصية وعواطف الآخرين، ليميز بينها ويستخدم هذه المعلومات لتكون موجهاً لتفكيره وأفعاله» (Salovey, Sroud, Woolery & Epel, 2002). في حين عرّف بارون الذكاء العاطفي بأنه «قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة هانئة سعيدة. إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون، والقدرة على إقامة علاقات بين شخصية ناضجة ومسئولة، دون

أن تتحول إلى اعتمادية على الآخرين، ويتصف هؤلاء الأفراد عموماً بالتفاؤل، والمرونة، والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم بها» (Bar-on, 1997, p.155-156).

في حين يرى ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovey & Caruso, 2004) أن الذكاء العاطفي يتكون من أربعة مكونات هي:-

التعرف على الانفعالات: Identifying emotions وهي القدرة على إدراك مشاعر الفرد لمن حوله من البشر.

استعمال الانفعالات: Using emotions أي القدرة على إنتاج وترقية الانفعال، وكيفية التفاهم والتعامل مع الانفعال.

فهم الانفعالات Understanding emotions أي القدرة على فهم الانفعالات المعقدة وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

إدارة الانفعالات Managing emotions وتشير إلى القدرة على إدارة انفعالات الفرد في علاقتها بانفعالات الآخرين.

ويرتبط الذكاء العاطفي ارتباطا وثيقا بالصحة الذهنية السليمة التي يمكن تحقيقها من خلال تفهم الآخرين، والتواصل معهم. فالأفراد الأذكياء انفعاليا هم أفراد سعداء في نشاطاتهم الاجتماعية، وبإمكانهم فهم وإدراك الانفعالات بشكل دقيق، واستخدام طرق فعالة في تنظيم هذه الانفعالات. أما الأفراد الذين يعانون من ضعف في قدرات الذكاء العاطفي، فإنهم يواجهون مشكلات في التكيف، والتخطيط لحياتهم، وهذا يعود إلى عدم قدرتهم على فهم انفعالاتهم الذاتية، ومن الممكن أن يؤدي هذا الأمر إلى حالة من الاكتئاب، وهم لذلك يقومون بتطوير ثقافة فردية تدير انفعالاتهم بشكل غير ملائم، فيصبحون غير سعداء في حياتهم. ولقد طرح بار-اون (Bar-on, 2000) نموذجاً للذكاء العاطفي يصف هذا الذكاء على أنه مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية للشخص في التكيف مع المطالب البيئية، ويتضمن القدرة على:

- الوعي والفهم والتعبير عن الذات.
- الوعي والدخول في علاقات فعالة مع الآخرين.
- التعامل مع الانفعالات الشديدة وضبط المحفزات.
- التوافق على حل المشكلات ذات الطبيعة الشخصية أو الاجتماعية. وقد ضمن نموذجه التفسيري خمسة مجالات هي: (مهارات التعامل مع الذات ، ومهارات العلاقة مع الآخرين، والقدرة على التكيف، وإدارة الضغوط، والمزاج العام).

يتضح مما سبق في تعريفات الذكاء العاطفي وفي مكوناته أنها تركز على مجموعة من الكفايات والسمات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد في التكيف مع ضغوطات الحياة، ومتطلبات البيئة التي يعيش فيها. وأن هناك صلة بين التكيف والذكاء العاطفي. إذ يشير إزنيك وزملاؤه (Eysenk, Arnold & Meili, 1972) إلى أن التكيف حالة من الإشباع التام لحاجات الفرد من جهة وظروف البيئة من جهة أخرى، وإيجاد حالة من الانسجام التام بين الفرد والبيئة المادية والاجتماعية. كما أن التكيف يشير إلى التغيرات التي نحدثها في أنفسنا وفي محيطنا من أجل إشباع حاجاتنا وتحقيق المطالب المتوقعة منا، وتحقيق علاقات مرضية مع الآخرين (Easthood, 1995).

ويستخدم مفهوم التكيف ليشير إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التكيفية المختلفة حسب الموقف الذي يتعامل معه. وبهذا المعنى فإن التكيف الحسن يكون مصدرا للاطمئنان والارتياح النفسي، في حين يكون التكيف السيئ مصدرا للصراع والقلق والاضطراب. ويتراوح تأثير الاضطراب المرتبط بالتكيف السيئ في الشخصية بين تأثير يسير يبدو على شكل قلق موضوعي وبين اضطراب شديد يبدو على شكل عصاب أو اضطراب أكثر شدة يبدو على شكل ذهان.

والتكيف الأكاديمي للطالب في الجامعة يعدّ واحدا من أهم مظاهر تكيفه العام، كما يعدّ من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية، وينعكس على إنجازاته وعلاقاته مع الطلبة في الجامعة، وكذلك مع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، خاصة أن الطالب يقضي مدة طويلة من حياته في الجامعة، وهي مدة لا تقل عن ثلاث سنوات، وان تكيف الطالب مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية، يمكن أن ينعكس على إنتاجيته وأن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلبتها (الريحاني وحمدي، ١٩٨٧، ١٢٦).

ويرى المنياوي (١٩٩٠) أن التكيف عملية مستمرة، وذلك لأن حاجات الفرد البيولوجية والنفسية والاجتماعية متغيرة باستمرار، فالتكيف لا يتم مرة واحدة بصفة نهائية بل يستمر ما استمرت الحياة. كما يعتقد أن التكيف نسبي أيضا، فقد يكون تكيف الشخص في مجتمع ما إيجابيا، وقد لا يكون كذلك في مجتمع آخر، أوقد يكون تكيف الشخص ايجابيا في فترة من مدد حياته، وسلبيا في مدة أخرى، كما قد يكون تكيفه ايجابيا في مجال من مجالات الحياة، وسلبيا في مجال آخر.

إن للتكيف هدفًا إنسانيًا، وغاية الفرد أن يتكيف مع البيئة، وأن ينجح في تحقيق التعامل مع الناس، ليتحقق له التكيف الشخصي وراحة النفس، وينجح في تحقيق الذات، إذ يتعلم

منذ ولادته كيفية التكيف مع الظروف والمواقف، ويتفاعل مع الآخرين، من أجل الوصول إلى إشباع حاجاته وتحقيق الرضا عن ذاته، وهذا يقتضي معرفة عميقة بحاجات النفس، واستطلاع إمكانيات البيئة، وحسن التعامل مع الآخرين (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧).

ولتحقيق قدرٍ كافٍ من تكيف الطلبة فإنّ على الجامعة أن تهيئ المكان الملائم للتكيف، وتؤدي دورها بوصفها مؤسسة تعليمية واجتماعية تؤدي دورا في إعداد النخبة، وتساعدهم على اكتساب مجموعة من القدرات العقلية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات العمل وقيمه وعاداته.

والجامعة تؤدي دورا مهما في تنمية شخصية المتعلم وتكيفه الاجتماعي، وتساعده على تخطي المشكلات المختلفة التي ستكون شخصيته، وكذلك المشكلات الدراسية، ومشكلات الاختيار المهني، وتخطيط العمل، وإدارة الوقت، واختيار الأصدقاء، وكل ذلك يساعد الطلبة على التكيف النفسي والتخلص من الضغوطات في أثناء مسيرتهم التعليمية.

وقد يكون للصعوبات التي تواجه الطلبة في الجامعات، وتدني مستويات التكيف مع الحياة الجامعية، وزيادة ظواهر العنف الطلابي علاقة بالذكاء العاطفي، إذ تشير الدراسات التي استهدفت هذه الفئة إلى وجود مثل هذه الصلة، كالدراسة التي أجرتها داود (١٩٩٤) وقد هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية، واستقصاء علاقة هذه الصعوبات ببعض المتغيرات مثل: الجنس، وتخصص الثانوية، والمعدل، وكيفية القبول بالجامعة. كما هدفت إلى التعرف على تأثير هذه الصعوبات و مجموعة العوامل الديمغرافية المتعلقة بالطلبة في درجة رضاهم عن الحياة الجامعية. وقد بينت النتائج أن هناك صعوبات متعددة اندرجت في (١٨) نوعا أهمها ما يتعلق بمعرفة الأمكنة والكليات، واختيار المواد، وعدم توافر معلومات عن البرامج والنشاطات الترفيهية... الخ. كما بينت الدراسة أن نسبة ٢٠٪ من الطلبة أو أكثر يعانون من هذه الصعوبات وكانت أكثر الصعوبات التي يواجهها الطلبة اختيار المواد، إذ يعاني منها ما نسبته (٥٧,٨٪) ، ومعرفة الدوائر والكليات بنسبة (٤٩٪)، وعدم توافر معلومات عن البرامج والنشاطات المختلفة بنسبة (٤٩,٦٪)، والتعامل مع المدرسين بنسبة (٣٢٪). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث وذلك في مستويات الرضا عن الحياة الجامعية لصالح الإناث، وبين متوسطات درجات طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

أما الدراسة التي أجراها ماتنزيونو (Martineez-pons, 1997) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي وأعراض الاكتئاب والرضا عن الحياة وتوجيه الهدف. إذ

طبقت على عينة قوامها (١٤٨) فردا ممن تراوحت أعمارهم بين١٨ و ٦٠سنة من الآباء والأمهات والمديرين وطلاب الدراسات العليا من الذكور والإناث. وقد توصلت الدراسة إلى نموذج يحكم العلاقة بين متغيرات الدراسة مؤداه وجود ارتباط سالب بين الذكاء العاطفي والاكتئاب ،وارتباط موجب بين الرضا عن الحياة وإتقان المهام والذكاء العاطفي.

ولمعرفة الفرق بين الذكور والإناث في الذكاء العاطفي وأبعاده فقد أجرى (Bar-on & Parker, 2000) دراسة على عينة قوامها (٩١٧٢) فرداً، منهم (٤٦٢٥) ذكراً، و(٤٥٤٧) أنثى، توصلت نتائجها إلى أن الإناث أفضل من الذكور في أبعاد الذكاء العاطفي: الوعي الذاتي، ودافعية الذات، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والتعاطف، في حين تفوق الذكور في بعدي التكيف وحل المشكلات.

أما دراسة ليندلي (Lindlely, 2001) فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، التكيف). وتكونت عينة الدراسة من (٣١٦) فرداً (١٠٥ طالبٍ، ٢١١ طالبة) من طلاب الجامعة والتعليم العام، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء العاطفي وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، وكفاءة الذات، وتقدير الذات، والتفاؤل، ووجهة الضبط الداخلية، والتكيف)، ووجود علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية. كما أظهرت الدراسة أيضا أنه عدم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء العاطفي.

ودراسة سجوبيرج (Sjoberg, 2001) التي تناولت الذكاء العاطفي كعامل مهم للنجاح والتكيف مع الحياة، لدى مجموعة من العاملين تراوحت أعمارهم بين ٢٢ و٧٧ سنة، بينت نتائجها أن الذكاء العاطفي يرتبط إيجابيا بالتكيف والمهارات الاجتماعية، وأن الأفراد مرتفعي الذكاء العاطفي يعطون اهتماماً أقل للنجاح الاقتصادي، كما يرتبط الذكاء العاطفي إيجابيا بالإبداع والمثابرة في مواجهة الفشل وتقدير الذات. وكذلك وجدت عبد المجيد (٢٠٠١) في دراستها التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في الذكاء العاطفي، ومدى تأثيره في التوافق لدى طالبات الجامعة علاقة موجبة بين الذكاء العاطفي والتوافق لدى الطالبات.

أما دراسة عجوة (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي، إذ تكونت العينة من (٦٤) طالبا و(١٩٤) طالبة. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء العاطفي وكل من الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي، في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء العاطفي والتوافق النفسي، كما أظهرت

النتائج عدم وجود فروق بين البنين والبنات، وبين ذوي الاختصاصات العلمية والأدبية على مقاييس الذكاء العاطفي الثلاثة.

أما دراسة بيلتري (Pellitteri, 2002) فقد تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي وميكانزمات الأنا الدافعية، وقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مكونات الذكاء العاطفي (إدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية) وعوامل شخصية لها علاقة بالتكيف. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالبٍ وطالبة يدرسون في جامعتين في الولايات المتحدة الأمريكية. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء العاطفي وأساليب الدفاع التوافقية (Adaptive defense style)، وعلاقة سالبة ودالة بينه وبين أساليب الدفاع اللاتوافقية (Maladaptive defense style). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين أساليب الدفاع التوافقية والمعرفة الانفعالية (Emotional knowledge)، وعدم وجود علاقة بين أساليب الدفاع التوافقية وكل من إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات.

وأما دراسة سالوفي وآخرين (Salovey, et al., 2002) فقد استهدفت معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي، وتقدير الذات، والقلق الاجتماعي، والاكتئاب، والرضا الشخصي لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبٍ وطالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين أبعاد الذكاء العاطفي وتقدير الذات، وعلاقة ارتباط موجبة بين الرضا الشخصي وكل من وضوح المشاعر وإصلاح المزاج، وعلاقة ارتباط سالبة بين بعدي وضوح المشاعر وإصلاح المزاج وكل من القلق والاكتئاب.

أما دراسة رزق (٢٠٠٣) فقد استهدفت الكشف عن أثر برنامج في التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء العاطفي لطلبة الجامعة، وقد طبقت على عينة مكونة من (١٥٢) طالبا وطالبة يدرسون في كلية التربية في جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، منهم٧٢ طالبا و٨٠ طالبة، أسفرت النتائج عن وجود أثر للبرنامج في تنمية الذكاء العاطفي عند الطلبة، ووجود فروق بين الذكور والإناث على مكونات الذكاء العاطفي، وذلك لصالح الإناث.

أما دراسة باو وآخرين (Pau, et al., 2004) فقد تناولت الذكاء العاطفي وأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتكيف لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا وطالبة يدرسون في كلية طب الأسنان في بريطانيا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء العاطفي استخدموا مواجهة سوية مثل التأمل، والتقييم، والتنظيم، وإدارة الوقت. أما الطلاب ذوو المستوى المنخفض من الذكاء العاطفي فقد كانوا أكثر استخداما للأساليب غير السوية.

وقامت كل من خليل والشناوي (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى إسهام أبعاد

الذكاء العاطفي بالتنبؤ بأساليب المجابهة المستخدمة من قبل طلاب الجامعة، والتعرف على أبعاد الذكاء العاطفي المرتبطة بأساليب المجابهة التكيفية، والأخرى المرتبطة بأساليب المجابهة غير التكيفية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٧) طالبا وطالبة يدرسون في كلية الآداب بجامعة المنوفية. فقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء العاطفي وأساليب المجابهة التكيفية، وعلاقة ارتباط سالبة مع أساليب المجابهة غير التكيفية، كما أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مكونات الذكاء العاطفي.

أما دراسة جانون ورانزجن (Gannon & Ranzijn, 2005) فقد هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الذكاء العاطفي كقدرة بجانب التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال القدرة العقلية العامة وسمات شخصية لدى عينة من أفراد المجتمع الأمريكي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الرضا عن الحياة بكل أبعاد الذكاء العاطفي بعلاقات متوسطة موجبة دالة إحصائيا، وأقوى العلاقات كانت في حالة ضبط وتنظيم الانفعالات، وكذلك ارتبط الرضا عن الحياة ببعض سمات الشخصية، ولم يرتبط بالذكاء العقلي.

أما أوستن وساكلوفسكي وايجان (Austin, Saklofske & Egan, 2005) فقد أجروا دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الذكاء العاطفي والرضا في الحياة العامة Life Satisfaction والدعم الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٠٤ من الإناث (٥٠٠ من كندا، ٢٠٤ من اسكتلندا). توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، كان من ضمنها أن الذكاء العاطفي ارتبط بشكل سلبي مع تناول الكحول، وبشكل إيجابي مع الرضا في الحياة، وكذلك مع حجم ونوعية العلاقات الاجتماعية.

وتوصلت رزق الله (٢٠٠٦) في دراسة تجريبية أجرتها على تلاميذ الصف السادس من مدارس دمشق لتنمية مهارات الذكاء العاطفي إلىعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الذكاء العاطفي، في (مهارات فهم الانفعالات الشخصية، ومهارة فهم العلاقات البين شخصية، وفي الذكاء العاطفي ككل)، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور و الإناث على المقياس المستخدم في (مهارة إدارة الضغوط النفسية والتكيف والمزاج العام) لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة العمران (٢٠٠٦) إلى التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي والجنس على عينة من الطلبة البحرينيين وعددهم (٢٧٩) طالباً وطالبةً من ثلاث مراحل تعليمية هي: الإعدادية والثانوية والجامعية، وكانت أداة الدراسة الصورة المختصرة من مقياس بار– أون للشباب المكون من ثلاثين فقرة.

دلت نتائج الدراسة على تمتع الطلبة المتفوقين بمستوى ذكاء عاطفي عام أعلى من باقي أفراد العينة، وهم الطلبة العاديون والمتعثرون في تحصيلهم الأكاديمي. وتفوقت الإناث على الذكور في الذكاء الاجتماعي، في حين تفوق الذكور في بُعد المزاج العام.

أما لي وولسوسكي كبلوس (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006) فقد قدما برنامجين إبداعيين في مهارات الذكاء العاطفي بمخيم صيفي لمدة ثلاثة أسابيع لطلبة من متفوقين أكاديمياً بمدارسهم في صفوف العاشر وحتى الثاني عشر على عينة بلغت (٢٣٤) طالبا وطالبة. أظهرت النتائج أن فئة الطلبة المتفوقين مقارنة بالعاديين كانت لديهم قدرة أفضل على بعد التكيف، وأقل على بعدي إدارة الضغوط وضبط الذات، ولم يكن هناك أثر للجنس على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي، ولم يظهر وجود أي ارتباط بين الذكاء العاطفي والذكاء المعرفي عند أفراد العينة. كما بيّنت الدراسة أن الإناث كن متفوقات بالأبعاد ذات العلاقة بالآخرين (بعد الكفاءة الاجتماعية)، في حين تفوق الذكور في الأبعاد ذات العلاقة بالذكاء المعرفي.

وهدفت دراسة المزروع (٢٠٠٧) إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بالإنجاز والذكاء الوجداني على عينة بلغت (٢٣٨) طالبة تراوحت أعمارهن بين ١٧و٢٤ سنة من جامعة أم القرى. وقد أثبتت الدراسة أنه كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات ارتفعت معها بالمقابل درجة الذكاء العاطفي، كما بينت وجود ارتباط موجب بين درجات الطالبات في فاعلية الذات ودرجاتهن على جميع أبعاد الذكاء الوجداني، وأن الطالبات ذوات الدرجات المرتفعة في الذكاء الوجداني حصلن على درجات أعلى في فاعلية الذات.

بالنظر إلى الدراسات السابقة فقد درس الذكاء العاطفي مع الرضا عن الحياة الجامعية، والتوافق النفسي في عدة دراسات (داود، ١٩٩٤؛ عجوة ،٢٠٠٢؛ خليل والشناوي، ٢٠٠٥؛ Lindely, 2001; Sjoberg, 2001; Martineez-Pons, 1997, Pellitteri, Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Gannon & Ranzijin, 2005). وهنالك اختلاف بين نتائج الدراسات فيما يخص تأثير النوع الاجتماعي (الذكور ،الإناث) في الذكاء العاطفي، ففي دراسات (رزق الله، ٢٠٠٦؛ العمران، ٢٠٠٦؛ Bar-on & Parker, 2000; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006) تفوق الذكور على الإناث في بعض أبعاد الذكاء العاطفي (مهارة إدارة الضغوط النفسية، والتكيف، والمزاج العام) في حين تفوقت الإناث على الذكور في بعض أبعاد الذكاء العاطفي (الوعي الاجتماعي) (رزق، ٢٠٠٣؛ العمران، ٢٠٠٦؛ Lee & Olszewski-Kubilius, 2006)، كما أن هنالك دراسات توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الذكاء العاطفي (عجوة، ٢٠٠٢؛ خليل والشناوي، ٢٠٠٥؛ Lindely, 2001). وفي مجال التخصص الدراسي (علمي، إنساني) فإن

دراسات (داود، ١٩٩٤؛ عجوة، ٢٠٠٢) توصلت إلى عدم وجود فروق بين التخصصين في الرضا عن الحياة الجامعية.

كذلك فإن معظم الدراسات السابقة أكدت على وجود تأثير للذكاء العاطفي في متغيرات شخصية منها: ضبط الذات، والتوافق الاجتماعي، والتوافق الانفعالي، والرضا عن الحياة، والتوافق المهني، وتقدير الذات؛ أما بخصوص الدراسة الحالية فلا يوجد دراسة عربية واحدة تناولت –على حد علم الباحث– علاقة الذكاء العاطفي بالتكيف مع الحياة الجامعية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي، كما أن نتائج الدراسات غير مستقرة بالنسبة لتأثير هذه العوامل. ولهذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على علاقة الذكاء العاطفي بالتكيف مع الحياة الجامعية تبعا للعوامل سابقة الذكر.

مشكلة الدراسة

في الوقت الذي تزايدت فيه موجات العنف في المجتمع بما فيه الجامعة، وتزايدت فيه أساليب التواصل مع الآخرين ضمن معطيات حياتية تعاني من الضغوط، تزايدت الحاجة إلى الاهتمام بنوع آخر من الذكاء وهو الذكاء العاطفي، إذ أشارت الدراسات (Goleman, 1995; Cummings, 1998; Mayer & Salovey, 2004) إلى أن الذكاء المعرفي وحده لا يضمن نجاح الفرد و تكيفه، وتفوقه وإنما يحتاج إلى الذكاء العاطفي الذي يعد مفتاح النجاح في معظم مجالات الحياة؛ إذ إنّ نسبة ما ساهم به الذكاء المعرفي من نجاحات الحياة لا تزيد على أعلى تقدير عن (٢٠٪)، في حين تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء العاطفي بنسبة (٨٠٪) (Goleman, 1995). ويؤدي الذكاء العاطفي دوراً مهماً في التأثير الإيجابي في النجاح مدى الحياة؛ ولذا يجب على المؤسسات التربوية الاهتمام بالمهارات العاطفية لدى المتعلمين (Elias & Weisberg, 2000)، ومنها الجامعة بأطرافها الثلاثة الإدارة، وعضو هيئة التدريس، والطالب وبما يتضمن ذلك من علاقات تبادلية.

وللذكاء العاطفي الأثر الكبير في مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطلبة في الجامعة وخلق ثقافة فعالة، وتنمية التعاطف مع الغير، وخلق بيئة آمنة تضع المجتمع الجامعي في جو مريح ومحفز للإنتاج والتقدم، ويمكن أن يؤثر في التكيف مع الحياة الجامعية؛ إذ إن الطالب في الجامعة مطلوب منه أن يحدث تغيرات في سلوكه، وفي محيطه من أجل إشباع حاجاته وتحقيق المطالب المتوقعة منه، وتحقيق علاقات مرضية للآخرين (المزروع، ٢٠٠٧؛ Lee & Olszewski-Kubilius, 2006).

إنّ التكيف عملية مستمرة ديناميكية بين الفرد والبيئة، تساعد على تعديل البناء النفسي

من خلال الخبرات الجديدة والمتعلمة. وهناك أشكال للتكيف منها التكيف الاجتماعي الذي يساعد الفرد على النجاح في التفاعل مع الأفراد الذين يتصل بهم، وإقامة علاقات إيجابية معهم تتسم بالتسامح والتعاون من خلال امتلاك مهارات اجتماعية تساعد على التعامل مع الأفراد المحيطين به، ومنها حب مساعدة الآخرين. وكذلك التكيف الأكاديمي فالطالب في الجامعة الذي يقضي مدة طويلة من حياته فيها يحتاج إلى الحصول على نتائج دراسية أفضل، والمشاركة في البرامج الطلابية، وهذا ينعكس على البعد الثالث للتكيف وهو التكيف النفسي الذي يسعى إلى انسجام الفرد مع ذاته وقدراته بحيث يكون راضيا عن ذاته، وقادرا على التصرف بشكل ينسجم مع مجتمعه بعيدا عن التوتر والعنف (الريحاني وحمدي، ١٩٨٧؛ عربيات، ٢٠٠١).

وطلبة الجامعة يعانون من التغيرات الاجتماعية والجسمية والنفسية التي ترافق هذه المرحلة عادة، كما أن طلبة الجامعة عادة ما يحبذون التخلص من القيود والسلطات التي تحيط بهم، كما أن هذه الفترة وهي فترة نهاية المراهقة عادة ما تكون فترة انفعالات عنيفة، وأن انتشار ظاهرة العنف الجامعي ما هي إلا نتيجة واضحة لتدني تكيف الطلبة مع الأجواء والتغيرات الجديدة التي تطرأ على الطالب نفسه وعلى الأجواء الجامعية.

كما أن للذكاء العاطفي دوراً مهمًّا في الوعي بالانفعالات والمشاعر والتحكم بها وإدارتها على أتم وجه، ومنها التحكم بالغضب والقلق وغير ذلك، وقراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معها. ويعدّ موضوع الذكاء العاطفي مهماً في الحياة الجامعية. فالبيئة الجامعية غنية بما يثير المشاعر السلبية وأبرزها الخوف على المستقبل. والضغط النفسي يتسبب في زيادة احتمال ظهور هذه المشاعر والانفعالات. ويتعرض الطالب أيضاً للكثير من الضغوط. فالطالب يخاف من أنه ليس جيداً بما فيه الكفاية، ولا يقوم بما هو مطلوب منه بشكل جيد، أو أن الآخرين يعرفون أكثر منه بالنسبة لما يتوجب عليه عمله، من هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الحاجة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي بأبعاده والتكيف مع الحياة الجامعية وتأثير بعض العوامل فيهما.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء العاطفي والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء العاطفي والتكيف مع الحياة الجامعية، وفقا لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني)، والمستوى الدراسي (أولى، رابعة).

أسئلة الدراسة

وبالتحديد فان الدراسة تحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟.

٢- ما مستوى التكيف مع الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي وتفاعلها؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي والتفاعل بينها؟.

٥- ما مدى مساهمة أبعاد الذكاء العاطفي: (إدارة الذات، والوعي الذاتي، واستخدام الانفعالات، والتعاطف، والوعي الاجتماعي) مجتمعة ومنفردة في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية؟.

أهمية الدراسة

يشكل الذكاء العاطفي احد المتغيرات المهمة التي أخذت في البروز بوصفها إحدى الصفات الجوهرية للحياة التي تؤثر في حياتنا وفي نجاحنا مقارنة بالذكاء الأكاديمي، وهو ما يؤكده (Goleman, 1995)، وكذلك فإن الذكاء العاطفي يساعد على التحكم في الإحباطات والاندفاعات والانفعالات وتنظيم الحالات المزاجية بل ومواجهة مشكلات الحياة التي تحتاج إلى الحل (Mayer & Salovey, 1997).

والذكاء العاطفي يؤدي دورا كبيرا في التوافق والتكيف مع الحياة، مما يساعد على تجاوز المشكلات بشكل إيجابي. وتنبع أهمية هذه الدراسة من استقصائها العلاقة بين مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده والتكيف مع الحياة الجامعية خاصة أن للذكاء العاطفي أهمية في التكيف مع الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

كما أن اختلاف نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتباين النتائج حول تأثير متغيرات النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص في الجامعة في الذكاء العاطفي وفي التكيف مع الحياة الجامعية، وعدم دراسة متغير التكيف مع الحياة الجامعية وعلاقته بالذكاء العاطفي -على حد علم الباحث- يجعل من الدراسة الحالية إضافة نوعية تحاول دراسة متغيرات ذات علاقة بالذكاء العاطفي، ربما تسهم في إيضاح مثل هذه العلاقة، التي قد تفيد الباحثين وكذلك

القائمين على شؤون الطلبة في مجال مساعدة طلبة الجامعة على تخطي بعض الصعوبات والمشكلات التكيفية التي تواجههم.

وميدانيا يمكن أن تلفت هذه الدراسة نظر القائمين على برامج التدريس الجامعي إلى أهمية بناء برامج لتنمية الذكاء العاطفي لدى الطلبة؛ إذ يؤكد اشتاين (Stein, 1996) على أنه يمكن ترقية وتنمية القدرات الانفعالية، وكذلك بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على التكيف مع الحياة الجامعية، مما يساعدهم على الشعور بالرضا والارتياح والتخلص من العنف الطلابي في الجامعة على اعتبار أن العنف الجامعي ما هو إلا حالة من سوء التكيف وتدني السيطرة على الانفعالات والغضب.

مصطلحات الدراسة

الذكاء العاطفي: «القدرة على إدراك العواطف والتعبير عنها، و تفهمها واستيعابها واستخدامها وإدارة العواطف الكامنة في ذات الفرد، والتحكم فيها، وضبطها، وفهم انفعالات الآخرين، والوعي بها» (George, 2000). ويعرف إجرائيا بأنه «الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في هذه الدراسة». وهو مكون من خمسة أبعاد (رزق، ٢٠٠٣) (استخدمت في أداة الدراسة الحالية الخاصة بالذكاء العاطفي) هي:-

١) **إدارة الذات Management Self** قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته والتحكم فيها ،وفهم ما وراء الانفعالات والمشاعر ،وإيجاد الطرق الملائمة للتعامل معها دون كبت أو تضخيم للمعلومات التي تحملها ،وتحويل السلبية منها إلى نهاية إيجابية.

(٢**الوعي الذاتي Awareness Self** قدرة الفرد على تحديد وتسمية وصياغة انفعالاته ومشاعره الذاتية والتعبير عنها، وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح، والتمييز بينها، والرغبة في ترقيتها.

٣) **استخدام الانفعالات emotions Using** القدرة على ضبط ودمج الانفعالات الذاتية مع انفعالات الآخرين، واستخدامها في توجيه التفكير وتحويل الانتباه للأشياء المهمة.

٤) **التعاطف Empathy** القراءة الذاتية لمشاعر الآخرين والتوحد معهم انفعاليا، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم، ومعايشة مشكلاتهم وإعطائهم الحلول لها.

٥) **الوعي الاجتماعي Social Awareness** قدرة الفرد على التحديد والإدراك والفهم الدقيق لمشاعر وانفعالات الآخرين، والانفتاح عليها والتعامل معها بكفاءة، والتواصل معهم بروح الفريق الواحد. ويقاس إجرائيا كل بعد من الأبعاد السابقة "بالدرجة التي يحصل عليها

الطالب المستجيب من خلال إجابته عن فقرات ذلك البعد".

التكيف مع الحياة الجامعية "هو مستوى رضا الطالب الجامعي عن العلاقات الاجتماعية، والعوامل النفسية والدراسية، وعوامل الضبط التي يتعرض لها داخل الإطار الجامعي" (الليل، ١٩٩٣، ص١٩٠). ويقاس إجرائيا "بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المستجيب من خلال إجابته عن فقرات مقياس التكيف مع الحياة الجامعية المستخدم في هذه الدراسة".

التخصص الدراسي: طلبة الكليات العلمية (كلية الهندسة، كلية العلوم) وطلبة الكليات الإنسانية (كلية العلوم التربوية، كلية العلوم المالية والمصرفية) في جامعة الطفيلة التقنية المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

المستوى الدراسي: طلبة مستوى السنة الجامعية الأولى، وطلبة مستوى السنة الجامعية الرابعة المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الطفيلة التقنية المسجلين في الكليات العلمية والكليات الإنسانية، ممن هم في مستوى السنتين الأولى والرابعة، والبالغ عددهم (٢٥٨٩) طالبا و طالبة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، منهم (١٤٦٨) طالبا وطالبة في الكليات العلمية و(١١٢١) طالبا وطالبة في الكليات الإنسانية، ويظهر الجدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي للطلبة ومستواهم الدراسي (أولى، رابعة) ونوع التخصص (علمي، إنساني).

الجدول رقم (١)
توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي للطلبة ومستواهم الدراسي وتخصصاتهم

التخصصات	علمية			إنسانية			المجموع
المستوى / النوع الاجتماعي	أولى	رابعة	المجموع	أولى	رابعة	المجموع	
ذكور	٤٩٥	٢٩٦	٧٩١	٤٠٧	١٩٥	٦٠٢	١٣٩٣
إناث	٣١٥	٣٦٢	٦٧٧	٢١١	٣٠٨	٥١٩	١١٩٦
المجموع	٨١٠	٦٥٨	١٤٦٨	٦١٨	٥٠٣	١١٢١	٢٥٨٩

أما عينة الدراسة فقد تألفت من (٣٩٢) طالبا وطالبة ،تم اختيارها عشوائيا بالطريقة الطبقية من مجتمع الدراسة البالغ (٢٥٨٩) طالبا وطالبة؛ أي ما نسبته ١٥٪ من مجموع

المجتمع ،ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والتخصص

التخصصات	علمية			إنسانية			المجموع
المستوى / النوع الاجتماعي	أولى	رابعة	المجموع	أولى	رابعة	المجموع	
ذكور	٧٤	٤٤	١١٨	٦١	٢٩	٩٠	٢٠٨
إناث	٤٧	٥٩	١٠٦	٣٢	٤٦	٧٨	١٨٤
المجموع	١٢١	١٠٣	٢٢٤	٩٣	٧٥	١٦٨	٣٩٢

أداة الدراسة

أولا: مقياس الذكاء العاطفي

استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء العاطفي الذي طوره رزق (٢٠٠٣)، والمكوّن من (٧٠) فقرة على شكل مواقف افتراضية من المحتمل أن يتعرض لها الطلبة خلال مناشط حياتهم المختلفة. ولكل فقرة خمسة أو أربعة من البدائل يتم اختيار الاستجابة من بينها، وتقدر درجة الطالب على المقياس حسب درجة البديل المختار. ويقيس درجة الذكاء العاطفي كدرجة كلية وخمس درجات فرعية، وقد قام رزق بالتأكد من صدق المقياس مستخدما صدق المحتوى والصدق العاملي والصدق التمييزي وصدق التكوين الفرضي وصدق الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده الخمسة الآتية وهي: إدارة الذات، والوعي الذاتي، واستخدام الانفعالات، والتعاطف، والوعي الاجتماعي.

كما قام رزق بالتأكد من ثبات المقياس وأبعاده مستخدما إعادة التطبيق، وكانت درجات الثبات على أبعاد المقياس على النحو الآتي: أدارة الذات (٠,٧٢) والوعي الذاتي (٠,٦٥) واستخدام الانفعالات (٠,٨٦) والتعاطف (٠,٨٢) والوعي الاجتماعي (٠,٦٩) والدرجة الكلية للمقياس (٠,٩١).

بالإضافة إلى دلالات الصدق التي أجراها رزق (٢٠٠٣) تم التأكد من دلالات صدق الأداة ووضوحها وملاءمتها لأغراض الدراسة الحالية، إذ تم عرضها على مجموعة من المحكمين (عشرة أعضاء من هيئة التدريس) في تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد التربوي من جامعتي الطفيلة التقنية وجامعة مؤتة، وتم تزويدهم بتعريف لمفهوم الذكاء العاطفي، وطلب إليهم الحكم على مدى ملاءمة فقرات الأداة لعينة الدراسة، وأن يحكموا على كل فقرة من فقرات الأداة من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله،

بحيث اعتمدت الفقرات التي أجمع عليها أكثر من ثمانية من المحكمين، وبناءً على توصياتهم تم حذف (١٣) فقرة، كما تم تعديل عدد بدائل خمس فقرات من أربعة بدائل إلى خمسة ،وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (٥٧) فقرة. بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (٨٠) وذلك لأغراض التحقق من صدق البناء للمقياس، إذ تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، و كذلك حساب معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمقياس، وتم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس، وبناء على ذلك، يجب أن تحقق الفقرة المعيارين المعتمدين معا، ولا يكفي توافر أحدهما دون الأخر. وهذان المعياران هما: يجب أن تتمتع الفقرة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الأخر. كما يجب أن لا يقل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع العلامة الكلية للمقياس عن (٠,٢٥).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس، تم استبعاد تسع فقرات لعدم تحقيقها المعيارين المعتمدين. وبذلك أصبح المقياس في شكله النهائي مكونا من (٤٨) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس، وذلك كما يأتي:

١-إدارة الذات: ويتكون من١٣ فقرة تحمل الأرقام (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣٧).

٢-الوعي الذاتي: ويتكون من ٨ فقرات تحمل الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ٣٤).

٣-استخدام الانفعالات: ويتكون من١١ فقرة تحمل الأرقام (١، ٦، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٦).

٤-التعاطف: ويتكون من ٧ فقرات تحمل الأرقام (٢٦، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨).

٥-الوعي الاجتماعي: ويتكون من ٩ فقرات تحمل الأرقام (١٧، ١٨، ٢١، ٣١، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢).

وللتأكد من دلالات ثبات الأداة في الدراسة الحالية، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة استطلاعية، تألفت من (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة السنين الأولى والرابعة في الكليات العلمية والإنسانية في جامعة الطفيلة التقنية ومن خارج عينة الدراسة، وقد تم تطبيق الأداة على أفرادها مرتين، وبفاصل زمني مقداره (٢١) يوما، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين ؛ فبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة

على التطبيقين الأول والثاني (٠,٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيا على مستوى دلالة (α < ٠,٠٠١) إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١٣,١٢) وقيمة (ف) الجدوليه (٣,١٣١). وهذا يشير إلى معامل ثبات استقرار عالٍ للمقياس يجعله مناسبا لأغراض هذه الدراسة.

وقد استخدمت معادلة كرونباخ أًلفا لحساب معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي وللمقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٦٦ ، ٠,٨٦)، وهي معاملات ثبات عالية نسبياً تجعله مناسباً لأغراض هذه الدراسة، والجدول رقم (٣) يبين هذه المعاملات:

الجدول رقم (٣)
معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي وللمقياس ككل

البعد	إدارة الذات	الوعي الذاتي	استخدام الانفعالات	التعاطف	الوعي الاجتماعي	المقياس ككل
عدد الفقرات	١٣	٨	١١	٧	٩	٤٨
معامل الثبات	,٨٢	,٦٦	,٧٥	,٦٧	,٧١	,٨٦

ثانيا: مقياس التكيف مع الحياة الجامعية

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالتكيف مع الحياة الجامعية، والإطلاع على العديد من مقاييس التكيف، قائمة موني (مامسر١٩٧١)، و(عربيات، ٢٠٠١). تم صوغ (٦٠) فقرة، عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، وعددهم (١٠) للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وطلب إليهم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات لقياس التكيف مع الحياة الجامعية، وإجراء ما يرونه مناسبا من إعادة صياغة أو دمج أو إضافة، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، عدلت بعض الفقرات، واستبعدت (٩) منها لأنها لم تنل موافقة (٨) محكمين، وبذلك أصبح عدد الفقرات (٥١) فقرة، تتم الإجابة عنها حسب مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق تماما ،تنطبق كثيرا، تنطبق أحيانا، لا تنطبق إطلاقا).

وللتأكد من دلالات ثبات الأداة في الدراسة الحالية، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة استطلاعية، تألفت من (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في الكليات العلمية والإنسانية في جامعة الطفيلة التقنية ومن خارج عينة الدراسة، وقد تم تطبيق الأداة على أفرادها مرتين، و بفاصل زمني مقداره (٢١) يوما، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين؛ فبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على التطبيقين الأول والثاني (٠,٨٢)، وهي قيمة دالة إحصائيا على مستوى دلالة (α < ٠,٠٠١) إذ بلغت قيمة ف المحسوبة (١٢,٩٦) وقيمة ف الجدولية (٣,١٣١). وهذا يشير إلى معامل ثبات استقرار عالٍ للمقياس يجعله مناسبا لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى مناسبة الأداتين المستخدمتين، وبمجتمع الدراسة المكون من طلبة جامعة الطفيلة التقنية في التخصصات العلمية، والإنسانية، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل الانحدار المتدرج (Backward) ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثلاثي.

عرض نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني

نص هذان السؤلان على: «ما مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟. وما مستوى التكيف مع الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟»

للإجابة عن هذين السؤالين تم تحويل درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي من (١٠٠) لاختلاف عدد فقرات الأبعاد، ولسهولة المقارنة بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد مقياس الذكاء العاطفي، في حين بقيت درجات العينة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية دون تحويل، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياسي: الذكاء العاطفي وأبعاده، والتكيف مع الحياة الجامعية، وفقا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي، والجدول رقم (٣) يبين ذلك:

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياسي: الذكاء العاطفي وأبعاده والتكيف مع الحياة الجامعية، وفقا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير المستقل ومستوياته×		الذكاء العاطفي						التكيف مع الحياة الجامعية
		إدارة الذات	الوعي الذاتي	استخدام الانفعالات	التعاطف	الوعي الاجتماعي	الأداة ككل	
النوع الاجتماعي	الذكور م	٦٤,٤٢	٦٨,٥٨	٧٠,٦٣	٧٥,٤٤	٧٤,٣٣	٦٨,٢٤	١٦٠,٣١
	ع	١٢,٣١	١٣,١٢	١٤,٧٤	١٣,٥١	١٤,٩٣	١٧,٢١	٢٣,٣٢
	الإناث م	٦٣,٦٠	٧١,٤٤	٧٣,٠٩	٧٣,٧٩	٧٦,٢١	٧٢,٦٣	١٨٨,٣٢
	ع	١٣,٦٤	١٣,٦٥	١٥,٢١	١٤,١٤	١٦,١٥	١٨,٣٣	٣٦,٣١
	المجموع م	٦٤,٢٣	٦٩,٥١	٧١,٤٦	٧٤,٨٢	٧٤,٨٦	٦٩,٨٢	١٧٨,٩٠
	ع	١١,٣٢	١٢,٣٥	١٣,٨٧	١٥,٢٧	١٧,٢٢	١٧,٥٥	٣٩,٣٦

تابع الجدول رقم (٣)

المتغير المستقل ومستوياته×		الذكاء العاطفي						التكيف مع الحياة الجامعية
		إدارة الذات	الوعي الذاتي	استخدام الانفعالات	التعاطف	الوعي الاجتماعي	الأداة ككل	
التخصص	العلمية م ع	٧٨,٤٥ ١٣,٢٧	٧٦,٢٤ ١٣,٩٢	٧٠,٢٢ ١٤,٣١	٦٦,٧٧ ١٥,١٤	٦٨,٠٨ ١٦,٧٦	٧٤,٥٣ ١٨,١٢	١٨٠,٤٢ ٤٢,٦٦
	الإنسانية م ع	٦٩,٥٨ ١٣,٢٩	٦٧,٤٣ ١٥,١٤	٧٤,٨٠ ١٥,٣٣	٧١,٥٧ ١٣,٢٢	٧٢,٣٢ ١٦,٣٣	٧١,٣٢ ١٧,٦١	١٧٣,٨٢ ٣٧,٦٩
	المجموع م ع	٧٥,٤٩ ١٥,١٤	٧٢,٤١ ١٧,٨٥	٧٢,٥٠ ١٦,٢١	٧١,٠٧ ١٨,١٤	٦٩,٢١ ١٥,١٠	٧٣,٤٢ ١٨,٦١	١٧٧,١٩ ٤٢,٣
المستوى الدراسي	الأولى م ع	٦٥,٢١ ١٥,٩٤	٦٦,١٢ ١٣,٩٥	٧١,١٠ ١٣,١٣	٧٠,٣٩ ١٤,٢٣	٦٧,١٢ ١٥,٢٢	٦٨,٤٢ ١٦,١٥	١٧٤,٠٨ ٣٦,٨١
	الرابعة م ع	٨٠,٦٢ ١٣,١٩	٨١,١٣ ١٨,٣١	٧٣,٩٢ ١٦,٩٦	٧٦,١٨ ١٥,٢١	٧٢,٨٤ ١٣,١٩	٨٠,٢١ ١٥,٩١	١٨٠,٦٢ ٣٦,٣٣
	المجموع م ع	٧٤,٧٨ ١٣,٦٩	٧١,٨٠ ١٥,٤١	٧٠,٣٠ ١٤,٤٤	٧٢,١٣ ١٤,٢٧	٧٢,٢٤ ١٥,١٥	٧٢,٣٣ ١٧,٣٢	١٧٧,٢٨ ٣٨,٢٨
العينة ككل م ع		٦٩,٥٢ ١٦,١٦	٧٢,٢٣ ١٧,١٢	٧١,١١ ١٨,٣٤	٧١,٦١ ١٦,٢٩	٧٢,٨١ ١٧,٢٦	٧١,٨٢ ١٨,٢٩	١٧٨,٩٤ ٤٠,٧٤

* م المتوسط الحسابي، ع الانحراف المعياري

يشير الجدول رقم (٣) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء العاطفي ككل قد بلغ (٧١,٨٢) – العلامة القصوى ١٠٠– وهو أعلى من الوسط النظري البالغ (٥٠)، كما أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من الإناث أعلى منه لدى الذكور ويساوي (٧٢,٦٣، ٦٨,٢٤) على التوالي، وأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من التخصصات العلمية أعلى منه لدى أفراد عينة الدراسة من التخصصات الإنسانية إذ بلغت المتوسطات (٧٤,٥٣ و٧١,٣٢) على التوالي، وأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة في مستوى السنة الرابعة أعلى منه لدى الطلبة في مستوى السنة الأولى إذ بلغت المتوسطات (٨٠,٢١ و٦٨,٤٢) على التوالي. كما أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على بعد الوعي الاجتماعي أعلى منه على بعد إدارة الذات إذ بلغت المتوسطات (٧٢,٨١ و٦٩,٥٢) على التوالي.

كما يشير الجدول (٣) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية يساوي (١٧٨,٩٤)، وهو أعلى من الوسط النظري البالغ (١٥٣)، كما أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من الإناث أعلى منه لدى الذكور إذ بلغت المتوسطات (١٨٨,٣٢ و١٦٠,٣١) على التوالي، وأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من التخصصات العلمية أعلى منه لدى أفراد عينة الدراسة من

التخصصات الإنسانية؛ إذ بلغت المتوسطات (١٨٠,٤٢ و١٧٣,٨٢) على التوالي، وأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة في مستوى السنة الرابعة أعلى منه لدى الطلبة في مستوى السنة الأولى إذ بلغت المتوسطات (١٨٠,٦٢ و١٧٧,٢٨) على التوالي.

والإجابة عن السؤالين الثالث والرابع ستحدد دلالة الفروق في هذه المتوسطات الحسابية، كما يأتي:

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي وتفاعلها؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي(٢×٢×٢)، والجدول رقم (٤) يبين هذه النتائج:

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٢)، لأثر النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي في الذكاء العاطفي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
النوع الاجتماعي	١	٦٩٥,٣٢	٦٩٥,٣٢	١٠,٣٨**
التخصص	١	٣٢٦,٨٦	٣٢٦,٨٦	٤,٨٧*
المستوى الدراسي	١	٦٧٠,٨٢	٦٧٠,٨٢	١٠,٠١**
النوع الاجتماعي X التخصص	١	١٦٠,١٢	١٦٠,١٢	١,١٩
النوع الاجتماعي X المستوى الدراسي	١	٧٨,٨٨	٧٨,٨٨	١,١٨
التخصص X المستوى الدراسي	١	٧٤,٢٢	٧٤,٢٢	٠,٥٥
النوع الاجتماعي X المستوى X التخصص	١	٧٠,٣٢	٧٠,٣٢	٠,٥٢
الخطأ	٣٨٤	٢٥٧٣٣,٣٨	٦٧,٠١٤	

** α < ٠,٠١، * α < ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠١) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء العاطفي تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن (٧٢,٦٣) مقابل (٦٨,٢٤) للذكور، أما بالنسبة للتخصص فكانت الفروق لصالح طلبة التخصص العلمي (α < ٠,٠٥)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (٧٤,٥٣) مقابل (٧١,٣٧) للتخصصات الإنسانية، وفي مجال

المستوى الدراسي فكانت الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة (α < ٠,٠٥)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (٨٠,٢١) مقابل (٦٨,٢٨) لطلبة السنة الأولى. ولا توجد تفاعلات دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذ السؤال على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي والتفاعل بينها؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي(٢X٢X٢)، والجدول رقم (٥) يبين هذه النتائج:

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الثلاثي(٢X٢X٢) لأثر النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي في التكيف مع الحياة الجامعية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
النوع الاجتماعي	١	٥٤٥,٠٦	٥٤٥,٠٦	٩,٠٠**
التخصص	١	٤٩٦,٦٤	٤٩٦,٦٤	٥,٦٧*
المستوى الدراسي	١	٣٢٠,٠٢	٣٢٠,٠٢	٥,٢٩*
النوع الاجتماعي X التخصص	١	١٤١,٥١	١٤١,٥١	٢,٣٣
النوع الاجتماعي X المستوى الدراسي	١	١٠٨,٥٨	١٠٨,٥٨	١,٧٩
التخصص X المستوى	١	٦٤,٢٩	٦٤,٢٩	٠,٥٣
النوع الاجتماعي X التخصص X المستوى	١	٧٥,٣٦	٧٥,٣٦	٠,٦٢
الخطأ	٣٨٤	٢٣٢٤٣,٥٢	٦٠,٥٣	-

** α<٠,٠١، *α<٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠١) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن (١٨٨,٣٢) مقابل (١٦٠,٣١) للذكور، أما بالنسبة للتخصص فكانت الفروق لصالح طلبة التخصص العلمي (α < ٠,٠٥)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (١٨٠,٤٢) مقابل (١٧٣,٨٢) للتخصصات الإنسانية، وفي مجال المستوى الدراسي فكانت الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة (α < ٠,٠٥)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (١٨٠,٦٢) مقابل (١٧٤,٠٨) لطلبة السنة الأولى.

ولا يوجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لجميع التفاعلات الثنائية والثلاثية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التكيف مع الحياة الجامعية تبعا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص هذ السؤال على: «ما مدى مساهمة أبعاد الذكاء العاطفي: (إدارة الذات، والوعي الذاتي، واستخدام والانفعالات، والتعاطف، والوعي الاجتماعي) مجتمعة ومنفردة في تفسير التباين في درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي التكيف مع الحياة الجامعية والذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة، والجدول رقم (٦) يبين مصفوفة الارتباطات بين هذه المتغيرات:

الجدول رقم (٦)
مصفوفة الارتباطات بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي التكيف مع الحياة الجامعية والذكاء العاطفي بجميع أبعاده

المتغيرات	التكيف مع الحياة الجامعية	إدارة الذات	الوعي الذاتي	استخدام الانفعالات	التعاطف	الوعي الاجتماعي	مقياس الذكاء العاطفي الكلي
التكيف مع الحياة الجامعية	١	**٠,٣٧	**٠,٥٠	**٠,٤٦	**٠,٥٤	*٠,٥٨	**٠,٦٥
إدارةالذات	–	١	*٠,٣٨	**٠,٥٥	**٠,٥٩	٠,٢٠	**٠,٥٦
الوعي الذاتي	–	–	١	**٠,٦٦	٠,٢٧	*٠,٤٤	**٠,٦٨
استخدام الانفعالات	–	–	–	١	**٠,٥٨	*٠,٤٣	**٠,٧٩
التعاطف	–	–	–	–	١	*٠,٤٢	**٠,٥٩
الوعي الاجتماعي	–	–	–	–	–	١	*٠,٤٤
مقياس الذكاء العاطفي الكلي	–	–	–	–	–	–	١

** α < ٠,٠١ ، * α < ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات الارتباط كانت داله إحصائيا عند مستويي الدلالة الإحصائية (α < ٠,٠١ ، α < ٠,٠٥)، باستثناء معاملين هما: معاملا الارتباط بين كل من بعدي التعاطف، والوعي الذاتي، وبين بعدي الوعي الاجتماعي وإدارة الذات؛ إذ بلغت معاملات الارتباط (٠,٢٧ ، ٠,٢٠) على الترتيب.

ولفحص دلالة العلاقات بين متغير التكيف مع الحياة الجامعية ومتغير الذكاء العاطفي بجميع أبعاده تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، ويبين الجدول رقم (٧)، هذه النتائج:

الجدول رقم (٧)
مقدار ما تفسره أبعاد الذكاء العاطفي مجتمعة من التباين في التكيف مع الحياة الجامعية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	R^2	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٥	٢١٥٩,٩٠٥	٤٣١,٩٨١	٠,٤٧٩	٣,١٥١	٠,٠١٧
البواقي	٣٨٦	٥٢٩١٩,٨٢٨	١٣٧,٠٩٨			
المجموع	٣٩١	٥٥٠٧٩,٧٣٣				

يلاحظ من الجدول رقم (٧)، أن الذكاء العاطفي بجميع أبعاده يفسر حوالي (٤٧,٩٪) من التباين في درجات الطلبة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية بدلالة إحصائية (α = ٠,٠١٧)، ولاختبار مدى مساهمة الأبعاد منفردة في معادلة الانحدار للتكيف مع الحياة الجامعية، تم استخدام تحليل تباين الانحدار المتدرج (Backward) لاختبار أي الأبعاد له أثر دال إحصائيا للتنبؤ بقيم المتغير التابع، والجدول رقم (٨)، يبين هذه النتائج:

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين للانحدار المتدرج (Backward) لأثر أبعاد الذكاء العاطفي منفردة في التكيف مع الحياة الجامعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	R^2	عدد الأبعاد الداخلة في الانحدار	الأبعاد المحذوفة من الانحدار
الانحدار	٢١٥٩,٩	٥	٤٣١,٩٨	٣,٥٢**	٠,٤٧٩	٥	
البواقي	٥٢٩٢٠,٦	٣٨٦	١٣٧,١٠				
المجموع	٥٥٠٨٠,٥	٣٩١	–				
الانحدار	٢٠١٢,٦٤	٤	٥٠٣,٦٦	٣,٨٣**	٠,٤٧٩	٤	– إدارة الذات
البواقي	٥٠٩٦٤,٠٣	٣٨٧	١٣١,٦٩				
المجموع	٥٢٩٧٦,٦٧	٣٩١	–				
الانحدار	١٨٠٧,٧٤	٣	٦٠٢,٥٨	٤,٧٥**	٠,٤٧٧	٣	– إدارة الذات – الوعي الذاتي
البواقي	٤٩١١٣,٠٤	٣٨٨	١٢٦,٥٨				
المجموع	٥٥٤٢٧,٠٦	٣٩١	–				
الانحدار	١٤٨٣,٥٤	٢	٧٤١,٧٧	٥,٩٨**	٠,٤٧٠	٢	– إدارة الذات – الوعي الذاتي – استخدام الانفعالات
البواقي	٤٨٢٢٤,٣٣	٣٨٩	١٢٣,٩٧				
المجموع	٤٩٧٠٧,٨٧	٣٩١	–				
* المتغيران المتبقيان في معادلة الانحدار						الوعي الاجتماعي، التعاطف	

** α < ٠,٠١

يبين الجدول رقم (٨) بقاء متغيرين في معادلة الانحدار للمتغير التابع (التكيف مع الحياة الجامعية) هما بعدا الوعي الاجتماعي، والتعاطف وأنهما فسرا (٤٧٪) من التباين في درجات الطلبة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية، في حين فسرت المتغيرات الخمسة

مجتمعة (٤٧,٩٪) من التباين في درجات الطلبة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية، وهذا يشير إلى أن لهما أكبر نسبة في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية.

مناقشة النتائج

اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف إلى العلاقة بين الذكاء العاطفي بأبعاده و التكيف مع الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، والتعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي و أبعاده ومستوى التكيف مع الحياة الجامعية تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، و المستوى الدراسي، و التخصص.

وقد استخدمت المتوسطات الحسابية و تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) لمعرفة مستوى الذكاء العاطفي ومستوى التكيف مع الحياة الجامعية والكشف عن الفروق في المتوسطات تبعا لمتغيرات الدراسة، وكذلك استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتدرج (Backward) لاستقصاء نسبة إسهام الذكاء العاطفي بأبعاده في التكيف مع الحياة الجامعية.

فقد أظهرت النتائج في الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء العاطفي (٧١,٨٢)، وأن هذا المستوى من الذكاء العاطفي يتشابه إلى حد كبير مع مستوى الذكاء العاطفي لدى عينات عالمية مختلفة مثل عينة من الطلبة الفلسطينيين، إذ إنّ نسبة ذكائهم العاطفي بلغت (٧٠,٦٧٪) والذي أسفرت عنه نتائج دراسة جودة (٢٠٠٧) وعينة من الطلبة اليونانيين الذين بلغ مستوى ذكائهم العاطفي (٦٧٪) والذي أسفرت عنه دراسة تساويس و نيكولاي (Tsaousis & Nikolaoy, 2005)، كما توصلت إليه دراسة سكوت و آخرين (Schutte, et al., 2002) على عينة من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ أشارت إلى مستوى من الذكاء العاطفي تصل نسبته إلى (٨٠,٨٨٪) مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية للمجتمعات المختلفة، التي قد تؤدي دورا في الذكاء العاطفي.

وإن المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء العاطفي تراوحت بين (٧٤,٧٨–٧٠,٣٠) إذ احتل بعد الوعي الاجتماعي المرتبة الأولى، ثم تلاه بعد الوعي الذاتي، وهي قيم عالية نسبيا الأمر الذي قد يفسر وعي الطلبة الاجتماعي و الوعي الذاتي السائد بينهم وقدرتهم على تنظيم انفعالاتهم و تواصلهم الاجتماعي وهي الأبعاد الأساسية للذكاء العاطفي، وأن لدى طلبة الجامعة القدرة على التحكم في مشاعرهم و انفعالاتهم والقدرة على تكوين شبكة

علاقات اجتماعية جيدة، إنّ هذه النتيجة تبرزها معظم الدراسات السابقة التي أجريت على طلبة الجامعة، وتمت مراجعتها مثل (عجوة ، ٢٠٠٢؛ خليل والشناوي، ٢٠٠٥ ؛ المزروع، ٢٠٠٧؛ Lindlely, 2001; Pellitteri, 2002).

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة تبعا للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء التكوين العاطفي للإناث والقدرة على التعبير عن المشاعر، وأن الطالبات في الجامعة وخاصة في المجتمع العربي يحاولن إثبات ذواتهن وأنهن الأفضل والقادرات على النجاح والإنجاز، وتجاوز العقبات والنظرة التقليدية للمرأة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع عدة دراسات (رزق، ٢٠٠٣؛ Lee & Olsewski-Kubilius, 2006، العمران، ٢٠٠٦). في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى (Bar-on & Parker, 2000؛ رزق الله، ٢٠٠٦) والتي أظهرت تفوق الذكور على الإناث في بعض أبعاد الذكاء العاطفي (مهارة إدارة الضغوط النفسية، والتكيف، والمزاج العام).

أما بالنسبة للفروق بين أداء الطلبة من مستوى السنتين الأولى والرابعة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا (α < ٠,٠٥) بين طلبة السنتين الأولى والرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة، ويمكن تفسير ذلك تبعا لبعض افتراضات الذكاء العاطفي التي تفترض زيادة هذا الذكاء مع زيادة عمر الفرد وخبرته، وأن للزيادة في العمر والخبرة تأثيرا ايجابيا على تجهيز المعلومات ذات الطابع الاجتماعي والانفعالي، إضافة إلى أن الطلبة بعد أن يدخلوا الجامعة يتأثرون ببرامجها ونشاطاتها فينعكس إيجابيا على مهارات وأبعاد الذكاء العاطفي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α < ٠,٠٥)، بين أفراد العينة تبعا للتخصص ولصالح الطلبة من التخصص العلمي، وتعكس هذه النتيجة استجابة طلبة التخصصات العلمية للتفاعل مع أنشطة الجامعة والاهتمام بالوسط الجامعي بمختلف مكوناته من أساتذة وطلبة وإداريين أكثر مما هو لدى الطلبة في التخصصات الإنسانية، خاصة أن الطلبة في التخصصات العلمية في معظمهم من ذوى المعدلات العالية وهم من طلبة كليتي الهندسة والعلوم الذين قد يمتازون بالقدرة على التحكم في انفعالاتهم، وفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتناغم معهم، ومعايشة مشكلاتهم وإعطائهم الحلول لها.

أما بالنسبة للتكيف مع الحياة الجامعية فقد أظهرت النتائج في الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية يساوي (١٧٨,٩٤)، وهو أعلى من الوسط النظري البالغ (١٥٣)، ويعد هذا مؤشرًا على تكيف الطلبة مع الجو الجامعي، وقد يفسر ذلك بأن الطلبة في جامعة الطفيلة التقنية في معظمهم من

وسط اجتماعي واقتصادي متقارب يساعد على إنشاء علاقات إيجابية ناجحة كما تشير جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٠) فالتقارب بين أفراد عينة الدراسة جعل العلاقات البين شخصية أفضل مما قد يفسر حالة التكيف الإيجابي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة تبعا للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث، ويمكن أن تفسّر هذه النتيجة بان الطالبات في جامعة الطفيلة التقنية في معظمهن من سكان المنطقة القريبة من الجامعة ويبقين بالقرب من أسرهن ولا يوجد لديهن معاناة تتعلق بالبعد عن الأهل على عكس الذكور الذين يأتون من مناطق بعيدة عن الجامعة، إذ يعانون من مشكلات ذات علاقة بالتكيف مثل البعد عن الجامعة ومشكلات المواصلات والسكن بعيدا عن الأسرة وما يتبع ذلك من احتياجات ذات علاقة بالتكيف، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة داود (١٩٩٤).

أما بالنسبة للفروق بين أداء الطلبة من مستوى السنتين الأولى والرابعة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا (α <٠,٠٥) بين طلبة السنتين الأولى والرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة ، وقد يفسر ذلك بأن الطلبة الجدد يواجهون صعوبات قد تحد من تكيفهم ورضاهم عن الحياة الجامعية. ومن هذه الصعوبات معرفة الأمكنة والكليات واختيار المواد، وعدم توافر معلومات عن البرامج و النشاطات الترفيهية... الخ، وهذا ينسجم مع ما ورد في دراسة داود (١٩٩٤) على عكس الطلبة في السنة الرابعة الذين مروا بتلك الصعوبات واعتادوا على الجو الجامعي مما يفسر حالة التكيف مع الحياة الجامعية لديهم.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α <٠,٠٥)، بين أفراد العينة تبعا للتخصص، ولصالح الطلبة من التخصص العلمي، وأعتقد أن هذه النتيجة تتعلق بتأثر الطلبة من التخصصات العلمية بالنظرة الاجتماعية الإيجابية لتخصصاتهم لأهميتها في حياتهم المستقبلية ومكانتهم الاجتماعية، على عكس زملائهم من التخصصات الإنسانية، وتنسجم هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة داود (١٩٩٤).

أما بالنسبة لمدى مساهمة أبعاد الذكاء العاطفي: (أدارة الذات، والوعي الذاتي، واستخدام الانفعالات، والتعاطف، والوعي الاجتماعي) مجتمعة ومنفردة في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس التكيف مع الحياة الجامعية، فقد بينت نتائج الانحدار المتعدد أن نسبة ما تفسره أبعاد الذكاء العاطفي مجتمعة قد بلغت (٤٧,٩٪) وبدلالة إحصائية (α = ٠,٠١٧)، وهذا يشير إلى أن أبعاد الذكاء العاطفي فسرت نسبة عالية من التباين في التكيف مع الحياة الجامعية في حين أن النسبة الباقية تفسرها عوامل أخرى.وأن نسبة ما يفسره بعدا الوعي الاجتماعي، والتعاطف (٠,٤٧) من التباين في درجات الطلبة على مقياس التكيف مع

الحياة الجامعية، مما يشير إلى أهمية هذين البعدين في تكيف الطلبة، ويمكن تفسير تأثير هذين البعدين بأنهما يسهمان بدرجة كبيرة في تنظيم قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، والانفتاح عليها والتعامل معها بكفاءة، والتوحد معهم انفعاليا، ومعايشة مشكلاتهم ومساعدتهم على إيجاد الحلول، مما يؤثر ايجابا على التكيف مع الحياة الجامعية. وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع دراسات (خليل والشناوي، ٢٠٠٥؛ عجوة، ٢٠٠٢؛ Pau, et al., 2004 ;Ganno & ;Pellitteri, 2002 ;Sjoberg, 2001 ;Lindlely, 2001 ;Ranzijn, 2005; Austin, Saklofske & Egan, 2005) والتي تؤكد في معظمها على أن الذكاء العاطفي يرتبط بشكل ايجابي مع التكيف مع الحياة الجامعية.

التوصيات

وضع برامج تساعد الطلبة على تنمية الذكاء العاطفي لديهم في مختلف المراحل الدراسية، وذلك لزيادة تكيفهم مع مجتمعاتهم.

تضمين المساقات الجامعية مهارات وأبعاد الذكاء العاطفي، وتدريسها ضمن هذه المساقات.

دراسة الذكاء العاطفي مع متغيرات أخرى مثل القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي، وفي بيئات جامعية أخرى.

المراجع

جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٧). **رعاية الصحة النفسية برنامج التعليم المفتوح**. عمان: جامعة القدس المفتوحة.

جودة، آمال (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، **٢١**(٣) ٦٩٧–٧٣٨.

خليل، إلهام، والشناوي، أمنية (٢٠٠٥). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار– أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة. **مجلة دراسات نفسية**، القاهرة، **٥**(١)، ٩٩٠–١٦١.

داود، نسيمه (١٩٩٤). الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الجامعة الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، **٢١**(٥)، ٢٤١–٢٨١.

رزق الله، رندا (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس دراسة تجريبية ميدانية في مدارس مدينة دمشق**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، المملكة الأردنية الهاشمية.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٣).مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف – جامعة أم القرى. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٥**(٢)، ٦٢–١٣١.

الريحاني، سليمان ونزيه، حمدي (١٩٨٧). العلاقة بين العوامل المرتبطة بالطالب والتكيف الأكاديمي. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، **١٤**(٥)، ١٢٥–١٦٠.

عبد المجيد، سحر فاروق (٢٠٠١)، **تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة**. رسالة الدكتوراه، كلية البنات بجامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية.

عجوة، عبد العال (٢٠٠٢) الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية ١٣**(١) ٢٥٠–٣٤٤.

عربيات، أحمد عبد الحليم (٢٠٠١). **بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد.

العمران، جيهان عيسى (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ٢٢**(٢) ١٣١–١٦٨.

الليل، محمد جعفر (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. **المجلة العربية للتربية ١٣**(١) ١٨٨–٢٢٠.

مامسر، محمد خير (١٩٧١). **مشكلات الشباب الجامعي في الأردن وحاجاتهم الإرشادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

المزروع، ليلي (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨**(٤) ٦٨–٨٩.

المنياوي، حنان محمود (١٩٩٠). **الابتكار والتفوق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة مرحلة الطفولة والمراهقة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

Austin, Elizabeth; Saklofske, D. & Egan, V. (2005). Personality, well –being and health correlated of train emotional. **Intelligence Personality & Individual Differences, 38**(3), 547-559.

Bar-On, R, (2000). **Emotional and social intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory.** (In) Bar-On Parker, J. (Eds): The hard book of emotional Intelligence, San Francisco: Jossey-Bass.

Bar–on, R. & Parker, A. (2000). **Baron emotional quotient inventory: Youth version (Baron EQ-iYV):** Technical Manual Canada, Toronto, Ontario: Multi-Health Systems Inc.

Bar–on, R. (1997). **Development of the Bar–on EQ-i: A measure of emotional and social intelligence.** Paper presented at the 105th Annual convention of the American Association. Chicago.

Cherniss, C. (2000). **Emotional Intelligence: What it is and why it matters".** Paper presented at the annual meeting to the society for industrial and Organizational Psychology. New Orleans, L A. www.Eiconsortium.org.

Cummings, C. (1998). **Professional Inquiry Kit:** Curriculum Integration. ASCD: Alexandria, Va, USA.

Easthood, A. (1995). **Psychology of adjustment personal growth world,** (9th Ed) Prentice Hall,: New York.

Elias, j. & Weisberg, p. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. **Journal of School Health, 70**(5), 186 – 191.

Eysenck, H. J., Arnold, W. & Meili, R. (1972) **Encyclopedia of psychology,** Search Press: London.

Gannon, N. & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality?. **Personality and Individual Differences, 38,** 1353-1364.

Gardner, H. (1983). **Multiple intelligence.** New York: Basic books.

George, J. M. (2000) Emotion and leadership: The role of emotional intelligence. **Human Kelation, 53**(8), 1027-1055.

Goleman, D. (1995). **Emotional Intelligence.** New York: Batman Books.

Landy, F. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. **Journal of Organizational Behavior, 26,** 411-424.

Lee, S. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, Moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. **Journal for the Education of the Gifted, 30**,1.29-67.

Leible, T. & Snell Jr., W. (2004). Borderline personality disorder and multiple aspects of intelligence. **Personality and Individual Differences, 37,** 393-404.

Lindlely, L. D. (2001) Personality, other dispositional variables, and human adaptability. Unpublished Ph. D. thesis, university of Iowa state available: **www.lip.unmi.com/dissertaions.**

Martinez-pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personality functioning. **Imagination, Cognition and Personality, 17**(1), 3-13.

Mayer, J. &. Salovey, P. (1997). **What emotional intelligence?**. In P. Salovey D. Sluyter (ed.). Emotional development and emotional intelligence (Pp3-34): Educator implication. USA: New York.

Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory findings, and implications. **Psychological Inquiry, 15**(3) 197-215

Pau, A., Croucher, R., Sohanpal, R., Muirhead, V., Seymour, K. (2004). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates-a qualitative study. **Br. Dent. 197**(4). 205-213.

Pellitteri, J. (2002). The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. **Journal of Psychology. 136**(2). 192-194.

Salovey, p., Sroud, R., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explanations usingthe Trait Beta-Mood Scale. **Psychology and Healyh. 17**(5).611-627.

Schutte, N., Malouff, M., Simunek, M., Mckenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence the emotional well-being. **Cognition and Emotion. 16**(6). 769-785.

Sjoberg, L. (2001). **Emotional intelligence and life adjustment a validation study.** Working paper series in business administration No.8, Center for economic psychology stockholm, School of Economics, Sweden.

Stein, H. (1996): **EQ for every body A Practical Guide to Emotional Intelligence.** (First Edition) U.S.A. Florida: Aristotle Press.

Tsaousis, I. & Nikolaoy I. (2005). Exploring relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. Stress & Health: **Journal of International Society for the Investigation of Stress. 21**(2). 77-86.

Wong, C. & Law, K. (2002) The Effects of leader and follower emotional Intelligence on performance and attitude: An exploratory Study. **The Leadership Quarterly, 13,** 243-274.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية

د. علي أحمد البركات
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

د. انتصار غازي مصطفى
قسم التربية الابتدائية – كلية التربية
جامعة اليرموك – الأردن

الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية

د. علي أحمد البركات
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

د. انتصار غازي مصطفى
قسم التربية الابتدائية– كلية التربية
جامعة اليرموك– الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) مديراً ومديرة في محافظة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة، فقد استخدمت المقابلة شبه المقننة (Semi-structured inte-view).

وكشفت نتائج تحليل البيانات عن وجود مجموعة من الحاجات التدريبية الملحة لدى معلمي تربية الطفولة. هذه الحاجات جاءت متصلة بتنمية ممارسات المعلمين في مجال تنمية شخصية الطفل بصورة متكاملة، وتوظيف طرائق واستراتيجيات تدريس تقوم على أساس نشاط الطفل، والتوظيف الفعال للتقنيات التعليمية في المواقف التعليمية التعلمية، وتحليل محتوى منهاج التربية الإسلامية، والتكامل في تدريس التربية الإسلامية، وتقييم تعلم الطفل للتربية الإسلامية. وفي ضوء هذه النتائج، توصل الباحثان إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات ذات الصلة بالدراسة.

الكلمات المفتاحية: الحاجات التدريبية، التربية الإسلامية، معلمو التربية الإسلامية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٩/٢٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٢/٨م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

Training Needs of Childhood Education Teachers in Teaching Islamic Education Curriculum

Dr. Ali A. Al-Barakat
National Research Center
King Faisal University

Dr. Intisar G. Mustafeh
Dept. of Elementary Education
Yarmouk University

Abstract

This study aimed at identifying training needs of childhood education teachers in the field of teaching Islamic Education Curriculum. The sample of the study consisted of (45) school principals. To achieve the aim of the study, semi-structured interview was used to collect data of the study.

The findings of the data analysis showed that there were a set of urgent training needs of childhood education teachers. These were as follow: developing teachers' practices to contribute effectively in developing child as an integrated personality, using instructional and approaches based on child's activity, effective use of instructional technology in teaching/learning settings, analyzing Islamic Education Curriculum content, integration in Islamic education lessons, and assessing child's learning in Islamic education lessons. In the light of these findings, the researchers introduced a set of conclusions and recommendations.

Key words: training needs, Islamic education, childhood education teachers.

الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس منهاج التربية الإسلامية

د. علي أحمد البركات
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

د. انتصار غازي مصطفى
قسم التربية الابتدائية– كلية التربية
جامعة اليرموك– الأردن

المقدمة

يطلق على المعلمين في العصر الحالي أنهم «دعاة العلم والثقافة، والإصلاح والتطوير وطلائع التجديد والابتكار»؛ فعلى عاتقهم تقع مسؤولية تربية النشىء وإعداد الأجيال المستقبلية، ورعايتها وتوجيهها الوجهة السليمة. ولتحقيق هذا الشعار فقد تغير الدور الرئيس للمعلمين من نقل المعرفة وحشوها في ذهن المتعلمين، إلى تنمية قدرات المتعلمين على اكتساب المعرفة والمهارات، فضلاً عن إكسابهم المنظومة القيمية عبر المراحل التعليمية المختلفة.

وتشكل مرحلة تربية الطفولة أهم المراحل العمرية التي من خلالها يجب أن تتم تنمية جميع جوانب شخصية الطفل؛ فالتربية في المراحل العمرية الأولى غير مقتصرة على تنمية النواحي الجسدية والعقلية، بل تمتد لتشمل جميع جوانب الشخصية اللغوية الاجتماعية والأخلاقية والانفعالية... الخ. وانطلاقاً من أهمية إعداد الطفل وتنمية شخصيته، فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بالأردن بتدريس الأطفال في المراحل العمرية الأولى جميع المناهج الدراسية.

وتعد التربية الإسلامية أحد المناهج الرئيسة التي يجب أن يتعلمها الطفل في المراحل العمرية الأولى؛ نظراً لهدفها الرئيس الذي يسعى إلى تنمية جميع جوانب شخصية الطفل العقلية والاجتماعية والانفعالية والنفسية وفقاً لأسس ومبادئ الإسلام، إذ تشكل السلوك السوي لدى الفرد منذ نعومة أظفاره (إبراهيم، ١٩٨٧). ويتفق هذا مع الهدف الرئيس لمنهاج تربية الطفولة الذي يسعى إلى إعداد الطفل إعداداً متكاملاً من جميع جوانب الشخصية (قنديل وبدوي، ٢٠٠٣؛ العناني، ٢٠٠٥). وعليه، فقد أضحت التربية الإسلامية في الطفولة ضرورة حتمية وقضية إنسانية في ظل ما يتعرض له الأطفال من الانحراف وسوء التنشئة والخروج عن فطرتهم وطبيعتهم الإنسانية (النحلاوي، ١٩٧٩؛ إبراهيم، ١٩٨٧).

وبناءً على الهدف الأسمى لمرحلة تربية الطفولة في تحقيق النمو المتكامل للطفل وفقاً لمنهج التربية الإسلامية، فقد أدى ذلك إلى أهمية الدور الذي يقوم به معلمو تربية الطفولة بشأن

تحقيق عملية بناء شخصية الطفل وإعداده على أسس الأحكام الشرعية وتمثلها، بحيث تكون بمثابة القواعد والضوابط التي توجه شخصيته، وتعكس سلوكه الحياتي. ولهذا، فإن معلم تربية الطفولة صاحب رسالة تحتم عليه أن يكون ملماً بالنظريات التربوية والنفسية، وطرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لمرحلة تربية الطفولة. ولتحقيق ذلك فإن قضية إعداد المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة تحظى باهتمام كبير استناداً إلى أمرين: الأول دور المعلم وأهميته في العملية التعليمية، والثاني الوضع الحالي للمعلمين وعدم كفايته بشكل عام من الناحية الكمية والنوعية (هندي، ٢٠٠٥).

وتبرز الأهمية الكبيرة لتدريب المعلمين بشكل عام، ومعلمي تربية الطفولة بشكل خاص من تعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم المعاصر؛ فلم تعد مسؤولية المعلم مقتصرة على تنفيذ السياسة التربوية المنوي تحقيقها، بل أضحى دوره مرشداً لتلاميذه ومنظماً لتعلمهم يأخذ بأيديهم ويساعدهم على شق طريقهم في ظل المتغيرات الثقافية المتعددة في العصر الحالي (النووي، ١٩٨٧).

ويشير نصر (٢٠٠٠) أن التدريب في أثناء الخدمة من الوسائل الفعّالة في تحسين كفاءة برامج إعداد المعلمين، إذ يسهم في إثراء المعرفة النظرية وتنمية الخبرات العملية. فضلاً عن دوره في تشكيل فلسفة واتجاهات لدى المعلمين إزاء المواقف التدريسية. وأكثر تحديداً، يشدد كل من كاراجورجي وسيميو (Karagiorgi & Symeou, 2007) على أهمية التطوير الوظيفي للمعلمين بوصفه الأداة الرئيسة التي تسهم في تحسين كفاءة المعلمين. ومن هذا المنطلق، يؤكد كل من بوركو وبوتنام (Borko & Putnam, 1995) أنه لا يمكن أن يتم التطوير الوظيفي للمعلمين ما لم يتم ذلك في ضوء تحديد حاجاتهم التدريبية؛ أي أن نجاح التطوير الوظيفي يستند إلى الدقة في تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي، فقد عُرّفت الحاجات التدريبية بأنها الفجوة بين النتاجات الحالية والنتاجات المرجو تحقيقها (Kaufman, 1987). ويشير هندي (٢٠٠٥: ٣٦٧) إلى أن الحاجات التدريبية هي مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم. ويُعرّف درة (١٩٩١) الحاجات التدريبية بأنها الفجوة بين الأداء المطلوب والأداء الفعلي. وتتشكل هذه الفجوة نتيجة نقص في معارف أو خبرات أو اتجاهات الفرد.

يلحظ من خلال التعريفات السابقة أن الحاجات التدريبية تعد الوسيلة التي تسهم في رفع سوية المعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة التي تسعى إليها المؤسسة التربوية. ومن ثمّ فإن وجود الحاجات التدريبية يدل على وجود مشكلات في أداء المعلمين، يمكن حلها من خلال

التدريب البنّاء الفاعل. وتستند فاعلية التدريب على الدقة في تحديد الحاجات التدريبية.

ويعد تحديد الحاجات التدريبية الخطوة الأولى في تحديد النوع المطلوب من التدريب (الطعاني، ١٩٩٩). وفي هذا الصدد يذكر الأدب التربوي (دره، ١٩٩١؛ الطعاني، ١٩٩٩؛ الطراونة، ٢٠٠٠؛ حمادنه، ٢٠٠٧) أن التعرف إلى الحاجات التدريبية يسهم في تحديد الهدف من التدريب، وتصميم البرنامج، وتحديد وسائل ومواد التدريب، والطريقة التي يتم فيها تنفيذ البرنامج وتقويمه. ويشير الأدب التربوي (الطراونة، ٢٠٠٠؛ ياغي، ١٩٨٦؛ درة، ١٩٩١) إلى أن هناك ثلاثة مداخل لتحديد الاحتياجات التدريبية وهي:

١- مدخل تحليل التنظيم ويقصد به التعرف إلى أهداف المنظمة ودراسة الأنماط التنظيمية والإدارية في المنظمة، وتحليل مؤشرات الكفاءة. ويهدف هذا المدخل إلى تحديد مواطن الحاجات التدريبية، ونوع التدريب المناسب لها.

٢- مدخل العمليات ويقصد به دراسة وتحليل المهام المختلفة التي يقوم بها أفراد المؤسسة، وتحديد المعارف والمهارات التي تنقص أفراد المؤسسة.

٣- مدخل الفرد ويقصد به قياس أداء الفرد في وظيفته وتحديد المهارات والمعارف والاتجاهات التي تلزم الفرد لتطوير وظيفته.

وتؤدي تلبية الحاجات التدريبية إلى إثراء الجانب النظري لدى المعلمين، فضلاً عن صقل المهارات العملية وتنمية الاتجاهات نحو المواقف التعليمية التعلمية. لذا فقد باتت عملية إعداد المعلم وتدريبه في مرحلة تربية الطفولة تحتل مكانة بارزة في النظم التربوية العالمية. وتنبع أهمية تلبية الحاجات التدريبية لدى المعلمين انطلاقاً من التطورات الحاصلة في الساحة التربوية الأردنية، التي تنادي بضرورة إعداد معلم قادر على تنمية شخصية الفرد منذ مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يصبح قادرا مستقبلاً على صنع قرارات في مجتمعه (Ratcliffe, 1998).

وفي ضوء توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية في تبنيها لفكرة اقتصاد المعرفة، بينت الدراسات الميدانية أن عدم تلبية الحاجات التدريبية لدى العاملين في المؤسسات التربوية يشكل عاملاً مؤثراً سلباً في النواحي النفسية لدى العاملين نحو مؤسساتهم. وكشفت دراسة البركات (Al-Barakat, 2004) أن عدم تلبية الحاجات التدريبية في أثناء التدريب الميداني لدى المعلمين قبل الخدمة عُدّ من أهم العوامل المؤثرة سلباً في اتجاهات الطلبة نحو برامج التدريب الميداني. ولذلك فإن تلبية الحاجات التدريبية لدى المعلمين من أهم المسائل التي يجب أن تحظى باهتمام لدى القائمين على العملية التربوية؛ لأنّها من أهم العوامل التي تسهم في زيادة الكفاءة المهنية للمعلمين، وتحقيق نتاجات تعلمية عالية الجودة (زايد، ٢٠٠٨).

وتعد تلبية الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة لتدريس التربية الإسلامية من أهم الحاجات التي يجب أن تسعى المؤسسات التربوية إلى تلبيتها في ظل القصور الحاصل في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

وانطلاقاً من أهمية تحديد الحاجات التدريبية لدى المعلمين، فقد قام العديد من الباحثين باستقصاء هذا الموضوع. وفي هذا الخصوص، هدفت دراسة كاراجورجي وسيميو (Karagiorgi & Symeou, 2007) إلى استقصاء الحاجات التدريبية لدي المعلمين في قبرص في مختلف المناطق ذات البيئات الثقافية المتنوعة. وقد وزعت على المستجيبين استبانة تسعى إلى الكشف عن حاجات المعلمين التدريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود رغبة كبيرة لدى المعلمين في تطوير أدائهم المهني من خلال البرامج التدريبية، بحيث تعقد هذه البرامج من قبل المدارس نفسها وذلك لكي تصبح البرامج التدريبية ذات سمة حقيقية؛ أي تعكس المتطلبات التدريبية التي يحتاجها المعلم.

وقام جوارنة (٢٠٠١) بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الاجتماعية في الأردن من وجهة نظرهم. ولتحقيق ذلك، صمم الباحث استبانة شملت أهداف تدريس التربية الاجتماعية ومحتواها وأساليب وطرائق تدريسها، وتقييم تعلم التلاميذ في أثناء تدريسها، وإدارة صفوف التربية الاجتماعية وتنظيمها. وقد وزّعت الاستبانة على عينة مؤلفة من (٧١) معلماً ومعلمة يدرسون مباحث التربية الاجتماعية. وأظهرت نتائج الدراسة أن احتياجات المعلمين جاءت بدرجة كبيرة في مجالات تقييم تعلم التلاميذ للتربية الاجتماعية، والقدرة على تحقيق أهدافها، واختيار الأساليب والطرائق المناسبة لتدريسها. وجاءت احتياجات المعلمين في مجالي تصميم المحتوى التعليمي وإدارة الصف وتنظيمه، ضمن درجة متوسط.

وفي مجال تربية الطفولة، هدفت دراسة لي (Lee, 2004) إلى الكشف عن الطريقة السليمة التي يمكن من خلالها تحسين برامج التطوير الوظيفي للمعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن التطوير الوظيفي يتعلق بكيفية تحديد الحاجات التدريبية، التي ينبغي أن تستند على مبدأ تطبيق المعرفة النظرية في المواقف التعليمية الحقيقية؛ الأمر الذي يستدعي إقامة جسر من التعاون بين المدارس والجامعات.

وفي مجال تدريس اللغة العربية، حاولت دراسة نصر (٢٠٠٠) معرفة الحاجات التدريبية الملحة لدى معلمي اللغة العربية ممن يدرسون في المرحلتين الأساسية والثانوية في محافظات شمال الأردن. ولتحقيق ذلك، صمم الباحث استبانة اشتملت على (٧٨) كفاية مهنية موزعة على مجالات متعددة كالتخطيط، والتعليم، والتقويم اللغوي، والمعرفة اللغوية والتربوية، والصحة اللغوية، ومعايير الأداء اللغوي، وتقنيات تعليم اللغة. وبينت نتائج تحليل البيانات

أن المتوسط العام لتقديرات المعلمين للحاجات التدريبية بلغ (٢,٧٨)، مما يعني أن التقديرات بقيت ضمن المتوسط المحايد. وقد عزا الباحث ذلك إلى عدم دقة التقدير لدى أفراد عينة الدراسة، وحداثة منظومة الكفايات المعتمدة في الدراسة، إذ إن غالبيتها غير شائعة في برامج تدريب المعلمين.

وعلى غرار نصر، قام حمادنة (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى معرفة تقديرات معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم في مجالات التخطيط التربوي، وأساليب تدريس اللغة، وتحليل مناهج اللغة وكتبها، والتعمق في اللغة، والاتصال بأولياء الأمور، وإدارة الصف، والتقويم اللغوي، وتكنولوجيا التعليم والحاسوب. ولتحقيق ذلك، صُمّمت استبانة، تمّ توزيعها على (١٣٥) معلماً ومعلمة يدرسون اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في محافظة المفرق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحا جاءت لمجالات التقويم اللغوي، والتعمق في اللغة، واستخدام تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب. أمّا بالنسبة لبقية المجالات الواردة في الاستبانة فقد حققت متوسطات حسابية تقع ضمن درجة متوسط فما دون.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة، أن جميعها تقصت تقدير الحاجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين. كما يمكن للقارئ أن يلحظ أن جميع الدراسات السابقة اقتصرت في تقدير الحاجات التدريبية على الاستبانة، التي لا يمكن أن تقود إلى الكشف الوافي عن الواقع الحقيقي لاحتياجات المعلمين؛ لذا أشارت دراسة نصر (٢٠٠٠) إلى أن درجة الحياد في التقدير العام للحاجات ربما يعود إلى عدم الدقة في تقدير الحاجات من قبل المستجيبين عند تعبئتهم الاستبانة.

وبناءً على ما تقدم، فإن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة ذات الصلة بالحاجات التدريبية أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في البيئة الأردنية – في حدود علم الباحثين – في مجال تدريس مبحث التربية الإسلامية في صفوف تربية الطفولة. كما أن هذه الدراسة تتميز عن غيرها في أمرين: الأول أنها اعتمدت على المقابلة شبه المقننة في جمع بياناتها، وهذا ما افتقدته الدراسات السابقة. أمّا الأمر الثاني فإنها جمعت بياناتها من وجهة نظر مديري مدارس تربية الطفولة باعتبارهم مشرفين مقيمين في مدارسهم.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في عدم تركيز برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها على تلبية الحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة في مجال التربية الإسلامية. ولعل ذلك يعود

إلى وجود اهتمام لدى القائمين على البرامج التدريبية في التركيز على إعداد معلمي تربية الطفولة في مجال تعليم الأطفال المناهج المدرسية ذات الصلة بمهارات القراءة والكتابة فضلاً عن المهارات الرياضية، بغض النظر عن المناهج المدرسية الأخرى ومن ضمنها مناهج التربية الإسلامية (Al-Barakat, 2003). ومن هذا المنطلق، وفي ضوء توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية باعتبار منهاج التربية الإسلامية أحد المناهج الرئيسة التي يجب أن يتعلمها الأطفال، فإن التعرف إلى الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة تعد أهم المنطلقات التي يجب أن يتم في ضوئها تدريب المعلمين. وفي هذا الصدد، يؤكد ملكاوي (١٩٨٧) أن التعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين يشكل الخطوة الأولى في أي برنامج تدريبي؛ إذ إن هذا الإجراء يكشف الحقيقة التي يواجهها المعلمون بصورة فعلية.

وتأتي مشكلة هذه الدراسة من ندرة الدراسات التربوية –حسب علم الباحثين– التي تناولت موضوع الحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة، لاسيما أنها تتناول هذا الموضوع من وجهة نظر مديري مدارس تربية الطفولة، باعتبارهم مشرفين مقيمين في مدارسهم. ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في الكشف عن تقديرات مديري مدارس تربية الطفولة للحاجات التدريبية التي ما يزال معلمو تربية الطفولة بحاجة للتدرب عليها.

سؤال الدراسة

ولتحقيق ذلك سعت الدراسة للإجابة عن التساؤل الآتي: ما الحاجات التدريبية الملحة لمعلمي تربية الطفولة في مجال تدريس منهاج التربية الإسلامية لصفوف تربية الطفولة؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من حداثة موضوعها، في مجال إعداد معلمي تربية الطفولة. لذا تكمن أهميتها فيما ستضيفه من بيانات في ميدان البحث العلمي، وهذا بدوره سيزود المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية بتغذية راجعة حول مدى تلبية البرامج التدريبية في أثناء الخدمة للحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة.

وبما أن التعرف إلى الحاجات التدريبية للمعلمين يعد المفتاح الرئيس لتصميم البرامج التدريبية، فإن الأهمية الكبيرة لهذه الدراسة تتمثل في تعرفها إلى الحاجات التدريبية، التي ما يزال معلمو تربية الطفولة بحاجة للتدرب عليها في مجال تدريس التربية الإسلامية؛ الأمر الذي يقود إلى الارتقاء بالمستوى المهني لمعلمي تربية الطفولة. ومن ثمَّ فإن هذا التوجه يعكس واحداً من أبرز توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية في تنمية المعلمين مهنياً، لاسيما

أن السنوات الدراسية الأولى تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوكات الأطفال وعاداتهم ومهاراتهم الحياتية من وجهة نظر إسلامية.

كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية التعرف إلى وجهات نظر مديري مدارس تربية الطفولة في تحديد الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة في مجال التربية الإسلامية، لاسيما أن مدير المدرسة وهو مشرف مقيم في مدرسته لديه الرؤية الواضحة في التخطيط لتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي مدرسته. وعليه، فإن مشاركة مديري المدارس في تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال تدريس التربية الإسلامية يعد بمثابة مبررٍ رئيس لإجراء هذه الدراسة. وفي هذا الإطار، فقد أكد كوتّش (Couch, 1991) الأهميةً الكبيرة لمديري المدارس في التخطيط للبرامج التدريبية. ومن ثمَّ، فالتصورات التربوية الحديثة تؤكد على أهمية دور مدير المدرسة في تحديد الاحتياجات التدريبية.

وبالإضافة إلى ما تقدم، تأتي هذه الدراسة استجابة موضوعية للعديد من الدراسات التي أظهرت أن معلمي تربية الطفولة بحاجة إلى تدريب في أثناء الخدمة ليكونوا قادرين على تبني توجهات وزارة التربية والتعليم نحو اقتصاد المعرفة.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن الدراسة التعريفات الآتية:

الحاجات التدريبية: هي النقص الحاصل في الكفايات المهنية أو مهارات التدريس المتعلقة بعمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس منهاج التربية الإسلامية في مرحلة تربية الطفولة، وذلك كما تمّ التعبير عنه من وجهة نظر مديري مدارس تربية الطفولة في منطقة إربد التعليمية.

معلمو تربية الطفولة: هم المعلمون الذين يدرسون تلاميذ صفوف تربية الطفولة في منطقة إربد التعليمية.

مديرو المدارس: هم مديرو مدارس مرحلة تربية الطفولة في منطقة إربد التعليمية.

تربية الطفولة: هي المرحلة التعليمية الأولى من السلم التعليمي في النظام التربوي الأردني، والتي تبدأ بالروضة وتنتهي بالصف الثالث الأساسي.

منهاج التربية الإسلامية: هو مجموع الخبرات التعليمية التعلمية، التي تسعى المدرسة إلى تنميتها لدى الأطفال في السنوات العمرية الأولى من تعليمهم المدرسي.

محددات الدراسة

تتمثل محددات الدراسة بما يأتي:

١- تقتصر عينة الدراسة على مديري المدارس، الذين لديهم صفوف تربية الطفولة في منطقة إربد التعليمية، وذلك للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

٢- تقتصر الدراسة على الكشف عن الحاجات التدريبية الملحة لدى معلمي تربية الطفولة من وجهة نظر مديري المدارس.

٣- اقتصار أدوات جمع البيانات على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview).

أفراد الدراسة

تمّ اختيار أفراد الدراسة من مديري مدارس تربية الطفولة للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩، والبالغ عددهم (٤٥) مديراً ومديرة في منطقة إربد التعليمية (الأولى والثانية)، وذلك لأغراض إجراء المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview). وقد تمّ هذا الاختيار بالطريقة المتيسرة، وذلك بناءً على الرغبة الشخصية لمديري المدارس للمشاركة في إجراء المقابلات.

أداة الدراسة

اعتمد الباحثان على المقابلة شبه المقننة للكشف عن الحاجات التدريبية، إذ تمّ إعداد هذه الأداة وتطويرها من قبل الباحثين بناءً على خبرتهم في مجال التدريس المدرسي والجامعي، بالإضافة إلى الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. ووفقاً لهذا الإجراء تمّ صياغة عشرة أسئلة تمّ تحكيمها من ذوي الاختصاص في مجال أساليب تدريس التربية الإسلامية، وتعليم الطفولة، وعدد من معلمي ومديري ومشرفي مرحلة تربية الطفولة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين جرى حذف أربعة أسئلة وتعديل اثنين، وعليه أصبح عدد أسئلة المقابلة في صورتها النهائية ستة أسئلة، وكان هذا الإجراء مدعاة لطمأنة الباحثين حول صدق الأداة. وتمّ التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء مقابلة – تكررت مرتين– مع سبعة مديري مدارس من خارج أفراد عينة الدراسة، وقد تخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته أربعة عشر يوماً. وبعد ذلك أجرى الباحثان تحليلاً للمقابلات، ثمّ تمّ إجراء تحليل آخر من قبل عضو هيئة تدريس زميل للباحثين. وعليه، فقد تبين عدم وجود اختلاف في تحليل البيانات، مما يعطي مؤشراً على وجود اتساق تام بين التحليلين.

وللحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات، راعى الباحثان منهجية البحث النوعي، (Creswell, 1998; Burton, 2000; Glaser & Strauss, 1967) وذلك وفقاً لما يأتي:

١- بيان الهدف من الدراسة وغرضها لمديري المدارس الذين أبدوا رغبة في المشاركة في المقابلات .كما تمّ تنبيههم على أن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث سيتم التعامل معها بسرية كاملة ،ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

٢- الحصول على الموافقة المسبقة من المشاركين لتسجيل المقابلة من خلال التسجيل الصوتي.

٣- تحديد الزمان والمكان المناسبين لإجراء المقابلة مع مراعاة ظروف المستجيب.

٤- بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة مع المستجيب قبل البدء بالمقابلة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.

٥- تجنب التعرف إلى اسم المستجيب إذ أعطي كل مستجيب رقماً؛ لتشجيع المستجيب على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.

٦- طرح أسئلة المقابلة الستة على المستجيب، كما تمّ التأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه من خلال إعادة طرح بعض الأسئلة في نهاية المقابلة بصيغ متنوعة تتضمن الفكرة نفسها التي حملتها الأسئلة التي طرحت في المرة الأولى، وهذا الإجراء ينبئ أيضاً عن مدى مصداقية استجابات أفراد عينة الدراسة.

٧- عرض المقابلة- بعد تفريغها من الأشرطة المسجلة- على المستجيب لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بحذف أو إضافة ما يراه مناسباً. وهذا يمثل أفضل المؤشرات الدالة على ثبات البيانات التي يتم الحصول عليها بالمقابلة الشخصية.

ولتحليل البيانات التي جُمعت من خلال المقابلة شبه المقننة، استخدم الباحثان منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Glaser & Strauss, 1967; Creswell, 1998; Oliver, 2000) المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Approach Theory)، حيث تم اعتماد الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة التي تمّ الحصول عليها من خلال المقابلات، ثم التوصل للسمات أو الخصائص (Categories) من خلال ما يأتي:

- تفريغ المقابلات على الورق كلٍ على حده.
- القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وعبارة ذكرها أفراد الدراسة.
- اعتماد الترميز للاستجابات.

– وضع الأفكار المتشابهة أو المتقاربة في مجالات فرعية (Sub-categories).
– وضع المجالات الفرعية (Sub-categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main-categories).
– التحقق من ثبات التحليل الذي قام به الباحثان للبيانات من خلال قيام أحد الزملاء– عضو هيئة تدريس في القسم الذي ينتمي إليه الباحثان– بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسة (Main-categories) والمجالات الفرعية (Sub-categories) ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها.
– حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمّ تحليل بيانات الدراسة، بعد القراءة الفاحصة لاستجابات أفراد عينة الدراسة. وفي ضوء ذلك، توصلت عملية التحليل إلى اشتقاق مجموعة من المحاور الرئيسة (Main-categories) المتضمنة لمجموعة من المحاور الفرعية (Sub-categories). وتشتمل المحاور الرئيسة على الاحتياجات التدريبية الآتية: تنمية جوانب شخصية الطفل، واستراتيجيات وطرائق التدريس، وتصميم الوسائل الإيضاحية والأنشطة التعليمية التعلمية، والتكامل في تدريس التربية الإسلامية، وتقييم تعلم الطفل في التربية الإسلامية. وفيما يأتي عرض نتائج تحليل البيانات ومناقشتها:

المحور الأول- تدريب المعلمين على التنوع في تنمية جوانب شخصية الطفل

اعتماداً على تحليل بيانات الدراسة، فقد شدّد العديد من أفراد عينة الدراسة ٤١ (٩١,١١٪) على أهمية تدريب المعلمين على كيفية تنمية جوانب شخصية الطفل في أثناء تدريس التربية الإسلامية في مرحلة الطفولة. ويعتقد المشاركون في هذه الدراسة أن التركيز على صقل شخصية الطفل هو الأصل في تدريس التربية الإسلامية؛ لنتمكن من تنشئة الطفل تنشئة إسلامية. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات أفراد عينة الدراسة:

أنا برأيي أن محور التدريس في الصفوف العمرية المبكرة يجب أن يستند إلى مبدأ التنشئة الإسلامية. ومن ثمَّ فإن عملية تدريب المعلمين في الصفوف الأولى يجب أن تعتمد على كيفية استغلال دروس التربية الإسلامية في تنمية شخصية الطفل... الجانب الانفعالي من

السهل تنميته في دروس التربية الإسلامية.....الطفل يجب أن تنمو المشاعر والأحاسيس لديه في التربية الإسلامية لتصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصيته.

أرى أن من الأهمية بمكان أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتدريب معلمي تربية الطفولة على كيفية تنمية الجانب الاجتماعي لدى الأطفال بحيث ينعكس محتوى دروس التربية الإسلامية على سلوكات الأطفال الحياتية.... يجب أن يتم التركيز على وظيفية المعرفة في حياة الأطفال.

اعتقد أن معلمي تربية الطفولة في مدرستي بحاجة ملحة لتدريس دروس التربية الإسلامية بحيث يسهموا في مساعدة الطفل على تنمية شخصيته ليكون صانعاً للقرارات ومسؤولاً عن تعلمه، ومشاركاً في تعلمه.

التربية الإسلامية في كتب تربية الطفولة مليئة بالقيم الإسلامية لدى الطفل، والتي يمكن أن تشكل شخصية قوية لدى الطفل رجل المستقبل، إلاّ أن معلمي تربية الطفولة بحاجة إلى التدريب على التخطيط لغرس المنظومة القيمية لدى الطفل في المراحل العمرية المبكرة.

تكشف الاستجابات السابقة عن وجود قناعة بالغة، لدى فئة كبيرة من مديري مدارس تربية الطفولة الذين تمت مقابلتهم؛ بوجود حاجات تدريبية ملحة في مجال تدريب المعلمين على التخطيط لتنمية الجوانب المختلفة من شخصية الطفل. وتعكس هذه الحاجة التدريبية وجود وعي كبير لدى مديري المدارس بأهمية تنمية الجوانب المختلفة لدى الطفل في المواقف التعليمية التعلمية. ومن ثمَّ، فإن الاهتمام الجوهري الذي حظي به هذا المجال من الاحتياجات التدريبية الملحة لدى معلمي تربية الطفولة؛ يعكس الأثر الكبير لما لهذا المجال من أثر فعّال في إحداث تغيير مرغوب فيه في تطوير تعليم الأطفال وتعلمهم، فطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الأطفال في السنوات الأولى من التعليم المدرسي تفرض نوعاً معيناً من الاهتمام بتنمية الشخصية السوية المتزنة، فتشكيل الشخصية السوية في سن مبكر يسهم في تشكيل أفراد فاعلين في مجتمعاتهم، ومتسمين بصفات المواطن الصالح القادر على خدمة مجتمعه (Gagné, 1977).

وتأسيساً على ما تقدم، فإن تدريب المعلمين على كيفية التخطيط لتنمية شخصية الأطفال من خلال دروس التربية الإسلامية يعكس القيمة العظيمة لدور مناهج التربية الإسلامية في صقل شخصية الطفل وتنميتها من مختلف الجوانب. وفي هذا الإطار، فقد كشفت استجابات أفراد عينة الدراسة أن دروس التربية الإسلامية تعد من أفضل الدروس التي يمكن أن تسهم في صقل شخصية الطفل، لاسيما أن كتب التربية الإسلامية في مرحلة تربية الطفولة تتضمن منظومة قيمية قادرة على صقل شخصية الطفل وتطويرها. ويتفق هذا مع ما أشارت إليه

دراسة البركات ودواغرة (٢٠٠٧) أن كتب التربية الإسلامية تتضمن منظومة قيمية تشكل قاعدة صلبة ومتينة في تشكيل شخصية الطفل. وأن النجاح في تنمية هذه المنظومة لتصبح سلوكاً حياتياً لدى الطفل، يعتمد على فاعلية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الطفولة في أثناء التخطيط لدروس التربية الإسلامية بشكل خاص وبقية الدروس بشكل عام.

ويرى الباحثان أن تركيز غالبية مديري المدارس على هذا المجال في تدريب معلمي تربية الطفولة، ربما يعزى إلى تركيز العديد من معلمي تربية الطفولة في تدريس مبحث التربية الإسلامية على الجانب المعرفي وإغفال بقية جوانب شخصية الطفل. ومن ثمَّ فإن تدريب المعلمين على التخطيط لتنمية شخصية الطفل من مختلف الجوانب المهارية والانفعالية والاجتماعية وغير ذلك، يعد مطلباً أساسياً وحتمياً لتحقيق التعلم الفعّال منذ المراحل العمرية المبكرة. ولذلك، فإن الدراسات التربوية (السيد، ١٩٩٩؛ الديحان، ١٩٩٦؛ Harris, 1996) تعد التركيز على جانب من شخصية الطفل وإغفال بقية الجوانب يشكل أحد العوامل المؤثرة في تنمية شخصية الطفل.

كما لا بدّ من الإشارة إلى أن تركيز مديري المدارس على هذا المجال من الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة يتفق مع توجهات وزارة التربية والتعليم في تبنيها لفكرة اقتصاد المعرفة في بناء المناهج المدرسية بدءاً من الصفوف العمرية الأولى. وفي هذا السياق، فقد أكدت وزارة التربية والتعليم في ضوء توجهاتها نحو اقتصاد المعرفة على أهمية تطوير شخصية المتعلم منذ المراحل العمرية الأولى من خلال ربط التعليم بالحياة؛ فالأطفال يحتاجون إلى الكثير من المعارف والمهارات، فضلا عن تزويدهم بفرص تعلمية لتوظيف ذلك عملياً، وهذا يحتم الاهتمام الفائق بإعداد المعلم المستمر أكاديمياً وتربوياً وثقافيا (Jawarneh & El-Hersh, 2005).

المحور الثاني- تدريب المعلمين على التنويع في أساليب واستراتيجيات تدريس التربية الإسلامية

توصلت نتائج تحليل البيانات إلى أن جميع الأفراد الذين تمت مقابلتهم أكدوا، أنه لا سبيل لتحقيق توجهات وزارة التربية والتعليم في تنمية تعلم الأطفال، إلاّ من خلال تصميم سلسلة من البرامج التدريبية ذات النوعية المتميزة القادرة على تلبية احتياجات المعلمين في توظيف أساليب واستراتيجيات التدريس التي طلبت وزارة التربية والتعليم توظيفها في تدريس موضوعات التربية الإسلامية. والاستجابات الواردة أدناه تبين ذلك:

أرى أن من أهم الحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة هو تعريفهم بكيفية التنويع في

طرائق وأساليب التدريس، وبما يتناسب مع مرحلة تعليم الأطفال.

غرس الكثير من مفاهيم التربية الإسلامية بحاجة إلى أساليب معينة، معلمو مدرستي ليس لديهم معرفة بذلك.

الأسلوب القصصي من أنسب أساليب تدريس مفاهيم التربية الإسلامية، لكن للأسف المعلمون لا يستخدمونه، بل يستخدمون طرائق تدريس تركز على الجانب المعرفي دون غيره، ... أنا أرى أنهم غير مؤهلين لتوظيفه.

الكثير من مفاهيم التربية الإسلامية بحاجة إلى تطبيق وممارسة عملية، إلاّ أن ملاحظتي الصفية للمعلمين تكشف عن حاجة تدريبية لهم على كيفية استخدام الممارسة العملية في التطبيق بحيث يكون الطفل محور عملية التعلم.

نحن في مدرستنا بحاجة تدريبية لمعلمي تربية الطفولة على استخدام طرائق تدريس تنمي وتعزز الاتجاهات والمهارات الإبداعية المتميزة عند الأطفال.

لا بدّ من توعية معلمي تربية الطفولة بضرورة استخدام طرائق تدريس تثري المنهاج وتسانده وتحقق أهدافه، إن ما يستخدمه المعلم من طرائق عامة لا تناسب موضوعات التربية الإسلامية... هناك أساليب خاصة لتدريس التربية الإسلامية للأطفال، لا بدّ من توعية المعلم بها... نعم لا بدّ من توعية المعلم بها.

فعلياً لقد توجهت وزارة التربية والتعليم إلى تبني ما يسمى باقتصاد المعرفة، وطلبت من معلمي تربية الطفولة استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة لتدريس جميع المناهج المدرسية ومن ضمنها التربية الإسلامية. وطلبت الوزارة من معلمينا استخدام استراتيجيات تقوم على حل المشكلات، والاستقصاء، والتعلم في مجموعات، والتعلم من خلال النشاط، والتفكير الناقد، إلاّ أنه للأسف لم يتدرب المعلم على هذه الطرائق والاستراتيجيات.

يحتاج المعلم إلى طرائق تدريس لديها القدرة على ربط الجانب النظري (المجرد) بالجانب العملي في المنهاج وتوجيه الأطفال لذلك.

يتضح من الاستجابات السابقة أن هذه التصورات تكشف عن حاجات تدريبية ماسة لدى معلمي التربية الإسلامية. وتنبعث هذه التصورات من وجود ضعف عام لدى معلمي تربية الطفولة في تدريس التربية الإسلامية للأطفال. إن توجهات مديري مدارس تربية الطفولة في تلبية هذه الاحتياجات التدريبية تهدف إلى مساعدة الأطفال ليصبحوا قادرين على التعلم بسهولة ويسر من خلال ممارسة عمليات التفكير العلمي. وعليه، فإن تلبية هذه الاحتياجات سيثري البيئة الصفية ويجعلها أكثر حيوية ونشاطاً. ويرى الباحثان أن لهذه التصورات أثراً كبيراً في نوعية البيئة الصفية؛ مما ينعكس إيجاباً على فعالية أداء الأطفال.

ولعلّ القراءة الجادة للتصورات السابقة تضعنا أمام مجموعة من الشروط التي يجب أن تراعى أثناء تلبية الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة. وتتعلق هذه الأمور بما يأتي:

١- تدريب معلمي تربية الطفولة على كيفية التنويع في استراتيجيات التدريس المناسبة لقدرات الأطفال. وقد تمّ التأكيد على الأسلوب القصصي في تدريس موضوعات التربية الإسلامية. ويرى الباحثان أن التركيز في التدريب على السرد القصصي ربما يعزى إلى فاعلية القصة في تدريس الأطفال؛ فالقصة تعد أداة رئيسة في غرس المنظومة القيمية، التي تسعى إلى تبصير الطفل بالسلوكات السليمة التي تعكس ملامح الشخصية السليمة. وفي هذا السياق يشير الأدب التربوي (بقاعي، ٢٠٠٣؛ رواشدة والبركات،٢٠٠٧؛ الشوارب، ٢٠٠٧؛ نصر، ٢٠٠٦) إلى أن توظيف القصة في تدريس الأطفال يسهم بدرجة كبيرة في إثارة وجدان الطفل ومشاعره وعواطفه.

٢- التركيز على أساليب واستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطفل والممارسة العملية؛ انطلاقاً من أن طرائق واستراتيجيات وأساليب التدريس تعد أحد المكونات الرئيسة للمنهج المدرسي، التي تسهم في تنمية الخبرات التعلمية لدى الأطفال. ويعلل الباحثان الاهتمام بهذه الحاجات التدريبية بتركيز معلمي تربية الطفولة على أساليب وطرائق التدريس التقليدية في تدريس الأطفال، التي لا يمكن أن تسهم في تنمية خبرات تربية الطفولة. وينسجم هذا التفسير مع ما أشار إليه الخوالده (٢٠٠٣) بأن تركيز معلمي التربية الإسلامية ما يزال يقوم على ممارسات تدريسية تقليدية تسعى إلى تقديم المعلومات والمعارف التي يتضمنها محتوى كتب التربية الإسلامية. وعليه، فقد عدّ الخوالدة أن توجيه معلمي التربية الإسلامية لاستخدام أساليب تدريس حديثة من أهم التوجهات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل وزارة التربية والتعليم.

وبناء على ما تقدم، يخلص الباحثان من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، إلى أن المطلب الرئيس لمديري المدارس في تلبية الحاجات التدريبية الواردة في هذا المجال تعكس توجهات وزارة التربية والتعليم في تنمية قدرات الأطفال منذ المراحل التعليمية المبكرة على اتخاذ القرارات في المواقف التعليمية التعلمية من خلال إثارة تفكير الطفل ونشاطه العملي لمحاكمة الأمور بطريقة منطقية. ويعتمد تحقيق ذلك على أساليب واستراتيجيات التدريس التي تسهم في تحقيق نتاجات تعلمية فعالة. وفي هذا السياق، يشير الأدب التربوي (فوزي، ١٩٨٣؛ دروزة، ٢٠٠٥؛ الفتلاوي، ٢٠٠٤؛ Skaalvik & Valas, 1999) إلى أن توظيف أساليب واستراتيجيات التدريس القائمة على النشاط تسهم في إثارة حماس الأطفال، ووضعهم في موقف تحدٍّ أمام أنفسهم من جهة، وأمام بعضهم بعضًا من جهة

أخرى، وحثهم للوصول إلى المعرفة بأنفسهم، وتعزيز مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية. فضلاً عن تنمية دافعيتهم للتعلم، وزيادة مشاركتهم في العملية التعليمية التعلمية.

المحور الثالث- تدريب المعلمين على استخدام الإيضاحات التعليمية وتصميم المهام التعلمية

تنوعت استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية المتعلقة باستخدام الإيضاحات التعليمية وتصميم المهام التعلمية. وقد أكدت مجموعة كبيرة من أفراد عينة الدراسة أهمية تدريب المعلمين وتوجيههم لاستخدام الوسائل التعليمية وتصميم المهام التعلمية في تدريس موضوعات التربية الإسلامية. وقد شكلت هذه المجموعة ما نسبته (٨٤,٤٤٪)، ويعبر بعضهم عن هذا التوجه بقوله:

أرى أن الكثير من معلمي تربية الطفولة يغفلون استخدام الوسائل في تدريس الأطفال.... هنا أقصد الوسائل الحسية....عند محاورتي لمعلمي مدرستي تبين لي أنهم يرون أن استخدام الوسائل التعليمية غير واضح لديهم.

لا بدَّ من أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتطوير برامج تدريبية تقوم على كيفية تطوير قدرات المعلم لتصميم مهام تعلمية في البيئات الصفية...صراحة لا يستخدم معلمو الأطفال مهام تعلمية. التدريس يقوم على عرض المعرفة الموجودة في الكتاب...التساؤلات التي تثير التفكير وتضع الطفل في مواقف تتحدى تفكيره قليلة وتكاد تكون نادرة. بعض المعلمين يستخدم المهام التعلمية في دروس الرياضيات والقراءة والتدريبات اللغوية، إلاَّ أن استخدامها في تدريس موضوعات التربية الإسلامية نادر جداً.

تكشف الاستجابات الواردة أعلاه أهمية وجود حاجات تدريبية لدى معلمي تربية الطفولة في مجال التدريب على استخدام الوسائل التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية. وتبين استجابات أفراد الدراسة أن غياب استخدام الوسائل التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية يعكس وجود حاجات تدريبية ملحة. ويمكن أن يستخلص من تعبيرات المشاركين أن مديري المدارس يرون أن الحاجات التدريبية الملحة لمعلمي تربية الطفولة تدور حول مجموعة من المسائل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في حالة تدريب معلمي تربية الطفولة لتدريس التربية الإسلامية، التي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١- معالجة مسألة سوء فهم بعض المعلمين حول طريقة الاستخدام السليم للوسائل التعليمية. ويبدو جلياً من خلال تحليل استجابات أفراد الدراسة أن المسألة الكبيرة في توظيف الوسائل التعليمية في تدريس موضوعات التربية الإسلامية تتعلق بوجود فهم خاطئ حول الاستخدام

السليم للوسائل التعليمية. وفي هذا السياق، عبّر أحد أفراد عينة الدراسة بقوله: «بالرغم من العديد من الدورات التدريبية التي عقدت لمعلمي تربية الطفولة، إلاّ أن هذه الدورات لم تتمكن من غرس السلوك التعليمي السليم لاستخدام الوسائل التعليمية؛ فالوسائل من وجهة نظر المعلمين تستخدم لتقديم المعلومات وليس لمساعدة المتعلم على بناء المعرفة....فالحاجة الملحة لدى المعلمين لمعالجة هذه المشكلة هي تدريب المعلمين على كيفية استخدام الوسائل التعليمية». إن هذه الاستجابة تؤكد أن المعلم ليس لديه إدراك سليم لاستخدام الإيضاحات والصور المضمنة في الكتب المدرسية؛ بمعنى أن المعلم يستخدم الإيضاحات بغرض تقديم المعارف للتلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البركات (Al-Barakat, 2004) التي كشفت أن لدى معلمي تربية الطفولة سوء فهم في كيفية استخدام الإيضاحات التعليمية كالصور والرسومات بوصفها مصدرًا تعلّميًّا في تنمية قدرات الأطفال على اكتساب المعرفة.

وبناءً على ما تقدم، وبما أن موضوعات التربية الإسلامية في مرحلة الطفولة مليئة بالصور التي تسعى إلى تنمية الشخصية المسلمة في مرحلة الطفولة، فإن سوء استخدامها سيؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر على عملية اكتساب المعرفة لدى الأطفال. ويعد التدريب على الاستخدام السليم للوسائل الحسية مطلباً رئيساً لتعلم المعرفة واكتسابها. وفي ظل إطار التوجيه النبوي الشريف، فإن التركيز على هذه الحاجة يؤكد أهمية وقيمة اكتساب المعرفة؛ فالرسول عليه الصلاة والسلام يستعين بالإيضاحات من خلال الرسوم والخطوط كأداة رئيسة لاكتساب المعرفة المجردة. وفي هذا الصدد روى الإمام أحمد في مسنده عن الشعبي عن جابر قال: "كنا جلوساً عند رسول الله صلى الله عليه وسلم، فخط خطاً هكذا أمامه فقال: (هذا سبيل الله) وخطين عن يمينه وخطين عن شماله وقال: (هذا سبيل الشيطان) ثم وضع يده في الخط الأوسط، وتلا هذه الآية القرآنية "وإنّ هذا صراطي مستقيماً فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله. ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون" (الأنعام، ١٥٣).

٢- معالجة مسألة اعتماد الإيضاحات كالصور التعليمية المضمنة في الكتب بوصفها مصادر تعلمية لممارسة الأنشطة في أثناء المواقف الصفية. بينت نتائج تحليل البيانات أن الكثير من مديري المدارس (٧٧,٧٧٪) أكدوا أهمية تدريب المعلمين على كيفية اعتماد الإيضاحات التعليمية الواردة في كتب التربية الإسلامية بوصفها مصادر تعلمية لممارسة أنشطة علمية قادرة على تنمية التفكير العلمي. ومن الاستجابات الواردة في أهمية التدريب على هذه المسألة، ما أشار إليه بعض أفراد عينة الدراسة بقولهم: "أنا أستغرب أن هناك مجالاً واسعاً لممارسة الأنشطة في ضوء الصور الإيضاحية الواردة في الكتب، إلاّ أن استخدامها معدوم

لدى المعلمين... تدريب المعلمين على قضية توجيه الأطفال للتأمل في الصور التي تبين عظمة الخالق سبحانه وتعالى يسهم بشكل كبير في تنمية تفكير الأطفال".

إن هذه المسألة التي تبين أهمية الحاجات التدريبية على الاستخدام السليم للإيضاحات تعد من أهم الوسائل التي توجه الطفل للتفكر في خلق الله سبحانه وتعالى. إن هذا الاستخدام يسهم بدرجة عالية في غرس الجانب العقائدي لدى الأطفال؛ لاسيما وأن التأمل في الصور التي تبين عظمة الله يعد الأداة الأولى لتنمية تفكير الطفل. وفي هذا السياق يذكر زيتون (٢٠٠٨) أن توظيف عملية الملاحظة والتأمل تشكل الأداة الرئيسة للعلم واكتشاف المعرفة.

المحور الرابع- تدريب معلمي تربية الطفولة على تحليل مناهج التربية الإسلامية وكتبها

مما لا شك فيه أن تلبية حاجات المعلمين التدريبية في مجال تحليل مناهج التربية الإسلامية وكتبها تسهم بدرجة كبيرة في تنمية قدرات المعلم على تحديد كيفية سير المواقف التعليمية التعلمية بطريقة فعّالة في سبيل تهيئة بيئة صفية قادرة على تحقيق النتاجات التعلمية المرجوة. وقد كشفت استجابات (٣٣) فرداً من أفراد عينة الدراسة؛ أي ما نسبته (٧٣,٣٣٪)، عن وجود حاجة ضرورية لوضع برامج تدريبية متخصصة حول كيفية تحليل محتوى المنهاج والكتاب المدرسي في ضوء توجه وزارة التربية والتعليم نحو اقتصاد المعرفة، ولعل الاقتباسات الآتية تؤكد ذلك:

.بما أن بداية العملية التعليمية تعتمد على فاعلية أداء المعلم في مجال تحليل المهام، فإن تحقيق النتاجات التعلمية يرتبط بطريقة مباشرة بقدرة المعلم على تحليل المحتوى الدراسي المقرر إلى عناصره.

تنمية شخصية الطفل وإعدادها يتعلق بفاعلية البرامج التدريبية التي يجب أن تطور أداء الفرد في مجال تحليل المحتوى؛ فنوعية سير الدرس تقوم على الطريقة التي حُلِّلَ من خلالها المحتوى التعلمي.

أنا شخصياً أستغرب، بما أن وزارة التربية تطلب من معلمي تربية الطفولة إجراء تحليل للمحتوى التعليمي، وفي نفس الوقت المعلم لم يخضع لتدريب على هذا الأمر... إن ما يحدث من ممارسات في هذا المجال ما زالت تقليدية للغاية.

أنا أحدد لك المشكلة التي تبرز الحاجة التدريبية الماسة لمعلمي تربية الطفولة، وهي عدم قدرتهم على تحليل محتوى التعلم، بل كل ما يحدث هو نقل الأشياء الأساسية من دليل المعلم

دون النظر إلى كيفية تحليل المحتوى الدراسي.

الاستجابات السابقة تعكس مدى اهتمام أفراد عينة الدراسة بإعادة النظر في برامج تدريب معلمي تربية الطفولة بحيث تركز على عقد ورش عمل تدريبية في مجال تحليل المحتوى الدراسي. ولعل هذه النتيجة تعكس مدى وعي مديري المدارس بأهمية تحليل المحتوى قبل القيام بأي إجراء تعليمي تعلمي. وتكشف نتائج الدراسة أن هذا الوعي لدى مديرو المدارس ظهر في ضوء عدم قيام معلمي تربية الطفولة بإجراء عملية تحليل محتوى لموضوعات التربية الإسلامية. وقد جاءت المطالبة بهذه الحاجة بناءً على المعاناة التي واجهها مديري المدارس مع معلميهم. وفي هذا الصدد عبّر أحد مديري المدارس بقوله:

أنا صراحة أركز على تحليل المحتوى لجميع المباحث الدراسية، ويعد هذا إحدى الواجبات التي يجب أن يقوم بها المعلم...إلاّ أنني ألاحظ أن هناك ضعفا في إعداد عملية التحليل على مستوى المباحث الدراسية بشكل عام، ومبحث التربية الإسلامية بشكل خاص، إذ يتجاهل بعض المعلمين القيام بهذا الأمر، مبررين ذلك بعدم معرفتهم بذلك.

إن هذه الاستجابة تكشف عن مدى الحاجة لقضية تدريب المعلمين على تحليل المحتوى في ظل عدم القيام بهذا الأمر. ويرى الباحثان أن سبب اهتمام مديري المدارس يعود إلى أن وزارة التربية والتعليم تعد تحليل المحتوى الدراسي إحدى الواجبات المطلوبة من المعلم، إذ تطلب من كل معلم القيام بتحليل محتوى الوحدة الدراسية قبل البدء بتدريسها. ومن ثمَّ، فإن مدير المدرسة من واجبه أن يتابع هذه المهام المطلوبة من معلميه، لاسيما أنه عُرضة للتساؤل حول هذا الأمر من الجهات الرسمية العليا في النظام التربوي. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه نصر (١٩٩٤) من أن قيام المعلمين بعمليات تحليل المحتوى ما تزال قليلة. ولعل ذلك يعود إلى شعور المعلمين بقدسية الكتب المدرسية، ويعدونها ملاذاً يدرؤون بها المسؤولية عن أنفسهم.

وعليه، فإنه ينظر إلى مسألة تدريب المعلمين على تحليل المحتوى التعليمي عبر وصفها ركنًا أساسيًا من أركان العملية التعليمية التعلمية في أي نظام تربوي، ذلك أن القيام بهذا الأمر يرتبط مباشرة بمدى نجاح المعلم المسؤول عن تربية النشء وتعليمهم؛ أي أن تحسين أداء معلمي تربية الطفولة يستند إلى مدى تحسين النمو المهني للمعلم في مجال تحليل المحتوى. ومن هذا المنطلق، يعد تحليل المحتوى الأداة الرئيسة التي يتم من خلالها تشخيص محتويات التعليم، وما تتضمنه من مفاهيم ومعلومات وأفكار وقيم وقضايا مجتمعية. وبذلك فإن تطوير العملية التعليمية التعلمية والارتقاء بها يعتمد على فاعلية أداء المعلم في عمليات تحليل المحتوى التعليمي (طعيمه، ١٩٨٧).

المحور الخامس- تدريب معلمي تربية الطفولة على التكامل في تدريس التربية الإسلامية

تشير نتائج تحليل البيانات أن ٣٩ (٨٦,٦٦٪) من مديري المدارس يرون أنّ مسألة التكامل في تدريس التربية الإسلامية تمثل إحدى الحاجات التدريبية، التي يعتمد عليها نجاح المعلم في غرس القيم والمثل الإسلامية. والاقتباسات الآتية تؤكد ذلك:

أنا أرى أنّ التركيز على قضية التكامل بين فروع التربية الإسلامية تعد من أهم المبادئ التي تحدث التعلم الفعال القادر على فهم المعرفة وتكاملها.

حقيقة المعلم يجب أن يُدّرب على قضية تكامل المعرفة في دروس التربية الإسلامية مع المعرفة في الدروس الأخرى.....كما لا بدّ من تدريبيه على كيفية تكامل الموضوعات التي درسها في صفوف سابقة مع الموضوعات الجديدة.

أنا أرى أن من المهم جداً أن يدرب المعلم على كيفية تكامل دروس التربية الإسلامية بحيث تصبح جزءاً من الحياة.

أنا أستغرب من معلمي تربية الطفولة بأنهم لا يربطون دروس التربية الإسلامية بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية وقصص الصحابة،...أنا أستغرب أن معلّمًا يدرس مظاهر من عظمة الله، ولم يربطها بالآيات القرآنية.

تظهر القراءة الفاحصة للاقتباسات أعلاه أن الحاجات التدريبية الملحة لدى معلمي تربية الطفولة في مجال التكامل في تدريس التربية الإسلامية تتمحور حول أربعة أبعاد، يمكن استخلاصها على النحو الآتي:

١- تكامل فروع التربية الإسلامية بعضها ببعض

تؤكد استجابات أفراد عينة الدراسة أن مؤلفي كتب التربية الإسلامية في مرحلة تربية الطفولة لم يخصصوا وحدات دراسية لكل فرع من فروع التربية الإسلامية، بل ضمّنوا دروسًا مختلفة تشتمل على معظم فروع التربية الإسلامية. وقد بينت نتائج تحليل البيانات أن مديري المدارس يعانون من وجود ضعف لدى معلمي تربية الطفولة في مجال ربط فروع التربية الإسلامية ببعضها، لاسيما أن هذه الفروع يكمل بعضها بعضًا. ومن ثمَّ، فإن غياب هذا المظهر من الممارسات التدريسية لدى معلمي تربية الطفولة يشكل عائقاً أمام تحقيق الأهداف التعليمية المقرر تنميتها لدى الأطفال؛ الأمر الذي يؤدي بنتائج سلبية على تنمية تعلم الطفل. وفي معرض الحديث حول أهمية هذا النوع من التكامل، فقد أكّد إبراهيم (١٩٨٧) أن التكامل بين فروع التربية الإسلامية يسهم بدرجة عالية في تكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة من حيث العقيدة والمعرفة الدينية والأخلاق والآداب.

٢- تكامل دروس التربية الإسلامية مع غيرها من الدروس الواردة في البرنامج المدرسي

إن التركيز على هذا النمط والمسمى بـ "التكامل الأفقي" بين الموضوعات الدراسية يعكس أحد المبادئ الرئيسة للتدريس الفعّال. وتأتي أهمية هذا النوع من أنواع التكامل من أهمية نوع الترابط بين أفكار الأطفال؛ فالأطفال في بداية مراحلهم التعليمية الأولى يبدأون تفكيرهم بالأشياء الكلية ثم ينتقلون إلى إدراك الجزئيات؛ فالطفل يحافظ على وحدة المعرفة وتكاملها.

ويرى الباحثان أن هذا التوجه لدى مديري المدارس في التركيز على هذا النوع من التكامل، بوصفه أحد الحاجات التدريبية لدى معلمي تربية الطفولة ينطلق من التوجهات التربوية المعاصرة التي تؤكد على تطبيق النظرة البنائية في بناء المعرفة لدى الأطفال، خاصة أن الخبرة التربوية في الطفولة عبارة عن كلّ متكامل، لا يمكن أن يجزأ؛ فالطبيعة الإنسانية تقتضي أن تكتسب الخبرات بصورة متكاملة بغض النظر عن المبحث الدراسي (Gales & Yan, 2001; Carusi, 2003).

٣- تكامل دروس التربية الإسلامية بعضها ببعض عبر الصفوف الدراسية

تأتي أهمية التدريب على هذا النوع من أهمية الخبرات السابقة التي تعلمها الطفل في صفوف دراسية سابقة؛ فهذا النوع من الخبرات أساسٌ للخبرات الجديدة. ومن ثمَّ فإن هذا النوع من التكامل يطلق عليه "التكامل العمودي"؛ فالخبرات التي يشكلها الطفل جميعها تعتمد على بعضها، وتحقيق التكامل بينها يسهم بدرجة عالية في تحقيق مبدأ أن التعلم الجيّد لا يتم إلاّ في ضوء خبرات سابقة. ومن هذا المنطلق، فقد جاءت النظرية البنائية في تدريس الأطفال لتؤكد هذا النوع من التكامل. وفي هذا الصدد، يذكر برونر (Bruner, 1960) أن المعرفة تنظم تنظيماً متدرجاً قائماً على الخبرات السابقة والتطور النمائي للمتعلم. ومن ثمَّ فإن ربط التعلم السابق باللاحق يشكل أحد العوامل الرئيسة التي تحقق تعلّمًا ذي معنى لدى المتعلم.

٤- تكامل دروس التربية الإسلامية مع الواقع الحياتي

يعكس هذا النوع من التكامل إبراز أهمية الخبرة التي يكتسبها في دروس التربية الإسلامية لتصبح أحد المظاهر التي يطبقها الطفل في حياته الواقعية. وتحقيق ذلك لا يمكن أن يحدث دون ربط درس التربية الإسلامية بحياة الطفل. ويؤكد الأدب التربوي (سمك، ١٩٧٣؛ إبراهيم، ١٩٨٧) أهمية هذا النوع من التكامل بغرض إضفاء نوع من الواقعية والحيوية على دروس التربية الإسلامية؛ الأمر الذي يعكس تفاعلاً حقيقيًا بين الحياة العملية وتعاليم الدين الإسلامي التي شرعها الله سبحانه وتعالى.

وتأسيساً على ما تقدم، وبما أن الطفل في مرحلة الطفولة كل لا يتجزأ، والمعرفة الإسلامية

وحدة متكاملة، فإن التركيز على تدريب المعلمين على أساليب التكامل بأنواعه المختلفة يشكل مطلباً أساسياً لا بدّ من مراعاته من خلال عقد برامج تدريبية خاصة لهذا الغرض.

المحور السادس - تدريب معلمي تربية الطفولة على عملية تقييم تعلم الطفل

أظهرت نتائج تحليل البيانات أن ٢٩ (٦٤,٤٤٪) من أفراد عينة الدراسة أكدوا وجود حاجات تدريبية ملحة لدى معلمي تربية الطفولة تتعلق بعملية تقييم تعلم الأطفال لدروس التربية الإسلامية. ولعل الاقتباسات الآتية تبين ذلك:

يعتمد تقييم تعلم الطفل للسلوكات التي يجب أن تنميها كتب التربية الإسلامية على الملاحظة أو إعداد مواقف تكشف عن سلوك الطفل إزاءها....هنا حاجة تدريبية للمعلمين وهي تدريبهم على كيفية توظيف الملاحظة وتكوين مواقف تقيس سلوك الطفل.

أرى أن التقييم من أهم العمليات التعليمية التعلمية لذلك لا بدّ من التركيز على هذا الجانب أنا[المستجيب يخاطب الفرد الذي يجري المقابلة] شايف [أرى] أن البرامج التدريبية التي تعرّض لها معلمو الصفوف الأولى لم تتناول هذا الجانب.... المعلمون في الصفوف الأولى ليس لديهم إجراءات سليمة تستخدم لعملية التقييم....أرى أنهم يتعاملون في تقييم الأطفال وكأنهم كبار....ليس لديهم معرفة بالإجراءات التي يتم من خلالها تقييم الطفل في التربية الإسلامية....أرى أنهم [أي المعلمين] يقيّمون الطفل من ناحية امتلاكه للمعرفة.....التقييم لم يتم على أساس مدى امتلاك وممارسة الطفل لمنظومة القيم الإسلامية التي تعالجها كتب التربية الإسلامية.

غياب أدوات التقييم المناسبة تستدعي مراجعة برامج التدريب ....المعلمون يستخدمون أدوات غير مناسبة لتقييم تعلم الأطفال في التربية الإسلامية.

المشكلة التي تستدعي أن تحلها برامج تدريب المعلمين ضرورة تنوع مستويات تقييم تعلم الأطفال، ... معظم مستويات أسئلة تقييم تعلم الأطفال قائمة على التذكر.

حالياً تطالب وزارة التربية والتعليم باستخدام أدوات مثل سجل الأداء... فعلياً لا توجد هذه الأدوات....المعلم ليس لديه إلمامٌ باستخدامها.

لا يوجد تنوع في أدوات التقييم، جميعها يعتمد على أسئلة سهلة وتقيس قدرات عقلية متدنية.

هناك مشكلة في تقييم تعلم الأطفال.....المشكلة في عدم مراعاة البرامج التدريبية لكيفية صياغة الأسئلة المناسبة للتلاميذ،...المعلم لم يقم بصياغة أسئلة، بل يعتمد على كتب التربية الإسلامية.

في ضوء الاقتباسات أعلاه، يتضح أن هناك حاجات تدريبية ملحة لدى معلمي تربية الطفولة في مجال تدريس التربية الإسلامية، وقد تمثلت هذه الاحتياجات في تدريب المعلمين على:

١- توظيف الملاحظة بغرض تقييم المنظومة القيمية التي تؤكد على تنميتها كتب التربية الإسلامية.

٢- تصميم مواقف تقيس مدى امتلاك الأطفال المنظومة القيمية.

٣- صياغة الأسئلة بحيث تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا.

٤- توظيف أدوات التقييم البديل كسجل الأداء (Portfolio).

إن تصورات مديري المدارس بشأن هذه الاحتياجات نبعت من وجود ممارسات سلبية لدى معلمي تربية الطفولة في تدريس التربية الإسلامية، تمثلت في التركيز على عملية التقييم من الناحية المعرفية، القائمة على تذكر المعرفة واسترجاعها، وإغفال بقية جوانب النمو الأخرى. فضلاً عن عدم التنوع في استخدام أدوات التقييم، إذ اقتصرت هذه الأدوات على السؤال والجواب كما وردت في الكتب المدرسية.

وبناءً على هذه النتيجة، يرى الباحثان أن عملية التقييم لم تبن على أساس نشاط الطفل كالمشاريع، والملفات الإرشيفية، والأنشطة والواجبات البيتية، واستخدام سلالم التقدير، والتقييم الذاتي...الخ. ولذلك فإن وجود حاجات تدريبية في هذا المجال يمكن أن يكشف عن وجود تصورات تقليدية لدى معلمي تربية الطفولة في تقييم تعلم الأطفال.

وعليه، فإن هذه النتيجة من الدراسة تخالف التصورات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى أن تتم عملية التقييم في ظل مبدأ التنوع في أدوات التقييم، وتجنب أدوات التقييم التقليدية التي تركز على الكم المعرفي (قنديل وبدوي، ٢٠٠٣؛ Ireton, 2003).

الاستنتاجات والتوصيات

حظي موضوع تحديد الحاجات التدريبية لدى المعلمين باهتمام متزايد في أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين، خاصة في ظل توجه وزارة التربية والتعليم الأردنية نحو تحسين كفاءة إعداد معلمي تربية الطفولة ليصبحوا قادرين على تدريس جميع المباحث الدراسية، إذ إن تنمية الكفاءة التدريسية لا يتأتى من فراغ، بل إنه عملية نمائية تتصف بالاستمرارية والنظامية والتكاملية في ظل الأدوار التي يجب أن يقوم بها معلمو تربية الطفولة في مجال تدريس التربية الإسلامية. وعليه، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى استنتاج رئيس مفاده أن معلمي تربية الطفولة يحتاجون إلى مزيد من العناية والاهتمام في مجال تدريس

التربية الإسلامية؛ إذ إن تحقيق الأهداف المرجوة لمنهاج التربية الإسلامية في مرحلة الطفولة، لا يمكن أن يحقق أهدافه في ظل غياب البرامج التدريبية عن تلبية العديد من الحاجات الملحة لدى أولئك المعلمين.

وقد بينت نتائج الدراسة أن الاهتمام الكبير لدى معلمي تربية الطفولة في التركيز على الجانب المعرفي في أثناء تدريس مبحث التربية الإسلامية دعا أفراد عينة الدراسة إلى الشعور بوجود حاجات تدريبية ملحة لدى معلمي تربية الطفولة تقوم على تنمية ممارسات معلمي تربية الطفولة على أساس إيجابية الطفل ونشاطه بحيث لا يقتصر تعليم الطفل على الجانب المعرفي فقط، بل يشتمل على الجوانب المهارية والانفعالية والاجتماعية للشخصية؛ فإيجابية الطفل في التعلم تشمل تنمية جميع جوانب شخصيته بصورة متكاملة. وتحقيق ذلك يستدعي من البرامج التدريبية تعريف معلمي تربية الطفولة بمطالب النمو في المراحل العمرية المبكرة بحيث يأخذ كل جانب من جوانب نمو الطفل مساره الطبيعي في التطور، وذلك من خلال القيام بسلسلة من الأنشطة التي تسهم في تنمية شخصيته في مختلف الجوانب.

وعلاوة على ما تقدم، وانطلاقاً من أن رعاية الطفل تعد نقطة البداية لبناء الشخصية المتكاملة، فقد توصل الباحثان إلى استنتاج يؤكد أن تحقيق الشخصية المتكاملة لدى الطفل يرتبط ارتباطاً مباشراً بمدى مراعاة الحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة، مبدأ تكامل الخبرات التي يتعلمها الطفل مع الخبرات السابقة. فضلاً عن التركيز على تكامل الخبرات على مستوى فروع التربية الإسلامية بعضها ببعض بصورة خاصة، وعلى مستوى بقية المباحث الدراسية بصورة عامة. وفي هذا الصدد، فإنه لا بدّ من التنويه لدى القائمين على البرامج التدريبية بإعطاء جل الاهتمام لتدريب معلمي تربية الطفولة على الأسس التربوية والاجتماعية والنفسية التي تسهم في تنمية الخبرة المتكاملة لدى الأطفال. فضلاً عن تقديم نماذج مختلفة للتكامل في تدريس التربية الإسلامية للأطفال.

وبناءً على تبني فكرة التكامل في تدريس الأطفال لمبحث التربية الإسلامية بوصفه من الحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة، ولكي يحقق هذا المبدأ نتاجات مثمرة في تنمية شخصية الطفل، فقد تمّ التوصل من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة إلى استنتاج يكشف عن أهمية توظيف النشاط بحيث يكون محوراً رئيساً لطرائق واستراتيجيات وأساليب التدريس. وفي هذا الإطار لا بدّ من الاهتمام بتدريب المعلمين في أثناء توظيف طرائق واستراتيجيات التدريس من تقديم جل العناية والاهتمام بتدريب الأطفال على تحمل المسؤولية، وتنمية الثقة بالنفس، وإتاحة مبدأ الحرية في التعامل مع الأطفال بحيث يعبرون

عن أفكارهم بالحركة والكلام والرسم والتمثيل واللعب ... الخ.

إن ما تقدم لا يمكن أن يفي بالغرض المطلوب في تحسين النوعية في تنمية إعداد معلمي تربية الطفولة لتدريس التربية الإسلامية، إلاّ من خلال مراعاة الحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة في مجال تحليل مناهج التربية الإسلامية. وتعود أهمية هذا الجانب إلى أن تحليل محتوى التعلم هو الأساس والمنطلق لعملية التدريس، ونجاح المعلم في هذا الجانب يعد منطلقاً رئيساً لنجاحه في بقية الجوانب التدريسية الأخرى. ومن ثمَّ فإن نجاح البرامج التدريبية في تنمية قدرات المعلمين على إتقان تحليل المحتوى سيسهم في مساعدة معلمي تربية الطفولة على إعداد المواد التعليمية المساندة أو المعززة للمواقف التعليمية، بدلاً من التمسك بالكتب المدرسية واعتبارها المصدر الرئيس للتعلم لكل من المتعلم والمعلم.

وبالإضافة إلى ما تقدم، وفي ضوء التوجهات السابقة التي أكدت أبرز الحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة، لا بدّ من القول بأن الخبرات التي يمتلكها الأطفال في مجال التربية الإسلامية بحاجة إلى معلمين متمرسين في مجال تقييم تعلم الأطفال هذه الخبرات؛ لذلك لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار تدريب معلمي تربية الطفولة على إجراءات التقييم السليم للتربية الإسلامية في الطفولة، مع الأخذ بعين الاعتبار التوجهات الحديثة في تقييم تعلم الأطفال من خلال أدوات التقييم البديل التي تركز على نشاط الطفل وأدائه العملي.

وفي ضوء ما سبق، ونظراً لأهمية مراعاة الحاجات التدريبية لمعلمي تربية الطفولة في مجال تدريس التربية الإسلامية، توصل الباحثان إلى جملة من التوصيات التي يجب مراعاتها في برامج تدريب معلمي تربية الطفولة. ويمكن تلخيص هذه التوصيات على النحو الآتي:

١- أن تقوم وزارة التربية التعليم بإعادة النظر في طبيعة الفلسفة التي تقوم عليها برامج إعداد تربية معلمي تربية الطفولة، ليكون منطلقها التركيز على الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهارية لمنهاج التربية الإسلامية، لتكون الأساس لتعليم الأطفال وتعلمهم.

٢- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد ورش عمل لمعلمي تربية الطفولة، تتعلق بتدريبهم على ما يأتي:

أ. التخطيط لتصميم الأهداف التعليمية بجميع مجالاتها.

ب. توفير بيئات تعلمية قائمة على أساس إيجابية الطفل ونشاطه.

جـ. تصميم أنشطة تعلمية تستغل قدرات الأطفال وتنمي شخصياتهم.

د. توظيف المنحى التكاملي في التدريس.

هـ. توظيف طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة في تنمية تعلم الأطفال.

و. تحليل محتوى المنهاج التعليمي.

ز. توظيف أدوات تقييم مناسبة لتحديد مستوى تعلم الأطفال.

١- تفعيل دليل المعلم بحيث يوجه المعلم لتوظيف التوجهات التربوية المعاصرة في تدريس الأطفال.

٢- توزيع نشرات على معلمي تربية الطفولة، توجههم إلى التركيز على تعلم الأطفال من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية.

ومن ناحية البحث التربوي، يوصي الباحثان بإجراء الدراستين الآتيتين:

٣- تقييم فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الممارسات التدريسية لمعلمي تربية الطفولة في مجال تدريس التربية الإسلامية.

٣- استقصاء مدى امتلاك المعلمين مبادئ التدريس الفعّال لمناهج التربية الإسلامية في مرحلة تربية الطفولة.

المراجع

إبراهيم، صبحي (١٩٨٧). **التربية الإسلامية وأساليب تدريسها**. عمّان: دار الأرقم للكتب.

البركات، علي ودواغرة، نايف (٢٠٠٧). القيم التربوية اللازم تضمينها في المناهج المدرسية لتلاميذ الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٨**(٤)، ٢٠٩-٢٣٤.

بقاعي، إيمان (٢٠٠٣). **قصص الأطفال: ماهيتها، اختيارها، كيف ترويها**. بيروت: دار الفكر اللبناني.

جوارنة، هيثم (٢٠٠١). **الاحتياجات التدريبية لمعلّمي الدّراسات الاجتماعية في محافظة العقبة من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. إربد: جامعة اليرموك.

حمادنة، أديب (٢٠٠٧). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣**(١)، ٥٣-٦٨.

الخوالدة، ناصر (٢٠٠٣). أثر أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية. **دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٣٠**(١)، ٧٤-٨٧.

درة، عبدالباري (١٩٩١). **تحديد الاحتياجات التدريبية: إطار نظري ومقترحات للتطوير**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٥). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الديحان، محمد (١٩٩٦). مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٨**(١)، ٦٣–١١٤.

رواشده، إبراهيم، والبركات، علي (٢٠٠٧). فعالية تدريس العلوم باستخدام الأسلوب القصصي في تعلم تلامذة الصف الثالث الأساسي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٢١**، ١٥–٤٢.

زايد، كاشف (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عُمان وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٩**(٤)، ١٦٢–١٨٢.

زيتون، عايش (٢٠٠٨). مدى اكتساب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي والتحصيل العلمي. **دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٣٥**(٢)، ٣٧٢–٣٩٢.

سمك، محمد (١٩٧٣). فن التدريس للتربية الدينية وارتباطاتها النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

السيد، يسري (١٩٩٩). المشكلات البيئية مدخل لبناء وتطوير المناهج التعليمية. ورقة عمل قدمت لندوة إدخال القضايا البيئية في المناهج الدراسية لدول الخليج العربي. تمّ استرجاعه بتاريخ ١٢ حزيران ٢٠٠٩ من: http://www.khayma.com/yousry/ Environment%20Problems.htm.

الشوارب، أسيل (٢٠٠٧). **أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة**. مؤتمر كلية التربية السابع ٢٣–٢٥ تشرين الأول ٢٠٠٧، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطراونة، إخليف (٢٠٠٠). تقدير الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك. **مؤتة للبحوث والدراسات، ١٥**(٣)، ١١–٣٤.

الطعاني، حسن (١٩٩٩). دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أدائهم لمهماتهم المطلوبة. **مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، ١٥**، ١٠٧–١٣٠.

طعيمه، رشدي (١٩٨٧). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه–أسسه–استخداماته**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العناني، حنان (٢٠٠٥). **تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة**. عمّان: دار الفكر.

الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٤). **كفايات تدريس المواد الاجتماعية**. عمان: دار الشروق.

فوزي، حسين (١٩٨٣). الأسئلة الصفية. **رسالة المعلم، ١**(٢٤)، ٤٣–٥٠.

القرآن الكريم.

قنديل، محمد وبدوي، رمضان (٢٠٠٣). **أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ملكاوي، فتحي (١٩٨٧). أنماط وأساليب تدريب المعلمين ودور مربي المعلمين في ذلك. **رسالة المعلم، ٢٢**(١)، ١٨-٤١.

النحلاوي، عبدالرحمن (١٩٧٩). **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت**. دمشق: دار الفكر.

نصر، حمدان (١٩٩٤). مهارات تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك، **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠**(٢)، ٣٦١-٤١٥.

نصر، حمدان (٢٠٠٠). الحاجات التدريبية لملحة القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن. **دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٢٧**(٢)، ٢٤٥-٢٦٠.

نصر، نيفين (٢٠٠٦). **دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال**. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ٨-٩ أبريل، ٢٠٠٦.

النووي، عبدالغني (١٩٨٧). **اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية**. الدوحة: دار الثقافة.

هندي، صالح (٢٠٠٥). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. **دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٣٢**(٢)، ٣٦٤-٣٨٤.

ياغي، محمد عبدالفتاح (١٩٨٦). **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**. الرياض: جامعة الملك سعود. عمادة شؤون المكتبات.

Al-Barakat, A. (2003). Factors influencing the preparation of student teachers in the class teacher specialization at Yarmouk university during their field experience. Dirasat, educational Science, **Journal of the University of Jordan, 30**(2), 420-432.

Al-Barakat, A. (2004). The first primary grade teachers' understanding of the effective instructional role of illustrations in developing young Jordanian children's teaching and learning. dirasat, educational science, **Journal of the University of Jordan, 31**(2), 453-463.

Borko, H. & Putnam, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In Guskey, T. & Huberman, M. (eds). **Professional development in education: New paradigms and practices** (pp.35-65). New York: Teacher College Press.

Bruner, J (1960). **The process of education.** Masschase: Harvard University Press.

Burton, D. (2000). **Research training for social scientists: A handbook for postgraduate researchers.** London: SAGE Publications.

Carusi, A. (2003). **Taking philosophical Dialogue.** Retrieved December 25, 2006, from: http://www.prsitsn.leeds.ac.uk.philosophy/articles/carusi.

Couch, J. (1991). **A study of student achievement and how it relates to the principal in the role of instructional leader.** Eric Document, ED 340136.

Creswell, J. (1998). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.** London: SAGE Publications.

Gagné, M (1977). **The Conditions of Learning.** New York: Holt, Rinerhart.

Gales, M & Yan, W. (2001). **Relationship between constructivist teacher beliefs and instructional practices to students' mathematical achievement: Evidence from third international mathematics and science study (TIMMS).** Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, April 10-14, 2001.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.** Chicago, IL: Aldin Publishing Company.

Harris, S. (1996). **Science in primary schools.** Berkshire: National Foundation for Educational Research.

Ireton, H. (2003). **Assessment: appreciating children's development using parents and teachers' observations.** (ERIC Document, ED395679).

Jawarneh, T & El-Hersh, A. (2005). Student teachers' ICT skills and their use during placement related to pre-service teacher education program at Yarmouk University in Jordan. **Jordan Journal of Educational Sciences, 1**(2), 167-177.

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. **European Journal of Teacher Education, 30**(2), 175-194.

Kaufman, R. (1987). Needs assessment primer. **Training and Development Journal, 41**(10), 78-83.

Lee, H. (2004). Developing a professional development programme modle based on teachers' needs. **The Professional Educator, 27**(1&2), 39-49.

Oliver, P. (2000). **Research for business, marketing and education.** London: Hodder and Stoughton.

Ratcliffe, M. (1998). **The purposes of science education.** In Sherrington, R. (ed). ASE Guide to Primary Science Education. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.

Skaalvik, E & Valas, H. (1999). Relation among achievement, self–concept, and motivation in mathematics and language arts: longitudinal study. **Journal of Experimental Education, 67**(2), 135–149.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس

د. صالحة عبد الله عيسان
قسم الأصول والإدارة التعليمية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. علي عبد جاسم الزاملي
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس

د. صالحة عبد الله عيسان
قسم الأصول والإدارة التعليمية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. علي عبد جاسم الزاملي
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الملخص

يهدف البحث إلى تحديد مستوى السلوك القيادي لأعضاء الهيئة التدريسية العمانيين في جامعة السلطان قابوس، وما إذا كانت هناك فروق تعزى إلى متغيرات: النوع والتخصص العلمي والخبرة. ولتحقيق ذلك أعد مقياس يتكون من (٣٠) فقرة توزعت على خمسة أبعاد للسلوك القيادي، وهي: (المشاركة في اتخاذ القرار ومعايير التقويم وأسس تنظيم العمل والتعامل مع الآخرين والتعامل مع الأنماط السلوكية المختلفة). حللت (٧٠) استمارة إحصائياً، وأظهرت النتائج أن مستوى السلوك القيادي لأفراد العينة تجاوز الوسط الفرضي الذي مقداره (٧٥)، إذ بلغ (٧٩,٥٧)، وهو دال إحصائيا. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لثلاثة أبعاد، وهي (أسس تنظيم العمل والتعامل مع الآخرين والتعامل مع الأنماط السلوكية المختلفة)؛ بالإضافة إلى وجود فروق في متغير الخبرة لصالح الخبرة الطويلة (١٠سنوات فأكثر). ومن بعد المناقشة انتهى البحث إلى مجموعة من التوصيات ومقترحات لدراسات أخرى.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة الإدارية، القيادة الجامعية، نظريات القيادة، السلوك القيادي، السلوك القيادي الإداري.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٠/٢٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٤/١٥م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

The Leadership Behavior of Omani Faculty Members at Sultan Qaboos University

Dr. Salha A. Issan
College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Ali A. J. Al Zameli
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

The research aimed to identify the level of leadership behavior of the Omani faculty members at Sultan Qaboos University; and whether there were significant differences according to some variables: gender, specialization and university teaching experience. A scale consisted of (30) items on leadership covering five dimensions (participation in decision making, evaluation criteria, bases of job organizing, dealing with others, and dealing with different patterns of behavior). The scale was administered to (70) faculty members. The results showed that the level of leadership behavior was exceeded the assumed mean which was (75), it was (79.57), at the significant. The results showed that the mean was significantly higher than the assumed mean in three dimensions (bases of job organizing, dealing with others, and dealing with different patterns of behavior). In addition there was a significance difference to the experience variable in favour of subject with long experience. Several recommendations and further studies were presented.

Key words: leadership, administrative leadership, university leadership, theories of leadership, leadership behavior, managerial leadership behavior.

السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس

د. صالحة عبد الله عيسان
قسم الأصول والإدارة التعليمية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. علي عبد جاسم الزاملي
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

المقدمة

تواجه مؤسسات التعليم العالي مجموعة من التحديات، أهمها زيادة حدة المنافسة الداخلية والخارجية والتطور التقني والتكنولوجي السريع في ظل ما يطلق عليه اليوم بالعولمة، وهذا يتطلب قيادات إدارية قادرة على مواجهة هذه التحديات ولديها الكفاءة التي تؤهلها لقيادة عملية التغيير. فالقيادة من أهم المقومات التي يتحدد بتطورها وتقدمها مستوى أداء أية مؤسسة تعليمية، وعلى امتلاكها أفضل الكفاءات والخبرات يتوقف نجاحها في عملها الإداري وقدرتها على تطويره. كما أن سلوك القائد يعدّ ترجمة للصفات القيادية وقناعته بالعمل الذي يقوم به وبالمفاهيم والنظريات القيادية الإدارية التي يتبناها في إدارة المؤسسة.

وقد طرح العلماء والباحثون عدة نظريات حول القيادة الإدارية، منها ما سميت بالنظريات التقليدية، مثل نظرية الصفات القيادية (Traits Theory)، إذ يرى باس و ريجو (Bass & Riggio, 1997) أن القيادة ذات جانبين أولهما يتعلق بالفنون القيادية، ويستلزم تمتع الشخص بالمقدرة العضلية والمهارة والقدرة على تفهم الظواهر، أما ثانيهما فيتعلق بتوافر خصائص العزيمة و التصميم والشجاعة.

وتكتسب نظرية الصفات هذه قوتها من بعض الدراسات الميدانية لصفات بعض القادة في جميع المجالات، فقد أثبت بعض الدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة القيادية وبين بعض الصفات الشخصية. فقد وجد ستوجدل (Stogdill, 1948) أن هناك ارتباطاً مباشراً بين بعض الصفات والقيادة الفعالة في دراسة أجراها على مجموعة من القياديين، ومن أهم السمات التي حددها ستوجدل هي الإنجاز والمقدرة والاستقلالية وتحمل المسؤولية والمشاركة الاجتماعية والمركز الاجتماعي وفهم المواقف.

وقد تعرضت هذه النظرية للنقد من زاويتين أولهما: اعتمادها على صفات معينة يجب توافرها في القائد وتجاهلت بذلك الظروف التي قد تفرض نفسها أحياناً في اختيار القائد، وثانيهما: أن اختلاف هذه الصفات وتعددها أعجز علماء الاجتماع عن إيجاد نموذج معين

لصفات القيادة يهتدى به في ترشيح الفرد للمراكز القيادية. وقد أضاف جولدنر (Goldner, 1972) انتقادات أخرى لهذه النظرية منها أنها لا تميز بين الصفات الأساسية للتأهيل للقيادة و الصفات المطلوبة للمحافظة عليها، وأنها لا تعدو أن تكون نظرية وصفية لسلوك القادة وليست تحليلاً له.

ونظراً لظهور بعض نواحي القصور في النظريات التقليدية ظهرت النظريات الحديثة، مثل النظرية الموقفية (Contingency Theory) في القيادة التي طورها فيدلر (Fiedler, (1967 وآخرون من جامعة الينوي الأمريكية. وترتكز النظرية على الجمع بين نظريتي الظروف والصفات في القيادة. وفي رأي فيدلر (Fiedler, 1967) تتوقف قدرة القائد في ممارسة التأثير على ظروف الجماعة وعلى نمط القيادي مثل شخصيته وأسلوبه في العمل.

وهناك نظرية حديثة أخرى يطلق عليها نظرية القيادة التحويلية (Transformational leadership) التي طورها باس وريجو (Bass & Riggio, 1997) وتهتم هذه النظرية أساساً بتغيير المؤسسة ككل من حالة إلى أخرى، أو من ثقافة تنظيمية إلى أخرى بغية تحقيق الأهداف، وكذلك الارتقاء بمستوى أفرادها. إن هذه النظرية تنطلق من استثارة دافعية أفراد المؤسسة وتحفيزهم الدائم؛ من أجل تجويد أدائهم والتوصل إلى حلول مبدعة للمشكلات التي تواجه مؤسستهم. وفي ضوء ذلك يتحدد دور القائد التحويلي في عدة مهام، من أبرزها تنمية الرؤية المشتركة حول الهدف من التغيير والعمل على تدعيم القيم التنظيمية الداعمة للتطوير وتنمية الاتجاهات نحو العمل المبدع والالتزام التنظيمي وتدريب أفراد المؤسسة على استثمار قدراتهم ومساعدتهم على إدراك أهمية وقيمة النتائج المتوقعة من التغيير وطرق الوصول إليها (الزناتي، ٢٠٠٠م).

أما نظرية الشبكة الإدارية: (Grid Managerial) فقد طورها كل من هرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard, 1982)، واستخدما بعدين أساسيين للسلوك القيادي؛ هما: الاهتمام بالعاملين والاهتمام بالعمل اللذين ذكرهما هالبان (Halpin, 1956) في نظريته المعروفة ب "نظرية البعدين" كما أضافا بعداً ثالثاً هو النضج الوظيفي. وأشارا إلى أن النمط القيادي الفاعل يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي (Maturity) للمرؤوسين واستعدادهم للعمل، وحددا أربعة أنماط قيادية هي:

١- نمط الأمر: وهو سلوك عالٍ في التوجيه ومنخفض في المساندة.

٢- نمط التسويق: وهو سلوك عالٍ في التوجيه وعال في المساندة.

٣- نمط المشاركة: وهو سلوك منخفض في التوجيه وعالٍ في المساندة.

٤- ونمط التفويض: وهو سلوك منخفض في التوجيه ومنخفض في المساندة (Graeff,

1983).

نستخلص من هذه النظريات أن فعالية القيادة تعتمد إلى حد كبير على ظروف المؤسسة وعلى الصفات الشخصية للقائد «المدير»، وأن فعالية المنظمة لا تتوقف على تدريب القيادة وحسب، وإنما لابد من تطوير المؤسسة نفسها، أي الظروف الداخلية فيها حتى تستطيع القيادة العمل بفعالية تامة، وتكون قادرة على التفاعل مع العاملين وتوجيه جهودهم لتحقيق أهداف المؤسسة. وفي هذا الصدد تقول المنقاش (٢٠٠٧): مهما تعددت أنماط القيادة بسبب اختلاف الباحثين الذين اهتموا بوصف سلوك القائد، فهي تنحصر في بعدين أساسيين: بعد يركز على السيطرة وإنجاز الأعمال، وبعد يسعى للمشاركة لإحداث التأثير.

ولم تقتصر دراسات السلوك القيادي على النظريات القيادية فحسب، بل امتدت إلى المتطلبات والصفات التي لا بد أن تتوافر في القائد. لقد حدد (بيتردراكار، ٢٠٠٠) المتطلبات الجديدة المتوقعة في قائد المستقبل في: ممارسة الإدارة بالأهداف وتحمل المخاطر والقدرة على اتخاذ قرارات استراتيجية وتشكيل فرق عمل كل عضو فيها يستطيع إدارة وقياس أدائه ونتائجه بالنسبة للأهداف المشتركة، والقدرة على توصيل المعلومات بسرعة ووضوح والقدرة على استيعاب التطورات خارج مؤسسته وفهم التطورات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على المستوى المحلي والعالمي وتبني الاتجاهات العالمية عند اتخاذ قراراته.

ويستمد القائد عادة نفوذه وقوته للتأثير في العاملين لمواجهة هذه التحولات من مصدرين رئيسين، (الباحسين، ٢٠٠٩):

١- القوة الشرعية أو النظامية (السلطة): وهي قوة رسمية تُستمد من المكانة والمركز الذي يحتله المدير في الهيكل التنظيمي، الذي يجعله يستخدم أسلوب التهديد في دفع المرؤوسين لديه لتحقيق الأهداف المطلوبة.

٢- القوة المستمدة من الصفات الشخصية للقائد: تُستمد هذه القوة من الاحترام المتبادل بين الرئيس والمرؤوسين، وقد تُستمد هذه القوة أيضاً من خبرة و كفاءة و مهارة الرئيس في أدائه الأعمال التي تتحول إلى الإعجاب بشخصيته. ومن ثمَّ يقوم المرؤوسون بأداء جميع الأعمال التي يكلفهم بها.

وهناك صفات أخرى لا تقل في أهميتها عن الصفات السابقة كالقدرة على التعلم الذاتي والصبر والابتكار والإخلاص والأمانة والعدالة والقوة البدنية والمظهر والقدرة على التعبير. وتعدّ هذه الصفات، وإن لم يكن جميعها، أمراً ضرورياً في القائد الإداري الفعال.

أما الدراسات والبحوث السابقة فقد تنوعت بين التركيز في أنماط القيادة وسلوك القائد. فدراسة المنقاش (٢٠٠٧) هدفت إلى تعرف تأثير عامل الجنس على نمط قيادة الذكور

والإناث، والكشف عن مدى اختلاف النمط القيادي الذي يمارسه الذكور عن النمط القيادي الذي تمارسه الإناث في جامعة الملك سعود. وكان من أبرز نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارستهم لنمطي القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة، أي أن نوع الجنس له تأثير كبير في النمط القيادي الممارس. وبينت الدراسة أن الغالبية العظمى من الذكور (رؤساء الأقسام الأكاديمية) يمارسون نمط القيادة مع الجماعة، وأن الإناث (وكيلات الأقسام الأكاديمية) يمارسن نمط القيادة فوق الجماعة، وكانت نسبة الإناث اللاتي يمارسن نمط القيادة فوق الجماعة أكبر من نسبة الذكور الذين يمارسون هذا النمط. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها تأكيد تطبيق نمط القيادة مع الجماعة في الفروع النسائية بالجامعة.

أما دراسة بوركيو (Pourciau, 2006) فقد تناولت تحليل المهارات اللازمة لرؤساء أقسام علوم الأحياء في الكليات العلمية في بعض الجامعات الأمريكية لتحقيق التميز العلمي . وقد بين الباحث أنه لكي تكون هذه الأقسام قادرة على التنافس الأكاديمي على المستوى الدولي، لابد من توافر مجموعة من المهارات القيادية لدي القائمين على إدارتها من أجل تعزيز الإنتاج البحثي ودعم أعضاء هيئة التدريس المستجدين في فترة التوجيه قبل حصولهم على رخصة التدريس الجامعي. وقد كشفت الدراسة عن أهمية الإشراف على هؤلاء قبل حيازة شهادة الإجازة في التدريس الجامعي ،وبينت أن هناك مجموعة من المهارات لابد من توافرها في القائد المشرف منها الدافعية لتطوير الأعضاء المستجدين، وأكدت الدراسة كذلك على أهمية رؤساء الأقسام في بناء الأقسام ذات التميز العلمي وتطوير ثقافة المنظمة البحثية.

وهدفت دراسة البوسعيدي (٢٠٠٢) إلى الكشف عن السلوك القيادي الممارس لدى رؤساء أقسام كليات جامعة السلطان قابوس كما يدركه أعضاء هيئة التدريس فيها، وتعرف أثر متغيرات) الكلية، والجنس، والعمر، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في الجامعة (لأعضاء هيئة التدريس في السلوك القيادي لرؤساء الأقسام ،والكشف عن أثر هذه المتغيرات في رضاهم الوظيفي. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٣٠٨) أفراد، وجمعت البيانات من خلال استخدام أداتين: مقياس السلوك القيادي الخاص بنظرية القيادة التبصرية (Visionary Leadership Theory) واستبانة الرضا الوظيفي Leader Behavior Questionnaire (LBQ– وتوصلت البوسعيدي إلى مجموعة من النتائج منها:أن مستوى السلوك القيادي الذي يمارسه رؤساء الأقسام في كليات الجامعة من منظور القيادة التبصرية يقف عند المستوى الثالث ما عدا كلية التربية التي حصلت على المستوى الرابع حسب مفهوم القيادة التبصرية. أما فيما يتعلق بمجالات) السلوك القيادي وخصائص القيادة والبناء الثقافي (فقد أشارت

النتائج إلى أن هناك تفاوتاً بين رؤساء الأقسام في الكليات المختلفة، وكانت أعلى درجة في مجال السلوك القيادي وخصائص القيادة لكلية التجارة، أما كلية الهندسة فحصلت على أعلى متوسط حسابي في مجال البناء الثقافي. وتبين أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي لرئيس القسم وبين الرضا الوظيفي لجميع أفراد عينة الدراسة. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها وضع برامج تدريبية للقيادات لتنمية المهارات القيادية لديهم.

أما في مجال السلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي والعام، فقد أجري العديد من الدراسات، منها دراسة شحادة (٢٠٠٨) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. وقد اختار الباحث عينة مكونة من (٤٠٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس تشكل (٥٧,٢٪) من المجتمع الأصلي وطبق عليهم استبانتين: الأولى (أنماط السلوك القيادي)، وهي مكونة من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط هي: الديكتاتوري والديمقراطي و التسيبي ، والثانية (أنماط الاتصال) وهي مكونة من (٥٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الاتصال الكتابي والاتصال الشفهي والاتصال بناء على اتجاهاته، و الاتصال من خلال الرموز والحركات والتعبيرات. وقد توصلت الدراسة إلى جملة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أنماط السلوك القيادي و أنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين ؛ وأن النمط الديمقراطي هو النمط الأكثر شيوعاً لديهم ، وأن نمط الاتصال الأكثر شيوعا بينهم هو نمط الاتصال من خلال الرموز والحركات والتعبيرات. وقد خرجت الدراسة بتوصيات عدة أهمها تعزيز الاهتمام بأنماط الاتصال من خلال تشجيع حرية الاتصال في جميع الاتجاهات.

أما خليل (٢٠٠٧) فقد أجرى دراسة استهدفت تعرّف السلوك القيادي السائد لدى مديري ومديرات التعليم العام في محافظة عدن في ضوء نظرية فيدلر الموقفية. اختار الباحث عينة قوامها (٤٩) مديراً ومديرة طبق عليهم مقياسين هما: مقياس العوامل الموقفية الثلاث (علاقة القائد بالمرؤوسين ووضوح المهمة وقوة المركز الوظيفي)؛ ومقياس (السمات القيادية لفدلر). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن ملاءمة الموقف لدى مديري المدارس كانت جيدة ، وهيكلية المهام غير محددة، وسلطة المركز الوظيفي كانت ضعيفة؛ وأن السلوك القيادي للمديرين في ضوء ملاءمة الموقف يجمع بين الاهتمام بالموظفين والاهتمام بالعمل والإنتاج. وفي ضوء النتائج وضع الباحث جملة من التوصيات منها : ضرورة تطوير المديرين لخبراتهم عن النظريات الخاصة بالقيادة والإدارة الحديثة.

وقام كل من النايف والشريفي (٢٠٠٦) بدراسة استهدفت معرفة السلوك القيادي لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة كربلاء. ووظف الباحثان مقياسًا للسلوك القيادي يتكون من بعدين هما: العمل والعلاقات الإنسانية الذي طبق على (٢٥) فرداً يمثلون رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ السلوك القيادي لأفراد العينة كان بمستوى (المتوسط في بعد العمل) وبمستوى (فوق المتوسط في مجال العلاقات الإنسانية). وعليه أوصى الباحثان بضرورة تطوير المهارات القيادية ذات العلاقة بالعلاقات الإنسانية والتعامل في محيط العمل.

وأجرى الزاملي وآخرون (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى قياس السلوك القيادي لدى عمداء الكليات ومساعديهم ورؤساء الأقسام العلمية في جامعة القادسية. وقد شملت الدراسة (٢٠) فرداً، منهم (٣) عمداء و(٣) مساعدي عميد و(١٤) رئيس قسم علمي. وقد استخدم الباحثون مقياس الدكتور محمد منير مرسي للسلوك القيادي المكون من خمسة مجالات هي: (الموضوعية و استخدام السلطة والمرونة وفهم الآخرين ومعرفة مبادئ الاتصال). وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى السلوك القيادي لأفراد العينة بشكل عام كان بمستوى (مقبول)، ووفقاً لمجالات المقياس حقق أفراد العينة المستويات الآتية: مستوى دون المتوسط في مجال الموضوعية، ومستوى فوق المتوسط في المجالات الأربعة الأخرى. وقد قدمت الدراسة مجموعة توصيات منها ضرورة اختيار العناصر ذات الكفاءة للعمل الإداري وفق معايير ثابتة لاختيار المرشحين للمناصب الإدارية وإشراك الإداريين في دورات تدريبية في مجال القيادة الإدارية.

نلاحظ مما سبق أن العديد من الدراسات العربية والأجنبية اهتمت بتحليل السلوك القيادي وأهميته في تعزيز الأداء في المؤسسات التعليمية بمستوياتها المختلفة، كما أكدت معظم تلك الدراسات على أهميته تحديد وقياس ذلك السلوك لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعات عربية وأجنبية. ومن هنا ركز البحث الحالي على قياس مستوى السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين في واحدة من الجامعات العربية، ألا وهي جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تعدّ الجامعة إحدى المؤسسات العلمية التربوية التي يعول عليها المجتمع في إعداد وتأهيل الكوادر البشرية وفق مناهج علمية بما يتوافق ومتطلبات النمو والتطوير الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.

ومما لاشك فيه أن تحقيق الجامعة أهداف المجتمع يتوقف على مدى توافر الكوادر البشرية المؤهلة لقيادتها وإدارة عملياتها بالأسلوب الأمثل؛ إذ يفترض فيمن يتبوأ القيادة الجامعية أن يتميز بسمات شخصية متوازنة وقدرة واضحة على التأثير في الآخرين وتوجيه أفكارهم وسلوكهم نحو تحقيق تلك الأهداف، كما يتولى القائد الإداري من بين مهامه مسؤولية تطوير عمليات التفاعل بين أعضاء الجامعة والحفاظ على تماسكها والمبادرة لحل المشكلات الناجمة عن ذلك التفاعل، فالقيادة تفاعل متبادل مؤثر ومتأثر بين أطراف العلاقة في الجامعة يؤدي إلى تنمية الاتجاهات والسلوكات الإيجابية لتحقيق الأهداف المشتركة. ومن هنا يتضح أن القيادة «انعكاسات لقوى الشخصية التي يتمتع بها الفرد دون غيره في توجيه ورقابة الآخرين وتحقيق إمكانية توافقهم مع توجيهاته لتحقيق الأهداف» (Ivancevich & Matteson, 2002).

وإذا ما علمنا أن القيادة هي القدرة على التأثير في سلوك الآخرين من خلال بث الحماس لديهم باتجاه تحقيق الأداء المثمر الفعال في العمل، ومن ثم تحقيق الأهداف المرسومة فإننا سنفرقها عن الإدارة التي ينحصر دورها في النشاطات والوظائف المتعلقة بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، أي التركيز على العمليات التنفيذية وتوفير الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق الأهداف (القضاة، ٢٠٠٦).

ونتيجة لظهور النظريات الجديدة في ميدان القيادة والإدارة اتجهت الأبحاث إلى دراسة السلوك القيادي للقادة أو المرشحين لتولي المواقع الإدارية القيادية في المؤسسات الاجتماعية والتربوية. وقد بدأت هذه الدراسات في جامعات أوهايوو ميشغان وهارفرد في الولايات المتحدة الأمريكية في ستينيات القرن الماضي. ونتيجة لتلك الدراسات صنف السلوك القيادي تصنيفاً ثنائياً، يهتم الأول منهما بالعمل أو المهمة، في حين يهتم الثاني بالعلاقات الانسانية مع العاملين. فبالنسبة للتصنيف الأول (العمل أو المهمة) يكون تركيز القائد على السعي المستمر لتحقيق أهداف المنظمة أو الجماعة من خلال تحديد أدوار العاملين وتوزيع المهام عليهم ووضع الخطط والإجراءات والأساليب اللازمة لإنجاز هذه الأهداف؛ أما التصنيف الثاني(العلاقات) فيتضمن الاهتمام بالأعضاء أو المنتسبين من قبل القائد ويشمل سلوكات من مثل السماح لهم بالمشاركة في صنع القرارات وتشجيعهم على تبادل الاتصال مع القائد والاهتمام بمشاعرهم وأحاسيسهم وحاجاتهم (سالم، ٢٠٠٧).

لقد بين بعض الدراسات أن هناك انفصالاً واستقلالاً في كل بعد من بعدي سلوك القائد سابقي الذكر، وهذا يعني أن تفاعلهما قد ينجم عنه كثير من الأنماط السلوكية المتباينة الأبعاد، فعندما لا يعطى الاهتمام بأي منهما تظهر القيادة (المتساهلة). وعندما يتم التركيز على بعد

العمل مع إهمال بعد العلاقات الإنسانية يكون نمط القيادة (المتسلطة). وعندما يمسك العصا من المنتصف تسمى الإدارة (الوسطية). وعندما يوازن بين البعدين بشكل متساوٍ وهو الأمر المفضل تسمى (إدارة الفريق). ولقد وجهت انتقادات لهذا الاتجاه في دراسة السلوك القيادي من قبل مدارس أخرى غير المدرسة السلوكية التي تقف وراء هذه النظرية بإهمالها لدور وتأثير عوامل الموقف في السلوك القيادي، وظهر اتجاه جديد مفاده أن السلوك القيادي ببعديه: العمل والعلاقات، يعتمد إلى حد كبير على العوامل الموقفية، فاستخدام أي من البعدين يعتمد على ظروف الموقف التي يمر بها القائد في علاقته مع المرؤوسين وفي إطار المؤسسة التي يعمل فيها (سالم، ٢٠٠٧).

ومن خلال ما تقدم يمكن القول: إنّ القيادة سلوك يمارس من خلاله التأثير في اتجاهات العاملين وسلوكاتهم ومدى ارتباطها بأهداف المؤسسة التي يعملون فيها، فضلا عن أن طبيعة القيادة تحدد خصائص بيئة العمل التي يقضي فيها العاملون معظم أوقاتهم مما يؤثر في مستوى رضاهم عن العمل (القضاة، ٢٠٠٦) بل على مستوى ولائهم لتلك المؤسسة، وعلى وجه الخصوص المؤسسة التربوية التي تتطلب وجود بيئة متوافقة ومعززة لكل عناصر العملية التعليمية البشرية، ومنها المعلم والطالب. وهكذا يتضح أن سلوك القائد هو الذي يعول عليه في عمليتي القيادة والإدارة.

ومن هنا تأتي أهمية عملية قياس هذا السلوك حتى يكون بإمكاننا التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في قيادته للآخرين. ولأهمية هذا السلوك بدأ اهتمام المتخصصين من التربويين بدراسة السلوكات القيادية في المؤسسات التربوية سواء في ذلك المدارس أو الجامعات، من أجل تقويم ذلك السلوك من جهة ومن أجل اختيار الكفاءات القيادية التربوية المناسبة، وتطوير خبراتها للاضطلاع بالدور الفعال في قيادة المناشط العلمية والتربوية والاجتماعية من جهة أخرى. إن ذلك يقتضي بالضرورة إجراء البحوث العلمية. وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي، وهو تسليط الضوء والتنبؤ بأنماط السلوك القيادي لأعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس، وهم الذين يمثلون الشريحة التي يعتمد عليها لقيادة الجامعة حاضراً ومستقبلاً.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما مستوى السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين وفقاً للمتغيرات الآتية:

أ. النوع (ذكر - أنثى).

ب. التخصص الدراسي (علمي - إنساني).

ج. الخبرة في التدريس الجامعي (خمس سنوات فأقل، و٦ - ١٠ سنوات، و أكثر من ١٠ سنوات).

حدود الدراسة

يتحدد البحث الحالي في استقصاء مستوى السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس للسنة الدراسية ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩.

مصطلحات الدراسة

مفهوم القيادة الإدارية: تمثل القيادة أهم المقومات التي يتحدد بتطورها وتقدمها مستوى أداء أية مؤسسة تعليمية، إذ إن كفاءة وخبرة القيادة الإدارية تنعكس في نجاح المهام الإدارية والتطويرية للمؤسسات التعليمية.

يُعرف بيتش (Beach (1965 القيادة ب «أنها نشاط يمارسه شخص ما ، يؤثر في مجموعة من الناس، لجعلهم يتعاونون لتحقيق أهدف معينة». ويرى كوهن (Kohn, 1977) أن القيادة هي "نوع من القدرة أو المهارة في التأثير في المرءوسين بحيث يرغبون في أداء وإنجاز ما يحدده القائد". أما حنفي (١٩٩٣) فيرى أنها «فن التأثير في المرءوسين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس وإخلاص، وهي القدرة على حث وحفز الأفراد على إنجاز ما ترغب القيادة في تحقيقه». كما عرف العناني (١٩٩٥م) القيادة بأنها «العمل الذي يؤثر في نشاط المؤسسة لتوجيه الجهود بها في الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة». كما يعرف علاقي (٢٠٠٠م) القيادة بأنها «العملية الخاصة بدفع وتشجيع الأفراد نحو إنجاز أهداف معينة».

على الرغم من تنوع وتعدد التعريفات الخاصة بمفهوم القيادة نجد أن هناك شبه اتفاق بين معظم الباحثين على أنها «عملية التأثير في المرءوسين لتحقيق أهداف محددة». ونستخلص من التعريفات السابقة أن القيادة عبارة عن «استعمال نفوذ و قوة معينة لتحقيق هدف أو أهداف محددة عن طريق أناس آخرين: المرءوسين».

مفهوم السلوك القيادي: يعدّ السلوك القيادي بشكل عام سلوكاً فردياً وإنسانياً، وهو كل ما يفعله الإنسان ويقوله ، وكل ما يصدر عنه من نشاط عقلي ، وكل ما يشعر به من تأثيرات

وجدانية انفعالية. ويعرف ساشكن وبروك (Sashkin & Bruke, 1990) السلوك القيادي من منظور الرؤية القيادية بأنه «السلوك التنظيمي الذي يعنى بالكيفية التي يستطيع بها القائد مساعدة المؤسسة على التكيف بفاعلية أكبر وتحقيق أهدافها وجعل أعضائها يعملون معا في حين يحتفظون بمجموعة من القيم والمعتقدات». ويضيف الزهراني (١٩٩٢) أن السلوك القيادي هو «كل ما يصدر عن القائد من تصرفات تؤثر في سلوك ومشاعر الجماعة، وتحقق التعاون والتفاعل بين أفرادها بهدف تحقيق الأهداف المنشودة» وهذا التعريف يؤكد أهمية تحقيق الأهداف من خلال السلوك المؤثر للقائد في اتجاهات ومشاعر العاملين.

أما التعريف الإجرائي للسلوك القيادي الذي يأخذ به الباحثان لأغراض البحث الحالي فهو أن القيادة «مجموعة الأعمال والإجراءات والأفكار والرؤى والتصرفات والصفات الشخصية التي يمكن أن يقوم بها أويمتلكها أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس من أجل تحقيق رسالتها ورؤيتها وأهدافها». ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس السلوك القيادي المستخدم في هذا البحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي ، وهو منهج مناسب لمثل هذه البحوث التي ترمي إلى تحديد مستوى السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس، وعددهم (٤٣٠) وفقاً للإحصاءات المنشورة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وقد وزع مقياس البحث عليهم جميعاً (جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٨).

أما عينة البحث فتتمثل في عدد الأفراد الذين أعادوا الاستمارات ذات الإجابات المكتملة والصالحة للتحليل الإحصائي، وعددها (٧٠) استمارة. وبذلك يمكن القول: إن عينة البحث تمثل (١٦,٢٧٪) من مجتمع البحث، وهي نسبة مقبولة في البحوث الوصفية.

أداة الدراسة

اعتمد الباحثان مجموعة من الأساليب والخطوات اللازمة لبناء أداة البحث التي تمثل مواقف واقعية يمر بها القائد الإداري الجامعي خلال عمله الإداري، كالآتي:

١. الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بأساليب قياس السلوك القيادي، ولا سيما دراسات كل من: (الزاملي وآخرين، ١٩٩٥)، (النايف والشريفي، ٢٠٠٦)، (خليل، ٢٠٠٧) و(شحادة، ٢٠٠٨).

٢. جمع عبارات عديدة من خلال إثارة نقاشات مفتوحة مع بعض الزملاء أعضاء هيئة التدريس حول الموضوع، وكذلك من خلال ما يملكه الباحثان من تصورات عملية عن الموضوع مرّا بها من خلال عملهما الطويل في الإدارة الجامعية.

٣. صيغت مجموعة من المواقف والأسئلة ذات الاختيارات المتعددة التي تمثل أنماطًا للسلوك القيادي الجامعي والتي انتهت إلى استجابات تراوحت بين (٣–٥) يمكن للمستجيب اختيار أفضلها وفقاً لتقديره. وقد بلغ عدد فقرات المقياس (٣٢) فقرة.

٤. عرضت الصياغة الأولى للمقياس على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من تخصصات مختلفة وطلب منهم إعطاء ملاحظاتهم من تعديل أو حذف أو إضافة لفقرات أخرى يرى المحكمون أنها ضرورية للبحث، وبذلك أصبح العدد النهائي للفقرات (٣٠) فقرة، منها (٨) فقرات تمثل مواقف عملية أطلق عليها (المجموعة الأولى) و (٢٢) فقرة بصيغة عبارات أو أسئلة ذات استجابات متعددة أطلق عليها (المجموعة الثانية).

٥. بعد صياغة فقرات المقياس بشكلها النهائي الذي اتَفَق عليه المحكمون، وزعت على خمسة أبعاد أو مجالات يتكون منها السلوك القيادي، وأُعيدت إلى ستة من المحكمين السابقين لغرض الاستعانة بآرائهم حول ما إذا كانت كل فقرة تنتمي إلى المجال الذي حُدِدَ لها ومن ثم أصبح المقياس بشكله النهائي، وتوزعت فقراته على المجالات الخمسة، كما يأتي:

١– مجال المشاركة في اتخاذ القرارات، ويضم (٥) فقرات.

٢– مجال أسس تنظيم العمل، ويضم (٨) فقرات.

٣– مجال العدالة في التعامل ويضم (٤) فقرات .

٤– مجال التعامل مع الأنماط السلوكية المختلفة ويضم (٨) فقرات.

٥– مجال معايير التقويم، ويضم (٥) فقرات.

٦. ولغرض إجراء العمليات الإحصائية الخاصة بالمقياس تراوحت الدرجات التي حددت لاستجابات أفراد العينة بين (١–٥) درجات منها ٤ فقرات ذات خمس استجابات، و٥ فقرات ذات أربع استجابات، و٢١ فقرة ذات ثلاث استجابات، وبلغ المدى النظري للمجموع الكلي لدرجات المقياس (٣٠–١٠١).

صدق المقياس

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على المحكمين المتخصصين في أقسام علم النفس والإدارة التعليمية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وأقسام إدارة الأعمال في كليات أخرى خارج الجامعة. ومن خلال تحليل استجابات المحكمين واعتماداً على معيار نسبة الاتفاق (٨٠٪) فأكثر، كان التحقق من الصدق الظاهري للمقياس.

ثبات المقياس

تم التأكد من ثبات المقياس من خلال استخدام أسلوب إعادة تطبيق المقياس test-tester فقد أعيد تطبيق المقياس على (٢٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بفاصل زمني مداه أسبوعان، وظهر أن معامل الثبات كان (٠,٧٦) وهو مستوىً مقبول في المقاييس الموقفية Situational Scales حيث إن استجابات الأفراد قد تتباين من وقتٍ لآخر، إذ إنّ نظرة الفرد لموقف معين وحكمه عليه يصعب بقاؤهما على نفس المستوى عبر الزمن. حيث إنّ العوامل النفسية والذهنية عرضةٌ للتغيير مما يؤدي إلى انخفاض معامل الارتباط.

تطبيق الأداة

بعد الحصول على الموافقات الرسمية من إدارة الجامعة/ دائرة نائب الرئيس للدراسات العليا والبحث العلمي على تطبيق مقياس البحث، استصدرت رسالة من مساعد عميد كلية التربية للدراسات العليا موجهة إلى عمادات الكليات ومرفقة بالأعداد اللازمة من المقياس. وقد قامت الكليات بتوزيعه على أعضاء هيئة التدريس العمانيين فقط، وقام الباحثان بمتابعة الموضوع بشكل مستمر. وقد تم جمع (٧٠) استمارة خلال شهرين من المتابعة، وهي الصالحة للتحليل الإحصائي.

الأساليب الإحصائية

من أجل تحليل بيانات البحث لتوفير إجابات لأسئلته، استعملت الوسائل الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية النسبية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (t-test).
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

عرض النتائج ومناقشتها

أولا: عرض النتائج الخاصة بالسؤال الأول

الذي نص على: ما مستوى السلوك القيادي لأعضاء الهيئة التدريسية العمانيين في جامعة السلطان قابوس؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس والمتوسط العام للمقياس ككل كما يبدو ذلك في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والمعيارية للمقياس

التسلسل	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	المشاركة في اتخاذ القرارات	٧٢,٧٨	١٠,٦٣
٢	أسس تنظيم العمل	٨٨,٦٢	٩,٢٧
٣	العدالة في التعامل مع الآخرين	٧٨,٦٠	٩,٤٧
٤	التعامل مع الأنماط السلوكية المختلفة	٨٠,١٧	٩,٤٢
٥	معايير التقويم	٧٤,٣٧	١٢,٤٣
٦	المقياس ككل	٧٩,٥٧	٥,٩٦

ومن أجل تحديد المستوى العام للسلوك القيادي لأفراد عينة البحث حدد المعيار (الوسط الافتراضي) الذي تقارن به المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الخمسة، وللمقياس ككل ومقداره (٧٥) ، وقد اعتمد في تحديد المتوسط الفرضي على ما ورد في الدراسات السابقة التي تراوحت فيها المتوسطات الفرضية بين (٠,٧٥–٠,٦٠)، ولاسيما دراسات (جرادات، ٢٠٠٦؛ النايف والشريفي، ٢٠٠٦؛ الزاملي وآخرين١٩٩٥). ومن مقارنة المتوسط الحسابي للمقياس ككل ومقداره (٧٩,٥٧) نرى أنه أعلى من المتوسط الفرضي، مما يشير إلى أن المستوى القيادي العام لأعضاء الهيئة التدريسية العمانيين يتمتع بدرجة جيدة. أما بالنسبة لمستوى السلوك القيادي لأفراد عينة البحث وفقاً لكل بعد من أبعاد المقياس المستخدم فنلاحظ أن المتوسطات الحسابية للأبعاد الخمسة تراوحت بين (٧٢,٧٨ – ٨٨,٦٢). وبالمقارنة بالمتوسط الفرضي (٧٥) نلاحظ أن ثلاثة أبعاد حققت مستويات مقبولة (أعلى من المتوسط الفرضي)، وهي أبعاد: أسس تنظيم العمل (٨٨,٦٢) والتعامل مع الأنماط السلوكية المختلفة (٨٠,١٧) والعدالة في التعامل (٧٨,٦٠)، في حين أن بعدي: التقويم (٧٤,٣٧) والمشاركة في اتخاذ القرارات (٧٢,٧٨) لم يبلغا مستوى المتوسط الفرضي.

ومن أجل تحديد مدى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمقياس ككل، ولكل بعد من جهة وبين الوسط الفرضي من جهة ثانية (٧٥)، استخدم اختبار (ت) لعينة واحدة. وكانت نتائج الاختبار كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات السلوك القيادي ككل، وأبعاد المقياس الخمسة والمتوسط الفرضي

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المشاركة في اتخاذ القرارات	٧٢,٧٨	١٠,٦٣	١,٧٦	٠,٠٨
أسس تنظيم العمل	٨٨,٦٢	٩,٢٧	١٢,٢٩	٠,٠٠١
العدالة في التعامل	٧٨,٦٠	٩,٤٧	٤,٤٨	٠,٠٠٣
التعامل مع الأنماط السلوكية المختلفة	٨٠,١٧	٩,٤٢	٤,٥٩	٠,٠٠١
معايير التقويم	٧٤,٣٧	١٢,٤٣	٠,٤٢	٠,٦٧
المقياس ككل	٧٩,٥٧	٥,٩٦	٦,٤١	٠,٠٠١

ومن خلال استقراء النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يُلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لبعدي (المشاركة في اتخاذ القرارات ومعايير التقويم)، والمتوسط الفرضي (٧٥)، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً في أبعاد (أسس تنظيم العمل والتعامل مع الأنماط السلوكية و العدالة في التعامل). كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين المستوى العام للسلوك القيادي لأعضاء هيئة التدريس العمانيين والمتوسط الفرضي للدراسة، وهو مستوى (٧٥).

ثانياً: عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

الذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي لأعضاء هيئة التدريس العمانيين وفقاً للمتغيرات الآتية:

أ. النوع (ذكر ، أنثى).

ب. التخصص (علمي، إنساني).

ت. الخبرة في التعليم الجامعي: (٥ سنوات فأقل، ٦–١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال (الفروق في السلوك القيادي حسب (النوع) حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة لعينيتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)

ذكور/ ن= ٥٢		إناث/ ن= ١٨		قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٨٠,٥٩	٥,٨٧	٧٨,٠٥	٦,١١	١,٢٥	٠,٢١٣

ومن خلال النتائج المعروضة في الجدول أعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي وفقاً للنوع.

ولاختبار دلالة الفروق في السلوك القيادي تبعاً للتخصص الدراسي (علمي/إنساني) لأفراد عينة البحث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين كما في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، إنساني) لأفراد عينة البحث

علمي/ ن= ٢٣		إنساني/ ن= ٤٧		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٧٩,٢٠	٨,٠٤	٧٩,٧٥	٤,٧٢	٣,٥٨	٠,٧٢١

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي لأفراد عينة البحث وفقاً للتخصص الدراسي لأعضاء هيئة التدريس.

أما بالنسبة للجزء الثالث من السؤال المتعلق بالفروق في السلوك القيادي لأعضاء هيئة التدريس العمانيين وفقاً للخبرة في التدريس الجامعي (٥سنوات فأقل، ٦–١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات)، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأجري تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس الجامعي لأفراد عينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩٨,٢٢٦	٢	٩٩,١١٣	٢,٩٤	٠,٠٥٩ دال
داخل المجموعات	٢٢٥٢,٠٥٤	٦٧	٣٣,٦١٣		

ومن الجدول أعلاه يمكن الاستنتاج أن قيمة (ف) البالغة (٢,٩٤) لمتغير الخبرة هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). ولتحديد أي الفروق دال إحصائياً، أي لمصلحة أي مستوى من مستويات سنوات الخبرة، استخدم اختبار شفيه المذكورة نتائجه في الجدول رقم (٦) الآتي.

الجدول رقم (٦)
نتائج الاختبارات البعدية باستخدام باستخدام اختبار شفيه

الخبرة	المتوسط	الخبرة بالسنوات		
		٥ سنوات فأقل	٦-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
٥ سنوات فأقل	٧٤,٥٥	-	٠,٠٨٥ غير دال	٠,٠٠٠ دال
٦ – ١٠ سنوات	٧٩,٨٢	٠,٨٥ غير دال	-	٠,٠٢٠ دال
١٠أكثر من سنوات	٨٦,٨٠	٠,٠٠٠ دال	٠,٠٠٠ دال	-

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في مستوى السلوك القيادي لأعضاء هيئة التدريس العمانيين بين ذوي الخبرة في التدريس (٥ سنوات فأقل) وذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات) ولصالح الفئة الأخيرة، وبين ذوي الخبرة في التدريس (٦–١٠ سنوات) وذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات)، ولصالح الفئة الأخيرة أيضاً، في حين لم تظهر أية فروق دالة بين ذوي الخبرة من الفئتين (٥ سنوات فأقل) و (٦–١٠ سنوات).

تفسير النتائج ومناقشتها

١– أظهرت نتائج البحث أن أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان قابوس يتمتعون بمستوى من السلوك القيادي مقداره (٧٩,٥٧) وهو أعلى من المتوسط النسبي النظري المحدد بـ (٧٥,٠٠)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الفترة الطويلة التي مرت على تأسيس جامعة السلطان قابوس، ومشاركة معظم أعضاء هيئة التدريس العمانيين في اللجان الدائمة أو المؤقتة أكسبتهم الخبرة لتطوير سلوكهم الإداري إلى الحد المقبول. يضاف إلى ذلك احتمال شعورهم بأنهم لا يقلون قدرةً أو معرفة عن غيرهم من أعضاء هيئة التدريس الوافدين في السلوك القيادي الإداري. وهذا الشعور أكسبهم القدرة على إعطاء الأحكام المتوازنة على المواقف الإدارية التي تضمنها مقياس البحث.

٢– وفيما يخص مستوى السلوك القيادي لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لأبعاده الخمسة،

دلت النتائج على عدم تحقيق أفراد عينة البحث للمستوى الفرضي المطلوب (٧٥) في مجالي المشاركة في اتخاذ القرارات ومعايير التقويم، في حين أنهم حققوا مستويات أعلى من المستوى الفرضي في ثلاثة أبعاد هي (أسس تنظيم العمل، والتعامل مع الأنماط المختلفة، والعدالة في التعامل مع الآخرين). ففي مجال أسس تنظيم العمل حققوا أعلى مستوى (٨٨,٦٢) مما يشير إلى أن معظم أفراد العينة يهتمون بعملية التنظيم في العمل، التي يمكن أن تعدّ من العمليات الإدارية المهمة للقائد الإداري وأحد مظاهر سلوكه القيادي. كما أن هذه المهمة ربما كانت تطبق بصورة عالية ربما أكثر من العمليات الأخرى في المؤسسات الجامعية (جرادات، ٢٠٠٦). وهو ما توصلت إليه كل من دراسات النايف والشريفي، ٢٠٠٦ وجرادات، ٢٠٠٦. أما مجال التعامل مع الأنماط السلوكية المختلفة فقد جاء في المرتبة الثانية، إذ بلغ المستوى (٨٠,١٧) الذي يشير إلى قدرة الأعضاء على التعامل بأساليب مقبولة مع الكادر التدريسي أو الكادر الإداري الذي يعمل في الأقسام العلمية والوحدات الأخرى المحتمل أن يقودها عضو هيئة التدريس. حيث إنّ هذا التعامل يتطلب القدرة الكافية من الصبر واستخدام الأساليب الإدارية ذات الطابع الإنساني أو الانضباطي إذا تطلب الأمر. أما في مجال العدالة في التعامل مع الآخرين فقد حقق أفراد العينة مستوى تجاوز المستوى الفرضي وهو (٧٦,٦٠) مما يشير إلى التزامهم بالموضوعية في التعامل مع المرءوسين عملاً بمبدأ الاستخدام السليم لمبدأ العلاقات الإنسانية في الإدارة، وهو إحدى سمات القيادة الديمقراطية. وتتفق هذه النتيجة مع ما في دراسات كل من (الزاملي وآخرين ١٩٩٥)، و(النايف والشرفي ٢٠٠٦)، و(خليل، ٢٠٠٧)، و(شحاده ٢٠٠٨).

٣- أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥>) في مستوى السلوك القيادي لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، إنساني)، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً بخصوص مستوى السلوك القيادي وفقاً لمدة الخبرة في التدريس الجامعي ولصالح ذوي الخبرة الطويلة (الأكثر من عشر سنوات). ولعل ذلك يعود إلى أن ذوي الخبرة الطويلة في التدريس الجامعي ربما شغلوا مناصب إدارية خلال تلك الفترة أو شاركوا في اللجان الإدارية على مستوى الأقسام العلمية أو الكليات أو الجامعة وأكسبهم ذلك القدرة على تطوير سلوكهم الإداري والقيادي فتميزوا عن غيرهم من أعضاء هيئة التدريس الأقل خبرة في التدريس الجامعي، وجاءت هذه النتيجة متسقة مع نتائج دراسات كل من الزاملي وآخرين ١٩٩٥، والنايف والشريفي ٢٠٠٦.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من عدم وصول أفراد عينة البحث للمستوى المطلوب في بعدي (المشاركة في اتخاذ القرارات ومعايير التقويم) يوصي الباحثان:

١- بضرورة إعداد وتنفيذ ورشات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس العمانيين في هذين الموضوعين كلما أمكن ذلك.

٢- اعتماد الخبرة الطويلة في العمل الجامعي ولاسيما تلك التي تزيد على عشر سنوات بصفتها مؤشراً مطلوباً للترشيح لأحد المواقع الإدارية القيادية في المؤسسات الجامعية.

٣- بالنظر لما يتمتع به مقياس السلوك القيادي المستخدم في الدراسة الحالية من خصائص سيكومترية مقبولة يمكن استخدامه بصفته أحد مؤشرات اختيار أعضاء هيئة التدريس العمانيين للعمل الإداري في مؤسسات الجامعة.

٤- إجراء دراسة مقارنة لقياس السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين وأقرانهم الوافدين العاملين في نفس الجامعة لتحديد الفروق في المستوى القيادي الكلي وفقاً لأبعاد المقياس المستخدم.

٥- تحددت الدراسة الحالية بقياس السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين في جامعة السلطان، ويقترح الباحثان إجراء دراسة مماثلة في الجامعات والكليات الخاصة في سلطنة عمان.

المراجع

الباحسين، سامي عبد الله (٢٠٠٩). **القيادة الإدارية العربية ومتطلبات التغيير**. ورقة غير منشورة، المملكة العربية السعودية: الكلية التقنية بالدمام.

البوسعيدي، نجاح هلال سعود (٢٠٠٢م). **السلوك القيادي لرؤساء أقسام كليات جامعة السلطان قابوس وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

جرادات ، محمود خالد (٢٠٠٦). مستوى ممارسة العمليات القيادية الإدارية في الجامعات الأردنية وتوقعاتها المستقبلية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٧(٢)، ٦١-٨٦.

جامعة السلطان قابوس (٢٠٠٨). **كتاب الإحصاء السنوي**. مسقط: مطبعة الجامعة.

دراكار، بيتر (٢٠٠٠). **ممارسة الإدارة** (ط١). الرياض: مكتبة جرير.

الزاملي، علي عبد جاسم وعدنان، علي رزوقي ورحيم، عبد جاسم (١٩٩٥). **قياس السلوك القيادي في جامعة القادسية**. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الأول لجامعة القادسية، ١١-١٢ نيسان، ١٩٩٥، العراق.

الزهراني، علي صالح (١٩٩٢). **السلوك القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.

الزناتي، أمل محسوب محمد (٢٠٠٠). **الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لمعلميه في جمهورية مصر العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حنفي، عبد الغفار(١٩٩٣). **السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

سالم، أكرم (٢٠٠٧). **في جوهر العملية القيادية**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٩ سبتمبر٢٠٠٩م من الموقع: www.ahewar/org/show.art.asp?aid=108367.

شحادة، رائف شحادة (٢٠٠٨). **العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية.

العناني، عصام الدين محمود (أكتوبر ١٩٩٥). القيادة الإدارية الفعالة و فلسفة الإدارة بالمشاركة. **مجلة الإدارة، ٢٨**(٢)، ٦٨-٧٥.

علاقي، مدني (٢٠٠٠). **الإدارة: دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**. جدة: مكتبة دار جدة.

خليل، صالح أحمد علي (٢٠٠٧). **السلوك القيادي السائد لمديري ومديرات التعليم العام في محافظة عدن من وجهة نظرية فدلر الموقفية**. رسالة ماجستير غير منشورة، عدن، جامعة عدن.

القضاة، محمد (٢٠٠٦). **السلوك القيادي لمدير المدرسة**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٩ سبتمبر٢٠٠٩م من الموقع: http://www.almualem.net.

المنقاش، سارة بنت عبد الله (١٤٢٨هـ./٢٠٠٧م). القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض. **رسالة التربية وعلم النفس**، (٢٨)، ٣٥ - ٥٤.

النايف، عزيز كاظم؛ و الشريفي، شافي حسين علي (٢٠٠٦). **السلوك القيادي لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة كربلاء من وجهة نظر التدريسيين العاملين معهم**. دراسة مقدمة لمؤتمر العلوم التربوية والنفسية - تجديدات وتطبيقات مستقبلية، ٢٢-٢٤ تشرين ثاني ٢٠٠٥، جامعة اليرموك، كلية التربية ، الأردن.

Bass Bernard, M. & Ronald E. Riggio (1997). **Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact.** New jersey: library of congress cataloging in publication data.

Beach, D. (1965). Personnel: **The management of people at work.** New York: Macmillan publishing company.

Goldner, Jane (1972). **Driven to success a 10 points checkups for achieving high performance business.** New York: Morgan james publishing, LLC.

Graeff. C. L. (1983). The situational leadership theory: A critical view. **Academy of Management Review, 8**(2),285-292

Fiedler, F. (1967). **A Theory of leadership effectiveness.** New York: Hill Book Company.

Halpin, A.W. (1956): **The leadership behaviour of school superintendents.** Columbus. Ohio: College of Education, the Ohio State University.

Hersey, P.& Blanchard, K.(1982). **Management of organizational behavior: utalizing human resources.** Englewood cliffs NJ: prentice hall.

Ivancevic & Matteson (2002). **Organzational behavior and management.** N.Y.: MacGraw-Hill.

Kohn, M. (1977). **Management**: London: Comings publishing company.

Sashkin, M & Burke, W.W. (1990) **Understanding and assessing organizational leadership. In K. Clark & M. Clarke (Eds.) Measures of Leadership.** West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. **Journal of Psychology,** (25), 35-71.

Pourciau, T. A. (2006). **leadership for scholarly excellence: a qualitative examination of department chair facilitation methods to promote research productivity in pre- tenure biological sciences faculty.** Louisiana State University, (A PHD. Dissertation).

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم استراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية

د. آسيا حامد ياركندي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية–جامعة أم القرى

تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف لدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية

د. آسيا حامد ياركندي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية–جامعة أم القرى

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية. تم تقسيم عينة الدراسة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات/جامعة أم القرى إلى مجموعتين: ضابطة (٦٠) طالبة، وتجريبية (٥٨) طالبة، درسن الحقيبة التدريبية التي تم تصميمها في ضوء نموذج ديك وكاري (Dick & Carey Model) والتحقق من صدقها وتجريبها. وتم تصميم اختبار يهدف إلى قياس فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي والتحقق من صدقه وثباته. وأشارت النتائج إلى: ارتفاع مستوى فهم أفراد المجموعة التجريبية للاستراتيجيات بعد دراسة الحقيبة التدريبية عن حد الكفاية (٨٥٪). وبتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (الحقيبة التدريبية) تحديداً كمياً بإيجاد مربع إيتا (η^2) بلغت قيمتها ٦٢٥,٠ مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع. وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك ٨٦،٠ وهي نسبة كسب مقبولة وتدل على اعتبار الحقيبة التدريبية فاعلة.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، حقيبة تدريبية، الموقف الصفي

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٠/٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٣/٢٥م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

Designing a Training Package and Measuring its Efficiency in Developing the Comprehension of the Student Teacher of the Strategies of Feedbacks in Classroom at Faculty of Education

Dr. Asia H. Yarkandi
Dept. of Education and Psychology
University of Umm Al-Qura

Abstract

The study aimed to investigate the efficiency of a suggested training package in developing the comprehension of college student teacher of the strategies of feedback. The sample of the survey consisted of 118 fourth year students at the Faculty of Education for Girls/ Umm Al- Qura University. It was divided into two groups: a controlled group (60 students) and an experimental group (58 students) who studied the training package designed in the light of Dick and Carey model. A test was designed to measure the comprehension of the student teacher of the strategies of feedback. The results indicated the high level of comprehension of the strategies of members of the experimental group after studying the training package - sufficiency value over (85%). The size of the impact of the independent variable (training Package) was determined quantitatively by finding the Eta square (η^2); at a value of 0.625 indicating the high level of the impact. The ratio of Blake's modified Gain was 0.86 which was acceptable. Accordingly, the results revealed the efficiency of the training Package.

Key words: feedback, training package, classroom situation

تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف لدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية

د. آسيا حامد ياركندي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية–جامعة أم القرى

المقدمة

يبرز التقويم التربوي واحدًا من عناصر العملية التعليمية في إطار السعي لتطوير التعليم وتحسين مخرجاته بما يفي متطلبات التنمية بمختلف جوانبها، وهذا الأمر يتطلب اهتمامًا خاصًا من الجهات المسئولة عن التعليم. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعلمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم. والتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى إيجاد أدوات تقويم علمية ذات فاعلية يمكن استخدامها أداةً لتوفير شواهد موثقة حول ما يعرفه الطالب ويستطيع عمله في سياق حقيقي واقعي، واستخدام هذه الشواهد تغذية راجعة تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم الطالب (الحكمي، ٢٠٠٧، ص١٣). ويؤكد قسم التربية والعلوم (DES, 1988) على أن يكون التقويم جزءاً متكاملاً مع العمليات التربوية ويوفر التغذية الراجعة المستمرة. ويعدّ التقويم التكويني (Formative assessment) هو التقويم الذي يقدم التغذية الراجعة ويساعد على تحقيق الخطوات اللاحقة في العملية التعلمية، وهو يحتوي على تعزيز الخطوات الناجحة والبناء عليها والتعرف إلى نقاط الضعف وتصحيحها. وقد أثبتت نتائج الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة تأثيرها الإيجابي في تعلم الطلاب وتحصيلهم بدرجة عالية تفوق التأثير الذي يعزى لكثير من الاستراتجيات التدريسية الأخرى (Stepanek, 2002, p2) و(عبد الرازق، ٢٠٠٧، ص٤). وتعدّ التغذية الراجعة المفتاح الأساسي لوجود التقويم التكويني، ولذا فهي تستمد أهميتها من أهمية التقويم التربوي بوصفه عنصرًا من عناصر المنهاج التربوي الحديث (الحارثي، ٢٠٠٨).

ويلخص بيروني (Perotti, 2007) أهمية التغذية الراجعة بقوله: إنه بعد مرور ٣٧ عاماً من العمل في مهنة التدريس وجد أن أفضل النتائج لا تأتي من العلاقة القوية بين المعلم والمتعلم بل من التعاون بينهما، فكلاهما يركز على التحصيل، على أن يبنى هذا التعاون على أساس

الرؤية الواضحة لما يهدفان الوصول إليه، وحقيقة الواقع الحالي. وأداة دمج هذين العنصرين في التعلم هو التغذية الراجعة.

ويذكر الشائع (٢٠٠٥) أن المصادر العلمية تشير إلى أن الدور الذي تؤديه التغذية الراجعة في التعليم ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية التي تؤكد على حقيقة أن الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق، كما تؤكد تلك النظريات على الدور التعزيزي للتغذية الراجعة، وأنها تعمل على استثارة دافعية المتعلم، وتوجيه طاقاته نحو التعلم، كما أنها تسهم في تثبيت المعلومات وترسيخها ومن ثمَّ تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية اللاحقة مثل اختبارات التحصيل. وقد عدَّ تقديم التغذية الراجعة بأنها شكل من أشكال الحديث الإليكتروني «electronic talking» مع المتعلم في أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى تقديم معلومات قوية ومستهدفة عن الناتج النهائي للتعلم (Truss, 2006, P.4). كما أظهرت جهود التربويين في القرن الحالي أن معرفة نتائج ما قام به الطالب تفيد في نمو الدماغ حيث يطلق الدماغ كيماويات تجعل الطفل يشعر بالارتياح لما تلقاه من ملاحظات خاصة إذا كانت إيجابية تحفز الطفل أو تصحح موقفاً له دون إحراج أو نقد أو إحباط (عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٥، ص ٢٦). وجاء تأكيد ذلك في ما أشارت إليه كوفاليك واولسن (٢٠٠٤، ص ٣١) بأن التغذية الراجعة هي أحد العناصر الأساسية لنمو الدماغ وتعزيزها نحو الذكاء. كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات – التي هدفت إلى تحديد الظروف التي تساعد في تصميم بيئة تعليمية غنية تساهم في إثراء دماغ المتعلم – أن طريقة التعلم من خلال التغذية الراجعة تزيد من قدرات المتعلمين على التكيف وتقلل من استجابات التوتر الناتجة عن الغدة الكظرية والنخامية. فالدماغ نفسه مصمم بشكل متقن ليعمل بالتغذية الراجعة الداخلية والخارجية. والدماغ الكلي للفرد ذاتي المرجعية فهو يقرر ما يعمله استناداً إلى ما تم عمله للتو، ودون نظام التغذية الراجعة فإن الفرد سيكون غير قادر على التعلم (جينسن، ٢٠٠١) و(الحارثي، ٢٠٠١).

لهذا فإن عمليات التغذية الراجعة ومهارات استقبالها وإرسالها تعد أساس عمليات التعليم والتعلم، والقيادة، والإدارة، والتفاعل الاجتماعي، وهي وسائط التأثير في الآخرين والتأثر بهم. ومن ثمَّ فإن توظيف التغذية الراجعة تعد كفاية أساسية ينبغي أن يتقنها المعلمون المهتمون بتشكيل السلوك التعليمي والمهني، فمن خلالها يتعلم المرء كثيراً من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم، وبها أيضاً يجري شحذ القدرات الشخصية وتشكيلها لدى الآخرين عن طريق مهارات الإنصات، والإصغاء، ومهارات التعبير والكلام، ومهارات التلميح والإيماء (مرعي والحيلة، ١٩٩٨، ص٤٧٧). على أن يضع المعلم في اعتباره عند

اختياره استراتيجية معينة النظر إلى التغذية الراجعة المقدمة كمعرفة للاستجابة تتأثر بمتغيرات ذات صلة بالفرد والبيئة. ومن هنا يتبين ضرورة استخدام أشكال متعددة من التغذية الراجعة في عملية التعليم بمختلف مراحله من أجل تحقيق أهدافه وهي الارتقاء بالطلاب إلى أعلى درجات الأداء من خلال تسليط الضوء على أعمالهم لتتاح لهم الفرصة لمشاهدة المعلومات واستخدامها في تحسين أعمالهم أو الحفاظ عليها، ومن ثمَّ ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف باعتبارها أداة تعليمية مهمة. وقد تعددت الدراسات الأجنبية التي تناولت التغذية الراجعة في مجالات مختلفة، وفيما يتصل بتأثيرها في الأداء الوظيفي للعاملين في أعمال متنوعة، إدارية، تربوية، تعليمية في مراحلها المتنوعة. إلا أنه من الملاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت التغذية الراجعة بصفة عامة. ورغم كثرة تلك الدراسات الأجنبية، لم تحصل الباحثة على دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية مباشرة. ومن الدراسات التي وقفت عليها الباحثة دراسة (Carey, Israelite & Schmid, 1979) التي هدفت إلى استقصاء منهجية التدريس وعلاقتها بفعالية استخدام استراتيجيات مختلفة للتغذية الراجعة في الصفوف الدراسية العادية. بلغت العينة ٥٦ طالباً جامعياً في فصول إنتاج الوسائل التعليمية، تم تقسيمهم لمجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين. أظهرت النتائج أن الربط بين التقويم الذاتي للطالب وتقويم المعلم للمشروع النهائي للفصل قد تأثرا بشكل سلبي بالتقويم الذاتي للطالب فقط، وبشكل إيجابي بالجمع بين التقويم الذاتي والتغذية الراجعة من قبل المعلم عن مدى دقة التقويم الذاتي للطالب. كما أظهرت الدراسة أن التغذية الراجعة تكون أكثر فعالية في المواقف التي يكون فيها لدى الطالب ثقة في نوعية ما يقدم له من مواد.

وقام (Kulhavy, 1990) بدراسة هدفت إلى الكشف عن عمليات التغذية الراجعة و كيفية الاستفادة من معلومات الاستجابات البعدية مع التعليمات المكتوبة وتصميم المواد التعليمية. وأظهرت النتائج: (١) عدم ظهور دلائل حاسمة على أن زيادة تقديم التغذية الراجعة يقدم زيادة موازية في التعلم، أو أن للتغذية الرجعة وظيفة مهمة كدافع. (٢) رفض التأثير الميسر للتغذية الراجعة العالية في حالة اقتصار التلاميذ على نسخ الأجوبة وعدم الفهم مما يؤدي إلى قلة التعلم. (٣) إذا تم ضبط التغذية الراجعة وكان التلاميذ يتقبلون الموضوعات الدراسية، فإن التغذية الراجعة تتيح للتلاميذ معرفة صحة أعمالهم و تصحيح أخطائهم. (٤) تكون التغذية الراجعة أكثر فاعلية عندما تكون استجابات التلاميذ بثقة مرتفعة بغض النظر عن كون استجاباتهم صحيحة أم غير صحيحة. وخلصت النتائج إلى أن التغذية الراجعة تعزز الاستجابات الصحيحة و تساعد على إصلاح طريقة العمل.

وأجرى (Roy, Stevn & Gary, 1991) دراسة هدفت إلى تعرف أثر أنواع مختلفة من التغذية الراجعة في تعلم طلبة الثانوية العامة للمواد العلمية باستخدام الحاسوب وأسئلة الاختيار من متعدد بوصفه أسلوبًا للتدريس واستخدمت أنواع للتغذية الراجعة مثل: معرفة فورية للاستجابة الصحيحة، معرفة متأخرة للاستجابة الصحيحة، وأسئلة دون تغذية راجعة. و أظهرت النتائج فوائد واضحة للتغذية الراجعة، وأن التغذية الراجعة الفورية مفيدة أكثر من التغذية الراجعة المؤجلة.

هدفت دراسة (Kubota, 1994) إلى استقصاء دور أربعة أنواع من التغذية الراجعة السلبية في مساعدة طلبة اللغة الإنجليزية في تعلم القواعد. وكانت عينة الدراسة ١٠٠ طالب من جامعة يابانية تم توزيعهم إلى خمس مجموعات حسب نوع التغذية الراجعة التي قدمت لهم. (١) أعطيت مجموعة A معلومات عن القواعد النحوية و تغذية راجعة سلبية صريحة. (٢) أُخبرت مجموعة B أن إجاباتهم غير صحيحة مع رفض لفظي صريح. (٣) أعطيت مجموعة C الإجابة الصحيحة و تغذية راجعة سلبية ضمنياً. (٤) سُئلت مجموعة D ما إذا كانت الإجابة صحيحة تغذية راجعة غير مباشرة. (٥) مجموعة Z المجموعة الضابطة، لم تعط تغذية راجعة. أظهرت النتائج تفوق أداء مجموعة C على المجموعة الضابطة. وتفوق مجوعتي A وC على مجموعتي B وD. وكانت مجموعة B أقل فاعلية من بقية المجموعات التجريبية في التعلم. وقد كان أداء جميع المجموعات التجريبية أفضل في الاختبار البعدي الأول من الاختبار القبلي. كما أَثْرَتْ الأنواع الأربعة من التغذية الراجعة المعلومات اللغوية للمتعلمين.

أما دراسة (Lee & Dwyer, 1994) فقد هدفت إلى اختبار تأثير اختلاف استراتيجيات التغذية الراجعة في تحصيل الطلبة وتعديل اتجاهاتهم، بلغت العينة ١٦٥طالباً جامعياً، وأظهرت نتائجها أن المستويات المختلفة لاستراتيجيات التغذية الراجعة أدت إلى تسهيل تحصيل الطالب وتكوين اتجاهات إيجابية نحو استراتيجيات التغذية الراجعة المختلفة؛ كما ظهرت إمكانات لتحسين أداء الطالب بصفة عامة.

وأجرى (عيد، ١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تعرف أثر التغذية الراجعة بمصادرها المختلفة من الطالبات لذاتهن، ومن المشرفة، ومن الزميلات في تحسين الأداء التدريسي لطالبات دبلوم التربية من خلال خبرة التدريس المصغر كاستراتيجية فعالة في إعداد المعلمين. وتكونت العينة من مجتمع الدراسة بكامله، حيث شملت الطالبات الثماني اللائي تخرجن من برنامج دبلوم التربية بجامعة الملك سعود. وكشفت النتائج أن الفروق بين الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي للتغذية الراجعة دال إحصائياً باستخدام التدريس المصغر المصحوب بتغذية راجعة من مصادر مختلفة للتغذية الراجعة وهي من الطالبات لذاتهن، ومن المشرفة، ومن

الزميلات.

وهدفت دراسة (Snyder & Cowles, 1997) إلى معرفة أثر التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية القائمة على التقدير الشخصي والعقلي، وبينت النتائج أن التغذية الراجعة الإيجابية أكثر قبولاً من التغذية الراجعة السلبية. وأظهرت الإناث مقارنة بالذكور رغبة أقل لمزيد من التغذية الراجعة بعد تسلّم التغذية الراجعة السلبية، وعلى العكس كان بعد استلام التغذية الراجعة الإيجابية. وأحدثت التغذية الراجعة الشخصية تأثيراً أقوى مقارنة بالتغذية الراجعة العقلية.

أما دراسة (Iwashita, 2003) فقد هدفت إلى اختبار دور أسلوب المناقشة في إكساب المتعلم قواعد اللغة الثانية، وتأثير التغذية الراجعة السلبية والإيجابية في إكسابه قاعدتين بنائيتين للغة اليابانية. وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ متعلماً للغة اليابانية في المستوى الأول من مؤسسة التعليم العالي الاسترالية. وأظهرت النتائج أن المتعلمين الذين حصلوا على درجة أعلى من المتوسط في الاختبار القبلي استفادوا من التغذية الإيجابية المقدمة. في حين كان للتغذية الراجعة السلبية تأثيرٌ في التقدم في تعلم القواعد المستهدفة. بالإضافة إلى أن إعادة الصياغة كان لها تأثيرٌ أكبر من أسلوب المناقشة في تحسن القواعد.

وأجرى (Scheeler, Ruhl & Mcafee, 2004) دراسة هدفت إلى فحص دور برامج إعداد المعلمين في معالجة مشاكل النظام التربوي الأمريكي. ومن هذه الأدوار أهمية تدريب الطلاب المعلمين على التدريس بفاعلية. وأظهرت النتائج أن أحد أساليب زيادة استخدام التدريب بفاعلية هو تزويد الطلاب المعلمين بالتغذية الراجعة في كل من السلوكيات التدريسية المكتسبة حديثاً والمتأصلة. وأظهرت نتائج مراجعة الأدبيات فاعلية التغذية الراجعة في التدريب في تغيير سلوكيات تدريسية محددة. وحددت خاصية التغذية الراجعة الفورية أنها أكثر فاعلية.

وهدفت دراسة (Aboulfaraj, 2004) إلى تزويد وزارة التربية بالسعودية بمعلومات عن كيفية إدراك الطالبات والمعلمات ومديرة المدرسة والمشرفات لأداء معلمات المرحلة الثانوية بجدة في خمس وظائف تعليمية منها التغذية الراجعة للطالبات. وأشارت النتائج إلى: أن أداء المعلمات في وظيفة التغذية الراجعة لم تصل إلى درجة كافية من وجهة نظر الطالبات؛ في حين تعتقد المديرات والمعلمات عكس ذلك، وتقف وجهة نظر المشرفات بين وجهتي النظر السابقتين، حيث أشرن إلى أن المعلمات يقدمن تغذية راجعة للطالبات فيما يتصل بالدروس القديمة فقط دون الجديدة.

أما دراسة (Brien, 2004) فقد هدفت الكشف عن اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم عن

أنواع التغذية الراجعة المتصلة بالثناء والنقد، ومعرفة كيفية استخدام المعلمين لها من خلال الإجابة عن السؤالين: ماذا يحدث فعلاً في المدارس؟ وكيف يستخدم المعلمون التغذية الراجعة؟. وزعت استمارات لعدد ٢٠٠ معلم في مدارس بجنوب نيوإنجلند، وقسم الباحث عينته إلى مجموعتين: معلمي المدارس الابتدائية كمجموعة أولى، ومعلمي المدارس المتوسطة والثانوية كمجموعة ثانية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في تكرار استخدام التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية، وأن التغذية الراجعة الإيجابية أكثر فائدة من السلبية، فهي تحسن دافعية الطلاب للتحصيل وتحسن من أدائهم. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائياً في استخدام المشاعر المناسبة في مواقف تحصيلية محددة. فعند فشل طالب متوسط المستوى في مهمة صعبة فإن المجموعة الأولى ترى أن الأكثر مناسبة هو عدم إظهار أي مشاعر؛ في حين أن المجموعة الثانية ترى أن الفرح والإثارة هو الأكثر مناسبة لإظهار المشاعر عند نجاح أي طالب وفي أي مهمة، تستثنى من ذلك حالة نجاح الطلبة من مستوى تحصيلي مرتفع في مهمة سهلة؛ فإنّ عدم إظهار المعلم أي مشاعر هو الأكثر مناسبة.

يتضح مما سبق أهمية استخدام التغذية الراجعة مع الطلبة بصفة عامة، وتفوق المجموعة التي تتلقى التغذية الراجعة المتمثلة في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئة، مع اختلاف تأثير الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة المستخدمة في كل دراسة في تحسن أداء الطالب وتعديل اتجاهاته. كما أكدت نتائج الدراسات على أهمية استخدام التغذية الراجعة في برامج إعداد المعلم لتحسين الأداء التدريسي في أثناء تدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس.

مشكلة الدراسة

يشترك المعلمون في العديد من الخصائص ويتمايزون بأخرى تقتضيها طبيعة المواد التي يدرسونها، ولذلك تضع المؤسسات والهيئات المعنية معايير خاصة بكل فئة من المعلمين، كما أنها تضع معايير مشتركة عامة تنطبق على جميع المعلمين بغض النظر عن مادة التخصص التي يدرسونها. وهي معايير مهنية تدريسية pedagogical standard تتصل بالمعارف والمهارات والسلوكيات والخصائص الشخصية والنفسية الواجب توافرها في المعلم بصورة عامة (الخليلي، ٢٠٠٦، ص٣). ولا تخلو قوائم المعايير المهنية التدريسية المطلوبة من المعلمين في جميع المؤسسات التربوية من التغذية الراجعة بوصفها مهارةً مطلوبًا إتقان ممارستها، فعلى سبيل المثال الهيئة الأمريكية لترخيص المعلمين المتميزين (American Board for

(Certification of Teacher Excellence [ABCTE], 2007) تتولى منح رخصة التعليم بعد اجتياز المتقدم امتحانين: أحدهما في مادة التخصص، والآخر ذو صلة بمهنة التدريس التي تتضمن معرفة المعلم كيفية تزويد طلبته بتغذية راجعة هادفة خلال عمليات التعلم. ورغم اتفاق معظم المنظرين والممارسين في مجالات التعلم على أن التغذية الراجعة تؤثر في التعلم تأثيراً ملموساً وتؤدي إلى زيادة تسهيل العملية التعلمية، وتثبيت المعلومات وزيادة تحصيل الطلبة في المهمات اللاحقة، والذي يتطلب من ثمَّ تزويد المعلمين بتلك الطرائق من أجل تعلم فعال؛ إلا أنها لم تحظ باهتمام كاف من الباحثين في برامج التربية بعامة، وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم بخاصة. ويلاحظ ذلك في قصور المعلمين في استخدام التغذية الراجعة بفعالية لدى أدائهم أعمالهم (مرعي والحيلة، ١٩٩٨، ص٤٧٨). وهذا ما لمسته الباحثة التي تعمل في مجال الإعداد المهني التربوي بكلية التربية فقد لمست افتقار الطالبات المعلمات إلى مجرد فهم معنى التغذية الراجعة من خلال مناقشتهن لذلك أثناء المحاضرات. وافتقارهن إلى مهارة إستراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي من خلال ملاحظتهن في أثناء التدريب الميداني؛ رغم أن التدريب الميداني يمثل الركيزة الأساسية في برامج إعداد المعلمين. ويعود ذلك إلى افتقار توصيف المقررات التربوية – التي تهتم بالإعداد المهني بصفة عامة ومقرر طرق التدريس الذي يرتبط بالتدريب الميداني والممارسة التطبيقية لمهارات العملية التعلمية بصفة خاصة – إلى تناول أنواع التغذية الراجعة واستراتيجية تقديمها في الصف، سواء الجانب النظري منها أو العملي. ولما كانت التغذية الراجعة مهارة وممارسة يجب أن يتقنها جميع المعلمين؛ لذا كان لا بد من هذه الدراسة التي تقدم دليلاً عملياً إرشادياً لتدريب الطالبات المعلمات في كلية التربية على استراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي. إذ تؤكد الدراسات الميدانية على أهمية البرامج التدريبية لتقديم خدمات مساعدة للمعلمين لدعم وتطوير مهاراتهم التدريسية (Center for Teaching Effectiveness, 2005).

ونتيجة للثورة التكنولوجية التي حدثت في ميدان التربية بوجه عام وميدان التعليم والتدريب بوجه خاص فقد توافرت العديد من التقنيات والوسائط والوسائل لمؤسسات التدريب، بحيث أمكن للمدرب توظيف هذه التقنيات والوسائط في تنفيذ البرامج التدريبية على نحو فعال، ممّا يؤدي إلى تفاعل واستجابة المتدربين ومشاركة فعالة بالمقارنة مع البرامج التقليدية التي تستخدم فقط أساليب الإلقاء والمحاضرة والكلام (الخطيب والخطيب، ٢٠٠١، ص٢٣٦). وتعدّ الحقيبة التدريبية (The Training Package) من الوسائط التي أخذت برامج التدريب توظفها وتعتمد عليها في عمليات التدريب لما تتميز به من كفاءة وفعالية في تطوير المهارات والاتجاهات والمعارف عند المتدربين، ولما تتمتع به من أهمية خاصة

نظراً لشمول وتنوع محتواها إذ تشتمل على المبادئ التوجيهية للتقييم، ومصادر التعلم والتدريب، ومواد التنمية المستهدفة، وإمكانية استعمالها بصيغ مستقلة فردية والتقدم في تحصيل مهاراتها حسب سرعاتهم وقدراتهم الذاتية، فهي تعد وسيطاً ذاتياً للتدريب يقوم المتدرب ذاته باستخدامها والانتفاع بمحتوياتها (Department of Education, Science & Training, 2005, 5) و(حمدان، ١٩٩١، ص٢٣١). وهي بهذا تتناسب مع الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتدريبه وتهدف إلى تطوير وتنمية أساليب واستراتيجيات التعلم الذاتي الذي يتيح للطالب المعلم أن يتعلم تعلماً ذاتياً وينمو مهنياً وتربوياً اعتماداً على نفسه بأقل قدر من الإرشاد من قبل المعلمين، لمسايرة ما يتسم به العصر الحالي من تفجر في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتفجر المعارف (جاسم، ٢٠٠٦، ٧–٨). وتشير نتائج الأدبيات التربوية إلى أن الحقائب التعليمية أثبتت فاعليتها في التعلم أكثر من الطريقة التقليدية كونها تهيئ للمتعلمين خبرات تعليمية مختلفة عن طريق التفاعل والممارسة والمشاركة والاتصال بمعطيات البيئة المحيطة من خلال تنوع مصادر المعرفة. ومن هذه الدراسات دراسة (فرج، ٢٠٠١) التي إلى هدفت تعرف أثر استخدام الحقائب التعليمية ومحتواها في التحصيل والأداء العملي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، وأظهرت نتائجها تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين درسوا بأسلوب الحقائب التعليمية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة العادية بالنسبة للتحصيل وبالنسبة لمهارات التشغيل وصيانة أجهزة العرض التعليمية بدرجة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. ودراسة (Tillema, Jong & Mathijssen, 2002) التي اهتمت بموضوع أثر الحقيبة التدريبية في مجال التدريب التربوي، وأظهرت النتائج زيادة إدراك المعلمين للكفاءة المعرفية والأدائية المطلوبة منهم. وكذلك دراسة (الحسين، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى إعداد برنامج لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في ضوء أسس المنهج التكاملي باستخدام أسلوب الحقيبة التعليمية، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح يتصف بالكفاءة والفاعلية فيما يختص بأسس وتطبيقات المنهج التكاملي لدى أفراد عينة الدراسة، إذ بلغت نسبة متوسط الكسب المعدل لبلاك Blacke (٠,٧٣) وهي نسبة مقبولة لأنها تزيد على (٠,٠٥)، الذي يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية البرنامج التدريبي واعتباره فعالاً.

في ضوء ما سبق ومن منطلق أهمية تدريب الطالبة المعلمة على مهارة استراتيجية تقديم التغذية الراجعة، بالإضافة إلى عدم وجود دراسة – على حد علم الباحثة – تناولت جانب تدريب المعلمات قبل الخدمة في برنامج إعدادهن التربوي على كيفية استخدام التغذية الراجعة ومفهومها، فإن هذه الأمور مجتمعة تعطي مسوغاً لإجراء الدراسة الحالية.

أهدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- الكشف عن المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل وبعد دراسة الحقيبة التدريبية التي يتم تصميمها في هذه الدراسة.

٢- قياس فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية؟

٢- ما المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية؟

٣- ما فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى عينة الدراسة؟

فروض الدراسة

في ضوء أسئلة الدراسة المحددة للمشكلة تم صياغة الفروض الآتية:

١- المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي .

٢- المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة الضابطة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد الدراسة بالطريقة التقليدية أقل

من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

٣- المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة التجريبية) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية أعلى من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل وبعد دراسة الحقيبة التدريبية لصالح المجموعة التجريبية ؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من:

١- تناولها استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة، وتدريب الطالبة المعلمة على استخدام تلك الاستراتيجيات، وذلك استجابة لما تنادي به الأدبيات التربوية من اعتبار التغذية الراجعة مهارة وممارسة يجب أن يتقنها جميع المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

٢-تسليط الضوء على أهمية تضمين استراتيجيات تقديم التغذية الرجعة في برامج الإعداد التربوي المهني، وأن تكون نتائج هذه الدراسة دافعاً إلى حث:

- المشرفات التربويات المعلمات على ضرورة استحداث معايير لاستخدام استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة المقترحة في هذه الدراسة ضمن معايير تقويم أداء المعلمة .

- أساتذة كليات التربية باستحداث هذا الاستخدام ضمن مجموعة المهارات التي يجب أن تتقنها الطالبة المعلمة على أن تكون أحد متطلبات تخرجها، وإحدى المهارات الوظيفية لمهنة المعلم المستقبلية.

محددات الدراسة

قامت الباحثة بإجراء الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

١- اقتصار الدراسة على الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات/الأقسام الأدبية/جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

٢- إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٩م.

التعريف الإجرائي للمصطلحات

الحقيبة التدريبية (The Training Package): برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية فهم استراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية، وتشتمل الحقيبة التدريبية على كل ما يخص التدريب الفردي من: تعليمات، وأهداف محددة، ومواد مكتوبة، وأنشطة ومواقف تعليمية متنوعة، وتغذية راجعة.

فاعلية (Effectiveness): مقدار التغير الذي يمكن أن تحدثه الحقيبة التدريبية (المتغير التجريبي) في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة لدى الطالبة المعلمة (المتغير التابع). وسوف يتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق حساب الدلالة العلمية باستخدام مربع إيتا (η^2) المشار إليه في (أبو حطب وصادق ،١٩٩١، ص:٤٣٩).

الفهم (Understanding): إدراك ووعي الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة لاستخدام التغذية الراجعة بالدرجة التي تمكنها من استخدامها وتوظيفها.

استراتيجية (Strategy): مجموعة من الإجراءات التدريسية تتبعها المعلمة الطالبة لتقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لتحقيق هدف تحسين أداء طالباتها.

التغذية الراجعة (Feedback): ما تقدمه المعلمة للطالبة من تعليقات أو معلومات بعد أن تقوم بعمل ما لتخبر الطالبة عن نتيجة ما قامت به لتثبيت الاستجابات الصحيحة وتعديل الخاطئة بهدف زيادة فاعلية التعلم.

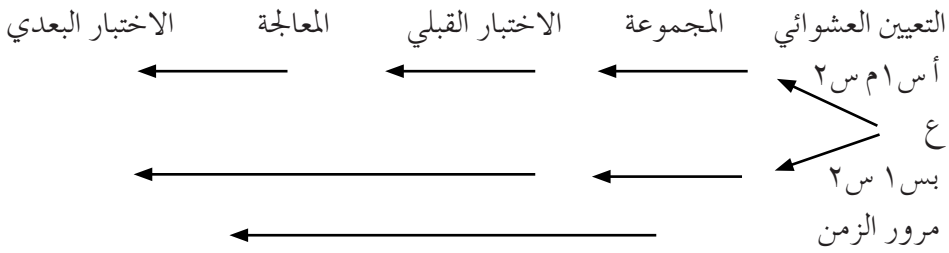
منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي في وصف استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة من خلال أدبيات الدراسات السابقة. كما استخدم المنهج التجريبي بوصفه أكثر مناهج البحث ملاءمة لقياس فاعلية الحقيبة التدريبية.

التصميم التجريبي للدراسة

هو تصميم (المجموعة التجريبية) و(المجموعة الضابطة) مع اختبار قبلي- بعدي، ويتم توزيع الأفراد عشوائياً على كل مجموعة قبل الاختبار القبلي. ويمكن تصوير هذا التصميم على النحو الآتي: (أبو علام، ٢٠٠٦م ، ص: ٢١٦).



ويشمل هذا التصميم المتغيرات التالية:

١- المتغير التجريبي المستقل: (Independent Variable) التدريب باستخدام الحقيبة التدريبية المعدة من قبل الباحثة.

٢- المتغير التابع: (dependent Variable) فهم استراتجيات تقديم التغذية الراجعة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة/ الأقسام الأدبية بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ موزعات على ثلاثة أقسام:

(الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) وقد بلغ عددهن ٤٦٠ طالبة.

وقد تم اختيارهن للأسباب الآتية:

- دراستهن جميع المقررات التربوية التي تهتم بالإعداد التربوي المهني بصفة عامة ومقرر طرق التدريس الذي يرتبط بالتدريب الميداني والممارسة التطبيقية.
- الانتهاء من التدريب الميداني في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي نفسه. والذي يعدّ التدريب الميداني النهائي قبل التخرج.
- ومن ثمَّ فإن نتائج الاختبار القبلي للحقيبة التدريبية تعبر عن كفايتهن المهنية المكتسبة من برنامج الإعداد التربوي عند التخرج. وتعبر نتائج الاختبار البعدي عن تأثير الحقيبة التدريبية.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من أفراد مجتمع الدراسة الراغبات في المشاركة في دراسة الحقيبة التدريبية بعد شرح أهداف الحقيبة التدريبية لهن وإجراءاتها، ومن الطالبات اللاتي يستخدمن الحاسب الآلي، إذ بلغ عددهن (١١٩) طالبة وبما يشكّل ٢٦٪ تقريباً من مجتمع الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (١) ووزعت عشوائياً لتشكيل مجموعتي الدراسة وهما:

أ- المجموعة التجريبية (ن=٥٩) طالبة.

ب- المجموعة الضابطة (ن=٦٠) طالبة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب الأقسام الثلاثة بكلية التربية للبنات

الأقسام / مجتمع الدراسة وعينتها	الدراسات الإسلامية	اللغة العربية	اللغة لإنجليزية	المجموع
مجتمع الدراسة	١٦٥	١٩٥	١٠٠	٤٦٠
عينة الدراسة	٤٣	٥١	٢٥	١١٩

أدوات الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على الأداتين الآتيتين:

١- حقيبة تدريبية لتدريب الطالبة المعلمة على فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

٢- اختبار لقياس فهم الطالبة المعلمة استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي وهو الذي يستخدم في القياس القبلي والبعدي.

إعداد الحقيبة التدريبية

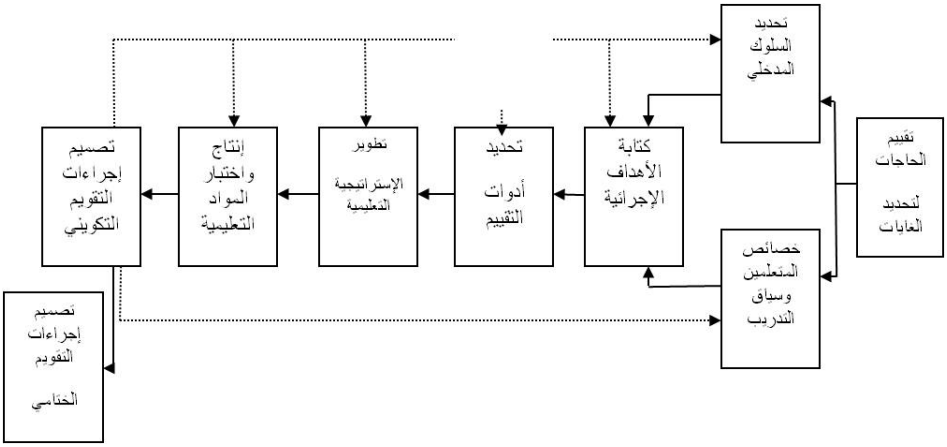
المرحلة الأولى / التحضير: في هذه المرحلة تم بناء الإطار النظري والفلسفة التي ينطلق منها البرنامج التدريبي كما تم وضع الخطوط العريضة لسير البرنامج والوسائل المعينة على تحقيق أهدافه حيث تم في هذه المرحلة ما يلي:

١- بناء الإطار النظري للمادة العلمية التي يقوم عليها موضوع الحقيبة التدريبية .

٢- بناء النشاطات التدريبية التي تساعد على اكتساب المهارات التي تهدف الحقيبة إلى المساعدة على إكسابها للمتدربات.

وقد تبنت الباحثة نموذج ديك وكاري (Dick & Carey Model) في بناء الحقيبة التدريبية الذي يعتمد على النموذج الأساسي لتصميم التعليم ADDIE، ويعزى هذا الاختصار إلى الحروف الأولى من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي يتألف منها نموذج تصميم التعليم وهي: التحليل "Analyze"، التصميم "Design"، التطوير"Develop"، التطبيق "Implement"، التقويم "Evaluate" (Dick, Carey & Carey, 2001). والتصميم التعليمي هو نظام من الإجراءات لتطوير برامج التعليم والتدريب بطريقة متسقة. ويعدّ نموذج ديك وكاري من أكثر النماذج استخداماً في تصميم التعليم. ويرجع ذلك إلى تزويد

النموذج بأمثلة واضحة وبسيطة في كل خطوة من خطواته ليكون إطاراً مرجعياً لمستخدميه. بالإضافة إلى إدخال تعديلات للنموذج منذ إنشائه تعكس الاهتمام المتزايد بتقنية الأداء، وتحليل السياق، ونماذج التقييم متعددة المستويات، وإدارة الجودة الشاملة (Gustafson & Branch, 1977). ويقوم هذا النموذج على أساس أسلوب النظم الذي يتضمن تحديد المشكلة وتقييم الحاجات وتحليلها لتحديد نقطة البدء في بناء البرنامج، وتحليل المهام لتحديد الغايات والأغراض العامة بدقة مراعياً الخصائص المختلفة للمتعلمين والسلوك المدخلي والمتطلبات القبلية للتعلم، مع إجراء تحليل للسلوك التعليمي في كل خطوة من خطوات البرنامج كما يوضحها الشكل الآتي: (Dick, Carey & Carey, 2004).



الشكل رقم (١) نموذج ديك وكاري

وفي ضوء هذا النموذج تم بناء الحقيبة التدريبية في صورة نظام متكامل يتوافر فيه الربط بين أجزائه المختلفة والتي أخذت في الاعتبار المراحل العشر المكونة للنموذج بدءاً من تحديد الأهداف العامة للحقيبة التدريبية وانتهاءً بالتقويم الختامي... على النحو الآتي:

– وضوح الهدف العام و الأهداف التفصيلية من الحقيبة التدريبية الذاتية.

– تجزئة الحقيبة إلى وحدتين كل وحدة تضم الموضوعات المتجانسة لتتمكن المتدربة من استخدامها وفق ظروفها و إمكاناتها.

– مراعاة مبدأ الفروق الفردية.

– مادة علمية مختصرة بالقدر الذي يساعد المتدربة على فهم المصطلحات والتفاعل مع الأنشطة والتطبيقات المطلوبة.

– التدرج في طرح الموضوعات.
– تمكين المتدربة من محاورة ذاتها.
– تمكين المتدربة من تقويم نفسها بشكل مستمر (التقويم التكويني) بعد كل جزئية تنجزها من الأنشطة أو المحتوى.
– تقويم ختامي يمكن المتدربة من معرفة مستواها بعد التدريب.

المرحلة الثانية / التأكد من صدق الحقيبة التدريبية

١) تحكيم الحقيبة التدريبية من قبل الخبراء لإقرار تطبيقها فقد عُرِضَتْ على أربعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس واللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي في صحة المعلومات علمياً وخطوات تنظيم الحقيبة التدريبية. وتمثلت آراؤهم بصفة عامة في التأييد والموافقة على الحقيبة التدريبية، وأخذت الباحثة بالملاحظات التي قدمها المحكمون والتي اقتصرت على تعديل صياغة بعض العبارات.

٢) تجريب الحقيبة التدريبية على مجموعة من طالبات الفرقة الرابعة (ن= ١٥طالبة) فقد أخذت الباحثة في الاعتبار آراءهن وأسئلتهن عن بعض العبارات والمفاهيم وتم تعديلها.

٣) أصبحت الحقيبة التدريبية جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

٤) تم تنظيم البرنامج وكتابته باستخدام برنامج البوربوينت بحيث يسمح للطالبة الانتقال بين محتوى البرنامج تدريجياً حسب قدرتها، وإعطاؤها فرصة للإجابة عن أسئلة التدريبات المرحلية، ومن ثم الاطلاع على الإجابة الصحيحة بالانتقال إلى الشريحة التالية.

وتتكون الحقيبة التدريبية من وحدتين تعليميتين هما:

رقم الوحدة	العنوان	محتوى الوحدة
الأولى	ماهية التغذية الراجعة	مفهوم التغذية الراجعة – وظائف التغذية الراجعة – أهمية التغذية الراجعة – الظروف التي تؤثر في استقبال الطالبة للتغذية الراجعة.
الثانية	أنواع التغذية الراجعة واستراتيجيات استخدامها	أولاً: التغذية الراجعة المؤكدة للصحة/الخطأ. ثانيا: التغذية الراجعة التصحيحية/الاكتشافية. ثالثا:التغذية الراجعة والمشاعر(ثناء/عدم قبول).

وتتضمن كل وحدة العناصر الأساسية للتدريب: (المقدمة، والأهداف، والمحتوى، والتدريبات، والتطبيقات، ومراجع وقراءات مساعدة). وتهدف إلى مساعدة الطالبة المعلمة على تنمية مستوى أدائها لاستخدام التغذية الراجعة في الصف الدراسي ويتم استخدام الوحدة التعليمية كالتالي:

١– قراءة مقدمة الوحدة التعليمية للتعرف على محتواها.
٢– فحص الأهداف السلوكية التي تصف أداء الطالبة المعلمة بعد الانتهاء من دراسة المحتوى، لتكون بمثابة موجهات للطالبة المعلمة توجه عملها وسلوكها نحو تحقيق تلك الأهداف.
٣– قراءة المحتوى بدقة مع تكرار القراءة في حالة عدم الاستيعاب، أو الاتصال بالمشرفة على البرنامج التدريبي (الباحثة) للاستفسار .
٤– الإجابة عن أسئلة التدريبات المرحلية التي تحدد مدى اكتسابها للمهارات المطلوبة – إن وجدت – وعدم الانتقال إلى الجزء التالي إلا بعد التأكد من إتقان مهارات ذلك الجزء؛ ليمكن الوصول في نهاية البرنامج التدريبي إلى التمكن من الأداء الذي تسعى الوحدة التعليمية إلى إكسابه .
٥– الإجابة عن أسئلة التطبيقات في ختام كل جزء من أجزاء الوحدة للكشف عن مدى ما اكتسبته من مهارات... فإن اتضح عدم قدرتها عن الإجابة تعالج ذلك بالرجوع إلى الخلف إلى أن تكتمل لديها جميع متطلبات التعلم الواردة في كل وحدة .
وفي كل ذلك تراعي الطالبة المعلمة ما يلي:
– يقوم تصميم البرنامج على أساسيات التعلم الذاتي... لذا تقع مسؤولية تنفيذ هذا البرنامج التدريبي وممارسة ما جاء فيه على عاتق الطالبة المعلمة.
– تفاعل الطالبة المعلمة مع المشرفة على البرنامج التدريبي (الباحثة)، ومناقشتها في الإجابة عن التدريبات لزيادة معلوماتها عن موضوع الوحدة، والاتصال بها عند مواجهة صعوبة في عملية التنفيذ.

إعداد الاختبار القبلي والبعدي

لتحقيق أهداف الدراسة لقياس فهم الطالبة المعلمة استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، تم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختبار الموضوعي مع مراعاة مبادئ هذا النوع من الاختبارات من خلال مراجعة عدة مراجع (الدوسري، ٢٠٠٠، ١٨٠–٢٣٥) و(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٤، ص٤٣–٥١).
واشتمل الاختبار على أربعة أسئلة متنوعة، غطت الأسئلة محتوى الحقيبة التدريبية، وتمت صياغة بنودها لقياس فهم الطالبة المعلمة عن:
– ماهية التغذية الراجعة.
– الأنواع المختلفة لتأثيرات التغذية الراجعة.
– استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

وجرى بناء الاختبار حسب الإجراءات الآتية:

١) لإحداث التوازن المطلوب بين الموضوعات التي يتألف منها محتوى الاختبار في ضوء أهداف الحقيبة التدريبية، تم إعداد جدول المواصفات الذي يتكون من بعدين بحيث يوضع في كل خلية من خلايا الجدول عدد الأسئلة التي تقيس كل هدف ومن ثم مجموعها والمجموع الكلي اعتماداً على نسبة الأهمية لكل موضوع.

٢) صدق الاختبار: تم تحديد صدق الاختبار بدلالة صدق محتوى كل من الأسئلة المكونة له، ومدى تمثيل الأسئلة في مجموعها للمحتوى الذي يقيسه الاختبار. وللتأكد من صدق المحتوى والصدق البنائي للاختبار تم عرضه مع الحقيبة التدريبية على أربعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس واللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي حول: صياغة الأسئلة والسلامة اللغوية، ومدى ملائمة السؤال للهدف الذي يقيسه، والدقة العلمية للأسئلة.

١- ثبات الاختبار: يعبر ثبات الاختبار عن مستوى الدقة في القياس، ولهذا يعدّ من أهم السمات المطلوبة في الاختبار. وقد تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة من الفرقة الرابعة من خارج عينة الدراسة، وتم إيجاد ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ (KR20) حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (٩٨,٠) واعتبر مقبولاً لأغراض البحث.

٢- وكذلك تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وتراوح معامل التمييز ضمن المدى (٠,٥٠-٠,٧٥) ويعدّ هذا المستوى من التمييز درجة مقبولة (الدوسري، ٢٠٠٠، ص: ٢٢٠) وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

المعالجة التجريبية

شملت المعالجة التجريبية عدة مراحل:

١- مرحلة القياس القبلي: تم في هذه المرحلة تطبيق أداة الدراسة - الاختبار التحصيلي - لقياس فهم الطالبة المعلمة استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي على أفراد المجموعتين التجريبية وعددها (٥٩) طالبة، والضابطة وعددها (٦٠) طالبة .

٢- مرحلة دراسة الحقيبة التدريبية: تم في هذه المرحلة الاجتماع مع أفراد المجموعة التجريبية كل قسم على حدة، تم فيه عرض البرنامج أمام الطالبات مع الشرح والتوجيه والإرشاد لمساعدتهن على فهم هدف الحقيبة التدريبية وإجراءات دراستها، وتزويد كل طالبة بنسخة من البرنامج على قرص (سي دي) والبريد الإليكتروني للباحثة ورقم الهاتف الجوال لتسهيل

عملية التواصل في حالة الحاجة إلى استفسار أو مناقشة، مع تحديد مدة أربعة أسابيع لإنهاء دراسة البرنامج.

٣- تم تقديم أربع محاضرات عن التغذية الراجعة لأفراد المجموعة الضابطة لمدة أربعة أسابيع بمعدل ساعة في كل أسبوع، وذلك بإعادة كتابة محتوى الحقيبة التدريبية بأسلوب عرض المعلومات بالطريقة التقليدية.

٤- مرحلة القياس البعدي: تم تطبيق أداة الدراسة - الاختبار التحصيلي - لقياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بنفس أسلوب القياس القبلي. وقد نقص عدد المجموعة التجريبية طالبة واحدة لعدم استمرارها في دراسة الحقيبة التدريبية، ومن ثمَّ أصبح عدد المجموعة التجريبية (٥٨) طالبة، كما تم إضافة أسبوع آخر لمساعدة الطالبة التي لم تنته من دراسة الحقيبة التدريبية خلال الموعد المحدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها حسب ترتيب أسئلة الدراسة، وتسهيلاً لعرضها فقد جرى تصنيفها في فئتين، هما:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفروق بين مجموعتي الدراسة على اختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل المعالجة التجريبية.

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين. وحُسبت قيمة اختبار (ت) حيث إن تحديد التكافؤ بين طالبات المجوعتين الضابطة والتجريبية في هذا المجال يعد خطوة جوهرية للبدء بالمعالجة التجريبية. ويبين الجدول رقم (٢) خلاصة نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين على اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي في الاختبار القبلي.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين المتوسطات في أداء كل من: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٠	٦,٢٠	٠,٣	٣,٣٩	٢٦,٠		*٧,٠
التجريبية	٥٩	٧,٢٠	٩,٢	٠,٣٩			

*غير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من الجدول رقم (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ومن ثمَّ فإن المجموعتين متكافئتان في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل المعالجة التجريبية .

الإجابة عن السؤال الأول

نص هذا السؤال على: «ما المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية؟»

للإجابة عن السؤال الأول واختبار صحة الفرض الأول ونصه: "المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي".

استخدمت الباحثة معادلة اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين على اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي في الاختبار القبلي ومستوى الكفاية المطلوب. ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج المستوى العام على فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية.

الجدول رقم (٣)
نتائج المستوى العام لفهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل المعالجة التجريبية البيانات المستخدمة في حساب قيم(ت)

المجموعة	العدد	الدرجة الكلية للاختبار	مستوى الكفاية المطلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٠	٣١	٢٦,٣٥	٢٠,٦٠	٣,٠٤٨٨	٠,٣٩٣٦	-١٤,٦٠٩	٥٩	*٠,٠٠٠
التجريبية	٥٩	٣١	٢٦,٣٥	٢٠,٧٤	٢,٩٩٧	٠,٣٩٠٣	-١٤,٣٦٠	٥٨	*٠,٠٠٠

* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يظهر من الجدول رقم (٣) أن قيم (ت) المحسوبة سواء على مستوى المجموعة الضابطة أو على مستوى المجموعة التجريبية قبل دراسة الحقيبة التدريبية جاءت دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١٠) ولصالح مستوى الكفاية المطلوبة. وهذا يدل على تدني مستوى تمكن أفراد العينة من فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي. ومن ثمّ قبول الفرض الأول من فروض الدراسة، أي أن المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات

التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

وهذه النتيجة لا تتناسب مع أهمية استخدام المعلمة للتغذية الراجعة في الصف الدراسي فقد أظهرت نتائج الدراسات التربوية أن لأسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة تأثيراً دالاً موجباً في تحصيل التلميذ. وأن تزويد المعلم لتلاميذه بالتغذية الراجعة يمكن أن يسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم، واندماج التلميذ في المواقف والخبرات التعلمية. لهذا فالمعلم الذي يُعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعلمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم، كما يساعد على ترسيخ الممارسات الديمقراطية، واحترام الذات لديهم، ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعلمية (Kulhavy, 1990) و(Roy et al., 1991) و(Lee & Dwyer, 1994) و(Kubota, 1994) و(عيد، ١٩٩٥) و(Snyder & Cowles, 1997). وترجع الباحثة تدني المستوى إلى أن نظام الإعداد التربوي بكليات التربية لا يأخذ بنظام تحديد الكفايات المهنية اللازمة للمعلمة والمعتمدة في ضوء المعايير التربوية العالمية والمحلية التي تمكنها من أداء عملها المهني بنجاح، ومن ثمَّ تتخرج الطالبة المعلمة وهي غير متقنة لمهارات منظومة التدريس اللازمة. حيث يعتمد النظام على دراسة مقررات دراسية بطريقة تقليدية نظرية، لا تستطيع الطالبة المعلمة أن تستفيد منها كثيراً على الصعيد المهني. وهذا ما أيدته دراسة (الشرقي، ٢٠٠٤) التي أظهرت نتائجها أن المقررات التربوية والنفسية بوضعها الراهن لا تسهم في إعداد الطالب إعداداً علمياً كافياً، ولا تعالج ما هو موجود في المدارس إضافة إلى غياب الجانب التطبيقي لهذه المواد. الذي أرجعه الباحث إلى احتمال أن يكون الطلاب لم تتح لهم فرص لتطبيق المعلومات التربوية الخاصة بإعدادهم المهني والتي زودوا بها في أثناء دراستهم في الكليات مثل عقد حلقات دراسية وورش عملية مكثفة لمناقشة النظريات التربوية وفرص ممارسة التدريس ومشاهدته في الميدان قبل الشروع في ممارسته فعلياً، واحتمال تشابه أعضاء هيئة التدريس في طرائق تدريسهم هذه المواد وعدم التجديد والابتكار. بالإضافة إلى ما سبق فإن نظام التدريب الميداني في كليات التربية يقتصر حالياً على توجيه الطالبة المعلمة على استخدام المهارات التدريسية العامة فقط في المواقف التعليمية التعلمية، دون أن تدرك الطالبة المعلمة ماهية تلك المهارات وأساليب استخدامها وتطويرها، وهذا ما أيدته دراسة (الجسار والتمار، ٢٠٠٤) التي أكدت على قلة الخبرات التربوية الميدانية المكتسبة في أثناء التدريب الميداني. وقد تبين

للباحثة في أثناء اختيار عينة الدراسة أن هنالك أعداداً من الطالبات لا تملك جهازا للحاسب الآلي، وأعداداً أخرى لا تملك مهارة استخدام الحاسب الآلي. وهذا يدل على ضرورة اهتمام المؤسسات المعنية بتكوين المعلمة قبل الخدمة على إعادة بناء برامجها بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي وتوظيف التقنية. ليمكن لخريجات تلك الكليات تحقيق أهداف رؤية التربية الحديثة ورسالتها التي تسعى إلى تعليم متميز يساهم في بناء شخصية المتعلم المتوازنة في بيئة معرفية متطورة وفق جودة عالية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر المعالجة التجريبية في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد المعالجة التجريبية.

كان الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو تقصي فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية، ولتحقيق هذا الهدف تم إجراء ما يلي:

– أعيد تطبيق اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية على أفراد عينة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: «ما المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية؟».

للإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرض الثاني ونصه: «المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة الضابطة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد الدراسة بالطريقة التقليدية أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي». واختبار الفرض الثالث ونصه «المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (عينة الدراسة التجريبية) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية أعلى من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي».

استخدمت الباحثة معادلة اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين على اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي في الاختبار

البعدي مع مستوى الكفاية المطلوب. ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج المستوى العام في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية.

الجدول رقم (٤)
نتائج المستوى العام في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد المعالجة التجريبية البيانات المستخدمة في حساب قيم(ت)

المجموعة	العدد	الدرجة الكلية للاختبار	مستوى الكفاية المطلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٠	٣١	٢٦,٣٥	٢٠,٣٣	٣,٢٧١٢	٠,٤٢٢٣	-١٤,٢٤٧	٥٩	*٠,٠٠٠
التجريبية	٥٨	٣١	٢٦,٣٥	٢٧,٣٤	٢,٠٩٠٥	٠,٢٧٤٥	٣,٦٢٤	٥٧	*٠,٠٠١

* دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)

يظهر من الجدول رقم (٤) أن قيم (ت) المحسوبة على مستوى المجموعة الضابطة جاءت دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) ولصالح مستوى الكفاية المطلوبة عند أفراد المجموعة الضابطة وهذا يدل على استمرار تدني مستوى تمكن هذه المجموعة من فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي أقل من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، ومن ثم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة (بالنسبة للمجموعة الضابطة من عينة الدراسة). أما بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فقد كانت قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) ولصالح المجموعة التجريبية بعد دراسة الحقيبة التدريبية، أي أن المستوى العام في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية أعلى من حد الكفاية (٨٥٪) من الدرجة الكلية لاختبار فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، ومن ثمّ قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة (بالنسبة للمجموعة التجريبية من عينة الدراسة).

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: "ما فاعلية حقيبة تدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى عينة الدراسة؟"

للإجابة عن السؤال الثالث، واختبار صحة الفرض الرابع ونصه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل وبعد دراسة

الحقيبة التدريبية لصالح المجموعة التجريبية".

– تم مقارنة أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية باستخدام معادلة اختبار (ت) لمقارنة متوسطات المجموعتين على اختبار قياس فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي في الاختبار البعدي. ويبين الجدول رقم (٥) خلاصة نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين المتوسطات في أداء كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	٦٠	٢٠,٣٣	٣,٢٧	٠,٤٢	١٣,٩٢	١١٦	*٠,٠٠٠
التجريبية	٥٨	٢٧,٣٤	٢,٠٩	٠,٢٧			

* دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)

يظهر من الجدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.... ومن ثم قبول الفرض الرابع.

تشير نتائج السؤالين الثاني والثالث إلى أن للحقيبة التدريبية أثراً في تحسين مستوى فهم الطالبات المعلمات لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (فرج، ٢٠٠١) و(Tillema, Jong & Mathijssen, 2002) و(الحسين، ٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها فاعلية الحقائب التعليمية في التعليم أكثر من الطريقة التقليدية كونها تهيئ للمتعلمين خبرات تعلمية مختلفة عن طريق التفاعل والممارسة والمشاركة والاتصال بمعطيات البيئة المحيطة من خلال تنوع مصادر المعرفة.

ونظراً لأن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية لا يتجاوز معناها أن المتغير التجريبي المستقل له أثر في المتغير التابع، وهي لا تقيس قوة العلاقة بين المتغيرين، فقد تم حساب ما يلي:

– تحديد حجم تأثير المتغير التجريبي المستقل (الحقيبة التدريبية) تحديداً كمياً بإيجاد مربع إيتا (η^2) كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
قيمة مربع إيتا (η^2)

المهارة	قيمة ت	درجات الحرية	مربع إيتا (η^2)
فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي	١٣,٩٢١	١١٦	٠,٦٢٥

يظهر من الجدول رقم (٦) أن حجم تأثير الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية مرتفع، إذ يذكر (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ص٤٤٣): "لتقويم قوة تأثير المتغير المستقل، فإن التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً". ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن ٦٢٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (فهم استراتجيات تقديم التغذية الراجعة) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (التدريب باستخدام الحقيبة التدريبية المعدة من قبل الباحثة).

– قياس فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية، باستخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blakes Modified gain Ratio) كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
متوسط الاختبار القبلي والبعدي على العينة التجريبية
ونسبة الكسب المعدل لبلاك

متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
٢٠,٧٤	٢٧,٣٤	٣١	٠,٨٦	مقبول

يظهر من الجدول رقم (٧) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار قبل دراسة برنامج الحقيبة التدريبية هو ٧٤,٢٠، وبعد دراسة برنامج الحقيبة التدريبية هو ٢٠,٧٤. وأن نسبة الكسب المعدل هي ٠,٨٦ وهي نسبة كسب مقبولة لأنها تزيد على (٠,٠٥) الذي يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية الحقيبة التدريبية واعتبارها فاعلة، وأنها أسهمت بالفعل في تنمية فهم أفراد العينة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

وترجع الباحثة النتائج التي ظهرت في حجم تأثير المتغير التجريبي المستقل (الحقيبة التدريبية) بإيجاد مربع إيتا (η^2)، ونسبة الكسب المعدل إلى:

– أنّ الحقيبة التدريبية هي واحدة من أهم الأساليب التدريبية ويزداد استخدامها يوماً بعد

يوم حيث يتم إعداد الحقائب التدريبية على أساس الأهداف التدريبية، والمعارف والمهارات، وطرق التدريب ووسائلها التي تم اتخاذ قرارات بشأنها في مرحلة التصميم، وذلك لضمان تخطيط وتنفيذ التدريب على أساس معايير علمية وفنية سليمة ..... ومن ثم تشكل الحقيبة التدريبية برنامجاً تعليمياً متكاملاً يمكن تعريفها على أنها برنامج تعليمي نظم لتعليم وحدة معرفية معينة بتوفير مصادر تعليمية متعددة يمكن استخدامها بطرق محددة لتحقيق أهداف معرفية وسلوكية معينة.

– مراعاة سرعة الطالبة المعلمة المتدربة كل حسب قدراتها الخاصة. ومن ثم كان عامل الزمن خاضعاً لظروف كل متدربة، فقد تم السماح لبعض المتدربات بأخذ أسبوع إضافي من الزمن المحدد لدراسة الحقيبة التدريبية.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تستنتج الباحثة ما يأتي:

١– أنّ المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية (عينة الدراسة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل دراسة الحقيبة التدريبية أقل من حد الكفاية (٨٥٪).

٢– أنّ المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية (المجموعة الضابطة) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد الدراسة بالطريقة التقليدية أقل من حد الكفاية (٨٥٪).

٣– أنّ المستوى العام لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية (المجموعة التجريبية) في فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي بعد دراسة الحقيبة التدريبية يتفوق على حد الكفاية (٨٥٪).

٤– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وتدل هذه النتيجة على أثر الحقيبة التدريبية في تحسين فهم الطالبة المعلمة لاستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي.

٥– بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) ٠,٦٢٥، مما يدل على أن حجم التأثير لبرنامج الحقيبة التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية مرتفع.

٦- بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لبلاك ٠,٨٦، مما يدل على فاعلية الحقيبة التدريبية .

توصيات الدراسة

أولاً: فيما يتصل باستخدام استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي:

بما أنّ الأدبيات التربوية أكدت على أن تزويد المعلم لتلاميذه بالتغذية الراجعة يسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم، كما أكدت على أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال موجب على تحصيل التلميذ... فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- تضمين أنواع التغذية الراجعة واستراتيجيات تقديمها في الصف الدراسي في المقررات التربوية التي تهتم بالإعداد المهني بصفة عامة ومقرر طرق التدريس الذي يرتبط بالتدريب الميداني والممارسة التطبيقية لمهارات العملية التعليمية بصفة خاصة.

١- استخدام أسلوب التدريس المصغر لتدريب الطالبة المعلمة على مهارات استخدام استراتيجيات التغذية الراجعة في الصف الدراسي قبل الخروج للتدريب الميداني، وإدراج هذه المهارات في بطاقة الملاحظة التي يتم تقويم أداء الطالبة المعلمة في ضوئها.

ثانياً: فيما يتصل باعتبار الحقيبة التدريبية واحدة من أهم الأساليب التدريبية والتطويرية:

بما أنّ نتائج الدراسة دلت على فاعلية برنامج الحقيبة التعليمية التدريبية في تنمية فهم استراتيجيات استخدام التغذية الراجعة في الصف الدراسي... لذا فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على إعداد حقائب تدريبية تتضمن المهارات اللازمة في منظومة التدريس التي تساعد على إكساب الطالبة المعلمة الكفايات المهنية اللازمة للمعلمة حسب حاجتها.

٢- لتفعيل استخدام الطالبات المعلمات للحقائب التدريبية لا بد من توفير الحاسبات الآلية في مكتبة الجامعة بالعدد الكافي الذي يتناسب وأعداد الطالبات وتكون في متناول يد الطالبة لاستخدامها حسب الحاجة وعدم تقييدها بمدة زمنية محددة. مع تبني أساليب تشجيعية للطالبات على اقتناء أجهزة للحاسب الآلي.

٣- لتمكين الطالبات المعلمات من دراسة الحقائب التعليمية التدريبية لا بد من تضمين مقرر الوسائل وتقنيات التعليم في كليات التربية مفردات في مجال استخدام الحاسب الآلي مع

التطبيق العملي لاستخدامها في مجال الاتصال الأكاديمي بالكلية.

المراجع

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

جاسم، صالح عبدالله (٢٠٠٦). **إعداد وتدريب المعلم في الدول المتقدمة، دراسة تحليلية، تضمينات تربوية لإعداد المعلم العربي**. ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل شبه الإقليمية حول إعداد وتدريب المعلم بتنظيم من مكتب اليونسكو في كل من الدوحة والقاهرة. القاهرة للفترة من ٢٧–٢٩ نوفمبر.

الجسار، سلوى عبد الله والتمار، جاسم محمد (٢٠٠٤). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، **٥**(٢)، ٦٥– ١٠٢ .

جينسن، إيريك (٢٠٠١). ترجمة مدارس الظهران الأهلية. **كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم**. الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الحارثي، إبراهيم (٢٠٠١). **التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ**. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري.

الحارثي، يحي خميس حمود (٢٠٠٨). **التقويم من أجل التعلم أم تقويم التعلم، نموذج مقترح لرفع مستويات التعلم من خلال إشراك الطالب في التقويم التكويني المستمر**. تم استرجاعه بتاريخ ١٤ديسمبر ٢٠٠٨ من الموقع: www.moe.gov .om/moe/eduinfo/2/issue9/assesmentLeairning.htm

الحسين، أحمد محمد سعد (٢٠٠٧). **برنامج مقترح لتدريب معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء أسس المنهج التكاملي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحكمي، علي صديق (٢٠٠٧). **التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**. القصيم، المملكة العربية السعودية. للفترة من ١٥–١٦مايو.

حمدان، محمد زياد (١٩٩١). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب**. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد (٢٠٠١). **التدريب– المدخلات– العمليات– المخرجات**. أربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

الخليلي، خليل يوسف (٢٠٠٦). **إعداد المعلم البحريني وتأهيله وتدريبه**. ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل شبه الإقليمية حول إعداد وتدريب المعلم بتنظيم من مكتب اليونسكو في كل من الدوحة والقاهرة. القاهرة للفترة من ٢٧–٢٩ نوفمبر.

الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠). **الإطار المرجعي للتقويم التربوي** (ط.٢). الرياض، المملكة العربية السعودية: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشائع، عبدالعزيز (٢٠٠٥). **التغذية الراجعة**. تم استرجاعه بتاريخ ٣ يناير ٢٠٠٩ من موقع. قسم تطوير وإعداد الاختبارات/تعليم الشرقية:.www.riyadhedu gov. sa/alan/fntok/shll/5.doc

الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٤). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي**، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج، **٩٢**(٢٥)، ٤٧– ٨٤.

عبد الرازق، صلاح عبد السميع (٢٠٠٧). **المعلم وأساليب التدريس**. تم استرجاعه بتاريخ ١٦ أكتوبر ٢٠٠٨ من الموقع: http://www.e-wahat.com

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). **الدماغ والتعلم والتفكير**. عمان، الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

عيد، رجاء أحمد (١٩٩٥). أثر التغذية الراجعة على تحسين أداء طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر. **رسالة الخليج العربي**، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج، **١٦**(٥٥)،١٠٥ –١٣٠.

فرج، يسرية عبد الحميد (٢٠٠١). **أثر استخدام الحقائب التعليمية على تنمية مهارات تشغيل وصيانة أجهزة العرض التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفيه، جمهورية مصر العربية.

كوفاليك، سوزان ج. وأولسن، كارين د. (٢٠٠٤). ترجمة مدارس الظهران. **تجاوز التوقعات دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف** (الكتاب الأول). الظهران، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (١٩٩٨م). **تفريد التعليم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٤). **حقيبة تدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية**. بيروت، لبنان: الملتقى العربي للتربية والتعليم.

Aboulfaraj, H. S. (2004). **Teachers' performance in secondary school for girls in Jeddah city, the kingdom of Saudi Arabia.** Un published research of doctor of philosophy in the faculty of education, University of Manchester: U. K.

American Board for certification of teacher excellence [ABCTE] (2007). **Professional teaching knowledge standards for beginning teachers.** Washington, DC. retrieved on August 12, 2008 , from : http://www.abcte.org/standards/ptk .5-1-2007.

Brien, O. J. (2004). **Teacher feedback in the classroom; what's going on in there?** Trinity college. retrieved on December 28, 2008, from http:/www.trincoll.edu/depts/educ/Research/O'Brien.pdf.

Carey, L., Israelite, L. & Schmid, R. (1979). **The effects of self- evaluation as an instructional feedback strategy.** A paper presented at the annual convention of the association for education communications and technology, new Orleans, Louisiana: (ed 172792). retrieved on March 27 2008 from: http;//www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3a/19/71.pdf

Center for Teaching Effectiveness (2005). **Faculty services and programs.** The university of Texas at Austin. retrieved on March 31 2009 from : http://www.utexas.edu.

Department of Education and Science (DES/WO) (1988). **Assessment and testing national curriculum task.** A report, London: Welsh Office.

Department of Education, Science & Training (2005). **Training package - development handbook part 3.** The Australian National Training Authority.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). **The systematic design of instruction.** New York, NY: Longman.

Dick, W. Carey, L. Carey, J. (2004). **Systematic design of instruction.** the dick and Carey systems approach model for designing instruction. Florida state university. retrieved December 28, 2009, from: http://www.netwerkopenhogeschool.org/Docs/Faculteiten/OW/O22411_the%20systematic%20design%20of%20instruction.pdf.

Gustafson, K. Branch, R. (1997). Provisioning models of instructional development. **Educational Technology Research and Development, 45**(3), 73-89.

Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task–based interaction, differential effects on l2 development. **Cambridge Journal, 25**(16), 605 – 628.

Kubota, M. (1994). The role of negative feedback on the acquisition of the english by japans' college students of EFL. Japan: institute for research in language teaching. **Bulletin Journal, 8**(2), 1-36.

kulhavy, R. W.(1990). **Feedback in programmed instruction and text material.** San Diego, ca: Navy personnel research and development center.

Lee, D., Dwyer, F. M. (1994). The effect of varied feedback strategies on students' cognitive and attitude development. **International Journal of Instructional Media, 21**(1), 309-318 (EJ568935)

Perotti (2007). **Give prompt feedback, innovative learning & teaching.** Ohio learning net work. retrieved on April 25, 2008, from: http://www.onl.org/ILT/7_ principles/ feedback.php, 11-1-2007.

Roy, B. C., Steven, M. R. & Gary, R. M. (1991). The effects of different feedback strategies using computer-administered multiple-choice questions as instruction. USA: Memphis State University. **Educational Technology Research and Development Journal, 39**(2), 139-142.

Scheeler, M. C., Ruhl, K. L. & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: a review, teacher education and special education. **The Journal of the Teacher Education, 27**(4), 396- 407.

Snyder, C. R., Cowles, C. (1997). Impact of positive and negative feedback based on personality and intellectual assessment. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47**(1), 604-620.

Stepanek, J. (2002). classroom assessment and the pursuit of illuminating feedback. northwest teacher, **Math Science Home, 3**(2), 101–113.

Tillema, H. H., Jong, R. D., & Mathijssen, C. (2002) Conceptual or experience-based learning of teachers. **Teaching and Teacher Education, 6**(2), 165–172.

Truss, D. (2006). **Three Quotes-Servant Leadership, Creative Tension & Vision.** knowledge sharing in schools. retrieved on April 25, 2008, from: http://elgg.net/dtruss/weblog/1431.html-11-1-2007.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية

د. محمد إبراهيم القداح
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية

د. محمد إبراهيم القداح
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، وقد طور الباحثان أداة اشتملت على (٢٥) كفاية أدائية مفترضة لأداء دور إشرافي فاعل، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تشكلت من ثلاث فئات تربوية معنية مباشرة بهذا التوجه التطويري تخطيطًا ومتابعةً وتنفيذًا وهم: القادة التربويون والمُشرفون التربويون والمُعلّمون.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– حققت الكفايات – بشكلٍ عام – أهمية عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للأداة (٣,٣١) من (٤). وتصدرت الكفايات المتعلقة بتشكيل البيئات التّعلمية النشطة والمواقف التّعلمية القائمة على مبدأ المشاركة الفاعلة بين المُعلّم والمُتعلّم قائمة الكفايات.

– اهتمام واضح بدور فاعل للمُتعلّم باعتباره المحور الأساسي لعمليات التّعلم من حيث انطلاق هذه العمليات من حاجاته التّعلمية وقدراته واستعداداته وتوجهاته المهنية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من القادة والمُشرفين التربويين والمُعلّمين في النظرة إلى دور الإشراف التربوي وفعالياته في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، عمليات التّعلم، اقتصاد المعرفة، الأردن.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٩/١٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٢/٢٣م

The Educational Supervision Role in Directing Learning Processes Toward Cognitive Economy in Jordanian Schools

Dr. Mohammed I. Al-Qaddah
Princess Alia University College
Al-Balqa'a Applied University

Dr. Omar M. Al-Kharabsheh
Princess Alia University College
Al-Balqa'a Applied University

Abstract

The study aimed at investigating the educational supervision role in directing the learning processes toward cognitive economy.

The researchers developed an instrument consists of (25) competencies that leads to an effective supervising role. This instrument has been implemented on educational leaders, supervisors, and teachers. This method has been inspired by the educational developing plan.

The results of the study:

1- The method has proved to be important. The total average is (3.31) out of (4).

2- It shows an important interest in an effective role for learner as he is considered the main element in the learning processes, as all learning processes have to consider the needs of learner and his abilities and readiness and his career's priorities.

3- It shows differences that have statistical significance among the opinions of leaders, educational supervisors, teachers with regard to the role of educational supervising and its efficiency.

Key words: educational supervision, learning process, cognitive economy, Jordan.

دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية

د. محمد إبراهيم القداح
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

المقدمة

يتشكل مجتمع المعرفة من ثنائية مكونة من شقين، الأول: بيئة تحتية، قوامها شبكة الاتصالات، وما يرتبط بها من مهارات تقنية تتطور بتسارُع مطرد، والثاني: محتوى معرفي يتجدد في سباق محموم يختصر الزمن، ويحيِّد المكان بآن واحد. «فلم يكن المصير البشري كوكبياً أبداً مثلما هو عليه الآن؛ إذ صارت المعرفة بمستجداتها، وانعكاساتها على الاعتراف بالهوية الأرضية إحدى التحولات الحادة في مسار عمليات التّعلم» (موران، ٢٠٠٥، ص١٧)، ومع أن الجهود في بداية الانطلاقة نحو هذا المجتمع قد انصبت على الشق الأول، إلا أن المعنيّين أدركوا بأن المحتوى المعرفي هو التحدي الحقيقي أمام الإنسان، للإفادة من ثورة المعلومات، والاتصالات، مما أدى إلى سعيٍ دؤوب من الأنظمة التربوية إلى محتوى تعليمي مُتجدد يتسم بجودة عالية.

وتجدر الإشارة إلى أن إحداث التغيير المنشود لتوجيه المجتمع نحو اقتصاد المعرفة، لا يمكن أن يتحقق دون مساهمة فاعلة من القادة التربويين القائمين على بناء، وإدارة عمليات التّعلم في ميدانه العملي، وعلى رأسهم المُعلِّم، والمُشرف التربوي، ويتطلب ذلك قطيعةً صارمةً مع الإستراتيجيات التقليدية التي حققت نتاجات لا تتجاوز كثيراً حدود استظهار المعرفة، والانصهار الكلي في عمليات التّعلم، ومختبراته، والمشاركة في تقييمها، وتوجيهها، والإفادة منها. « فقد أثبتت البحوث والدراسات أن التّعلم يزيد بدرجة كبيرة حينما يقضي المُعلِّمون والطلبة وقتاً أطول مندمجين في مهام أكاديمية، على نحو نشط» (جابر، ٢٠٠٠، ص٥٥). وقد بيّن كل من سوليفان وجفري (Sulivan & Jeffry) «أن الإشراف التربوي في القرن الحادي والعشرين يجب أن يؤكد على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتطوير الذاتي لجميع العاملين، وهذا يتطلب قادةً يستشرفون المستقبل، ويعملون على تحسين عمليات التّعلم» (Sulivan & Jeffry, 2000).

ويكمن جوهر المشكلة إزاء التحولات العصرية في إدارة العلم، ومُعالجة المعرفة، مما يترتب

عليه أهمية تسلّم مؤسسات التّعليم، والبحث، والتطوير راية القيادة من بين المؤسسات المجتمعية الأخرى، للقيام بدور محوري، وريادي في صناعة الإنسان، والتخطيط للموارد البشرية. «فما زال محتوى التّعليم مغترباً عن عصره، غير قادر على ملاحقة المعارف المتسارعة؛ بل إنه – أحيانا – عاجز عن التكيّف السريع مع تلك المعارف لأن كثيراً من القائمين عليه غير متابعين لما يجري في العالم المتقدم، كما أن بعضهم يدافع عن ذاته المهنية بمقاومة الجديد (عويدات، ١٩٩، ص٣٤٥).

وقد ترك هذا المنحى تأثيرات واضحة على المنظومة التربوية، فلسفتها، وسياساتها، ومناهجها، وإستراتيجياتها الأدائية؛ فالنقلة المجتمعية التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات، وثورة الاتصالات، قد بدأت تطرق الأبواب بلا تردد، وما هي في حقيقتها إلا نقلة تربوية في المقام الأول؛ إذ تبرز المعرفة في الوصول إليها، وتوظيفها، بل يُعَدُّإنتاجها أهم مصدر من مصادر قوة المجتمعات، وتحديد موقعها على خريطة العالم الإنساني، ومع ذلك فإن الاستجابة ما زالت بطيئة في إحداث تغييرات في البنى والهياكل التربوية لدى السواد الأعظم من الدول النامية، لأسباب قد لا تتجاوز الرهبة من التغيير، أو مقومات الفلسفة الاجتماعية التي ما زالت تنظر إلى دونية العمل المهني. «وهذا ما يزيد الأمر ضبابية، إنّ المنظور المعلوماتي يؤكد على المنحى التطبيقي للمعرفة. كما أن قدرة التقنية على توليد المعرفة في عصر المعلومات أكبر بكثير من إمكانات العلم في التوصل إلى أدوات تقنية جديدة» (علي، ١٩٩٤، ص٣٨٨). وإذا ما أرادت التربية أن تؤدي رسالتها، فلا بد أن تنتظم حول أربعة محاور هي: التّعلم للمعرفة، كي يكتسب الفرد أدوات الفهم، والتّعلم للعمل ليتسنى له التأثير في بيئته، والتّعلم للعيش مع الآخرين ليشاركهم في أنشطتهم، والتّعلم ليكون، وهو توجه أساسي تشترك فيه المحاور الثلاثة السابقة (ديلور، ١٩٩٦، ص١٢٩).

ومن جهة أخرى يلاحظ أن هذا المنحى قد أدى إلى إحداث تداخل غير مسبوق بين مفهومي: التربية، والتنمية، إلى حد يصعب الفصل بينهما، بعد أن تبوأت صناعة الإنسان قمة الهرم بصفتها أهم الصناعات في عصر المعلومات، وإذا ما انطلقنا من القول بأن التربية والتنمية صنوان في مجتمع المعرفة. فإن اقتصاداً قائماً على المعرفة يعني بنية تحتية قائمة على أنظمة تربوية واعية، تجعل من التّعلم دستورًا لمجتمع المعرفة كي يصبح نوعاً من الأيدولوجيا التي تعيد صياغة المجتمع، وعلاقاته، وتوجه سلوك الأفراد والمؤسسات. ويكون التّعلم في ظلها حقاً لكل فرد، وواجباً عليه في الوقت ذاته؛ فهو المورد اللامحدود الذي يُزود الفرد بمهارات تؤهله لاقتحام عالم المعرفة، كي يطال منها ما يتوافق مع قدراته، وطموحاته المهنية، ولا يتوقف عند ذلك؛ بل يسعى إلى مُعالجتها في بوتقةٍ تفاعليةٍ مع خبراته، كي تصقل بتلك

الخبرات، وتتجه صوب مسارٍ عملي تطبيقي، يحقق إنتاجيةً ذات كفاية وفاعلية عاليتين. «إذ ينظر إلى التّعلم على أنه عمليةً يتم فيها البحث عن المعنى أو توليد المعنى انطلاقاً من الخبرة السابقة، فيتم التفاعل بين الخبرة السابقة والمعلومات التي يسعى الفرد إلى تمثلها، ويتجلى ذلك في إعادة تنظيم الخبرة السابقة، وتطوير البنى المعرفية لدى المُتعلِّم إغناءً، أو تعديلاً، أو تغييراً (الشيخ، ٢٠٠١، ص٣).

لقد أكدت معرفة ما قبل عصر المعلومات على اكتساب المحتوى المعرفي، والمهارات المستفادة منه، إلاّ أنها كانت قاصرة عن التوجه نحو توليد المعرفة، وتقييم المعلومات، وتطبيقها على مواقف وقضايا واقعية في حياة المُتعلِّمين، لكن النقلة النوعية من التّعليم إلى التّعلم تقتضي التحول – دون استحياء – من الطابع التوجيهي المبرمج في تقديم المعارف بصورتها النهائية، إلى الطابع البنائي القائم على كيفية إعادة إنتاج المعرفة بوصفها إنشاءً عقلياً جديداً أو متجدداً فقد تحول الاهتمام العالمي إلى تأمين الوفرة في المعلومات، كما حوّل الاقتصاد المعرفي توجه المنظمات المعاصرة من كثافة الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات إلى مفهوم المنظمة المكثفة معرفيا (الكبيسي، ٢٠٠٥، ص١٣٦).

ويبرز هنا دور القائمين على إدارة عمليات التّعلم بضرورة التخطيط المبرمج لتحقيق ألوان من المهارات الأدائية، التي يمكن تبويبها على النحو الآتي:

أ. المهارات الأساسية للتعلم (Basic Skills for Learning): مثل البحث في مصادر المعلومات وتنظيم المعرفة، ومهارات التواصل واستخدام الحاسوب والإنترنت وتحليل البيانات، وتتضح النقلات النوعية في تقنيات التّعلم عبر عدة مسارات منها:

– البرمجيات التّعليمية، إنتاجها وتوظيفها.

– التّعلم بأساليب التفاعل عبر النصوص، والوسائط المتعددة، عن طريق مواقع الإنترنت.

– التّعلم التفاعلي من خلال رسائل البريد الإلكتروني.

– التّعلم الجماعي عبر المؤتمرات، باستخدام تقنيات: الفيديو، والأشكال المجسمة، والرؤوس الناطقة (Talking Heads).

– استخدام النظرة الخبيرة لمحاكاة المُعلِّم البشري، بما في ذلك الشق الخاص بالمُتعلِّم، فيما يعرف بمصطلح الصندوق كمدرس (Box – As – Teacher).

– توظيف أساليب الذكاء الاصطناعي من خلال آلات التّعلم الذكية القادرة على التحاور اللغوي مع المُتعلِّم ذاتياً، والتكيف تلقائيا مع طرائق تفكيره (علي وحجازي، ٢٠٠٥).

«فالتوجه نحو اقتصاد المعرفة يتطلب مُتعلِّمين حريصين على الحصول السريع على المهارات الجديدة، والوصول إلى المعرفة والتكيّف معها، وإبداعها، والمشاركة فيها طوال حياتهم»

(وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٣، ص٣).

ب. المهارات التخصصية (Specialized Skills): كالتقييم، والتحليل العملي، وتشخيص المشكلات، وإجراء التطبيقات العملية في توظيف الجوانب النظرية.

ج. المهارات الميتامعرفية (Meta – Knowledge Skills): وترتبط بتفعيل المعمل الدماغي لدى المُتعلِّم، كالتنظيم الذهني في طرح الأفكار، وحل المشكلات، والاستدلال، وسرعة المفاضلة بين البدائل والحلول.

د. المهارات الاجتماعية (Social Skills): وتعني القدرة على التعامل مع الأشخاص، والمواقف من حيث استقطاب الآخرين، وتفهّم مشكلاتهم، وكسب ودهم وغير ذلك.

وقد لا يتوقف الفرد عند ذلك؛ بل يرتقي إلى مرحلة تطوير المعرفة وإنتاجها، ويحقق شروط المنافسة العالمية، وحينها سيكون له سهم مؤثر في تشكيل منظومة القيم التي تتأثر طوعاً أو كرهاً، بالتجدد المعرفي لبني الإنسان.

ويستدعي ذلك انطلاق عمليات الإشراف التربوي تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً، من قاعدة بيانات شاملة تتضح فيها الحاجات المهنية، ومواطن الإبداع، والتميُّز لدى المُعلِّمين، وتنطلق منها عملياتٌ التّدريب، وتبادل الخبرة، وتشكيل البيئات التّعلمية النشطة، " فبالقدر الذي يوفره النظام التربوي من بيئات تعلمية فاعلة، تتحقق النّوعية المُتميزة من الشباب المُدرّب والمؤهّل، والقادر على التّعلم الذاتي، والتّدريب المستمر مدى الحياة، والمنفتح على غيره بمرونة، والمُتفاعل مع بيئته، ومحيطه بإيجابية" (وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٤، ص١١).

ولعل الحاجة تتطلب منحى جديداً في تخطيط البيئة التّعلمية بشقيها الفيزيقي والسيكولوجي؛ فهي تعد المناخ الاجتماعي التفاعلي الذي يتحدد فيه مستوى الاستعداد الذهني، والأدوار التفاعلية بين المشاركين في تنفيذ المهمات التّعلمية في عملية اجتماعية تتسم "بالأريحية" (Eggen Kauchak, 1992, P.54). وفي هذا الإطار التفاعلي تكون هذه البيئة عامرةً بكل ما يثير تفكير المُتعلِّمين، ويشجعهم على الخروج عن المألوف، وتطلق العنان لهم بأن يتأملوا في أفكارهم، وأن ينظروا في البدائل والاحتمالات؛ فالمعرفة ليست مرآة حقيقية للعالم الخارجي؛ إذ إنّ كل الإدراكات ما هي إلا إعادة بناء يقوم بها الدماغ استجابة لمثيرات حسية؛ وهذا ما يفسر الأخطاء العديدة في الإدراكات الناتجة عن الرؤية التي تشكل حاستنا الأكثر مصداقية" (موران، ٢٠٠٥، ص٢٢)، كما يلاحظ هنا ضرورة غياب السلطة التقليدية من قبل المُعلِّم أو المُشرف. "ولاسيما أن التّعلم الناجم عن التفكير سرعان ما يتأثر بالضغوط والانفعالات وديناميات الفصل الدراسي، ولذا فإن إدارة الموقف التّعلمي تتطلب قادة وأصدقاء وموجهين لطرائق تفكير المُتعلِّمين" (جابر، ٢٠٠٠، ص ٢٥٧).

ولتحقيق ذلك فإن الحاجة تتطلب تحولاً جذرياً يقوم على جملة من المبادئ منها:

١- الالتفات إلى التركيب المتكامل للطبيعة الإنسانية من حيث كون الإنسان كائناً فيزيائياً، وبيولوجياً، وثقافياً، واجتماعياً، علماً بأن هذا التركيب قد شتته منحى التّعليم السائد إلى درجة تعوق إدراك ما يعنيه الكائن الحي (موران، ٢٠٠٥). "كما أن التوجه نحو التّعلم لا يعني مزيداً من المدارس، والجامعات، والمناهج، والشهادات؛ بل يعني في المقام الأول فرداً يستطيع أن يتعلم ما يحتاجه في الوقت الذي يحتاجه، وفقاً لمبدأ التّعلم حسب الطلب" "Learning-on Demand" (علي وحجازي، ٢٠٠٥).

٢- تحقيق نوع من الاتساق بين المتناقضات والثنائيات الكامنة في منظومة القيم، والتي تشمل التناقضات بين العالمي والمحلي، وبين الشمولي والتخصصي، وبين المادي والروحي (Carnero, 2000: 211) "فمن التحديات الأكثر صعوبة في حياتنا المعاصرة تغيير طرائق تفكيرنا لمواجهة التعقيد المُتصاعد، والتّحولات المُتسارعة واللامتوافقة التي تطبع عالمنا، وهذا يتطلب إعادة تشكيل سياساتنا التربوية، بهدف إعادة التفكير في طريقة تنظيم المعرفة، واستثمارها" (موران، ٢٠٠٢).

٣- التصدي الواعي لظاهرة انفجار المعرفة، ويتعلق ذلك بكيفية المواءمة بين التضخم المعرفي، وقدرة الإنسان على استيعابه، وإدراك الفروقات الجوهرية بين المعلومة والمعرفة؛ فالمعلومات هي المادة الخام للعمليات العقلية، في حين أن المعرفة هي الناتج النهائي أو شبه النهائي لتلك العمليات، "فقد أدت النقلة المعلوماتية إلى تغييرات جوهرية في المعارف، التي بات على التربية التعامل معها، من حيث: طبيعتها، وطرق تقديمها، واكتسابها، والعلاقات الارتباطية بين صنوفها" (علي وحجازي، ٢٠٠٥).

٤- التمحور حول المُتعلِّم بإكسابه مهارات، وقدرات على التّعلم الذاتي بصورة مستمرة، وإتاحة فرص التّعلم له في ضوء استعداده وتوجهاته المهنية، "إذ يجب أن تتاح الفرصة للمُتعلِّم لاستقاء المعلومات، واختيارها، وتنظيمها، وإدارتها، والانتفاع بها" (ديلور، ١٩٩٦).

٥- تغيير جذري في الشخصية المهنية للمُعلِّم، بحيث تقوم على تحرره من القيود المنهجية الصارمة، وإكسابه طابعاً بحثياً، والتخفيف من صرامة الإشراف التربوي؛ ولا سيما في بعده التقويمي، وإعداده تقنياً منذ بداية مراحل تأهيله، كي يكون مقنعاً في دوره التوجيهي لطلبته الذين قد يتفوقون عليه كثيراً في مهاراتهم التقنية، وتعاملهم مع أدوات الاتصال المتطورة.

٦- بناء نظام تقويمي لا يعبأ بأدوات القياس الكمي للحصاد المعرفي، بل يركز على كيفية اكتساب المعرفة، وتوظيفها، وإنتاجها، وعلى قدرة المُتعلِّم على مُواصلة التّعلم ذاتياً.

وقد توالت محاولات تطوير الإشراف التربوي في الأردن منذ مؤتمر التطوير التربوي

الأول ١٩٨٧، بقصد تجويد فاعليته، وتعظيم أثره في عمليات التّعليم والتّعلم، ومن تلك المحاولات، الوثيقة التي أعدتها وزارة التربية والتّعليم عام (١٩٩٩) بعنوان: المنحى التكاملي للإشراف التربوي والإدارة المدرسية، والتي أكدت على دورٍ تشاركي فاعلٍ في إعداد الخطط التطويرية، وتنفيذها، وتقويمها من خلال امتلاكه كفاياتٍ مُتعلقة بإدارةٍ التغيير، والتدرب الفعّال، وتطوير بيئات التّعلم، وتوظيف استراتيجيات التفكير، والتفكير الإبداعي، وتحليل الأداء، وتعزيز العلاقات المهنية مع المُعلّمين، ولم تحقق التجربة نتائج ملموسة بعد تطبيقها. "فقد أظهرت دراسة قام بها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، بأن البرنامج لم يطبق تطبيقاً سليماً، وأن الممارسات الإشرافية لم تختلف كثيراً عما كان سائداً" (الشيخ، ٢٠٠١: ص٦١). "وقد تميز السلوك الإشرافي بالسلبية في خصائصه السلوكية مع المُعلّمين، كما أنه سطحي في تناوله للأهداف موضوع الحوار في المؤتمرات التي تعقب الزيارة الصفية" (المساد، ٢٠٠١).

وتعد خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة آخر المحاولات التطويرية؛ "فقد تبنى منتدى التّعليم في أردن المستقبل (Vision Forum for the Future of Education in Jordan 2000) رؤيةً وطنيةً ترمي إلى إيجاد نظام تربوي، يحقق التميز، والجودة من خلال استثمار الموارد البشرية، والمعرفة، كثروةٍ وطنيةٍ إستراتيجية، وتعزيز القدرة على البحث، والتّعلم، وضمان مساهمة الأفراد في بناءِ اقتصادٍ مُتجددٍ مبني على المعرفة، ويضع الأردن على خريطة الدول المُتقدمة، والمصدرة للكفاءاتٍ البشريةٍ القادرة على المُنافسة إقليمياً وعالمياً (وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٢).

وقد تعددت الدراسات التي تناولت الدور الإشرافي الجديد في ظل التغيرات العالمية من حيث التوجهات ومعايير الاختيار وتقييم الأداء. فقد أظهرت دراسة نارانجو (Narango, 1993) تواضعاً في دور الإشراف التربوي في كولومبيا (Colombia)، من حيث درجة مواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجية، وقد أشار الباحث إلى أن أسباب ذلك تعود إلى غموضٍ في الأدوار، وعدم تحديد للمهام الإشرافية، وغياب عمليات المتابعة لفعاليات الإشرافِ التربوي من قِبل المسؤولين.

كما أظهرت دراسة عيدة (٢٠٠٣) ضعفاً في ممارسة المُشرفين التربويين لأساليب إشرافيةٍ، تتعلق بالتّعلم الذاتي، والتّعلم عن بعد، وإجراء البحوث التربوية.

وفي إطار رؤيته التجديدية للإشراف التربوي عرض دواني (٢٠٠٣) ثلاثة مناحٍ، قد تساعد في فتح آفاق المستقبل لإشرافٍ قادرٍ على الاستجابة لمتطلبات مدارس الغد، وهي: المنحى التشاركي، والمنحى اللامباشر، والمنحى التطويري. كما افترض أن يكون عمل

المُشرفين فنياً لأنهم خبراء في النظام الإنتاجي لمنظماتهم. ويُستدل من تلك الدراسات التأكيد على المهمات التي يجب على المُشرف التربوي القيام بها بمهنية عالية، وبخاصة الانخراط في مواقف التّعلم، والمشاركة في التخطيط لأداء المُعلّمين، والاهتمام بالبحوث والدراسات.

من جانب آخر فقد أجرى يون (Yuen, 2005) دراسةً هدفت إلى إصلاح السياسات التّعليمية الخاصة بالطفولة المُبكرة استجابة لاقتصاد المعرفة في مدارس هونغ كونغ (Hong Kong)، وأظهرت الدراسة أن وضوح الرؤية، والسياسات، تسهل على المُعلّمين عملية تنفيذ الإصلاح، كما أن هناك عوامل اقتصادية، واجتماعية، تسهم في تبني عملية الإصلاح.

وعلى الصعيد المحلي فقد اقترح الخَلايلة (٢٠٠٦) أنموذجاً لإصلاح النظام الإداري التربوي في ظل توجيه التّعليم نحو اقتصاد المعرفة، وقد تمحور الأنموذج حول بناء القدرات القيادية، والمشاركة الشاملة بعملية الإصلاح، والتوعية بعملية التطوير، وتوفير البيئة المُناسبة للتحول نحو اللامركزية، وبناء نظام فاعل للمساءلة الإدارية.

وفي مجال تدريب المعلمين فقد اقترح القَطعان (٢٠٠٧) برنامجاً قائماً على الاقتصاد المعرفي لتدريب المعلمين، وقام بقياس أثره في الجانبين المعرفي والتطبيقي، وقد كشفت دراسته تواضعاً في امتلاك المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي في الغرفة الصفية، وأوصى بعقد دورات تدريبية في إستراتيجيات التعلم، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التعلم، ومراعاة حاجات المتعلمين ليكونوا مشاركين فاعلين في المواقف التعلمية.

وفي دراسة أجراها المساد (٢٠٠٨) بعنوان فاعلية عملية التغيير نحو التعلم القائم على اقتصاد المعرفة وأثرها على درجة التقييم المؤسسي للمدارس التابعة "لمعارف للتعليم والتدريب" في المملكة العربية السعودية، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر كل من المخططين والمنفذين لعملية التغيير، إذ لم تجد هذه العملية قناعة واهتماماً كافيَيْن لدى المنفذين لها.

مُشكلة الدراسة

إزاء التحولات العالمية نحو اقتصاد المعرفة، فقد جاءت الاستجابة الهادفة إلى إحداث تغيير شمولي في النظام التربوي، للوصول إلى خريجين مؤهلين بالمعرفة، والمهارات المطلوبة؛ يمتلكون القدرة على التفاعل مع لغة القرن الحادي والعشرين، ومستجداته التقنية (وزارة التربية والتّعليم :٢٠٠٤). ويبرز الدور الإشرافي الجديد، بجوهره الفني في إدارة عمليات التّعلم، وتشكيل بيئات تعلمية تتميز بالجودة، وتغيير جذري للمُمارسات القائمة، "فلم يعد الإشراف التربوي فردياً كما كان؛ بل أصبح نشاطاً تعاونياً يهدف إلى مساعدة المُعلّمين على

أداء أعمالهم بكفاءة، وفاعلية عاليتين" (التويجري، ١٩٩٦، ص١١).

من هنا فقد جاءت هذه الدراسة محاولة لتحديد ملامح الدور الإشرافي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى توضيح الدور الجديد للإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو الاقتصاد المعرفي من خلال امتلاك المشرفين التربويين لكفايات أدائية في تخطيط العمليات التعلمية وتنفيذها في ميدانها العملي للوصول إلى مخرجات تعلمية رفيعة المستوى؛ بحيث تكون قادرة على تحقيق إنتاجية نوعية ذات طابع تنافسي على المستوى العالمي.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي في المدارس الأردنية؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما دور المُشرف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي، كما يراه القادة التربويون؟

٢- ما دور المُشرف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي، كما يراه المُشرفون التربويون أنفسهم؟

٣- ما دور المُشرف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي، كما يراه المُعلِّمون؟

٤- هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من: القادة، والمُشرفين التربويين، والمُعلِّمين في توجيه عمليات التّعلّم نحو الاقتصاد المعرفي تُعْزا إلى مراكزهم الوظيفية؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من بعدين رئيسين هما:

١. الدور المحوري الذي يفترض أن يقوم به المُشرف التربوي في النقلة النوعية، والتأثير المهم في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي، بما يمتلكه من مهارات أدائية، وخبرات فنية، تنعكس على أداء مهني متميز للمُعلِّمين في تحقيق نتاجات مرغوبة.

٢. جدة الدراسة وتوقّيتها؛ إذ إنها الدراسة الأولى -في حدود علم الباحثين- التي تتناول

الدور الريادي للإشراف التربوي في تحقيق الأهداف المتوخاة من التحوّل نحو الاقتصاد المعرفي، كما أنها تأتي في وقت لم تتضح فيه معالم هذا الدور بصورته النهائية، إذ ما زالت التجربة في بواكيرها، مما يعني أن اطلاع المعنيين في وزارة التربية والتّعليم الأردنية من قادة ومُشرفين عليها، يمكن أن يسهم في تحقيق فائدة ما نحو هذا التوجه.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المُعلِّمين العاملين في وزارة التربية والتّعليم رسمياً، و لم تشمل المُعلِّمين العاملين في الوزارة على حساب التّعليم الإضافي، ومُعلِّمي القطاع الخاص، وعليه يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة ضمن حدود هذه العينة.

مُصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة مصطلحات يمكن تعريفها على النحو الآتي:

الإشراف التربوي: عرفه معجم المصطلحات التربوية بأنّه نشاطٌ علميٌ منظّم، تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عالٍ من الخبرة، بهدف تحسين العملية التّعليمية، ومساعدة المُعلِّمين على النمو المهني، من خلال الزيارات، والدورات التّدريبية التي تساعدهم على تحسين أدائهم (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ص٤٤). وفي قانون التربية والتّعليم الأردني تم تعريف الإشراف التربوي على أنه عملية تربوية تسعى لتقديم خدمات فنية متخصصة لتطوير العملية التّعليمية التّعلمية، بهدف تحسين نوعية التّعليم عن طريق مجموعة من الإجراءات، والأساليب اللازمة لتعرف احتياجات، ومتطلبات تحسين العملية التربوية على مستوى المدرسة، والعمل على تلبيتها (وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٢، ص١٦).

اقتصاد المعرفة: اقتصاد قائم على الوصول إلى المعرفة، واستخدامها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تقنية مُتطورة، واستخدام العقل البشري، وتوظيف البحث العلمي، لإحداث التغييرات الإستراتيجية في طبيعة الاقتصاد وتنظيمه، ليصبح أكثر انسجاماً مع تحديات العولمة، وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة، بمفهومها الشمولي (وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٣؛ أبو طاحون، ٢٠١٠).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحثان – في تعاملهما مع هذه الدراسة – المنهج الوصفي التحليلي باتباع جملة من الإجراءات التي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة وعينتها من ثلاث فئات هي (وزارة التربية والتعليم، التقرير الإحصائي، ٢٠٠٥):

– القادة التربويون: وهم أعضاء لجنة التخطيط من المديرين العامين في مركز الوزارة، ومديري التربية والتّعليم في الميدان، وعددهم (٥٠) مديراً، ولقلة عددهم اعتبر الباحثان هذا العدد هو عينه الدراسة من هذه الفئة.

– المُشرفون التربويون: وعددهم (٧٢٤) مُشرفاً، وقد تم اختيار جميع المُشرفين التربويين العاملين في ثلاث مديريات للتربية والتّعليم تمثل أقاليم المملكة الثلاثة (شمال، وسط، جنوب) وهي: إربد الأولى وعمان الثانية والطفيلة، وعددهم (١٨٥) مُشرفا، وكي تكون العينة من هذه الفئة أكثر تمثيلاً، فقد أضيف لهم المُشرفون التربويون في مديرية قصبة السلط، وعددهم (٣٨) مُشرفاً، والمُشرفون العاملون في مديريات: المناهج، والامتحانات، والتّدريب، والإشراف التربوي، في مركز الوزارة وعددهم (٣٦) مُشرفاً.

– المُعلِّمون العاملون في وزارة التربية والتّعليم: وعددهم (٤١،٧٢٣) مُعلِّماً وقد تم اختيار(١٢٠) مُعلِّماً من كل مديرية من المديريات الثلاث سالفة الذكر.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين والمُعلِّمين

المديرية / الفئة	إربد الأولى	عمان الثانية	الطفيلة	قصبة السلط	مركز الوزارة	المجموع
المُشرفون التربويون	٦٤	٦١	٣٢	٣٨	٣٦	٢٣١
المُعلِّمون	١٢٠	١٢٠	١٢٠	-	-	٣٦٠

أداة الدراسة

في ضوء مراجعة الأدب المتعلق بهذه الدراسة، وأهداف خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (٢٠٠٢)؛ فقد طور الباحثان قائمة من (٣٢) كفاية تتعلق بالدور الإشرافي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، وقد جاءت تلك الكفايات موزعة على ثلاثة محاور هي:

– التطوّر المهني للمُعلِّمين.

– تشكيل البيئات التّعلمية.

– بناء المواقف التّعلمية.

صدق الأداة وثباتها

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المُحكمين المختصين في مجالي: الإشراف التربوي، وتكنولوجيا المعلومات في الجامعات الأردنية، ووزارة التربية والتّعليم، إذ استقرت الأداة على (٢٥) كفاية بعد الأخذ بآراء المحكمين إضافةً، أو حذفاً، أو تعديلاً، كما تم استخدام معامل الارتباط كرونباخ- ألفا (Cronbach-Alpha) لبيان الاتساق الداخلي بين فقراتها، وقد بلغ (٠,٨٧) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

ولدى تطبيق الأداة استخدم مقياس ليكرت الرباعي (مهمة جدا، مهمة، مهمة قليلا، غير مهمة) إزاء كل فقرة، وأعطيت الخيارات قيماً رقمية (٤، ٣، ٢، ١) لكلٍ من الخيارات المُتدرجة المذكورة، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تم توزيعها على أفرادٍ عينة الدراسة كي يجيبوا عن فقراتها، وفق الإرشادات الموضحة.

المُعالجة الإحصائية

بعد جمع البيانات المستقاة من إجابات عينة الدراسة، عولجت إحصائياً على النحو الآتي:

١- للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لقياس أهمية كل مجال من مجالات الدراسة، وكل فقرة من فقراتها، كما تم استخراج الأهمية النسبية لكل فقرة بناءً على ترتيبها.

٢- وللإجابة عن السؤال الرابع، فقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإيجاد الفروق بين آراء كل من: القادة، والمُشرفين التربويين، والمُعلِّمين، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفييه (Scheffe)، لتبيان دلالات هذه الفروق في تقديرهم لأهمية فقرات الأداة.

نتائج الدراسة

أولاً الإجابة على الأسئلة الثلاثة الأولى

للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى المتعلقة بدور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، كما يراه كل من: القادة، والمُشرفين التربويين، والمُعلِّمين؛ فقد تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، لأهمية كل مجالٍ من مجالات الدراسة، كما هو وارد في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطور المهني للمُعلِّمين	٣,٢٣	٠,٧٩
تشكيل البيئات التّعلمية	٣,٤٥	٠,٦٨
بناء المواقف التّعليمية	٣,٢٦	٠,٧٢
المجموع الكلي	٣,٣١	٠,٧٥

يشير الجدول رقم (٢) إلى أهمية المجالات الثلاثة في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، ولا سيما كفايات المجال الثاني المتعلقة بمساعدة المُعلِّمين في تشكيل البيئات التّعلمية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (٣,٤٥)، وهو المتوسط الأعلى بين المجالات الثلاثة (٣,٣١)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجالين الآخرين أقل من المتوسط الكلي بقليل.

وللتعرف إلى أهمية كل فقرة بصورة تفصيلية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، وترتيبها تنازلياً حسب أهميتها بالنسبة لجميع أفراد العينة، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة مرتبة حسب الأهمية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	أ- مساعدة المُعلِّمين في تطورهم المهني من حيث: تخطيط عمليات التّعلم استناداً إلى حاجات الطلبة التّعلمية وأنماطهم التفكيرية.	٣,٦٢	٠,٦٧
٢	١٦	مشاركة المُتعلِّمين في التخطيط لعمليات التّعلم وتحقيق أهدافها.	٣,٢٦	٠,٧٨
٣	٨	تطوير نماذج جديدة للتعلم (تعلم إلكتروني، تعلم عن بعد، تعلم ذاتي).	٣,٤١	٠,٧٧
٤	١٣	الإسهام في إنتاج محتوى معرفي يمكن تداوله بمشاركة المُتعلِّمين.	٣,٢٨	٠,٦٩
٥	١٨	استثمار المصادر المفتوحة للمحتوى المعرفي (الخطوط الهيكلية، قوائم المراجع،البحوث ذات الصلة،....) في إغناء عمليات التّعلم.	٣,٢٥	٠,٧٧
٦	٧	تعزيز روح الزمالة والتفاعل المهني في اللقاءات والنشاطات التّدريبية.	٣,٤٤	٠,٧٦
٧	٩	تطوير أدوات تقويم ومؤشرات نجاح لعمليات التّعلم.	٣,٤١	٠,٦٨
٨	٢٠	تقييم عمليات التّعلم في ضوء معايير اقتصادية واجتماعية وعالمية.	٣,١٧	٠,٨٢
٩	٢٥	إتقان لغات أجنبية عالمية تسهم في إطلالتهم على المعرفة.	٢,٦٧	٠,٩٤
١٠	١٤	اكتساب مهارات تقنية بصورة مستمرة.	٣,٢٧	٠,٦٨
١١	٢٢	فتح قنوات للتواصل المباشر مع المجتمع وقضاياه الواقعية.	٣,١٦	٠,٧٩
١٢	٦	ب- مساعدة المُعلِّمين في تشكيل بيئات تعلمية تتسم بـ: المشاركة الفاعلة للمُعلِّم في التوصل إلى المعرفة ومُعالجتها وإنتاجها مع المتعلمين.	٣,٤٥	٠,٧٤

تابع الجدول رقم (٣)

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٣	١٢	اعتماد العمل التعاوني القائم على التواصل الاجتماعي في إنجاز المهمات التّعلمية.	٣,٣٤	٠,٦٨
١٤	٥	الحوار الهادف وتقبل آراء الآخرين وقبول القضايا الخلافية.	٣,٤٨	٠,٦٤
١٥	١٠	تعزيز المبادأة والأفكار الإبداعية والحلول غير النمطية.	٣,٤١	٠,٦٧
١٦	٢	تنمية قدرات المُتعلِّمين على البحث والاكتشاف والابتكار.	٣,٥٢	٠,٦٨
١٧	٣	تنمية الشعور بالإنجاز لغايات تحقيق الذات لدى المُتعلِّمين.	٣,٤٨	٠,٦٤
١٨	٤	ج- مساعدة المُعلِّمين في بناء مواقف تعلمية قائمة على: توظيف استراتيجيات التفكير المتنوعة في عمليات التّعلم.	٣,٤٨	٠,٧٥
١٩	١١	الاندماج في الأنشطة التي تتطلب حلاً لمشكلات واقعية.	٣,٣٧	٠,٧٧
٢٠	٢١	اعتماد التجربة والخطأ في عمليات التّعلم.	٣,١٦	٠,٧٩
٢١	١٩	إدراك العلاقات الارتباطية بين الأشياء (أوجه الشبه،أوجه الاختلاف).	٣,٢٢	٠,٧٦
٢٢	١٧	البحث عن الأسباب الحقيقية أكثر من البحث عن النتائج.	٣,٢٥	٠,٨٢
٢٣	٢٣	تصنيف البيانات في أطر دالة وفق مرجعية معرفية.	٣,٠٨	٠,٧٦
٢٤	٢٤	تطوير الاحتمالات سعياً لاكتشاف المجهول في جوانب المشكلة.	٣,٠٧	٠,٨١
٢٥	١٥	اعتماد المنحى العملي التطبيقي للمعرفة المكتسبة.	٣,٢٧	٠,٧٨
		المجموع الكلي للفقرات	٣,٣٠	٠,٧٥

يستدل من الجدول رقم (٣) على أن الكفايات المتعلقة بتوجيه عمليات التّعلم نحو الطلبة، من حيث حاجاتهم، وقدراتهم، وأنماطهم التفكيرية، وتقبل آرائهم قد حلت في المراكز الأولى من حيث الأهمية، فيما جاءت الكفايات المُرتبطة بالاتصال مع الفعاليات المُجتمعية، والنتاجات العالمية للمعرفة، والسعي نحو تطوير حلولٍ إبداعيةٍ في مواقع متأخرة على سلم الترتيب.

ثانياً: الإجابة على السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من: القادة، والمُشرفين، والمُعلِّمين، حول دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة؟».

فقد تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لكل فئة من أفراد عينة الدراسة، كما هو وارد في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة من وجه نظر أفراد عينة الدراسة

المركز الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القادة	٥٠	٣,٦٥	٠,٥١
المُشرفون التربويون	٢٣١	٣,٣٩	٠,٦٤
المُعلّمون	٣٦٠	٣,١٣	٠,٨١
المجموع الكلي للمجالات	٦٤١	٣,٣١	٠,٧٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن فقرات الدراسة قد سجلت درجةً من الأهمية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات جميع أفراد العينة (٣،٣١)، ولكن درجة الأهمية جاءت متفاوتةً إلى حد ما؛ وكانت لصالح القادة، ومن ثم المُشرفين التربويين وجاء المُعلّمون في المرتبة الثالثة، ولفحص الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على النحو الموضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٠٨,٥٢٠٩	٢	٧٥٤,٢٦٠٤	٤٢٩,٢٣	٠,٠٠
داخل المجموعات	٠٩٨,٢٣١٢٥	٢٠٨	١٧٨,١١١		
المجموع	٦٠٧,٢٨٣٣٤	٢١٠			

يُستدل من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة تُعزا إلى مواقعهم الوظيفية، وللكشف عن هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفييه (Scheffe) كما هو مبيّن في الجدول رقم (٦) الذي يُستدل منه على أن هذه الفروق كانت لصالح القادة، مقارنة بالمُشرفين، والمُعلّمين، كما كانت لصالح المُشرفين مُقارنة بالمُعلّمين، ويعود مصدر هذا التباين إلى فروق في المتوسطات الحسابية بين أفراد عيّنة الدراسة، كما سبق الإشارة إليه في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار شيفيه لدلالات الفروق بين أفراد عينة الدراسة

	القادة	المُشرفون	المُعلّمون
القادة	–	٥٥,٦ *	١٣,٠١ *
المُشرفون	٦,٥٥ - *	–	٦,٤٦ *

تابع الجدول رقم (٦)

	القادة	المُشرفون	المُعلّمون
المُعلّمون	١٣,٠١ - *	٦,٤٦- *	–

* دالة إحصائياً

مناقشة النتائج

في ضوء العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن ملاحظة ما يأتي:

١. حققت مجالات الدراسة الثلاثة، وما انبثق عنها من كفايات أهميةً عاليةً، إذ بلغ المتوسط الكلي لها (٣,٣١)، وقد حلت الكفايات الخاصة بتشكيل بيئات تعلميَّة في المقام الأول، تلتها الكفايات المُرتبطة ببناء مواقف التّعلم، مما يدل على ضرورة الخروج من الأنماط التقليدية لبيئات التّعلم القائمة، والانتقال من دور المُعلِّم الملقن، والمُتعلِّم السلبي، إلى اعتماد العمل التعاوني التشاركي، القائم على التواصل الاجتماعي، في إنجاز المهمات التّعلمية، والتوصل إلى المعرفة، ومُعالجتها، وتعزيز روح المبادأة والبحث والاكتشاف، والشعور بمُتعة الإنجاز، لدى أطراف العملية التّعليمية التّعلمية.

ويلاحظ هنا أن الاتجاه نحو عمليات التّعلم، ومنحاها التطبيقي، قد تفوّق على تجويد المُدخلات وأطرها النظرية، مما يعني تنامي الشعور بأهمية الخطوات العملية التطبيقية للتوجهات التطويرية.

٢. تصدرت الكفايات الخاصة بالمُتعلِّمين حاجاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، وأنماطهم التفكيرية، وتقبل آرائهم وتقدير نتاجاتهم، مما يُشير إلى إيمان بدور فاعلٍ للمُتعلِّم كمحور أساسي، تتكاتف كل الجهود، والاستراتيجيات، والأدوات، ارتباطاً به.

وعلى الجانب الآخر يلاحظ أن الكفايات التطويرية المتعلقة بالنمو المهني للمُعلِّم قد حلت في مراتب متأخرة رغم أهميتها، ومن ذلك إتقانه للغات أجنبية تسهم في إطلالته على المعرفة، واستثماره للمصادر المفتوحة للمعرفة، وقدرته على تصنيف البيانات، وتطوير الاحتمالات، والانفتاح على المجتمع، وقضاياه الواقعية، وربما يعود ذلك إلى تواضع في قدرات المُعلِّمين في هذه المجالات، وعدم رغبتهم في أن يثقلوا كواهلهم بأعباء إضافيةٍ من وجهة نظر المُعلِّمين، أو أنها ليست ضمن قائمة الأولويات الملحة في بواكير التوجه التطويري من وجهة نظر القادة، والمُشرفين.

٣. أما الكفايات المتعلقة بالجوانب التخطيطية، والتقويمية، والداعمة لعمليات التّعلم، مثل: مشاركة المُتعلِّمين في عمليات التخطيط، وإنتاج محتويات معرفية، وتطوير أدوات تقويمية في

ضوء معايير عالمية، والاهتمام بروح الزمالة، والتفاعل المهني بين المُعلِّمين، فقد جاءت في منزلة متوسطة، وقد يعود سبب ذلك إلى أن الاهتمام في هذه المرحلة ينصب على الهدف الرئيس المُتمثل في تحقيق نتاجات مفترضة من خلال الفعاليات العملية في مواقف التّعليم والتّعلم، مع الالتفات بصورة أكثر تركيزاً على هذه الكفايات في مرحلة لاحقة.

٤. أظهرت النتائج فروقاً دالة بين فئات عينة الدراسة، وكانت لصالح القادة مُقارنةً بالمُشرفين والمُعلِّمين، ولصالح المُشرفين مقارنة بالمُعلِّمين، وقد يعود ذلك إلى تباين في الرؤية من جهة، وتباين آخر في الأدوار والمهمات من جهة أخرى؛ إذ إنّ دور القادة يتمحور حول الجانب التخطيطي المنبثق من توجه عالمي، ونظرة جديدة إلى دور محوري للمعرفة في القطاعات التنموية، والاقتصادية للمجتمعات، فيما نجد أن دور المُشرفين التربويين يتسم بالنظرة التوفيقية بين الأطر النظرية لهذا التطوير، والممارسات التطبيقية في الواقع التربوي، من خلال فعاليات التوجيه والمتابعة التي يمارسونها، أما المُعلِّمون فما من شك أنهم يعيشون الواقع العملي بإيجابياته وسلبياته، سواء ما تعلق بكفاياتهم المهنية ومهاراتهم الأدائية، أو ما اتصل بالإمكانات والموارد المادية المتوافرة في مؤسساتهم التربوية.

وقد اتفقت بذلك مع نتائج دراسات كل من نارانجو (Narango, 1993)، وعيدة (٢٠٠٣)، ويون (Yuen, 2005)، والخلايلة (٢٠٠٦) والقطعان (٢٠٠٧) والمساد (٢٠٠٨).

إذ تمثلت مواضع الاتفاق فيما يلي:

– أهمية الدور التشاركي بين المُعلِّم والمُتعلِّم في تحقيق نتاجات تربوية مرغوبة.

– ضرورة تطوير مهارات المُشرفين التربويين استجابة للمتغيرات المستجدة، ولا سيما في الكفايات المتعلقة بالتّعلم الذاتي، وإجراء البحوث، والدراسات التربوية.

– تباين في الرؤية والقناعة بين المخططين والمنفذين لعمليات تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي.

كما اتفقت النتائج مع الرؤية التجديدية لدواني (٢٠٠٣) بأن الدور الفعلي للمُشرف يجب أن يكون في الانخراط في مواقف التّعلم، والمشاركة في التخطيط لأداء المُعلِّمين، وإجراء البحوث والدراسات.

وبالنظر إلى النتائج التي تمخضت عنها الدراسة فإن الحاجة تستدعي إعادة النظر في الدور الإشرافي القادم ليخرج من إطاره التقويمي المعهود إلى دور فني يتمثل فيما يأتي:

– المشاركة في تخطيط عمليات التعلم، وما تتطلبه من تقييم للاحتياجات التعلمية للطلبة، واستعداداتهم المفاهيمية.

– المشاركة في بناء نشاطات تعلمية في ضوء استراتيجيات التفكير المتنوعة لتكون مرشداً للمعلمين في تخطيط الفعاليات التعلمية وتنفيذها.
– المساهمة في تشكيل بيئات تعلمية نشطة بتوفير سبل الدعم المادي والمعنوي للمعلمين في مهماتهم.
– الانطلاق من قناعة تامة في توظيف المنحى الإنساني التشاركي القائم على التواصل والتعاون في طرح الرؤى والتصورات التطويرية مع المعلمين.
– العمل على تطوير الجوانب التشريعية ذات العلاقة بما تتضمنه من قوانين وأنظمة وتعليمات للوصول إلى دور إشرافي فني فاعل، وبيئات تعلمية عامرة بالمثيرات لتحقيق التفاعل البناء في عمليات التعلم.

التوصيات

بعد أن بيّنت الدراسة أهمية واضحة لتلك الكفايات في بلورة دور جديد فاعل للمُشرف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، يوصي الباحثان بما يأتي:
– بناء وصف وظيفي للمُشرف التربوي يتم فيه تحديد المهمات التي يقوم بها، والفعاليات التي يشارك فيها، بالإفادة من نتائج هذه الدراسة، وغيرها من الدراسات ذات العلاقة.
– توجيه الفعاليات الإشرافية نحو عمليات التّعلم، والمساهمة مع المُعلِّمين في تشكيل البيئات التّعلمية النشطة، والتخطيط للمواقف التّعلمية الفاعلة، والحدّ من العمليات التقييمية لأداء المُعلِّمين في إطارها التقليدي المعهود.
– عقد برنامج تدريبي متقدم للمُشرفين التربويين، لتطوير مهاراتهم الإنسانية في الاتصال والقيادة، وكفاياتهم المهنية في إنتاج المحتويات المعرفية، وتطوير الأدوات التقويمية، وتوظيف الإمكانات والبرامج التقنية.
– تفعيل دور الإعلام التربوي لتوضيح التوجه الجديد للمؤسسة التربوية نحو اقتصاد المعرفة، من خلال الإعداد لعقد مؤتمر وطني تشارك فيه الفعاليات، والمؤسسات المجتمعية كافة، بهدف توضيح الرؤية وتجسير الفجوة بين تصورات الفئات المُجتمعية بصورة عامة، والفئات التربوية بصورة خاصة، مما يؤدي إلى تناغم في الأدوار بين العاملين في المؤسسات التربوية، واستقطاب للدعم المعنوي من مؤسسات المجتمع الأخرى.
– بناء نوع من الشراكة الفاعلة بين المؤسسات التربوية، وسوق العمل بمؤسساته الإنتاجية، لإحداث نقلة نوعية في العلاقة بين الأطر النظرية، والتطبيقات العملية في مواقع الإنتاج.

المراجع

أبو طاحون، أمل لطفي (٢٠١٠). **التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

التويجري، علي محمد (١٩٩٦). **التوجيه والإشراف التربوي بدول الخليج**، الرياض: مكتب التربية العربي.

جابر، عبد الحميد (٢٠٠٠). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الخلايلة، صالح (٢٠٠٦). **أنموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التّعليم نحو اقتصاد المعرفة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

دواني، كمال (٢٠٠٣). **الإشراف التربوي، مفاهيم وآفاق**. عمان: الجامعة الأردنية.

ديلور، جاك – اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين (١٩٩٦). **التّعلم ذلك الكنز المكنون**. اليونسكو، عمان: مركز الكتب الأردني.

الشيخ، عمر (٢٠٠١). **دراسة تقويمية لبرنامج الإشراف التربوي التكاملي في الأردن**. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

علي، نبيل (١٩٩٤). **العرب وعصر المعلومات**. عالم المعرفة، الكويت: مطابع السياسة (١٨٤)، إبريل، ص٣٨١–٤٢٦.

علي، نبيل وحجازي، نادية (٢٠٠٥). الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، **عالم المعرفة**، مطابع السياسة، الكويت أغسطس (٣١٨)، ٢٦٥–٣٠٤.

عويدات، عبد الله (١٩٩٥). مظاهر الاغتراب عند مُعلِّمي المرحلة الثانوية، **دراسات**، العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمان. **٢٢**أ(٦)، ٣٣٤٥–٣٣٧٥ .

عيده، محمد سليمان (٢٠٠٣). **الإشراف التربوي في الأردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،الأردن.

القطعان، عطا الله (٢٠٠٧). **برنامج مقترح لتدريب المعلمين قائم على الاقتصاد المعرفي وقياس أثره في الجانب المعرفي والتطبيقي للمعلمين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الكبيسي، صلاح الدين (٢٠٠٥). **إدارة المعرفة**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

المساد، محمود أحمد (٢٠٠١). **تجديدات في الإشراف التربوي**، عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

المساد، محمود (٢٠٠٨). فاعلية عملية التغيير نحو التعلم القائم على اقتصاد المعرفة وأثرها على درجة التقييم المؤسسي للمدارس التابعة لمعارف للتعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. **عالم التربية، ١٨**(٨)، ٧٤-٨٣.

موران، إدغار (٢٠٠٥). **تربية المستقبل، المعارف السبع لتربية المستقبل**، (ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي). الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

وزارة التربية والتّعليم (٢٠٠٤). **إستراتيجية التّدريب للأعوام ٢٠٠٤-٢٠٠٨**، عمان: وزارة التربية والتّعليم.

وزارة التربية والتّعليم (١٩٩٩).**المنحى التكاملي للإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، عمان: الإدارة العامة للتدريب التربوي.

وزارة التربية والتّعليم (٢٠٠٥). **التقرير الإحصائي**. الإدارة العامة للتخطيط التربوي، الأردن، عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتّعليم (٢٠٠٣). **مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE)** الأردن. عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتّعليم (٢٠٠٢). **نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن، منتدى التّعليم في أردن المستقبل**. الأردن، عمان: إدارة البحث والتطوير التربوي.

Carnero, R (2000). **Lifelong of education for all and a curriculum for the twenty century, in keys to the 21st century Jerome bind.** Paris: UNESCO publishing, Pp: 210-212.

Eggen, P.D. & Kauchak, D. (1992). **Educational Psychology: Classroom connections.** New York: Macmillan.

Sullivan, Susan & Jeffery, Glanz (2000). Alternative approaches to supervision: cases from the field. **Journal of Curriculum & Supervision,** Spring, **15**(3), 212-235.

Narango, F. V. (1993). Educational supervision in Colombia: the role of the supervision. **Dissertation Abstract International, 68**(4) 321.

Yuen, G. W. (2005). **Education reform policy and early childhood teacher education in Hong Kong before and after the transfer of sovereignty to china in 1997.** Unpublished Dissertation, USA, by UMT Proqust digital , Dissertation – Full Citation & Abstract, Publication, no: AAT3175742.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم في مادة الكيمياء

د. أحمد بن محمد السعيدي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة صحار

د. ناصر بن علي الجهوري
قسم الدراسات التربوية
كلية العلوم التطبيقية بالرستاق

د. عبد الله محمد خطايبة
كلية العلوم التربوية
جامعة اليرموك

أ. علي عبدالله المرزوقي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم في مادة الكيمياء

د. أحمد بن محمد السعيدي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة صحار

د. ناصر بن علي الجهوري
قسم الدراسات التربوية
كلية العلوم التطبيقية بالرستاق

د. عبد الله محمد خطايبة
كلية العلوم التربوية
جامعة اليرموك

أ. علي عبدالله المرزوقي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم في مادة الكيمياء، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥) طالباً، وتطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

وللتعرف إلى أنماط الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة عينة الدراسة، تم تطوير أداة (Mc-Ckenzie, 2000) لمسح الذكاءات المتعددة، وتم عرض الأداة على عدد من المحكمين للتحقق من صدق محتواها، وتم حساب ثبات الاستقرار للأداة بإعادة الاختبار. وللتحقق من علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل، تم استخدام اختبار تحصيلي مكون من (٢٤) مفردة، وقد تم تحكيمه بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين، كما تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار وفقا لمعامل كرونباخ ألفا.

وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى وجود تفاوت في مستويات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة عينة الدراسة، وإلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين أنماط الذكاءات المتعددة السائدة لدى الطلبة وبين تحصيلهم في مادة الكيمياء.

وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بإجراء عدد من البحوث في نفس المجال لإثراء الميدان التربوي، والعمل على تنمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها بالنسبة للطلبة ومعلمي المواد الدراسية المختلفة، وضرورة الاهتمام بالكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلبة قبل البدء في عملية التدريس وذلك لمساعدة الطلبة في عمليتي التعليم والتحصيل.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، التحصيل، الكيمياء.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٩/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٤/١٨م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

Types of Multiple Intelligences of Kaab Bin Bursha Public School Grade 12 Students' in the Sultanate of Oman & their Effect on Students' Achievements in Chemistry

Dr. Ahmed M. Alsaidi
Faculty of Humanities & Social Sience Sohar University

Dr. Nasser A. Aljahwari
Dept. of Educational Studies
Faculty of Applied Science Rustaq

Dr. Abdullah Alkhatayb
Faculty of Educational Sciences
Yarmouk University

Ali A. Almarzuqi
Ministry of Education
Sultanate of Oman

Abstract

The main aim of this study was to investigate the types of multiple intelligences of Kaab Bin Bursha Public School Grade 12 students' in the Sultanate of Oman and their effect on students' achievements in chemistry. The sample size of the study consisted of (175) male students from Kaab Bin Bursha School in Batinah North region. The study was carried out during the first semester of the academic year 2008/2009.

To identify students' common types of multiple intelligences, McKenzie's (2000) multiple intelligences inventory was employed. The validity of the inventory was examined by a panel of experts and its stability was calculated using the Coefficient of stability.

To examine the correlation between multiple intelligences and achievement, an achievement test that consisted of (24) items was used. The test was reviewed by a number of specialists, and the internal consistency of the test was calculated using the Cronbach-Alpha measuring method.

The main results of the study revealed that students held different intelligences abilities and there was a statistical significance between multiple intelligences and the achievement of students in Chemistry.

The study recommended performing similar studies to enrich the education field, and to develop awareness among teachers and students alike about the importance and application of multiple intelligences types. In addition, the study recommended exploring the types of multiple intelligences of students prior to their learning. This would help teachers to develop teaching styles and methods that would positively affect students' learning and achievement.

Key words: multiple intelligences, achievements, chemistry.

أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم في مادة الكيمياء

د. أحمد بن محمد السعيدي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة صحار

د. ناصر بن علي الجهوري
قسم الدراسات التربوية
كلية العلوم التطبيقية بالرستاق

د. عبد الله محمد خطايبة
كلية العلوم التربوية
جامعة اليرموك

أ. علي عبدالله المرزوقي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

مقدمة

لقد اهتم الباحثون كثيراً بمفهوم الذكاء واتخذوا اتجاهات عدة في تعاملهم معه ومع القدرات العقلية، وقد انعكس هذا الاهتمام على عدد كبير من الدراسات والبحوث والنظريات التي حاولت الوصول إلى فهم واضح لطبيعة الذكاء الإنساني ومكوناته وخصائصه ومظاهره وطرق قياسه.

وكان لهذا الاهتمام دور في تطور النظرة لمفهوم الذكاء من التكوين الأحادي إلى التكوين الثنائي ثم إلى التكوين المتعدد الأبعاد (الزيات، ١٩٩٥). ففي عام ١٩٢٧م، نشر سبيرمان (Spearman) نظريته المعروفة بنظرية العاملين، والتي تفترض بأن كل النشاط العقلي المعرفي يتكون من عاملين رئيسيين: عامل عام تشترك فيه جميع القدرات العقلية المعرفية، أما العامل الثاني فيتكون من عدة عوامل متنوعة، ويكون كل عامل منها مختص بمظهر واحد من مظاهر النشاط العقلي (معوض، ١٩٩٤).

ثم تطور مفهوم الذكاء من خلال نظرية العوامل المتنوعة (Theory Multifactors) والتي من روادها ثورنديك (Thorendeck)، وثيرستون (Therston)، وبياجيه (Piaget)، وكاتل (Catell) الذين دحضوا فكرة أن الذكاء أحادي عام، حيث نادى ثورنديك (Thorendeck) بأن الذكاء عبارة عن عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض وانه يتوقف في جوهره على عدد ونوعية الوصلات العصبية التي تصل المثيرات والاستجابات، ويرى بياجيه (Piaget) أن الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة، حيث يتفاعل الفرد مع البيئة بهدف الحفاظ على نوع من التوازن بينهما. وتتضمن نظرية بياجيه

أربع مراحل أساسية للنمو العقلي هي: المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة العمليات المجردة. ثم تبع ذلك كاتل (Cattell) بنظريته التي قالت بوجود عاملين هما: الذكاء السائل: وهو لا يرتبط بالثقافة ويتدهور مع تزايد العمر الزمني، والذكاء المتبلور: ويقاس عن طريق المهارات العددية، واللغوية، والمعلومات الميكانيكية، واستخدام المترادفات (نشواني، ١٩٩٦).

إن نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها هوارد جاردنر (Gardner Howard, 1999) الذي اتبع نهجا مختلفاً عن الباحثين الآخرين في محاولة تفسير طبيعة الذكاء من أهم النظريات الحديثة، وقد استمد هذا العالم نظريته من ملاحظاته للأفراد الذين لديهم قدرات عالية في بعض المجالات ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو منخفضة، مما استدعى انتباه جاردنر (Gardner) ودفعه إلى الاعتقاد بأن الذكاء مؤلف من عدد من القدرات المنفصلة أو الذكاءات المتعددة التي يقوم كل منها بعمله مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الآخر (الوقفي، ١٩٩٦).

وفيما يأتي عرض للأوصاف التي ذكرها جاردنر (Gardner) لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وخصائص كل نوع منها:

١–الذكاء اللغوي–اللفظي: يعتمد هذا النوع من الذكاء على نظام الرموز الخاص بالكلمات، ويتم التعبير عنه من خلال القراءة والإصغاء والحديث، وقد يظهر الذكاء من خلال عدة سلوكيات كإلقاء قصيدة أو خطبة أو كتابة مقدمة نثرية أو سرد تفاعل كيميائي بأسلوب لفظي وغيرها.

٢–الذكاء المنطقي– الرياضي: ويقصد به التفكير العلمي، وهذا النوع من الذكاء يتفاعل مع التفكير المنطقي وحل المسائل، فالأفراد الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء لديهم قدرة عالية على التخيل والاستقراء والتنبؤ والاستنباط والتقدير والتنظيم والتتالي وطرح الأسئلة والتجريب.

٣–الذكاء البصري–الفضائي: يتضمن هذا النوع من الذكاء العلاقات الفراغية والصور البصرية، ويتم التعبير عنه من خلال الرسم الهندسي والرسم الفني والرسم التجريدي وقراءة الخرائط والتفكير في الصور والقدرة على الإبحار الملاحي.

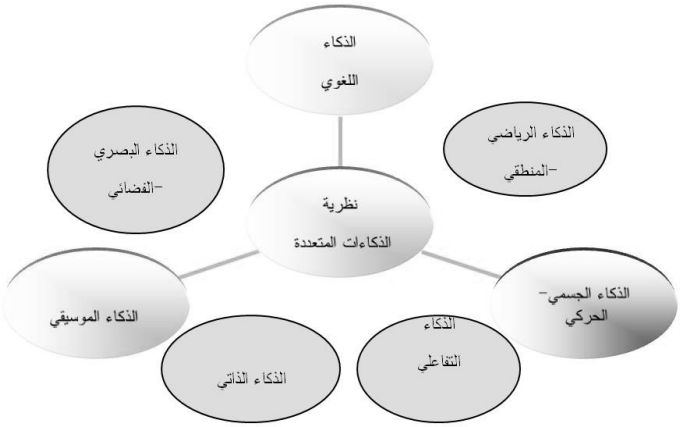
٤–الذكاء الموسيقي: يتم التعبير عن هذا الذكاء من خلال فهم الإيقاعات والألحان والقصائد المغناة، وشدة الصوت والتوقيت ومدى الصوت، فالأفراد ذوو الذكاء الموسيقي المتطور يفكرون بالموسيقى وفي الموسيقى. وقد يتم التعبير عن هذا الذكاء من خلال كتابة الأغاني والألحان، والغناء والعزف على الآلات الموسيقية وتذوق الموسيقى.

٥- الذكاء الجسمي-الحركي: يوجد هذا النوع في الحركة وفي لغة الجسد والأفراد الذين يمتلكون قدرات بدنية حركية متطورة جدا، وتختلف المهارات البدنية التي يتمتع بها هؤلاء كالعدائين ولاعبي التنس وغيرهم.

٦- الذكاء التفاعلي: يتمثل هذا الذكاء في اولئك الذين يحبون ويجذبون الناس ويتفاعلون معهم، ومن المهارات التي قد تكون لديهم الإحساس بمشاعر الآخرين والتواصل والتفاعل معهم والذين يظهرون مهارات قيادية أيضا، ويمكن توظيف هذا الذكاء في زيادة اتجاه الطلاب نحو مادة الكيمياء.

٧- الذكاء الذاتي: يرتبط هذا الذكاء بالحالات الداخلية مثل الحدس والأمزجة والقيم، وأولئك الذين لديهم ذكاء ذاتي قد يتمتعون بالخلوة، وهم متحفزون بشكل عال وقادرون على وضع أهداف واقعية، وهم مسيطرون على مشاعرهم، وقد يكونون منشغلين بالتأمل الاستنباطي الداخلي ومتمرسين بالامتلاء العقلي.

ويوضح الشكل رقم (١) أنماط الذكاءات المتعددة السبعة كما قدمها جاردنر (Gardner).



شكل (١)
أنماط الذكاءات المتعددة التي حددها جاردنر

ونظرا لما لنظرية الذكاءات المتعددة من دور كبير في كشف القدرات والفروق الفردية لدى الأفراد، فإنها تعد ذات أهمية كبرى في الجانب التربوي حيث إنَّها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، وقد أكدت التطبيقات التربوية فاعلية هذه النظرية في تحسين مستويات التحصيل لدى التلاميذ، وكذلك إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس بأساليب متعددة. كما حثت هذه النظرية التربويين على فهم قدرات واهتمامات الطلاب، واستخدام أدوات عادلة في القياس تركز على القدرات، وكذلك المطابقة بين

حاجات المجتمع وهذه الاهتمامات والتركيز على مرونة حرية التدريس للطلبة (السرور، ١٩٩٨).

إن مدى التحصيل الدراسي والاختلافات بين الطلبة يحتم على المعلمين استخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة لتتلائم مع المهارات التي يمتلكها طلبتهم من أجل إعطاء الوقت الكافي للطلبة لتطوير مهاراتهم الضعيفة، وأن يزيدوا فعاليتها في إطار عملية التعليم والتعلم. ولما كان التحصيل الدراسي يتصل بالذكاء اتصالاً وثيقاً فإنه ينبغي فهم النمو الأكاديمي للطلبة والاهتمام بمعنى الذكاء وطبيعته. وفضلاً عن تأثير الذكاء في التحصيل الدراسي فإنه موضوع مهم بذاته، وينبغي على المعلم السعي لتنمية ذكاء تلاميذه.

ونتيجة لما للعلوم بوجه عام ومادة الكيمياء بوجه خاص من أثر كبير في التقدم الإنساني في شتى النواحي المختلفة للحياة، وسعياً نحو تحسين تعليم وتعلم هذه المادة الحيوية فإنه يجب معرفة القدرات والمهارات العقلية للمتعلمين؛ وذلك من خلال معرفة أنماط الذكاءات المتعددة لديهم، مما يساعد في دعم أهداف المعرفة العلمية ووضع مناهج تراعي القدرات العقلية لدى المتعلمين.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory) نموذجًا معرفيًا يهدف إلى كيفية استخدام الأفراد لذكاءاتهم بطرق غير تقليدية، وهذه المحاولة العلمية من جانب جاردنر (Gardner) لفتت الانتباه إلى كيفية تعامل عقل الإنسان مع محتويات العالم من أشياء وأشخاص وغيرها. فهي نظرية لتحديد الذكاء المناسب للتوظيف المعرفي، وتفترض أن لكل فرد قدرات تعرف بالذكاءات المتعددة؛ وبالتالي فان الذكاءات تعمل معا؛ حيث يبدوا بعض الأفراد يملكون مستويات عالية جداً من التوظيف في بعض أو معظم الذكاءات المتعددة، ويبدو البعض الآخر لديهم نقص شديد في كل أو بعض هذه الذكاءات، ويقع معظمها بين هاتين النقطتين، حيث نكون متقدمين جداً في بعض الذكاءات ومتواضعين في المستويات في بعضها الآخر، ومتأخرين نسبياً في الباقي أرمسترونج (Armstrong, 1994).

وفي هذا الإطار أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة مورجان (Morgan, 1992) التي أجريت بأمريكا وهدفت إلى المقارنة بين الاختبارات المتعددة للذكاء في مقابل اختبار الذكاءات المتعددة؛ وذلك في ضوء مفاهيم نظرية الذكاءات المتعددة؛ والتأكد من صدق النظرية وثباتها، توصلت نتائجها إلى أن هناك توافقية بين القدرات والعمليات المعرفية والذكاءات المتعددة، وأنه من الممكن إضافة تعديلات تربوية على كل ذكاء من أنواع الذكاءات المتعددة بحيث يمكن تنمية هذا النوع من الذكاءات؛ كما أن هناك بعض المبادئ الضمنية التي ينبغي للمعلمين أن يفهموها بشكل واضح.

ودراسة كارسون (Carson, 1995) دراسة هدفت إلى تحديد قدرة الطلبة كأفراد أو مجموعات من ذوي القدرات الذكائية المتنوعة للتعلم والخلفيات الثقافية المختلفة إلى حل المسائل الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة شملت (٥٩) طالباً درسوا حل المسائل باستخدام أسلوب تقليدي ومجموعة تجريبية شملت (٥٩) طالباً درسوا حل المسائل باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية من حيث اسلوب حل المسائل ونوعية الحلول ودقتها.

وهدفت دراسة سنايدر (Snyder, 2000) إلى معرفة العلاقة بين كل من أساليب التدريس التقليدية وغير التقليدية ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقسم أفراد العينة إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية حيث تدرست المجموعة الضابطة بأساليب التدريس التقليدية، بينما تدرست المجموعة التجريبية بأساليب أعدت أنشطتها وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى التحصيل الدراسي في المجموعتين لصالح المجموعة التي اعتمدت أساليب التدريس فيها على نظرية الذكاءات المتعددة، بما يعني أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة والتي استخدمت هذه الذكاءات بشكل صحيح قد أدت إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

ودراسة جودنوف (Goodnough, 2001) التي هدفت إلى استكشاف نظرية الذكاء المتعددة في سياق تدريس العلوم، وتكونت العينة من أربعة معلمين من مراحل تعليمية مختلفة، وقد تم جمع البيانات من خلال اجتماعات بحثية مسجلة على أشرطة، وملاحظات ميدانية، ومقابلات شبه رسمية، وخرائط المفاهيم، وتم تحليل كافة البيانات بشكل مستمر. وأظهرت الدراسة نتائج ايجابية في عدة مجالات، مثل تطوير المناهج، وتطوير أداء المعلمين وتعلم الطالب للعلوم. وخلال عملية البحث الإجرائي أصبح المشاركون أكثر قناعة بممارستهم، وبالتالي تعززت معرفتهم بالمحتوى التربوي في مادة العلوم، وأصبح الطلبة أكثر انغماساً في تعلم العلوم حيث حصلوا على تفهم أكبر في كيفية تعلمهم.

وأشارت نتائج الدراسة التي قامت بها العموري (٢٠٠٥) بهدف تقصي أثر استخدام إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف العاشر من التعليم العام إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل الدراسي في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثون من خلال خبراتهم الميدانية مع طلاب صفوف الحادي عشر والثاني عشر من التعليم ما بعد الأساسي تدني مستوى تحصيل الطلاب في الكيمياء؛ والذي قد ترجع أحد أسبابه إلى عدم معرفة المعلم لأنماط الذكاءات المتعددة للطلاب في الصفوف المذكورة؛ وبالتالي عدم تفعيلها واستغلالها بالشكل المطلوب.

والذي لا بد منه هو أن يدرك المعلم أنماط الذكاءات الموجودة لدى طلابه، لأن ذلك قد يساعده على تنمية قدراتهم وتحصيلهم الدراسي نحو العلوم بشكل عام والكيمياء بشكل خاص وذلك من خلال تفعيل تلك الذكاءات، والذي يؤدي بدوره إلى مساعدته في إيصال المعلومات للطلاب في أيسر وأبسط طريقة وأسرعها.

بشكل عام، تتلخص مشكلة الدراسة بأن الطلاب لديهم قدرات مختلفة، وهذا ما تؤكده نظرية جاردنر Gardner للذكاءات المتعددة، وبذلك توجد فروق فردية في تحصيل الطلاب في الكيمياء نظراً لاختلاف أنماط الذكاءات المتعددة لديهم، ومن هنا كانت الحاجة لتحديد أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر من التعليم العام وتحديد علاقتها بالتحصيل الدراسي لمادة الكيمياء.

وجاءت الدراسة الحالية لتحديد أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام لما لهذا الصف من أهمية للطالب حيث إنَّه يمثل نقطة تحول وانتقال في مسيرته العلمية، فكان لا بد من معرفة قدرات الطلبة وأنماط الذكاءات المتعددة لديهم مما يساعد في الارتقاء بمستواهم العلمي وتحقيق أفضل النتائج. فالذكاء المتعدد يشمل مجالات أوسع لقدرة الفرد، الأمر الذي يؤثر على كيفية تقييم الذكاء، وكيفية تطويره، واستخدام إستراتيجيات التدريس التي تنسجم مع الذكاء المتعدد للطلبة. حيث إنَّ مثل هذه البحوث لم تحظ بالاهتمام الكافي من جانب الباحثين التربويين بسلطنة عمان. وقد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تطوير بعض نواحي النظام التعليمي الراهن في السلطنة إلى نظام تربوي قادر على تلبية حاجات الفرد والمجتمع ومسايرة التطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقد تفيد المربين في تعليم الطلبة كيفية تنمية ذكاءاتهم، وخاصة الذكاءات التي كثيرا ما تتجاهلها المدرسة.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف إلى أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر في مدرسة كعب بن

برشة للتعليم العام بسلطنة عمان.

٢- التعرف إلى علاقة تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان بأنماط الذكاءات المتعددة لديهم.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما هي أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر في مدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم في مادة الكيمياء؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية السؤالان الفرعيان الآتيان:

١- ما أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر في مدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان؟

٢- ما علاقة تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان بأنماط الذكاءات المتعددة لديهم؟

أهمية الدراسة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات المهمة في الحقل التربوي، حيث أنها تساعد على كشف القدرات والفروق الفردية التي أغفلتها النظريات الأخرى (إسماعيل ونجيب، ٢٠٠٤)، لذلك تستمد الدراسة الحالية أهميتها من حيث إنها:

١- تفيد المعلمين في التعرف إلى تطور مفهوم الذكاء، وأنه متعدد وليس موحداً.

٢- تسهم في التعرف إلى الذكاءات الأكثر شيوعاً والعمل على تنميتها.

٣- تسهم في التعرف إلى أهم أسباب انخفاض التحصيل في الكيمياء؛ وكيفية التغلب عليها وعلاجها.

٤- تفيد في بناء وتطوير التعليم بحيث يتم مراعاة المواد الدراسية على أساس تنمية الذكاءات المختلفة لدى الطلاب.

٥- تساعد المعلم على توظيف الإستراتيجيات التدريسية المختلفة ليصل إلى أكبر عدد من الطلاب على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على كشف أنماط الذكاءات المتعددة السبع لدى عينة من طلاب الكيمياء للصف الثاني عشر من التعليم العام في مدرسة كعب بن برشة بسلطنة عمان في العام الدراسي: ٢٠٠٨/٢٠٠٩م. وقد تم اختيار هؤلاء الطلاب تحديدا لسببين:

أ) أهمية الصف الثاني عشر كونه من الصفوف العليا التي تحتوى مواد الكيمياء فيه على نوع كبير من التجريد، والذي يحتاج المعلم فيه إلى معرفة أنماط الذكاءات المتعددة للطلبة ليساعده في استخدام طرق مختلفة في توظيف هذه الذكاءات واستخدامها في إيصال المعلومة للطالب بشكل جيد.

ب) قلة معرفة المعلمين لأنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبتهم مما يؤثر سلباً على اختيار طرائق التدريس المناسبة للطلاب وكذلك انخفاض تحصيلهم نحو مادة الكيمياء.

٢- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

٣- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جميع طلاب الصف الثاني عشر الدارسين لمادة الكيمياء بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباطنة شمال.

مصطلحات الدراسة

تعريف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence): يرى جاردنر أن الإنسان يمتلك سبع وحدات متمايزة على الأقل من الوظائف العقلية، ويسمي كل وحدة «ذكاء»، ويؤكد أيضا أن هذه الذكاءات المنفصلة تمتلك مجموعتها الخاصة بها من القدرات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وهذه الذكاءات، هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي-الرياضي، والذكاء البصري-الفراغي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي-الحركي، الذكاء التفاعلي، الذكاء الذاتي.

ويمكن تعريف الذكاءات المتعددة إجرائيا كالآتي (الأعسر وكفافي، ٢٠٠٠):

١- الذكاء الموسيقي: القدرة على إدراك الموسيقى، والتحليل والإنتاج والتعبير الموسيقي، والتعرف إلى التغيرات في خطوات الإيقاع وطبقة الصوت.

٢- الذكاء الجسمي-الحركي: القدرة على استخدام الجسم للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وكذلك امتلاك مهارات جسمية معينة مثل المرونة، والقوة، والتوازن.

٣- الذكاء البصري-الفضائي: القدرة على التخيل والرسم والتمثيل البياني للأفكار ذات الطبيعة البصرية أو الفراغية.

٤- الذكاء اللغوي: القدرة على الاستخدام العملي للغة والكلمات بكفاءة كوسيلة للتعبير والاتصال، كالقدرة على معالجة المعاني والبناء اللغوي.

٥- الذكاء المنطقي-الرياضي: القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، وكذلك القدرة على التفكير المنطقي في حل المشكلات.

٦- الذكاء التفاعلي: القدرة على التعامل مع الأشخاص، وإدراك مشاعرهم وطرق تفكيرهم، والحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات.

٧-الذكاء الذاتي: القدرة على التعامل مع الذات وفهمها، ومعرفة الشخص لنقاط قوته وضعفه.

ويعرف الباحثون الذكاءات المتعددة إجرائيا على أنها: الدرجة التي حصل عليها الطالب في المقياس المستخدم لمسح الذكاءات المتعددة، كما تم تحديد أنماط الذكاءات المتعددة في ضوء استجابات الطلاب على الأداة الخاصة بذلك.

التحصيل (Achievement): يعرف البدور (٢٠٠٤) التحصيل بأنه: «محصلة ما يستطيع الطالب الوصول إليه بما يتناسب مع إمكاناته حين يتحقق الهدف التعليمي».

ويعرف التحصيل كذلك بأنه: «ما يكتسبه الطالب من مهارات ومعارف ومواقف وقيم في فترة زمنية مقارنة بمجموعة المهارات والمعارف والقيم المطلوب إكسابها» (إدارة المناهج، ١٩٩٤).

وتم تعريف تحصيل الطلاب في الكيمياء إجرائياً بأنه: ما يستطيع الطالب اكتسابه من خلال ما يمر به من خبرات في الكيمياء التي تقدمها المدرسة على شكل أنشطة متكاملة متعددة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال أدائه على الاختبار المعد لأغراض هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة موضع الدراسة، والتعرف إلى مكوناتها من خلال تحليلها وتفسير أسباب حدوثها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلاب الصف الثاني عشر من التعليم العام في مدرسة كعب بن برشة التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباطنة شمال بسلطنة

عمان للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، والبالغ عددهم (٣٦٠) طالباً.

أما عينة الدراسة فقد اقتصرت على جميع طلاب الصف الثاني عشر الدارسين لمادة الكيمياء بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام للبنين التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباطنة شمال للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، والبالغ عددهم (١٧٥) طالباً.

وقد تم اختيار مدرسة كعب بن برشة للتعليم العام لإجراء الدراسة بطريقة قصدية؛ وذلك لعدة مبررات منها: اشتمال المدرسة على عدد مناسب من شعب الصف الثاني عشر، مما ساعد على تطبيق الإجراءات على جميع طلاب الصف الثاني عشر الدارسين لمادة الكيمياء، وكذلك كون أحد الباحثين معلماً بالمدرسة؛ مما سهل في تطبيق إجراءات الدراسة، واستعداد إدارة المدرسة للتعاون مع الباحثين.

أدوات الدراسة

اشتملت أدوات الدراسة على:

١- أداة مسح الذكاءات المتعددة:

تم تطوير أداة مسح الذكاءات المتعددة حسب الخطوات الآتية:

بعد الاطلاع على عدد من أدوات مسح الذكاءات المتعددة كأداة (Mc-Ckenzie, 2000) المشار إليها في البدور (٢٠٠٤)، ومقياس "ميداس" للذكاءات المتعددة، تم تطوير مقياس يتكون من (١٠٣) عبارة في صورته الأولية تمثل الذكاءات السبعة التي أشار إليها جاردنر (Gardner) وهذه الذكاءات هي: اللغوي، والمنطقي-الرياضي، والجسمي-الحركي، والموسيقي، والتفاعلي، والذاتي والذكاء البصري الفضائي. وقد أخذت الأداة صورتها النهائية بعد تعديل وحذف عدد من الفقرات حسب رأي المحكمين لتتناسب مع المنهج العماني والخصائص العامة للمجتمع لتصبح مقتصرة على (٧٠) عبارة؛ وذلك بمعدل عشر عبارات لكل ذكاء.

أ) صدق قائمة الذكاءات المتعددة: تم عرض القائمة على عدد من المحكمين من المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وعلم النفس، واللغة العربية والكيمياء، وذلك لإبداء رأيهم في فقرات القائمة من حيث وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومدى مناسبتها لقياس نوع الذكاء الذي وضعت لقياسه.

ونتيجة لملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، فقد تم تعديل قائمة المسح لتكون في صورتها النهائية القابلة للتطبيق، والتي تكونت من سبع مجالات، وهدفت إلى قياس أنواع الذكاءات الآتية: الذكاء الموسيقي، والذكاء اللغوي، والذكاء الجسمي-الحركي، والذكاء المنطقي-

الرياضي، والذكاء البصري–الفضائي، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي.

ب) ثبات قائمة مسح الذكاءات المتعددة: بعد عرض القائمة على المحكمين والأخذ بملاحظاتهم، تم استخراج معامل الثبات للقائمة وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددهم (٣٥) طالباً، وقد تم تطبيق القائمة على العينة بعد مرور شهر ونصف من التطبيق الأول، وقد استغرقت فترة التطبيق (٤٥) دقيقة، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين نتائج المرتين بواسطة معامل ارتباط بيرسون للتأكد من عملية الثبات للأداة، وكانت قيمة الثبات (٠,٨٣)، مما يدل على ثبات الأداة لدرجة عالية عند مستوى دلالة (α=٠,٠١)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض إجراء الدراسة.

ج) خصائص مجالات أداة مسح الذكاءات المتعددة: وقد اشتملت أداة مسح الذكاءات المتعددة بصورتها النهائية على الخصائص العامة لكل نوع من أنواع الذكاءات؛ وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: يهتم هذا المجال بقدرات الذكاء الموسيقي، وقد شمل الجوانب الآتية: (التمييز بين الإيقاعات الموسيقية المختلفة، وتحديد أسلوب الاستماع إلى الموسيقى، والحساسية للأصوات والذبذبات الموسيقية، والتمييز بين الأصوات المختلفة والتعرف إليها).

المجال الثاني: يقيس هذا المجال قدرات الذكاء الجسدي–الحركي، ويهتم بقياس الجوانب الآتية: (التحكم في عضلات الجسم وحركاته الإرادية واللاإرادية، والوعي بالجسد، وقدرات التقليد والمحاكاة الجسدية، وتحسين وتنمية الوظائف الجسدية).

المجال الثالث: يقيس هذا المجال قدرات الذكاء المنطقي– الرياضي، ويهتم بقياس الجوانب الآتية: (القدرة على إدراك الأنماط المجردة والتعرف إليها، والاستدلال وإدراك العلاقات، وتنفيذ العمليات الرياضية المختلفة، والتفكير العلمي).

المجال الرابع: يركز هذا المجال على قدرات الذكاء البصري–الفضائي؛ وذلك من خلال الجوانب الآتية: (التخيل والتفكير البصري، وتصميم الصور العقلية والنمذجة، وإعادة عرض التعلم في صورة رسوم وأشكال، وإيجاد الفرد طريقه في الأماكن المختلفة).

المجال الخامس: يقيس هذا القسم الذكاء اللغوي؛ وذلك من خلال تقييم الجوانب الآتية: (الكلمات ومدى سهولة استعمالها، وتعلم الألفاظ والعبارات المختلفة، والتعامل مع الآخرين من خلال القراءة والكتابة، والذاكرة اللفظية والاستدعاء السريع).

المجال السادس: يركز هذا المجال على قياس قدرات الذكاء الشخصي التفاعلي؛ وذلك من خلال الجوانب الآتية: (الاتصال الفعال مع الآخرين، والتفاعل مع مشاعر الآخرين، والعمل التعاوني، والاستماع للآخرين وتقييم وجهات نظرهم).

المجال السابع: يقيس هذا المجال قدرات الذكاء الذاتي؛ وذلك من خلال تقييم الجوانب الآتية: (إدراك البعد العاطفي، وتقدير الأشخاص والشعور بذواتهم، والوعي بالأهداف والدوافع الداخلية، والتفكير العميق في ما وراء المعرفة).

د) نموذج تفريغ درجات أداء الطلاب على قائمة مسح الذكاءات المتعددة:

تم استخدام التدريج الخماسي في قائمة مسح الذكاءات المتعددة على غرار مقياس ليكرت، حيث يقوم الطلاب بعد قراءة فقرات القائمة بوضع علامة (×) أمام الخانة التي تناسبه من التدرج الذي يبدأ بموافق بشدة ثم موافق فمحايد ثم غير موافق وأخيراً غير موافق بشدة، وبعد ذلك تم تصحيح القائمة كالآتي:

تحتسب خمس درجات لعبارة موافق بشدة، وأربع درجات لعبارة موافق، وثلاث درجات لمحايد، ودرجتين لعبارة غير موافق، ودرجة واحدة لعبارة غير موافق بشدة، ثم تجمع الدرجات التي حصل عليها الطالب في كل مجال على حدة.

وبعد أن تم الحصول على درجات الطلاب في كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، تم تصميم السجل الشخصي لقدرات كل طالب، كما هو مبين بالجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
السجل الشخصي لقدرات الذكاءات المتعددة

التقدير	الموسيقي	اللغوي	الجسمي الحركي	المنطقي الرياضي	البصري الفضائي	التفاعلي	الذاتي
بدرجة كبيرة جداً							
بدرجة كبيرة							
لا استطيع التحديد							
بدرجة قليلة							
غير قادر على الإطلاق							
المجموع							

وليس الهدف من عملية مسح الذكاءات للطلاب إعطاء درجة أو علامة للذكاء فهذا يتعارض مع نظرية الذكاءات المتعددة، وإنما الهدف إعطاء درجة لكل ذكاء على حدة بصورة مستقلة.

كما أنه ليس الغرض من سجل الطلاب الحكم إلى قدراتهم أو إطلاق سمات معينة بناء على الذكاءات السائدة لديهم، وإنما للتعرف على أنماط الذكاءات السائدة بوجه عام للطلاب، وتحديد علاقتها بالتحصيل في مادة الكيمياء؛ مما يسهم في إعطاء المعلم صورة واضحة عن اهتمامات الطلاب والذكاءات السائدة لديهم لتوظيفها في التدريس.

هـ) تطبيق قائمة مسح الذكاءات المتعددة: تم تطبيق قائمة مسح الذكاءات المتعددة بعد أن تم حساب معامل ثباتها وأخذت صورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، وتم استخدام نتائج المسح في تحديد أنماط الذكاءات المتعددة السائدة لدى الطلاب عينة الدراسة التي تم بموجبها تحديد العلاقة بينها وبين التحصيل الدراسي في الكيمياء للعينة.

٢- اختبار التحصيل في الكيمياء

لمعرفة العلاقة بين أنماط الذكاءات المتعددة لطلاب عينة الدراسة وبين تحصيلهم الدراسي، فقد تم إعداد اختبار تحصيلي للتحقق من ذلك وفق الخطوات الآتية:

أ) إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: من خلال الاطلاع على محتويات كتاب الكيمياء للفصل الدراسي الأول للتعليم العام للصف الثاني عشر، وتحديد أهداف الاختبار، والذي سيكون في إطار الموضوعات التي درسها الطالب في كل من الفصل الأول والثاني من الكتاب المدرسي، فقد تم إعداد الجدول وفقا للخطوات الآتية:

١) تم وضع مجموعة من الأهداف الخاصة المتعلقة بتدريس الفصول المحددة؛ وذلك في ضوء الأهداف المعرفية الواردة في دليل المعلم المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم بالسلطنة.

٢) تم إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً والوزن النسبي لها، والوزن النسبي لمستويات التعلم حسب تصنيف بلوم، وقد تم اختيار مستويات الفهم والتطبيق والقدرات العليا.

ب) إعداد الاختبار التحصيلي: تكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٨) سؤالاً، جميعها من نوع الاختيار من متعدد وتحتوي كل فقرة على أربعة بدائل، وتم عرض جدول مواصفات الاختبار ونموذج الإجابة عليه على عدد من معلمي الكيمياء وتمت مناقشتهم فيها، وقد تم تعديل عدد من الفقرات لضعف كان في صياغتها وأجريت بعض التعديلات في خيارات الإجابات لتتلاءم مع الأسئلة، كما تم عرض الاختبار على مجموعة من الطلاب عددهم (٣٠) من خارج عينة الدراسة، وطلب منهم قراءة الاختبار، وتم إجراء بعض التعديلات البسيطة على فقرات الاختبار بناء على آرائهم واقتراحاتهم.

ج) صدق الاختبار التحصيلي: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي والكيمياء، وتدريس الكيمياء، وطلب منهم قراءة فقرات الاختبار وتحديد النقاط الآتية: مدى وضوح فقرات الاختبار، والدقة العلمية للفقرات والبدائل، وصحة الإجابات

المحددة بنموذج الإجابة المرفق، ومدى قياس الفقرات للأهداف التي وضعت لقياسها، مع تقديم اقتراحات لتعديل بعض الفقرات أو إضافتها أو حذفها.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أشار عدد من المحكمين إلى ضرورة تعديل صياغتها، وتم حذف الفقرتين (٢٧,١٦) بناء على اتفاق المحكمين في عدم قياسها للأهداف المحددة للاختبار، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، وبلغ معدلها (٨٤٪)، وهذا يدل أن معامل صدق المحتوى مقبول لأغراض هذه الدراسة بناء على ما أشارت إليه دروزه (١٩٩٧) من أنه إذا زادت نسبة اتفاق المحكمين عن (٧٥٪) فانه يعد معاملا مقبولا لصدق المحتوى، وأصبح عدد فقرات الاختبار حسب التعديل وقبل التطبيق المبدئي (٢٦) فقرة. وبعد ذلك تم إعداد ورقة الإجابة عن فقرات الاختبار ووضع مفتاح الإجابة عنها، وحدد للإجابة الصحيحة علامة واحدة، وخصصت علامة صفر للإجابة الخطأ أو لعدم الإجابة.

د) ثبات الاختبار التحصيلي: تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٣٥) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وتم رصد استجابات الطلاب على فقرات الاختبار وحساب الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨٨٤) بعد حذف الفقرة العاشرة بسبب ضعف معامل التمييز لها الذي كان (٠,١٥٢)، وكذلك حذف الفقرة الرابعة بسبب معامل الصعوبة العالي والذي بلغ (٨٢,٤٪)، وبذلك تراوحت معاملات التمييز لجميع فقرات الاختبار بين (٠,٢٢٨ و٠,٧١٩)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات وصالح لأغراض الدراسة.

هـ) زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل فرد من أفراد العينة التي أجريت عليهم التطبيق المبدئي، ومن ثم حساب المعدل العام للوقت اللازم لإجابات الطلاب. وتم تحديد (٤٥) دقيقة للإجابة عن فقرات الاختبار، وهذا الوقت يعتبر مناسبا بالنسبة للفئة العمرية للطلاب ولعدد فقرات الاختبار.

و) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: بعد أن تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لها، وبعد التأكد من صدق الاختبار التحصيلي وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٤) فقرة موزعة على موضوعات الفصول المحددة للدراسة.

ضبط متغيرات الدراسة

تم ضبط متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أ) العمر الزمني للطلاب: تم تثبيت هذا المتغير من خلال اختيار طلاب في مستوى دراسي واحد وهو الصف الثاني عشر، كما تم حصر أعمار الطلبة لاستبعاد الطلاب الباقين للإعادة من مجموعة البحث، وأشارت نتيجة الحصر إلى عدم وجود أي طالب باقيين للإعادة ضمن العينة المختارة لمجموعة البحث، وبذلك يكون قد تم المساواة بين أفراد العينة جميعاً في العمر الزمني.

ب) المستوى الاجتماعي والاقتصادي: للوصول إلى تكافؤ الطلاب عينة البحث في هذا المتغير تم اختيار أفراد العينة من بيئة واحدة بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بولاية صحم التابعة لمنطقة الباطنة شمال ذات مستوى اقتصادي واجتماعي واحد تقريباً.

ج) الفترة الزمنية للتطبيق: تم مراعاة تطبيق أدوات الدراسة في نفس الفترة الزمنية على كل طلاب العينة.

المعالجات الإحصائية

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة بعد استخراج النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- للتعرف على ترتيب الذكاءات السبعة لدى الطلاب عينة الدراسة؛ وبالتالي تحديد الذكاءات السائدة لديهم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصلوا عليها في مقياس مسح الذكاءات.

٢- للإجابة على السؤال الثاني، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد نوع العلاقة بين أنماط الذكاءات المتعددة والتحصيل في الكيمياء.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول للدراسة على الآتي: ما أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر في مدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق قائمة مسح الذكاءات المتعددة؛ والتي تم إعدادها لقياس الذكاءات السائدة عند الطلاب، وقد تكونت القائمة بعد التعديل على (٧٠) فقرة مقسمة إلى سبعة مجالات ويحتوي كل مجال على (١٠) فقرات لقياسه. وهذه المجالات حسب ترتيبها في القائمة، هي: (الذكاء الموسيقي، الذكاء الجسمي-الحركي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء البصري-الفضائي، الذكاء اللغوي، الذكاء التفاعلي، الذكاء الذاتي). وبعد تطبيق القائمة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة عينة الدراسة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢).

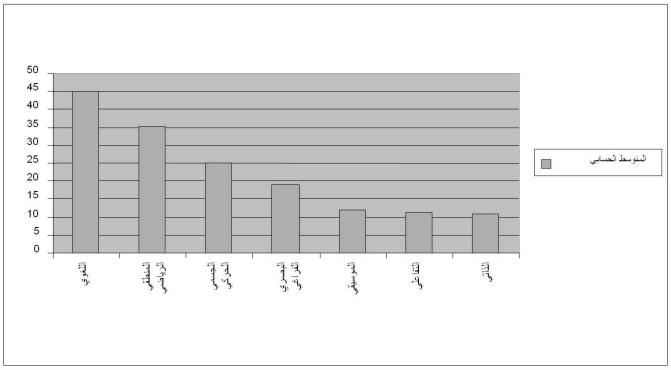
الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى طلاب عينة الدراسة على قائمة مسح الذكاءات المتعددة

نوع الذكاء	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الموسيقي	١٧٥	١٢,٠٣	١,٩٠	٧,٦٠	٥
الجسمي-الحركي	١٧٥	٢٥,١٢	١,٧١	١٥,٩	٣
المنطقي-الرياضي	١٧٥	٣٥,٢٢	٢,٩٧	٢٢,٢٤	٢
البصري-الفضائي	١٧٥	١٩,٠٣	٢,٣٩	١٢,٠٢	٤
اللغوي	١٧٥	٤٤,٩٣	١,٨٨	٢٨,٣٧	١
التفاعلي	١٧٥	١١,١٢	١,٧٠	٧,٠٢	٦
الذاتي	١٧٥	١٠,٩٢	١,٨٢	٦,٨٩	٧

* الدرجة الكلية لكل ذكاء (٥٠) درجة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأداء الطلاب عينة الدراسة على قائمة مسح الذكاءات المتعددة يتراوح بين (٤٤,٩) الخاص بالذكاء اللغوي الذي يمتلك أعلى متوسط حسابي لدى العينة، وبين (١٠,٩) الخاص بالذكاء الذاتي الذي يحتوى على أقل متوسط حسابي لدى العينة.

وبعد ترتيب الذكاءات السابقة حسب تدرج المتوسط الحسابي الذي يقيس مدى وجودها لدى الطلاب، اتضح أن هناك أربعة أنماط من الذكاءات السائدة لدى الطلاب، وهي: الذكاء اللغوي، فالذكاء المنطقي–الرياضي، فالذكاء الحركي، فالذكاء البصري–الفضائي. أما الذكاءات الثلاثة الأخرى: الذكاء الموسيقي، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي؛ فكان متوسطها الحسابي صغيراً نسبياً مقارنة بالذكاءات الأربع الأخرى. ويوضح الشكل (٣) نسبة كل ذكاء من الذكاءات السبع السابقة لدى الطلاب عينة الدراسة.



الشكل رقم (٢)
نسبة كل ذكاء من الذكاءات السبع لدى الطلاب عينة الدراسة

ويستقرأ من النتائج الواردة بالجدول رقم (٢) والشكل رقم (٢) ترتيب كل ذكاء من الذكاءات المتعددة على النحو الآتي:

المجال الأول: الذكاء اللغوي: بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب عينة الدراسة على أداة مسح الذكاءات المتعددة الخاص بالذكاء اللغوي (٤٤,٩٣) من المعدل الكلي (٥٠)، مما أدى إلى وجود هذا الذكاء في المرتبة الأولى بالنسبة للذكاءات الأخرى.

المجال الثاني: الذكاء المنطقي–الرياضي: أتى الذكاء المنطقي الرياضي في المرتبة الثانية من حيث درجة استجابات الطلاب عليه، فقد بلغ متوسطه الحسابي (٣٥,٢٢) مما أهله ليحل ثانياً بعد الذكاء اللغوي من حيث وجوده لدى الطلاب.

المجال الثالث: الذكاء الجسمي–الحركي: تدرج المتوسط الحسابي للذكاء الجسمي الحركي إلى (٢٥,١٢)، مما جعله في المرتبة الثالثة بعد الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي. وبلغ الوزن النسبي لاستجابات الطلاب على هذا المقياس (١٥,٩).

المجال الرابع: الذكاء البصري–الفضائي: بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة عن هذا المجال على أداة مسح الذكاءات المتعددة بالنسبة للمجالات الأخرى (١٩,٠٣)، والذي هو أقل من نصف الدرجة الكلية (٥٠)، وهذا يعطي مؤشراً على انخفاض هذا النمط من الذكاء لدى الطلبة مقارنة بالذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الجسمي الحركي.

المجال الخامس: الذكاء الموسيقي: انخفض المتوسط الحسابي لهذا الذكاء لدى الطلاب كبيرا، فقد بلغ (١٢,٠٣) مما يعبر عن عدم وجود هذا الذكاء بشكل كبير لدى الطلاب مقارنة بالذكاءات السابقة.

المجال السادس: الذكاء التفاعلي: يعد هذا النمط من الذكاء منخفضاً جداً مقارنة بغيره من الذكاءات الأخرى لدى الطلاب، وهذا يدل على عدم انتشاره بين الطلاب بدلالة المتوسط الحسابي المنخفض له والذي بلغ (١١,١٢).

المجال السابع: المجال الذاتي: احتوى هذا النمط من الذكاء على أقل متوسط حسابي لدى الطلاب في قائمة مسح الذكاءات المتعددة لديهم، مما يدل على انخفاض نسبة وجوده لديهم وعدم توظيفه بشكل كبير في الحياة العامة وخاصة في الجانب الدراسي، فقد بلغ المتوسط الحسابي له على الأداة (١٠,٩٢).

نستخلص من النتائج السابقة بأن عينة الدراسة تمتلك الذكاءات المتعددة بدرجات مختلفة، فهناك مجموعة من أنماط الذكاءات السائدة لدى الطلاب، وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء البصري الفضائي، وهناك أنماط غير سائدة كالذكاء الموسيقي، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي. ويفيد هذا الاستنتاج في التعامل

مع الطلاب كأفراد لهم أبعاد متعددة بدلاً من التعامل مع الطالب بأسلوب البعد الواحد، أي الإسهام في تنمية جميع جوانب شخصيته.

ويمكن عزو هذه النتائج لدى الطلاب إلى عدم تنوع الطرق التدريسية المستخدمة في المدارس والتي تقوم بتنمية وتحفيز بعض الذكاءات في حين إنها تغفل الذكاءات الأخرى. فأغلب الطرق المستخدمة في التدريس تتمحور حول طريقة المحاضرات، والحوار والمناقشة، والأسلوب القصصي، وكتابة التقارير والمقالات، والبحث في الكتب والمجلات، وهذه الطرق التدريسية جميعها تحفز الذكاء اللغوي لدى الطلبة وتعمل على تطويره، مما أسفر عن وجود هذا الذكاء بشكل مرتفع لدى أغلب الطلاب على حساب بعض الذكاءات الأخرى.

كذلك نجد أن بعض طرق التدريس المستخدمة في المجال التربوي تحفز الذكاء المنطقي–الرياضي مثل طريقة العصف الذهني، وطريقة حل المشكلات مما نتج وجود هذا الذكاء لدى الطلاب بشكل مرتفع أيضاً. وكذلك بالنسبة لطريقة الأنشطة العملية والمشروعات الجماعية التي حفزت الذكاء الجسدي–الحركي لدى الطلبة، وطريقة العمل المخبري والعروض العملية والتي أسهمت بشكل كبير في رفع مستوى الذكاء البصري–الفضائي لدى الطلاب. ومن جانب آخر يلاحظ ندرة بعض الطرق التدريسية التي تساعد في استخدام ورفع مستوى الذكاء الموسيقي، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي من مثل طريق لعب الدور والتمثيل المسرحي، وطرق المحاكاة والمقابلات العامة والرحلات الميدانية، مما أثر سلباً على وجود هذه الذكاءات وتفعيل استخدامها لدى الطلبة. ويؤكد جاردنر (Gardner, 1997) على أن كل أسلوب من أساليب التدريس بالإمكان تطويعه بما يقابل وينمي أنماط الذكاءات المتعددة لدى الطلاب إذا ما استخدم بالشكل المناسب لتنمية الذكاء المستهدف. وقد اقترح العديد من التربويين والباحثين في إطار تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة العديد من الطرائق والإستراتيجيات المناسبة لتفعيل كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة في الموقف التعليمي. ويمكن تفسير هذه النتائج كما يأتي: تشير نظرية الذكاءات المتعددة إلى توافر جميع أنواع الذكاءات لدى الطلاب ولكن بصورة متفاوتة، ويرجع الاختلاف في تفاوت وجود الذكاءات لدى الطلاب إلى عدة عوامل منها العامل البيئي، والعامل الوراثي، والعامل الاجتماعي وطرق التدريس المستخدمة. فقد أشارت العديد من الدراسات الأجنبية كريستيان (Christison, 1998) ودراسة ستانفرد (Stanford, 2003) ودراسة (حسين، ٢٠٠٣) ودراسة (الدرديري وكامل، ٢٠٠١) ودراسة (البدور، ٢٠٠٤) ودراسة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥) ودراسة (العموري، ٢٠٠٥) إلى أن كل الأفراد

يمتلكون هذه الذكاءات ولكن بصورة متفاوتة، حيث إنه في ضوء التأثيرات المختلفة للوراثة والبيئة لا يوجد شخصان لديهم نفس هيكلية الذكاء، أي إن الاختلاف بين البشر هو في نوع ما يمتلكون من ذكاء وليس في الدرجة، فكثير من الأفراد لديهم مستويات عالية في بعض الذكاءات في حين قد تكون لديهم الذكاءات الأخرى عند مستويات متوسطة أو منخفضة.

وهذا لا يعني أن الأشخاص الذين لديهم ذكاءات معينة يستخدمونها هي فقط دون غيرها من الذكاءات المنخفضة؛ فلا يمكن لأحد من الأفراد ذوو الذكاءات سواء المرتفعة أو المنخفضة أن يستقل ويعيش بمفرده في الحياة الواقعية، فالذكاءات متكاملة داخل الفرد وتعمل معا بصورة متفاعلة، وأن المستوى المرتفع للقدرة في ذكاء معين كالذكاء اللغوي مثلاً لا يتطلب بالضرورة مستوى مرتفع مشابهاً في الذكاء المنطقي–الرياضي؛ وبالتالي فإن الذكاء الناضج في مجال لا يتطلب بالضرورة أن يكون ناضجاً في مجال آخر تماماً.

وهنا يجب التأكيد على أن الذكاءات المتعددة هي أداة للكشف عن الملامح المميزة لتفكير كل إنسان وليست هدفا بحد ذاته، فالإنسان يستطيع أن يعبر عن ذاته بأكثر من وسيلة، فليست هناك مجموعة صفات مقننة ينبغي أن يمتلكها المرء ليكون ذكياً في مجال ما، فقد يكون الفرد قادراً على كتابة الشعر، ولكنه قد لا يجيد كتابة القصص والروايات مثلاً. كما يمكن لمعظم الناس أن يطوروا الذكاءات المنخفضة لديهم إلى مستوى كفاءة مناسب، وذلك إذا ما توافر لديهم الدافع وبيئة التعلم المناسبة التي ترقى بهذا الذكاء إلى مرحلة الإتقان.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أجريت للكشف عن أنماط الذكاءات المتعددة للطلاب وترتيبها حسب وجودها لديهم. فقد اتفقت دراسة البدور (٢٠٠٤) مع هذه الدراسة في ترتيب الذكاءات المتعددة الأربعة السائدة للطلاب عينة الدراسة واختلفت في ترتيب الذكاءات الثلاثة الاخرى. أما دراسة العموري (٢٠٠٥) التي أجريت على مجتمع الإناث فقد اختلف ترتيب الذكاءات المتعددة لديهم عن ترتيبها لدى الذكور في هذه الدراسة.

ثانياً: عرض النتائج بالسؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على الآتي: ما علاقة تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان بأنماط الذكاءات المتعددة لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد للطلاب عينة الدراسة في مادة الكيمياء، ثم بعد ذلك تم رصد علامات الطلبة على الاختبار.

بعد ذلك تم إدخال البيانات للمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) ومعرفة

العلاقة بين أنماط الذكاءات المتعددة لدى الطلاب وتحصيلهم في الكيمياء باستخدام معامل ارتباط بيرسون لتوضيح تلك العلاقة. ويوضح الجدول رقم (٣) العلاقة الارتباطية بين أنماط الذكاءات المتعددة وتحصيل طلاب الصف الثاني عشر في الكيمياء.

الجدول رقم (٣)
العلاقة الارتباطية بين أنماط الذكاءات المتعددة وتحصيل طلاب الصف الثاني عشر في الكيمياء

الذكاءات المتعددة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
اللغوي	٠,٩٣١	*٠,٠٠٠
المنطقي-الرياضي	٠,٨٧٧	*٠,٠٠٠
الجسمي-الحركي	٠,٦٧٥	*٠,٠٠٠
البصري-الفضائي	٠,٥٧٣	*٠,٠٠٠

* دال عند مستوى (α≤٠,٠٥)

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (٣) وجود معامل ارتباط عالي بين التحصيل وبين الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي–الرياضي، والذكاء الجسمي–الحركي، والذكاء البصري الفضائي؛ وذلك عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥). ويشير الجدول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التحصيل في الكيمياء وبين أنماط الذكاءات المتعددة الأربع السائدة لدى الطلبة عينة الدراسة.

ويتضح مما سبق وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل في الكيمياء وبين الذكاءات المتعددة السائدة لدي عينة الدراسة، وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي–الرياضي، والذكاء الجسمي–الحركي، والذكاء البصري–الفضائي. ويمكن عزو هذه العلاقة القوية إلى قدرة الطلاب على تسخير الذكاءات الأربع السائدة لديهم في استيعاب المبادئ والمفاهيم إذا ما قدمت بطريقة تراعي تلك الأنماط السائدة عندهم. ويمكن تفسير ذلك كما يأتي: عندما يقوم الطالب بتنظيم معرفته وتفصيلها وترميزها وإدماجها باستخدام أنماط الذكاءات المتعددة لديه، فان ذلك يطور من معرفته ويزيد من مخزونه المعرفي كما ونوعا (قطامي وقطامي، ٢٠٠١). وهذا ما أكده كل من (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣) بأن نظرية الذكاءات المتعددة تدعم التعلم البنائي وتتناغم معه بتأكيدها على أهمية توجيه الممارسات التعليمية بصورة تتمركز حول المتعلم. فمراعاة أنماط الذكاءات المتعددة لدى الطلاب أثناء عملية التدريس واستخدام الطرق المناسبة لإيصال المعلومة لهم يسهم بشكل فعال وكبير في رفع المستوى التحصيلي لديهم.

إن نظرية الذكاءات المتعددة تدعم تحصيل المتعلمين لمختلف أنواع المعارف العلمية،

فالذكاءات المختلفة هي بحد ذاتها طاقات وقدرات معرفية لذا فان تطوير بعضها أو حتى كلها يعني تسهيل رعاية القدرات المعرفية للطلاب، ومساعدتهم على الاحتفاظ بما يتعلمونه من معلومات ومعارف أرمسترونج (Armstrong, 1994). فعندما تتم معالجة موضوع من الموضوعات من زوايا مختلفة ينجم عن ذلك إمكانية الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطلاب، وهذا يفتح للطالب مجالات متعددة لعرض كل جديد يتعلمه، وكذلك الصعوبات التي يواجهها باستمرار وبطرق مريحة له. كما وتمكن الآخرين من الوصول إلى هذه الصعوبات ودراستها، (Gardner, 1997) .

وبالرغم من وجود علاقة قوية بين التحصيل وبين أنماط الذكاءات الأربع السائدة لدى الطلاب حسب تحليل الاختبار التحصيلي وأداة مسح الذكاءات المستخدمة بشكل عام، إلا أن العلاقة بين الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي–الرياضي من جهة وبين التحصيل من جهة أخرى كانت أقوى من العلاقة بين الذكاء الجسمي–الحركي والذكاء البصري–الفضائي وبين التحصيل، ويمكن تفسير هذا الاختلاف، بأن الدراسة استخدمت الاختبار التحصيلي كأداة ثابتة لقياس التحصيل الدراسي لمختلف الطلاب، بينما تشير نظرية الذكاءات المتعددة إلى أن الاختبارات التحصيلية مهيأة لقياس قدرات الذكاء اللغوي وقدرات الذكاء المنطقي–الرياضي، ولذلك غالباً ما يتفوق الطلاب أصحاب الذكاءات اللغوية والمنطقية على غيرهم من الطلاب أصحاب الذكاءات الأخرى. وهذا يدل على أن الاختبارات التحصيلية قد لا تعطي مؤشرا حقيقيا حول طبيعة فهم الطلاب للمادة الدراسية، ويجب اعتماد طرائق أخرى لقياس التحصيل إضافة إلى الاختبار التحصيلي. وهناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي قامت ببحث أثر تطبيق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي للطلاب هوبارد و نيوويل (Hubbard & Newwell, 1999) ودراسة دوبس (Dobbs, 2001) ودراسة باجوكس و كلين (Pajkos & Klein, 2002) ودراسة (الشربيني ويحيى، ٢٠٠٤)، ودراسة (بدر، ٢٠٠٣)، ودراسة (البدور، ٢٠٠٤)، والتي أشارت جميعها إلى وجود تأثير ايجابي لنظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي لطلاب عينة الدراسة، مما يتفق مع نتائج هذه الدراسة.

الاستنتاج والتوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصى بالآتي:

١– استخدام أداة مسح الذكاءات للتعرف إلى أنماط الذكاءات التي يتمتع بها طلاب مدارس التعليم العام بسلطنة عمان قبل البدء في تدريسهم لتسهيل عملية التدريس لدى المعلم من

خلال استغلال الذكاءات السائدة وتحفيز الذكاءات الطلاب.

٢- ضرورة استخدام طرائق التدريس المناسبة لتنمية الذكاءات المتعددة، وعدم التركيز على ذكاءات معينة بهدف مساعدة الطلاب على الارتقاء بأساليب التفكير مما يؤثر إيجاباً على تحصيلهم.

٣- توعية المعلمين بالطرائق التي تساعدهم على معرفة أنماط الذكاءات المتعددة لدى الطلاب.

٤- تنمية الوعي بالذكاء المتعدد من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها بالنسبة للطلاب أو المعلمين بسلطنة عمان.

المراجع

الأعسر وكفافي (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

إدارة المناهج (١٩٩٤). **نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي**. المنامة: إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

إسماعيل، عزو ونجيب، نائله (٢٠٠٤). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها. **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإسلامية**، غزة، الجامعة الإسلامية، **١٢**(٢)، ٣٢٣-٣٦٦.

بدر، محمود (٢٠٠٣). **فاعلية وحدة مقترحة في الرسم البياني في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثرها على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات**. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الخامس عشر: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة. القاهرة: جامعة عين شمس.

البدور، عدنان (٢٠٠٤). **أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). **قياس وتقويم قدرات الذكاءات المتعددة**. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

زيتون، حسين وزيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٣). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

الدرديري، اسماعيل محمد وكامل، رشدي فتحي (٢٠٠١). برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٤**(٣)، ٧٤-١٠٧.

دروزه، أفنان (١٩٩٧). عوامل تؤثر على التحصيل الجامعي في نظام التعليم المفتوح مقابل تظام التعليم التقليدي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٣٢)، ٢٣٢– ٢٠٩.

السرور، ناديا (١٩٩٨). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشربيني، أحلام الباز حسن ويحيى، سعيد حامد محمد (٢٠٠٤). **فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم**، ورقة قدمت في المؤتمر العلمي الثامن: الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الإسماعيلية: جامعة عين شمس، ١، ١٩٥ – ١٩٩.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). **الدماغ والتعلم والتفكير**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العموري، فاطمة (٢٠٠٥). **أثر استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو الكيمياء**. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس**. عمان: دار الشروق.

معوض، خليل (١٩٩٤) **القدرات العقلية** (ط٢). الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

الوقفي، راضي (١٩٩٨). **مقدمة في علم النفس** (ط٣). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبدالمجيد. (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**، عمان: دار الفرقان.

Armstrong, T. (1994). **Multiple intelligences in the classroom,** Retrieved on 15-6-2008 from, http://www.ascd.org/readingroom/Books/armstrong94.html.

Carson, D. (1995). **Diversity in the classroom multiple intelligence's and mathematical problem-solving.** (DAI-A: 56/20:0611).

Cnristison, M. A. (1998). **Applying multiple intelligences theory,** FORUM, 36,2,2, Retrieved: April,19,2008, Available on: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vo1361no21p2.htm.

Dobbs, V. R. (2001). The relationship between implementation of the multiple intelligences theory in the curriculum and student academic achievement at a seventh-grade at-risk. **Alternative school dissertation international-A:** 56/20, 0611.

Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement, **Educational Leadership, 55**(1), 20-22.

Gardner, Howard. (1999). **Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st Century.** New York: Basic book.

Goodnough, K. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. **School Science & Mathematics, 101**(4), 180-193.

Hubbard, T. & Newell, M. (1999). **Improving academic achievement in reading and writing in primary grades.** (ERIC Document reproduction Service No.ED 438518).

McCkenzi, W. (2000). **Multiple intelligence's survey.** Retrieved on 18/7/2008 from: www.Surfaquerium.com/Mlinvent.htm.

Morgan, H. (1992). **An analysis of gardner's theory of multiple intelligences,** Paper presented at the annual meeting of the educational research No. BEDI 96018180. Association, roper review, Eastern.18 (June 96)

Pajkos, D.; Klein-Collins, J. (2002). **Improving upper grade math achievement via the integration of a culturally responsive curriculum.** (ERIC Document reproduction Service No. (ED 460853).

Stanford, P. (2003). Multiple intelligences for every classroom, **Intervention in School & Clinic, 39**(2), 80-86.

Synder, R. (2000).The relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school student. **High School Journal, 83**(2), 11-20.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين

د. محمود أحمد أبوسمرة
قسم الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية- جامعة القدس

د. محمد عبدالإله الطيطي
قسم التربية- كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

أ. ميرفين عبدالحميد عمرو
وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
الخليل - فلسطين

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين

د. محمود أحمد أبوسمرة
قسم الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية- جامعة القدس

د. محمد عبدالإله الطيطي
قسم التربية- كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

أ. ميرفين عبدالحميد عمرو
وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
الخليل - فلسطين

الملخص

هدف هذه الدراسة التعرف إلى ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) كما يراها المشرفون التربويون، وكذلك التعرف إلى ملامح هذه القيادة في ظل متغيرات الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) مع نهاية العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، والبالغ عددهم (٣٤٥) مشرفاً تربوياً، في حين تكونت عينة الدراسة من (١٧٦) مشرفاً تربوياً، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة، تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والاحصائية المناسبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين كما يراها المشرفون التربويون كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٢٨)، وفق مقياس ليكرت الخماسي. وعلى ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثون بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، الإشراف التربوي، فلسطين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٣/١٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٤/١٩م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

Features of Transformational Leadership (TL) of Chiefs of Educational Supervision Sections in Palestine

Dr. Mahmoud. A. Abu Samra
Educational Science College
Al –Quds University

Dr. Mohammed. A. Al- Titi
College of Education
Al –Quds Open University

Mervin. A. Ammr
Ministry of Education and Higher Education
Hebron- Palestine

Abstract

The purpose of this study was aimed at recognizing features of Transformational Leadership (TL) of chiefs of educational supervision in Palestine from point of view of educational supervisors. The study population consisted of all educational supervisors in directorates of education (northern governorates) in the scholastic year 2005/2006, whose number was (345) supervisors. However, the sample included (176) supervisors, chosen randomly. To achieve the goals of the study, the researchers used a questionnaire, and verified its validity and reliability by using the educational and statistical methods.

The study revealed that the degree of features of (TL) of chiefs of educational supervision in Palestine was medium, with average (3.28) according to Lickert scale.

On the light of the results of the study the researchers recommended some recommendations.

Key words: transformational leadership, supervision, Palestine.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين

د. محمود أحمد أبوسمرة
قسم الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية- جامعة القدس

د. محمد عبدالإله الطيطي
قسم التربية- كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

أ. ميرفين عبدالحميد عمرو
وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
الخليل - فلسطين

المقدمة

تعد القيادة نبض العملية الإدارية ومفتاحها، وتنبع أهميتها من كونها تسري في كل جوانب العمليات الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية. وهي أمر لا غنى عنه لترشيد سلوك الأفراد، وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم، وتنظيم أمورهم، وتوجيههم الوجهة الصّحيحة من أجل بلوغ الأهداف المرجوّة. وتتميزالقيادة كونها تتضمّن عناصر المبادأة، والتوقع، والابتكار، وإحداث تغييرات. فهي نشاط ديناميكي يترك أثره الفاعل في الجهاز الإداري (الطويل، ١٩٩٩؛ أحمد، ٢٠٠١).

وكون العمل الإداري في مجال التربية والتعليم عملاً معقداً، ومتعدد الأبعاد، فهو بحاجة إلى استخدام المنهج العلمي في تشخيص واقعه، والتعرف إلى مشكلاته وقضاياه، ووضع البدائل التي يمكن الاستفادة منها في تطوير الواقع، مما يجعله قادراً على تحقيق الأهداف المرغوبة فيها (كلارنس، ١٩٩٣). وهذا يتطلب من القادة التربويين تطوير معارفهم، ومهاراتهم، ليتشكل لديهم الوعي، والقدرة حول كيفية قيادة فريق العمل التربوي، في جميع مجالاته، والتعامل معه وفق أسس مهنية، تكون قادرة على تحقيق الأهداف المطلوبة من الميدان التربوي.

وحاولت نظريات عديدة، في مجال القيادة، تلمس أفضل الأساليب والأفكار، والأنماط القيادية للرقي بدور القائد التربوي نحو الأفضل، من خلال الانسجام بين أهداف المؤسسة التربوية وحاجات المرؤوسين فيها. فبدايةً كان التوجه السيكولوجي الذي ركز على نظرية السمات في الأربعينيات من القرن العشرين، وتشير هذه النظرية الى أن القائد الفعال تتوفر فيه مجموعة من الصفات الفسيولوجية، والنفسية، والذهنية، والقائد بمفهوم هذه النظرية

يولد ولا يصنع. وتبين لاحقاً أن هذه الصفات لا تدل على السبب الرئيس للقيادة ونجاحها، فبرزت نظريات أخرى في الخمسينات، تهتم بالمنحى السلوكي للقيادة، حيث ركزت على سلوك القائد في التأثير على التابعين، فكانت نظرية ذات البعدين، والشبكة الإدارية، ونظرية ليكرت في القيادة، وكذلك نظرية الخط المستقيم، ونظريات أخرى، وحاولت هذه النظريات أو الدراسات توجيه سلوك القائد نحو بعدين: بعد المهمة، المتعلق بالإنتاج، وبعد العاملين ومشاعرهم الإنسانية الاعتبارية.

ثم جاءت نظرية القيادة الموقفية والظرفية، والتي اعتبرت القيادة اقتراناً بين القائد والموقف والأتباع، ووفق هذه النظرية يكون القائد مؤثرا أو غير مؤثر حسب طريقة تعامله مع الموقف وتكييف سلوكه ليلائم حاجات أتباعه والبيئة التي يعيشون فيها، وتحقيق أهداف المؤسسة التي يقودها، ومن رواد هذه النظرية كينيث بلانشرد، وباول هيرسي إضافة إلى فرد ادوارد فيدلر، (Lunenburg & Ornstien, 2004).

وظل الباب مفتوحاً لتسميات جديدة لممارسات قيادية قديمة، أو ظهور أنماط جديدة من القيادة، يحاول أنصارها تمرير ما حوته من أفكار ونظريات لإقناع الآخرين بجدواها، وملاءمتها لهذه المؤسسة أو تلك، أو هذا الظرف دون غيره، حتى ظهرت مفردة جديدة من مفردات القيادة، وهي القيادة التحويلية Transformational Leadership، وبرزت بشكل لافت للنظر في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، من خلال مجموعة من الأفكار التي طرحها كل من جيمس بيرنز، وبرنارد باس، وكينيث ليثوود، ودانيال دوكي، وغيرهم.

ويتمثل جوهر هذا النمط من القيادة من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم أخلاقية: كالعدالة، والمساواة، والإنسانية، بمعنى أن سلوك القادة التحويليين يقوم على نظم قيمية راسخة سماها بيرنز القيم الداخلية، وأكد عدم إمكانية التفاوض حولها أو تبادلها (Iain, 2006)، كما يتمثل الاختبار الحقيقي لهذه القيادة في مدى إسهامها في إحداث التغيير الذي يتم قياسه في ضوء الهدف المشتق من الدوافع والقيم. وهكذا فالقيادة التحويلية تجمع القادة والأتباع في علاقة فعالة، من خلال فهم الأهداف من قبل الطرفين، ومن خلال هذا الفهم يستطيع القادة تشكيل، فتعديل، ومن ثم تطوير دوافع الأتباع وقيمهم وأهدافهم (Yukl, 1989). ويرى بيرنز (Burns, 1978) بأن القائد التحويلي هو من يدرك الحاجات الكامنة في المرؤوسين ويستثمرها، وينشد إشباع الحاجات العليا، وبذلك يتحول القادة إلى وسطاء أخلاقيين. أما باس (Bass)، وكما ورد عند (العامري، ٢٠٠٢)، فيرى أن القيادة التحويلية هي التي تعمل على توسيع اهتمامات المرؤوسين وتنشيطها وتعميق مستوى إدراكهم، للنظر إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية، ويتحقق هذا من خلال أكثر من طريقة، كالنظرة الكرزماتية للقائد،

وإشباع الحاجات النفسية لكل فرد، والتشجيع الإبداعي للموظفين.

وطور كل من باس وأفوليو (Bass & Avolio, 1994) نموذجاً لأبعاد القيادة التحويلية ومكوناتها، يتضمن أربعة أبعاد، تبدأ جميعها بحرف (I)، وعرفت بـ (4Is) وهي:

١- التأثير المثالي (Idealized influence): والتي تهتم بصفة أساسية بتطوير رؤية جديدة تعد نموذجاً للمثل والسلوكيات المشتركة، وذلك بأن القادة التحويليين يمارسون سلوكيات تجعل منهم نماذج لأتباعهم، فالقائد التحويلي يحظى بإعجاب واحترام التابعين.

٢. الدافعية الإلهامية (Inspirational motivation): أو الحفز الإلهامي، ويركز هذا البعد على سلوكيات القائد التي تثير في التابعين حب التحدي واستثارة روح الفريق من خلال الحماسة، ويدفع القائد الموظفين للمشاركة في تصور الأوضاع المستقبلية للمؤسسة التربوية والأهداف والرؤى المشتركة.

٣. الاستثارة الفكرية (Intellectual stimulation): وتعني قدرة المدير على استثارة جهود المرؤوسين التفكيرية والتحليلية، لتكون جهوداً إبداعية وخلاقة، وقدرته ورغبته في جعل مرؤوسيه يتصدون للمشكلات القديمة بطرق جديدة، وتعليمهم النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات تحتاج إلى حل، والبحث عن حلول منطقية لها وهذا يشجع الإبداع.

٤. الاعتبارية الفردية (Individualized consideration): ويقصد بها مدى اهتمام المدير بالموظفين على المستوى الفردي، من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم، والتعامل معهم باحترام.

ومن خلال دراسات لاحقه، أشار إليها العمراني (٢٠٠٤)، كدراسة جانتزي وليثوود (Jantzi & Leithwood, 1996)، ودراسة بودسكوف وماكنزي وفيتر (Podsakoff, Mackenzie & Fetter, 1990)، تم إضافة بعدين آخرين للقيادة التحويلية، هما: التمكين: أي أن يمكن المدير الموظفين من السلطة بالمقدار اللازم، والمكافآت البدائلية: وذلك بان يقوم المدير بمكافأة أو معاقبة الموظف بناء على كفاءة أدائه.

وإذا كانت المجالات الإدارية في الصناعة، والتجارة وغيرها بحاجة الى قيادة تحويلية، فمن باب أولى أن يكون المجال التربوي بحاجة لمثل هذا النمط القيادي، لما يتميز به من مقومات إنسانية وإبداعية، قادرة على الارتقاء بالمؤسسة التربوية نحو أهدافها، والمتمثلة في تربية الأجيال، وبناء القيادات، من خلال الاستثارة الفكرية، والدافعية الإلهامية، والاعتبارية الفردية، وغيرها من عناصر القيادة التحويلية ومكوناتها.

والمشرف التربوي عنصر أساس في المنظومة التعليمية، يحتاج الى علاقة من نوع خاص مع رئيسه المباشر، ليتمكن من القيام بالدور المطلوب منه في مجال متابعة تحسين العملية التعليمية

على أكمل وجه، والإبداع في استخدام أساليب الإشراف التربوي، وإلهام المعلمين للقيام بما هو أكبر من توقعاتهم من أنفسهم، وعليه فهو بحاجة لأن تكون القيادة لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي قيادة ناجحة وفاعلة، تأخذ بيد المشرف التربوي، وتنهض بقدراته، لترتقي به إلى أهداف المجتمع المقصودة من التربية، ومن تنشئة الأجيال المتعاقبة، ليكونوا قادة المجتمع، ورواد التنمية المستقبلية. لهذا كان دور رئيس قسم الإشراف التربوي مهماً، وأساسياً في المؤسسة التربوية، وكان من المهم تنمية مهاراته القيادية، وتزويده بأفضل الأفكار القيادية، ومحاولة توجيه ممارساته القيادية، ليتمكن من أن يقود قسم الإشراف قيادة مؤثرة، وإبداعية، وإلهامية. وهذا ما أمكن ملاحظته من خلال عناصر أو مكونات القيادة التحويلية، ومن أهمها ما يعرف بـ (4Is).

وقد جاء موضوع القيادة التحويلية، وخاصة في المجال التربوي، في العديد من الدراسات، ومن هذه الدراسات دراسة العامري (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى التعرف إلى سلوك المواطنة المنظمية، والسلوك القيادي التحويلي في الأجهزة الحكومية السعودية وطبيعة العلاقة التي تربطهما. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن سلوك المواطنة المنظمية بأبعاده المختلفة متدن في هذه الأجهزة، وأن السلوك القيادي التحويلي لا يرتقي إلى مستوى تطلعات الموظفين. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة المنظمية. أما دراسة المنذري (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى كشف واقع القيادة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من منظور الأسس الفكرية لنظرية القيادة التحويلية. وتألفت بيانات الدراسة الميدانية من ثلاثة مصادر: استبانة تم توزيعها على (٥٤٠) فرداً، وذلك في عشر محافظات ومناطق تعليمية بالسلطنة، ومقابلة شخصية مع (٣٥) مساعد مدير مدرسة أساسي، ومعلم أول بهذه المدارس، وأخيراً مقابلة مقننة مع (٧) خبراء متخصصين في القيادة والإدارة. وأظهرت نتائج الدراسة ان تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع القيادة المدرسية تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة. وأجرى العمراني (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية، بحيث تتوفر لها دلالات الصدق والثبات، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد أبعاد الأداة وصياغة فقراتها بما يتناسب مع البيئة اليمنية للمديرين التربويين، وتم تنقيح الأداة وأصبحت في صورتها النهائية مكونه من ثمانية أبعاد هي: التأثير المثالي، والدافعية الإلهامية، والاستثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية، والتمكين، والرؤيا، والمكافآت البدائلية، والإدارة بالاستثناء، وطبقت أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدارس أمانة العاصمة صنعاء. وكشفت النتائج أن الأداة كانت صادقة من خلال الطريقة والإجراءات التي استخدمت في

بنائها، كما توصل الباحث إلى ثبات الأداة بطريقتين: التجزئة النصفية، وكرونباخ ألفا.

وأجرت ساهين (Sahin, 2004) دراستها في جامعة ١٩ أيلول في مدينة أزمير، بهدف إيجاد علاقة بين شكل القيادة لمديري المدارس والبيئة المدرسية، من وجهة نظر المعلمين والمديرين. وتوصلت النتائج إلى أن المديرين والمعلمين على حد سواء يرون أن المديرين يتسمون بالقيادة التحويلية. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية ومستوى إبداع موظفي الحكومة، وهذه القيادة تستخدم غالباً من قبل مديري المنظمات أو الجمعيات الحكومية. وهدفت دراسة يونغ لي (YungYu, 2005) التعرف إلى العلاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية والانتماء للمدرسة من خلال القيادة التحويلية للمديرين في مدارس تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥٠) معلماً في المدارس الثانوية للعام الدراسي ٢٠٠٣. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة معنوية إيجابية بين النمط القيادي التحويلي للمديرين من جهة ورضا المعلمين وانتمائهم للمدرسة من جهة أخرى. أما دراسة رج (Rugg, 2005) فقد حاولت قياس رضا المعلمين عن مديريهم الذين يمارسون القيادة التحويلية. استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة عشوائية، وشملت (٢٩٥) مدرسة حكومية في أنديانا. وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك رضا بين المعلمين لسلوك المديرين الذين يستخدمون القيادة التحويلية، و لم تظهر نتائج الدراسة أثراً لعمر أو جنس، أو سنوات الخبرة للمعلم أو المدير أو الموقع الجغرافي، على القيادة التحويلية.

يلاحظ من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة بهذا الشأن، أن القيادة التحويلية قد حظيت بالدراسة والتحليل في الدراسات الأجنبية أكثر منها في الدراسات العربية، كما أن هذه الدراسات حاولت ربط القيادة التحويلية بمتغيرات أخرى لها علاقة بأداء المرؤوسين، كالرضا الوظيفي، والإنتاجية، والانتماء المؤسسي، وكذلك علاقة هذه القيادة بتحصيل الطلبة. كما أن الباحثين لم يتمكنوا من الحصول على أية دراسة في القيادة التحويلية حول المشرفين التربويين أو رؤساء أقسام الإشراف التربوي. لهذا يمكن النظر إلى رئيس قسم الإشراف على أنه قائد تربوي قي مجال عمله، كأي قائد آخر في الميدان التربوي، كمدير المدرسة مثلاً.

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة القيادة التربوية في فلسطين نتيجة للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بالشعب الفلسطيني خلال فترة الاحتلال الإسرائيلي، فلم تكن الدولة

المحتلة معنية بأن يكون الشعب الفلسطيني قادراً على النهوض في أي من مجالات الحياة، لا تعليمياً ولا تربوياً، ولا أن تُؤسس مؤسساته التربوية لقادة تربويين، فعمد إلى أساليب القهر والإذلال. وبعد أن رحل الاحتلال عن المؤسسات التربوية، تلمس العديد من أبناء هذا الوطن الطرق الواعدة لتحسين العملية التربوية والإدارية، من خلال قياداتهم أولاً، نظراً لحاجة المجتمع الفلسطيني عامة، والتربوي خاصة، الى قيادات واعدة، قادرة على الارتقاء بطموحات هذا الشعب نحو الأفضل.

وإيماناً بالدور المهم الذي يلعبه رؤساء أقسام الإشراف والمشرفون التربويون في مساعدة المعلمين لإيجاد حلول للمشاكل التعليمية التي تواجههم، وزيادة نموهم المهني، وتدريبهم أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم، وحتى يقوم كلاهما بالدور الموكل إليه، من أجل هذا تأتي أهمية تطوير مهاراتهم وكفايتهم القيادية والإشرافية، وهذا يستدعي الكشف عن مستوى ما لديهم من مهارات ومعارف أولاً، لهذا جاءت هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف إلى مدى توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم فلسطين (المحافظات الشمالية) من وجهة نظر المشرفين التربويين، وبيان مستوى هذه الملامح في ظل متغيرات الدراسة (المنطقة التعليمية، وجنس المشرف التربوي، وسنوات خبرته في مجال الإشراف التربوي، ومؤهله العلمي).

٢- تقديم التوصيات المناسبة في هذا الشان الى متخذي القرار التربوي بهدف الارتقاء بالأداء الاشرافي.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتين:

١- ما ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٢- هل تختلف متوسطات تقديرات المشرفين التربويين حول ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة: المنطقة التعليمية، وجنس المشرف التربوي، ومؤهله العلمي، وسنوات خبرته؟

فرضيات الدراسة

انبثقت الفرضيات الصفرية الآتية من سؤال الدراسة الثاني، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) تعزى لمتغير جنس المشرف التربوي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرف التربوي.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمشرف التربوي.

أهمية الدراسة

من خلال موقعهم الوظيفي في مؤسسات تربوية فلسطينية، لاحظ الباحثون أن العمل الإشرافي في المؤسسات التربوية هو عمل يهدف إلى بناء معرفة المعلم الفلسطيني ومهاراته بناءً سليماً، وأن القيادة التحويلية، وما تحويه من ملامح قيادية، يمكن أن تساعد قادتنا التربويين للقيام بدورهم الطليعي في مجال الإشراف التربوي، وبالتالي يتحقق هدف الإشراف التربوي بشكل عام، والمتمثل في تحسين العملية التعليمية، وتحقيق التنمية المطلوبة في المجال التربوي.

وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في فلسطين، حسب علم الباحثين، والتي تكشف عن ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين.

محددات الدراسة

تحددت هذه الدراسة بالآتي:

١- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية من فلسطين (الضفة الغربية).

٢- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

٣- الحدود الإجرائية: تحددت هذه الدراسة بالأداة المستخدمة والمصطلحات الاجرائية الواردة فيها.

مصطلحات الدراسة

المحافظات الشمالية: المحافظات الفلسطينية التي تقع في الضفة الغربية، في حين تسمى محافظات قطاع غزة بالمحافظات الجنوبية، وذلك بعد استلام السلطة الفلسطينية لمهامها.

القيادة التحويلية: قيادة تسعى إلى إدخال تغييرات إيجابية في المؤسسات، من خلال مجموعة من الأفكار القيادية، تركز بالدرجة الأولى على قيم القائد القدوة، والاستثارة الفكرية من أجل الإبداع، وتشجيع العاملين بمنحهم الفرصة ليكونوا مبدعين وخلاقين، ومشاركين في المهام.

الاشراف التربوي: مجموعة من الجهود المخططة والمنظمة والموجهة نحو مدخلات العملية التعليمية وعملياتها، بهدف تحسين هذه العملية ورفع مستواها، من خلال تحسين ممارسات المعلم التدريسية، وتنمية قدراته وكفاياته التعليمية، مما يساعد في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

صممت هذه الدراسة على أساس المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعتها ونوعيتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية)، للعام الدراسي (٢٠٠٥- ٢٠٠٦) والبالغ عددهم (٣٤٥) مشرفاً تربوياً، موزعين على (١٣) مديرية .

وتم تقسيم مديريات التربية والتعليم إلى ثلاث مناطق تعليمية:

- منطقة الشمال، وتضم مديريات التربية والتعليم في: نابلس، وجنين، وطولكرم، وقلقيلية،

وسلفيت، وقباطية، وبها (١٥٦) مشرفاً.

– منطقة الوسط، وتضم مديريات: القدس، وضواحي القدس، ورام الله، وأريحا، وبها (٨٣) مشرفاً.

– منطقة الجنوب، وتضم مديريات: بيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل، وبها (١٠٦) مشرفين.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٧٦) مشرفاً تربوياً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، من مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية) من فلسطين، ويمثل هذا العدد (٥٠٪) من مجتمع الدراسة تقريباً.

أداة الدراسة

قام الباحثون بتطوير استبانة لاستخدامها أداة للدراسة، استعانة بالمقياس الذي طوره العمراني (٢٠٠٤) في دراسته، وبالرغم من الصدق الذي يتمتع به هذا المقياس، من خلال بنائه كمقياس، إضافة إلى استخدام هذا المقياس في دراسات أخرى، قام الباحثون كذلك بتحكيم الأداة التي تم تطويرها، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، مكونة من (١٤) عضواً، من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي والإداري، من جامعة الخليل، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة القدس، ومديريتي التربية والتعليم في الخليل، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الأول: يضم معلومات متعلقة بمتغيرات الدراسة المستقلة: المنطقة التعليمية، وجنس المشرف التربوي، وسنوات خبرته، ومؤهله العلمي.

الثاني: يضم مجالات الاستبانة وفقراتها، موزعة كالآتي:

– التأثير المثالي: ويشمل (١٤) فقرة، الفقرات من (١ ـ ١٤).

– الدافعية الإلهامية: ويشمل (٦) فقرات، الفقرات من (١٥ ـ ٢٠).

– الاستثارة الفكرية: ويشمل (١١) فقرة، الفقرات من (٢١ ـ ٣١).

– الاعتبارية الفردية: ويشمل (١٧) فقرة، الفقرات من (٣٢ ـ ٤٨).

– التمكين: ويشمل (٧) فقرات، الفقرات من (٤٩ ـ ٥٥).

–المكافآت البدائلية: ويشمل (٧) فقرات، الفقرات من (٥٦ ـ ٦٢).

صدق الأداة وثباتها

وتم حساب ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت قيم الثبات لمجالات أداة الدراسة مرتفعة: الدرجة الكلية (٠,٩٨)، التأثير المثالي (٠,٩٤)، الدافعية الإلهامية (٠,٨٥)، الاستثارة الفكرية (٠,٩٣)، الاعتبارية الفردية (٠,٩٦)، التمكين (٠,٩٠)، المكافآت البدائلية (٠,٩٠).

الأساليب الإحصائية

تم استخدام برامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها. ولتحديد درجة توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء قسم الإشراف، من خلال قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين، اعتمد الباحثون المقياس الوزني الآتي:

درجة مرتفعة:إذا كانت المتوسط الحسابي للفقرة أو المجال أعلى من (٣+ الانحراف المعياري).

درجة متوسطة: إذا كانت المتوسط الحسابي محصوراً بين (٣± الانحراف المعياري).

درجة منخفضة: إذا كانت المتوسط الحسابي أقل من (٣− الانحراف المعياري).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما هي ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي، لفقرات أداة الدراسة، ومجالاتها، الجدول رقم (١) والجدول رقم (٧).

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي من خلال مجالات الدراسة

الترتيب	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
١	التأثير المثالي	٣,٣٢	٠,٥٩	متوسطة
١	التمكين	٣,٣٢	٠,٦٨	متوسطة
٣	الاعتبارية الفردية	٣,٣٠	٠,٦٧	متوسطة
٣	الدافعية الإلهامية	٣,٣٠	٠,٦١	متوسطة
٥	المكافآت البدائلية	٣,٢٦	٠,٦٣	متوسطة
٦	الاستثارة الفكرية	٣,١٩	٠,٦١	متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٢٨	٠,٥٦	متوسطة

من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في فلسطين يتبين أن درجة توافر ملامح هذه القيادة كانت «متوسطة»، في مجالات الدراسة الستة والدرجة الكلية، وفق المعيار الذي اعتمدته الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣,٢٨)، وانحراف معياري (٠,٥٦)، وتوضح قيم المتوسطات الحسابية أن مجالي التأثير المثالي، والتمكين حصلا على الترتيب الأول من بين مجالات أداة الدراسة، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٣٢) لكل منهما، في حين حصل مجال الاستثارة الفكرية على الترتيب الأخير من بين المجالات، وبمتوسط حسابي هو الأدنى، وقدره (٣,١٩). كما نلاحظ أن قيم المتوسطين الحسابيين لمجالي الاعتبارية الفردية والدافعية الإلهامية كانا متساويين، ومقدارهما (٣,٣٠).

وفي الجداول اللاحقة سيتم عرض قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة من خلال مجالاتها.

التأثير المثالي، والدافعية الإلهامية

يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٢)، لمجال التأثير المثالي، أن جميع الفقرات كانت بدرجة متوسطة، وقد كانت أبرز المؤشرات السلوكية هي «ثقة رئيس القسم بإمكانات المشرفين التربويين»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٦١)، وانحراف معياري (٠,٧٦)، في المقابل فقد كانت أقل المؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لرئيس قسم الإشراف من خلال هذا المجال "يجعل من أساليب تعامله مع المشرفين التربويين مثالاً يحتذى به"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المؤشر (٣,١٩)، وانحراف

معياري (٠,٨٦).

كما يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٢)، لمجال الدافعية الإلهامية، أن جميع الفقرات كانت بدرجة متوسطة، وكانت أبرز المؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لرئيس قسم الإشراف من وجهة نظر المشرفين التربويين هي "الثقة في قدرات العاملين في تحقيق الأهداف التربوية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٣٨)، وانحرافاً معيارياً (٠,٧١)، في المقابل كانت أقل المؤشرات السلوكية "يعمل على تفعيل إمكانيات العاملين معه"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المؤشر (٣,١٩)، والانحراف المعياري (٠,٨٠).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام من خلال مجالي التأثير المثالي والدافعية الإلهامية

م	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
	مجال التأثير المثالي		
١	يثق بإمكانات المشرفين التربويين.	٣,٦١	٠,٧٦
٢	يراعي الجانب الأخلاقي عند اتخاذه القرارات التربوية.	٣,٥٥	٠,٧٥
٣	يوفر للمشرفين التربويين جواً يشعرهم بالارتياح لعملهم تحت قيادته.	٣,٥١	٠,٧٩
٤	يتعامل مع كل فرد وفقا للطريقة التي يرى أنها تناسبه	٣,٤٧	٠,٧٢
٥	يؤمن أن الثقة المتبادلة مدخل للتغلب على الصعوبات في المجال التربوي.	٣,٤٤	٠,٨٣
٦	يتمتع بقدرة عالية على الإقناع.	٣,٣٨	٠,٧٦
٧	يُغلّب مصلحة المؤسسة التربوية على مصالحه الذاتية.	٣,٣٦	٠,٨٢
٨	يتميز بقدرته على استشراف المستقبل.	٣,٣٣	٠,٧١
٩	تتسم معاملته مع المشرفين التربويين بالشفافية	٣,٣٠	٠,٨١
١٠	يجعل العاملين معه يثقون بقدرته على التغلب على حل المشكلات التي تواجههم.	٣,٢٩	٠,٧٣
١١	يؤكد على شمولية التعامل مع القضايا التربوية بالمؤسسة التربوية.	٣,٢٨	٠,٧٢
١٢	يؤكد على أهمية توافر إحساس جماعي بالمهام التربوية.	٣,٢٤	٠,٧٩
١٣	ينمّي ثقة العاملين معه بأنفسهم.	٣,٢٤	٠,٧٨
١٤	يجعل من أساليب تعامله مع المشرفين التربويين مثالاً يحتذى به.	٣,١٩	٠,٨٦
	مجال الدافعية الإلهامية		
١	يثق في قدرات العاملين على تحقيق الأهداف التربوية لقسم الإشراف.	٣,٣٨	٠,٧١
٢	يعمل على تعزيز روح العمل الجماعي من خلال العاملين معه.	٣,٣٧	٠,٧٥
٣	يثير في المشرفين التربويين روح الحماسة للعمل.	٣,٣٣	٠,٧٠

تابع الجدول رقم (٢)

م	الفقـرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
٤	يحث العاملين معه على الإنجاز المتميز.	٣,٢٧	٠,٨٨
٥	يخبر العاملين معه بما يجب عليهم فعله كي يثابوا على مجهوداتهم.	٣,٢٣	٠,٧٩
٦	يعمل على تفعيل إمكانات العاملين معه.	٣,١٩	٠,٨٠

مجال الاستثارة الفكرية

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام من خلال مجال الاستثارة الفكرية مرتبة تنازليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يشجع المشرفين التربويين على المشاركة في صياغة رؤية مشتركة لقسم الإشراف التربوي.	٣,٤١	٠,٧٨	متوسطة
٢	يعامل العاملين معه بنزاهة دون إظهار المحاباة لأي فرد أو مجموعة بعينها.	٣,٢٨	٠,٨١	متوسطة
٣	يسعى إلى تعميق مفهوم المشاركة لدى المشرفين التربويين العاملين معه.	٣,٢٨	٠,٧١	متوسطة
٤	يشجّع المشرفين التربويين على المشاركة في صناعة القرارات التربوية.	٣,٢٣	٠,٨٣	متوسطة
٥	يطلع المشرفين التربويين على الصعوبات التي تواجه قسم الإشراف التربوي لتحقيق أهدافه.	٣,٢٣	٠,٨٣	متوسطة
٦	يحفز العاملين معه لتحقيق الرؤية المشتركة لقسم الإشراف التربوي.	٣,٢١	٠,٧٠	متوسطة
٧	يُعَدُّ مصدر إثراء للأهداف الجديدة للمؤسسة التربوية.	٣,١٩	٠,٨١	متوسطة
٨	يساعد المشرفين التربويين على التعامل مع المشكلات القديمة بطرق جديدة.	٣,١٤	٠,٨٥	متوسطة
٩	يثير قدرة المشرفين التربويين على تحليل المشكلات التي يواجهونها في الإشراف التربوي	٣,١٣	٠,٨١	متوسطة
١٠	يشجع العاملين معه لتحقيق أكثر مما كانوا يتوقعون تحقيقه.	٣,٠٥	٠,٧٣	متوسطة
١١	يسعى للتعرف إلى طموحات من يعملون معه.	٣,٠٢	٠,٨٠	متوسطة

يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٣) أن جميع الفقرات كانت بدرجة متوسطة، وكانت أبرز المؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لرئيس قسم الإشراف من وجهة نظر المشرفين التربويين لهذا المجال هي «يشجع المشرفين التربويين على المشاركة في صياغة رؤية مشتركة لقسم الإشراف التربوي»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٤١)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، في المقابل فقد كانت أقل المؤشرات السلوكية

«يسعى للتعرف إلى طموحات من يعملون معه»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المؤشر (٣,٠٢)، والانحراف المعياري (٠,٨٠).

مجال الاعتبارية الفردية

يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٤)، لمجال الاعتبارية الفردية، أن جميع الفقرات كانت بدرجة متوسطة، وكانت أبرز المؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لرئيس قسم الإشراف من وجهة نظر المشرفين التربويين هي «يحترم قرارات من يفوضهم من العاملين معه»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٤٩)، والانحراف المعياري (٠,٧٨)، في المقابل كانت أقل المؤشرات السلوكية «ينمي اهتمامات العاملين معه للوصول إلى عملية تطوير لقسم الإشراف»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المؤشر (٣,١١)، والانحراف المعياري (٠,٧٧).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام من خلال مجال الاعتبارية الفكرية مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يحترم قرارات من يفوضهم من العاملين معه.	٣,٤٩	٠,٨٦	متوسطة
٢	يحترم إنسانية العاملين معه.	٣,٤٩	٠,٨١	متوسطة
٣	يحترم وجهات النظر المتباينة عند التعامل مع بعض القضايا التربوية للإشراف التربوي.	٣,٤٦	٠,٨٤	متوسطة
٤	يحترم الممارسات التربوية للمشرفين التربويين العاملين معه.	٣,٤٢	٠,٨١	متوسطة
٥	يتفهم أحاسيس العاملين معه في الميدان التربوي.	٣,٤٢	٠,٨٧	متوسطة
٦	يستجيب بصورة إيجابية للمبادرات التطويرية للعاملين معه من المشرفين.	٣,٤٠	٠,٧٦	متوسطة
٧	يجيد الاتصال الفعال مع العاملين معه.	٣,٣٩	٠,٧٨	متوسطة
٨	يهتم بتدريب العاملين معه لتحسين مستوى أدائهم.	٣,٣٤	٠,٨٤	متوسطة
٩	يحرص على إيصال رؤيته في العمل للمشرفين التربويين	٣,٣٣	٠,٩٠	متوسطة
١٠	يحرص على توضيح أهداف الإشراف التربوي للعاملين معه من المشرفين التربويين.	٣,٣٠	٠,٧٨	متوسطة
١١	يحرص على تطابق ممارساته مع الرؤية التي يمتلكها.	٣,٢٨	٠,٨٣	متوسطة

تابع الجدول رقم (٤)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١٢	يراعي الفروق الفردية بين المشرفين التربويين.	٣,٢٥	٠,٨٥	متوسطة
١٣	يعطي أولوية لبناء مجموعة من القيم المشتركة وتعزيزها داخل المؤسسة التربوية.	٣,٢٤	٠,٧٧	متوسطة
١٤	يهتم بالحاجات الشخصية للعاملين معه، بما لا يتعارض مع الأهداف العامة للعمل.	٣,٢٢	٠,٨٧	متوسطة
١٥	يشعر كل فرد في قسم الإشراف التربوي بأهمية.	٣,٢٢	٠,٨٦	متوسطة
١٦	يسعى إلى تطوير العاملين معه مهنيا حسب الإمكانيات المتاحة.	٣,٢٢	٠,٧٥	متوسطة
١٧	ينمي اهتمامات العاملين معه للوصول إلى عملية تطوير لقسم الإشراف التربوي.	٣,١١	٠,٧٧	متوسطة

مجال التمكين والمكافآت البدائلية

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام من خلال مجال التمكين والمكافآت البدائلية مرتبة تنازلياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	مجال التمكين			
١	يتيح الفرصة للعاملين معه لممارسة صلاحياتهم ويعززها.	٣,٤٢	٠,٨١	متوسطة
٢	يشجع العاملين معه على تحمل المسؤولية في العمل.	٣,٤٢	٠,٨٠	متوسطة
٣	يعامل العاملين معه على أنهم أفراد تتمايز قدراتهم.	٣,٤١	٠,٨٠	متوسطة
٤	يفوض بعض صلاحياته للعاملين معه.	٣,٣٩	٠,٨١	متوسطة
٥	يقدّم تصوّراً كليّاً للعمل تاركاً الهامش الأكبر للعاملين معه في تنفيذه.	٣,٢٨	٠,٩١	متوسطة
٦	يراعي في تفويضه الإمكانيات الإدارية والتربوية لمن يفوضهم.	٣,٢٦	٠,٩٨	متوسطة
٧	يمارس التفويض مستنداً إلى أسس علمية واضحة.	٣,٠٧	٠,٩١	متوسطة
	مجال المكافآت البدائلية			
١	يعبّر عن تقديره للعاملين معه عندما يقومون بعمل مميز.	٣,٤٧	٠,٧٢	متوسطة
٢	يكون سعيداً عندما يقوم العاملون معه بمهامهم بطريقة مقبولة.	٣,٤٠	٠,٨١	متوسطة
٣	يعزز في العاملين معه الثقة بالقدرة على العمل.	٣,٢٥	٠,٧٨	متوسطة
٤	يضع للعاملين معه معايير قابلة للتحقيق.	٣,٣١	٠,٧٩	متوسطة
٥	يتعاون مع العاملين معه بما يوازي الجهود التي يبذلونها.	٣,٢٢	٠,٧٣	متوسطة
٦	يقرن المسؤولية بما يوازيها من سلطات وصلاحيات.	٣,١٦	٠,٨٠	متوسطة
٧	يناقش العاملين معه في متطلبات إنجاز أدوارهم.	٣,٠٠	٠,٩١	متوسطة

يتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٥)، لمجال التمكين، أن جميع الفقرات كانت بدرجة متوسطة، وكانت أبرز المؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لرئيس قسم الإشراف من وجهة نظر المشرفين التربويين هي «يتيح الفرصة للعاملين معه لممارسة صلاحياتهم ويعززها»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٤٢)، والانحراف المعياري (٠,٨١)، في المقابل كانت أقل المؤشرات السلوكية «يمارس التفويض استناداً إلى أسس علمية واضحة»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المؤشر (٣,٠٧)، والانحراف المعياري (٠,٩١).

ويتبين من خلال قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٥)، لمجال المكافآت البدائلية، أن جميع الفقرات كانت بدرجة متوسطة، وكانت أبرز المؤشرات السلوكية الدالة على القيادة التحويلية لرئيس قسم الإشراف من وجهة نظر المشرفين التربويين هي «يعبر عن تقديره للعاملين معه عند ما يقومون بعمل مميز»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٤٧)، والانحراف المعياري (٠,٧٢)، في المقابل كانت أقل المؤشرات السلوكية «يناقش العاملين معه في متطلبات إنجاز أدوارهم»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المؤشر (٣,٠٠)، والانحراف المعياري (٠,٩١).

ويعزو الباحثون هذه النتائج إلى أن ملامح القيادة التحويلية، وأهدافها، وخصائصها هي من المفردات الحديثة في الميدان التربوي، وبالتالي لم تكتمل صورتها بعد لتصل هذه الملامح إلى الدرجة المرتفعة، كما هو مأمول من القيادات التربوية. وقد تعزا هذه النتيجة أيضاً إلى كون رؤساء أقسام الإشراف التربوي يحرصون على أن يقوم المشرفون التربويون بعملهم الإشرافي في المجال الإداري بالدرجة الأولى، بمعنى الزيارات الصفية، وملاحظة التحضير اليومي، وخطة الدرس، وكتابة التقارير، وزيارة المدرسة، وملاحظة جوانب القوة والضعف في الأداءات الإدارية من قبل الإدارة المدرسية والمعلمين، وملاحظة الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

إن هذه الواجبات الإدارية، على الرغم من ضرورتها وأهميتها، لا شك بأنها ستكون على حساب بناء القدرات القيادية للمشرفين التربويين، ورؤساء أقسام الإشراف التربوي على حد سواء.

وأظهرت النتائج أن ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين كانت الأعلى لمجالي التأثير المثالي، والتمكين، وقد يعزا ذلك إلى احترام رئيس قسم الإشراف التربوي لقدرات المشرفين التربويين وإمكاناتهم، وكذلك إلى ثقة المشرفين التربويين بقدرات رئيس قسم الإشراف في تلبية احتياجاتهم، وتفويض الصلاحيات

في مجال اتخاذ القرارات، والابتعاد عن العلاقات الشخصية في تقييم المشرف، والعلاقات المهنية التي تربط المشرفين ورؤساء الأقسام في مجال العمل. واتفقت نتائج هذه الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسة كل من العامري (٢٠٠٢)، والمنذري (٢٠٠٣).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على أنه: هل تختلف تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) باختلاف متغيرات الدراسة: المنطقة التعليمية، وجنس الشرف التربوي، ومؤهله العلمي، وسنوات خبرته؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في الضفة الغربية (المحافظات الشمالية) حسب متغيرات الدراسة الواردة في السؤال، وللتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تم فحصها من خلال الفرضيات الصفرية الآتية:

نتائج الفرضية الأولى

نصت هذه الفرضية على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين في مديريات التربية لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي حسب متغير المنطقة التعليمية، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين حسب متغير المنطقة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
التأثير المثالي	بين المجموعات	٣,٦٦٥	٢	١,٨٣٢	٥,٤١٩	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٥٦,٤٧١	١٦٧	٠,٣٨٨		

تابع الجدول رقم (٦)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
التأثير المثالي	المجموع	٦٠,١٣٥	١٦٩		٥,٤١٩	٠,٠٠٥
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	٦,٠١٨	٢	٣,٠٠٩	٨,٦٩٦	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٧,٧٩٠	١٦٧	٠,٣٤٦		
	المجموع	٦٣,٨٠٨	١٦٩			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	٣,٩٨٧	٢	١,٩٩٤	٥,٥٤١	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٦٠,٠٨٦	١٦٧	٠,٣٦٠		
	المجموع	٦٤,٠٧٣	١٦٩			
الاعتبارية الفردية	بين المجموعات	٤,٩٠٤	٢	٢,٤٥٢	٥,٦٤٧	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٧٢,٥٢٠	١٦٧	٠,٤٣٤		
	المجموع	٧٧,٤٢٤	١٦٩			
التمكين	بين المجموعات	٦,٢٩٤	٢	٣,١٤٧	٧,١٨٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٣,١٢٤	١٦٧	٠,٤٣٨		
	المجموع	٧٩,٤١٨	١٦٩			
المكافآت البدائلية	بين المجموعات	٧,٤٦١	٢	٣,٧٣١	١٠,٣١٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٠,٣٧٧	١٦٧	٠,٣٦٢		
	المجموع	٦٧,٨٣٨	١٦٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤,٨٨٩	٢	٢,٤٤٤	٨,٢١٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٩,٧١٠	١٦٧	٠,٢٩٨		
	المجموع	٥٤,٥٩٨	١٦٩			

يتبين من القيم الحسابية الواردة في الجدول رقم (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي حسب متغير المنطقة التعليمية، في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية. ولإيجاد مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tukey- test) للمقارنات البعدية الثنائية، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

اختبار توكي (Tukey- test) للمقارنات البعدية الثنائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية

المجال	المنطقة التعليمية	المتوسط الحسابي	جنوب الضفة	وسط الضفة	شمال الضفة
التأثير المثالي	جنوب الضفة	٣,٥٤			*٠,٣٤١٩
	وسط الضفة	٣,٢٨			

تابع الجدول رقم (٧)

المجال	المنطقة التعليمية	المتوسط الحسابي	جنوب الضفة	وسط الضفة	شمال الضفة
التأثير المثالي	شمال الضفة	٣,٢٠	٠,٣٤١٩ *		
الدافعية الإلهامية	جنوب الضفة	٣,٥٨			٠,٤٠٠٥*
	وسط الضفة	٣,١٥			
	شمال الضفة	٣,١٨	٠,٤٠٠٥*		
الاستثارة الفكرية	جنوب الضفة	٣,٤٣			٠,٣٤٠٥*
	وسط الضفة	٣,١٠			
	شمال الضفة	٣,٠٩	٠,٣٤٠٥*		
الاعتبارية الفردية	جنوب الضفة	٣,٥٦			٠,٣٧١٥*
	وسط الضفة	٣,١٨			
	شمال الضفة	٣,١٩	٠,٣٧١٥*		
التمكين	جنوب الضفة	٣,٦١			٠,٤٠٣٧*
	وسط الضفة	٣,١٦			
	شمال الضفة	٣,٢١	٠,٤٠٣٧*		
المكافآت البدائلية	جنوب الضفة	٣,٥٨			٠,٤٥٠٨**
	وسط الضفة	٣,١٠			
	شمال الضفة	٣,١٣	٠,٤٥٠٨*		
الدرجة الكلية	جنوب الضفة	٣,٥٤			٠,٣٦٧٣*
	وسط الضفة	٣,١٨			
	شمال الضفة	٣,١٧	٠,٣٦٧٣*		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥

وتشير المقارنات الثنائية البعدية الواردة في الجدول رقم (٧)، بأن الفروق بين المتوسطات كانت بين منطقة شمال الضفة الغربية وجنوبها ولصالح أفراد عينة الدراسة من مديريات جنوب الضفة، أي أن المشرفين التربويين في جنوب الضفة يقدرون مدى توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف بدرجة أكبر من زملائهم في مديريات منطقة الشمال الضفة.

وقد يعزا ذلك إلى أن سنوات خبرة رؤساء الأقسام في مديريات الجنوب في العمل كرؤساء أقسام كانت أكثر مقارنة بسنوات خبرة رؤساء أقسام الإشراف التربوي في الشمال، مما ساعد على اكتساب خبرات في مجال العمل القيادي، وكان له دور ملحوظ في إظهار ملامح القيادة التحويلية وتقديرها من قبل المشرفين التربويين. واختلفت نتائج هذه الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسة رج (Rugg, 2005).

نتائج الفرضية الثانية

نصت هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) تعزى لمتغير جنس المشرف.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في فلسطين حسب متغير جنس المشرف، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين حسب متغير جنس المشرف

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	ذكر	٩٧	٣,٣٨	٠,٦٤	٩٦	١,٤٣٨	٠,١٥٢
	أنثى	٧٥	٣,٢٥	٠,٥٣	٧٤		
الدافعية الإلهامية	ذكر	٩٧	٣,٣٥	٠,٧٠	٩٦	١,٤٦٨	٠,١٤٤
	أنثى	٧٥	٣,٢٢	٠,٤٨	٧٤		
الاستثارة الفكرية	ذكر	٩٧	٣,٢٤	٠,٦٧	٩٦	١,١٩٥	٠,٢٣٤
	أنثى	٧٥	٣,١٢	٠,٥٤	٧٤		
الاعتبارية الفردية	ذكر	٩٧	٣,٣٤	٠,٦٩	٩٦	٠,٧١٤	٠,٤٧٦
	أنثى	٧٥	٣,٢٧	٠,٦٧	٧٤		
التمكين	ذكر	٩٧	٣,٣٣	٠,٧٢	٩٦	٠,٠٨٠	٠,٩٣٦
	أنثى	٧٥	٣,٣٢	٠,٦٤	٧٤		
المكافآت البدائلية	ذكر	٩٧	٣,٢٧	٠,٦٦	٩٦	٠,٢٩٧	٠,٧٦٧
	أنثى	٧٥	٣,٢٤	٠,٦٠	٧٤		
الدرجة الكلية	ذكر	٩٧	٣,٣٢	٠,٦٢	٩٦	٠,٩٩٦	٠,٣٢١
	أنثى	٧٥	٣,٢٣	٠,٤٨	٧٤		

يتبين من خلال القيم الواردة في الجدول رقم (٨) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي تعزى إلى متغير جنس المشرف.

وقد يعزى التوافق بين تقديرات المشرفين التربويين من الجنسين حول ملامح القيادية

التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي الى أن الملامح القيادية في مجال الإشراف التربوي هي من السمات التي يمكن للمشرف التربوي أن يلاحظها بغض النظر عن الجنس، خاصة اذا عرفنا أن المشرفين التربويين من الجنسين يلتحقوا بدورات تدريبية في مجال القيادة دونما تمييز، وهذا يساعد على تشكل مهارات تقييم متقاربة لدى المشرفين التربويين. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من المنذري (٢٠٠٣) ونتائج دراسة رج (Rugg, 2005).

نتائج الفرضية الثالثة

نصت هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance – ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل العلمي للمشرف

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بين المجموعات	٠,٤١٠	٢	٠,٢٠٥	٠,٥٧٩	٠,٥٦١
	داخل المجموعات	٦٠,١٠٧	١٧٠	٠,٣٥٤		
	المجموع	٦٠,٥١٦	١٧٢			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	١,٢٧٧	٢	٠,٦٣٨	١,٧٢١	٠,١٨٢
	داخل المجموعات	٦٣,٠٥١	١٧٠	٠,٣٧١		
	المجموع	٦٤,٣٢٨	١٧٢			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	٠,٣٩٥	٢	٠,١٩٨	٠,٥٢٣	٠,٥٩٤
	داخل المجموعات	٦٤,١٨٨	١٧٠	٠,٣٧٨		
	المجموع	٦٤,٥٨٣	١٧٢			
الاعتبارية الفردية	بين المجموعات	٢,٥٨٨	٢	١,٢٩٤	٢,٨٩٨	٠,٠٥٨
	داخل المجموعات	٧٥,٨٨٧	١٧٠	٠,٤٤٦		
	المجموع	٧٨,٤٧٥	١٧٢			

تابع الجدول رقم (٩)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التمكين	بين المجموعات	١,٨٧٣	٢	٠,٩٣٦	٢,٠٢٣	٠,١٣٥
	داخل المجموعات	٧٨,٦٧٢	١٧٠	٠,٤٦٣		
	المجموع	٨٠,٥٤٥	١٧٢			
المكافآت البدائلية	بين المجموعات	٨٨٠.	٢	٠,٤٤٠	١,٠٩٥	٠,٣٣٧
	داخل المجموعات	٦٨,٢٦٦	١٧٠	٠,٤٠٢		
	المجموع	٦٩,١٤٦	١٧٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٠٥٩	٢	٠,٥٢٩	١,٦٦٠	٠,١٩٣
	داخل المجموعات	٥٤,٢١١	١٧٠	٠,٣١٩		
	المجموع	٥٥,٢٧٠	١٧٢			

تشير القيم الواردة في الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي حسب متغير المؤهل العلمي، للدرجة الكلية ولجميع مجالات الدراسة، حيث كان مستوى الدلالة أعلى من (٠,٠٥).

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين يُقيمون لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي من خلال ملاحظتهم لمهاراتهم الإدارية والقيادية التي يمارسونها خلال قيامهم بعملهم الإشرافي والتوجيهي، وهذه يمكن ملاحظتها من قبل المشرفين التربويين دون تدخل المؤهل العلمي في هذه التقييمات، فحملة الدبلوم أو البكالوريوس، أو غيرهم يمكن أن يقيموا ويقدروا مدى امتلاك رؤساء أقسام الإشراف التربوي لملامح القيادة التحويلية من خلال خبرات قيادية أو إدارية مكتسبة من الميدان التربوي، خاصة إذا كان حملة الدبلوم من ذوي الخبرة التعليمية الطويلة. لذا فإن متوسطات تقديرات المشرفين التربويين حول مدى توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي لم تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

نتائج الفرضية الرابعة

نصت هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) تعزى لمتغير خبرة المشرف.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance – ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين (المحافظات الشمالية) لمدى توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي حسب متغير خبرة المشرف، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين حسب متغير خبرة المشرف

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بين المجموعات	٤,١٠٧	٢	٢,٠٥٤	٦,٣٤٤	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٥٣,٧٣١	١٦٦	٠,٣٢٤		
	المجموع	٥٧,٨٣٨	١٦٨			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	٤,٠٤٥	٢	٢,٠٢٢	٥,٧٧٨	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٥٨,١٠٠	١٦٦	٠,٣٥٠		
	المجموع	٦٢,١٤٥	١٦٨			
الاستثارة الفكرية	بين المجموعات	٢,٦٤٥	٢	١,٣٢٣	٣,٧٣٤	٠,٠٢٦
	داخل المجموعات	٥٨,٨٠٩	١٦٦	٠,٣٥٤		
	المجموع	٦١,٤٥٤	١٦٨			
الاعتبارية الفردية	بين المجموعات	٣,٤٣١	٢	١,٧١٦	٣,٩٤٦	٠,٠٢١
	داخل المجموعات	٧٢,١٦٩	١٦٦	٠,٤٣٥		
	المجموع	٧٥,٦٠٠	١٦٨			
التمكين	بين المجموعات	١,٢٠٢	٢	٠,٦٠١	١,٣١٦	٠,٢٧١
	داخل المجموعات	٧٥,٨٠٥	١٦٦	٠,٤٥٧.		
	المجموع	٧٧,٠٠٦	١٦٨			
المكافآت البدائلية	بين المجموعات	٣,٩٣٤	٢	١,٩٦٧	٥,٣٠٤	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	٦١,٥٦٦	١٦٦	٠,٣٧١		
	المجموع	٦٥,٥٠٠	١٦٨			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣,١٨٦	٢	١,٥٩٣	٥,٣٧٤	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٤٩,٢١٨	١٦٦	٠,٢٩٦		
	المجموع	٥٢,٤٠٥	١٦٨			

تشير القيم الواردة في الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لمدى توافر ملامح القيادة التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي حسب متغير خبرة المشرف التربوي،

لجميع مجالات الدراسة، وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية < ٠,٠٥.

ولإيجاد مصدر هذه الفروق ثم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية الثنائية، كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)

اختبار توكي (Tokay-test) للمقارنات البعدية الثنائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير خبرة المشرف التربوي

المجال	سنوات الخبرة للمشرف	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
التأثير المثالي	أقل من ٥ سنوات	٣,٠١			
	٥-١٠ سنوات	٣,١٣			*٠,٢٩٩٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٤٣		*٠,٢٩٩٥	
الدافعية الإلهامية	أقل من ٥ سنوات	٣,٠٣			
	٥-١٠ سنوات	٣,٠٨			*٠,٣١٣٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٤٠		*٠,٣١٣٦	
الاستثارة الفكرية	أقل من ٥ سنوات	٢,٨٨			*٠,٣٩٣٤
	٥-١٠ سنوات	٣,٠٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٢٧	*٠,٣٩٣٤		
الاعتبارية الفردية	أقل من ٥ سنوات	٣,٠٧			
	٥-١٠ سنوات	٣,١٠			*٠,٢٩٢٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٤٠		*٠,٢٩٢٢	
المكافآت البدائلية	أقل من ٥ سنوات	٣,٠١			
	٥-١٠ سنوات	٣,٠٤			*٠,٣١٣٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٣٦		*٠,٣١٣٨	
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٣,٠١			
	٥-١٠ سنوات	٣,١١			*٠,٢٦٧٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٣٧		*٠,٢٦٧٨	

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥.

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (١١) أن الفروق بين المتوسطات كانت بين فئة المشرفين الذين تزيد خبرتهم عن (١٠) سنوات، والذين تتراوح خبرتهم بين (٥-١٠) سنوات، لصالح أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، لجميع مجالات الدراسة، باستثناء مجال الاستثارة الفكرية، وذلك كما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول.

وقد يعزا ذلك إلى أن مرور المشرف التربوي بالخبرة العملية التعليمية كمعلم أولا، وكمشرف ثانيا، يسهل عليه امتلاك المهارات القيادية، والمعرفة الكاملة بمتطلبات القيادة

التربوية الحديثة والفاعلة، فالمشرفون الذين سنوات خبرتهم فوق (١٠) سنوات قد تتشكل لديهم القدرة الكافية على التقييم والمتابعة في مجالات العمل المختلفة، والكفاءة في العمل والمهارة في القيادة التربوية، والتي يركز من خلالها على العلاقات الإنسانية الإيجابية مع مرؤوسيه، بهدف الوصول إلى مستوى القيادة المطلوبة. واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة رج (Rugg, 2005).

التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بما يأتي:

١. ضرورة إيجاد ثقافة تربوية حول أسس القيادة التحويلية وعناصرها، بين رؤساء أقسام الإشراف التربوي، وأن تكون من مفردات العمل الإشرافي التربوي، نظراً لما تحمله من مبادىء قيادية، وقيم أخلاقية.

٢. إعداد برامج تدريبية لرؤساء أقسام الإشراف التربوي، تركز على مجالات امتلاك مهارات القيادة التحويلية بشكل خاص، خاصة في مجال الاستثارة الفكرية، والمكافآت البديلة.

٣. تشجيع رؤساء أقسام الإشراف التربوي على مواكبة المستجدات التربوية في مجال مهارات القيادة التحويلية.

٤. التخفيف من عبء المشرف التربوي، المتمثل في الأعمال الإدارية، ليتمكن من تنمية نفسه مهنياً، في مجال المهارات القيادية وغيرها، بصفته قائداً تربوياً ميدانياً.

٥. أن يقوم جهاز الإشراف التربوي بدوره في مجال التخطيط الإحلالي، بتحضير المشرفين التربويين لمهامهم المستقبلية، كقادة تحويليين.

المراجع

أحمد، إبراهيم (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**. الإسكندرية: مكتبة المعارف الجديدة.

الطويل، هاني (١٩٩٩). **الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق** (ط١). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العامري، أحمد (٢٠٠٢). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية". المملكة العربية للعلوم الإدارية. **المجلة العربية للعلوم**، (٥٠)، ٣٥– ٤٠.

العمراني، عبد الغني (٢٠٠٤). **تطوير أداة لقياس سلوكات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كلارنس، نيول (١٩٩٣). **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية** (ط١)، (ترجمة طه الحاج إلياس). عمان: الدار العربية للتوزيع والنشر.

المنذري، فايزة (٢٠٠٣). **متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

Bass, B. & Avolio. B. (1994). **Improving organizational effectiveness through transformational leadership.** CA: Thousand Oaks.

Burns, J. (1978). **Leadership.** New York: Harper and Row.

Iain, H. (2006). Leadership of stability and leadership of volatility: Transactional and Transformational leadership compared, **Academic Leadership, 4**(4). Retrieved October 10, 2008, from: http://www.academicleadership.org/emprical_research/Leadership_of_Stability_and_Leadership_of_volatility_Transactional_and_Transformational_Leaderships_Compared.shtml

Lunenburg, F. Ornstein, A. (2004). **Educational administration,** CA: Wadsworth, Belton.

Rugg, L. (2005). **Teacher satisfaction with principal transformational leader behavior.** Dissertation Abstracts International, Purdue University, Retrieved October 8, 2008, from: http://docs. lib.purdue.edu/dissertation/AAI3210777/index.html.

Sahin, S. (2004). The relation between transformational and transactional leadership style of school principals and school culture. **Educational Sciences: Theory and Practice, 4**(2), 365- 396.

Yukl, G. (1989). **Leadership in organizations** (2nd ed). New Jersey, NJ: Englewood cliffs, Prentice- Hall.

YungYu, L. (2005). **Teachers' perceptions of principals' transformational leadership and teachers' job satisfaction and school commitment.** ETD Collection for Fordham University. Paper AAI3178858, Retrieved October 10, 2008, from: http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3178858.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية من وجهة نظر طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية والصعوبات المتعلقة بهذا الاستخدام

د. لطفي محمد الخطيب
قسم المناهج- كلية التربية
جامعة اليرموك

استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية من وجهة نظر طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية والصعوبات المتعلقة بهذا الاستخدام

د. لطفي محمد الخطيب
قسم المناهج- كلية التربية
جامعة اليرموك

الملخص

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف إلى استخدام الانترنت في الأنشطة الأكاديمية من قبل طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. كما أن هذه الدراسة قد كشفت عن أهم الصعوبات التي تواجه أفراد العينة عند استخدامهم للإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣٨ طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة.

وقد استخدم الباحث استبانة كأداة للدراسة اشتملت على ٣٠ بنداً قُسمت إلى مجالين هما: استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية، وأهم المعوقات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت. وقد أشارت النتائج إلى أن متوسط الدرجات للفقرات المتعلقة باستخدام الطلبة للانترنت في الأنشطة الأكاديمية قد حصلت على أعلى الدرجات. أما بالنسبة إلى الصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت، فقد كانت بدرجة متوسطة. وقد عدَّ الطلبة بُطء الإنترنت أعلى هذه الصعوبات. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت تُعْزا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية. أما فيما يتعلق بفوائد استخدام الإنترنت في الأمور الاكاديمية، فلم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والسنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الاكاديمية، درجة الاستخدام، معوقات استخدام الإنترنت.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٦/١٧م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١/٥م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

Utilization of the Internet in Academic Activities by Students in the Medical College in Jordanian Science & Technology University and the Difficulties they Face in Using the Internet

Dr. Lutfi M. Elkhatib
Dept. of Curriculum- Faculty of Education
Yarmouk University

Abstract

The focus of this study was to identify the academic utilization of the internet by students in the medical college in Jordanian Science & Technology University. This study also explored the most important difficulties faced by the sample of the study during their internet usage.

The sample consisted of 138 male & female students whom were randomly selected from the population of the study. The researcher developed an instrument consisted of 30 items divided into two domains: using the internet in academic activities, and the difficulties that students face in using the internet. Results indicated that: the mean scores of items in regard of students' use the internet in academic activities got the highest mean score. As for the difficulties that students face (while are using the internet), were in moderate level. Students considered the slowness of the internet is the highest difficulties that they face. Results showed also no significant differences in regard to the difficulties that students face (while ate using the internet) related to sex and academic year. In regard to the benefit of using the internet in academic activities, results showed no statistical differences related to sex and academic year variables.

Key words: academic activities, difficulties in using the internet, degree in using the internet.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية من وجهة نظر طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية والصعوبات المتعلقة بهذا الاستخدام

د. لطفي محمد الخطيب
قسم المناهج- كلية التربية
جامعة اليرموك

المقدمة

إن العالم اليوم يمر بحقبة جديدة في تطور سبل إيصال المعلومات. فتقنيات الاتصالات تتفجر يوماً بعد يوم. ولا يمكن التنبؤ لعالم الاتصالات في المستقبل، ذلك لأن الأشياء التي تحصل عادة أكبر مما نتوقعه. وتُعَدُّ الإنترنت إحدى التقنيات والاتصالات التي يمكن استخدامها في التعليم بصفة عامة. ويشير بعض الباحثين إلى أن الإنترنت سوف تلعب دوراً كبيراً في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في الوقت الحاضر، وخاصة في مراحل التعليم الجامعي والعالي، الموترف (AL-Motrif, 2000).

وقد ذكر هونج وأليس (Huang & Alessi, 1996) أن الإنترنت يُعَدُّ أحد أهم الوسائل التي يمكن أن تؤثر في حياة الناس اليومية، ولقد أصبح الإنترنت عبارة عن كتلة من المعلومات تنمو، بحيث أصبحت مصدر قوة لحياة كثير من الأفراد حول العالم. وقد تنوعت استعمالات الإنترنت لدرجة أنها وصلت مختلف مظاهر حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والتربوية. إن الطلبة والمعلمين، كجزء من هذا المجتمع الكبير، قد عملوا على الاستفادة من هذا الاختراع. وحسب مندلز (Mendels, 2000)، فإن استعمال هذه التقنية يمكن أن يعمل على تحسين أداء ومهارات الطالب الذي يحتاج إليها كي ينجح في حياته المستقبلية.

وقد تزايد استعمال الإنترنت في السنوات القليلة الماضية بشكل سريع، وقد برز بشكل واضح وجود الإنترنت في المدارس الأمريكية، حيث إن معظم المدارس والكليات في الولايات المتحدة الأمريكية قد تم توصيلها، للحصول على المعلومات، بالإنترنت، لذا فإن توافر الحواسيب والإنترنت يُعَدُّ مطلباً أساسياً في المدارس الأمريكية وخاصة في مؤسسات التعليم العالي مندلز (Mendels, 2000)، ومع توافر هذه التكنولوجيات، فقد أصبح استعمال الإنترنت للأغراض الأكاديمية شيئاً أساسياً في الكثير من المؤسسات التربوية، الموترف (AL-Motrif, 2000).

وفي الوقت الذي حاول فيه التربويون جعل التعليم أكثر فعالية وانتاجاً، فإنهم قد طوروا أدوات جديدة، وطرائق، ونظريات واختراعات وخبرات لاستعمالها في العملية التعليمية التعلمية، جراب وجراب (Grabe & Grabe, 2000). لذا فقد تم تحويل الإنترنت لما يبدوا قدرات غير محدودة، ليس فقط كأداة جديدة في مجال التعليم، بل كأداة للاتصال بالنسبة للأشخاص الذين يقومون بالعملية التربوية، بالإضافة إلى أداة بحث للوصول إلى مصادر جديدة من المعلومات، وكذلك إلى أداة ترفيهية.

ولا أحد يستطيع أن ينكر الدور المهم والإيجابي للإنترنت في حياة المتعلمين بما توفره هذه الشبكة من معلومات لازمة تتعلق بالمواد الدراسية. لذا أصبح واجباً على الدول التي تريد لنفسها منزلة متقدمة بين الدول في مجال التعليم الجامعي، أن تبادر بسرعة في إدخال هذه الخدمة الحيوية لخدمة طلبتها، وذلك بإتاحة جميع مصادر المعلومات الممكنة، من أجل الارتقاء بمستوياتهم العلمية.

إن هناك توقعات متنامية بأن استعمال تكنولوجيا المعلومات سَيَعْمَلُ على تحسين التعليم العالي وتجعله أكثر فعالية، ثم يضيف هنتر (Hunter, 1993) بأن هذه التكنولوجيا ستعمل على تحسين إستراتيجيات التعليم، ومهارات التفكير، بالإضافة إلى أنها توفر فرصاً تعليمية بجعل التعليم أكثر تعاونية واتساقاً. بالإضافة إلى هذا، فإن كوزما وجونستون (Kosma & Johnston, 1991) قد توقعا بأن استعمال هذه التكنولوجيا سوف يخدم كوسيلة من أجل التغيير الأساسي في التعليم، والتعلم، وطرائق التدريس.

ومن أساليب التعليم المهمة التي انتشر استخدامها مع تطور الإنترنت، أسلوب التعلم الإلكتروني (E Learning)، حيث يُتاح هذا الأسلوب للأفراد الذين يرغبون بمواصلة تعليمهم الجامعي، ولكن ظروفهم الخاصة تمنعهم من الالتزام بالدوام الرسمي في الجامعة حتى يتلقوا محاضراتهم، والتفاعل مع الزملاء والمحاضر، وتحول دون أن يكونوا على مقاعد الدراسة (الحيلة، ٢٠٠٣). وهناك بعض الجامعات في العالم تقدم برامج تعليمية متكاملة وتمنح شهادات جامعية عن بعد عبر الإنترنت، وعلى سبيل المثال لا الحصر جامعة فينكس، وجامعة بارنكتون في الولايات المتحدة الأمريكية، والجامعة البريطانية المفتوحة The Open University وجامعة هيجن المفتوحة Open University of Hagen في ألمانيا (السالمي والسالمي، ٢٠٠٥).

ونقلاً عن المومني (Momani, 2003) فإن الإنترنت قد برز كأحد أقوى الظواهر الاقتصادية، والاجتماعية، والتقنية، والتجارية في التاريخ البشري. وقد تم تبني الإنترنت بسرعة هائلة أكثر من أية تكنولوجيات سابقة، بحيث استخدمت هذه التكنولوجيا في كافة

المعاملات التجارية والحكومية كافة، كما عملت على تغيير طريقة الاتصال بين البشر، وتنظيم أداء أعمالهم. وبالإضافة لهذا، فإن وجود الإنترنت قد ساعد الناس على الوصول بسهولة إلى كميات هائلة من المعلومات للأغراض التعليمية، والترفيهية، والاجتماعية. وتُعَدُّالأردن إحدى أوائل الدول العربية في أخذ المبادرة من أجل تأسيس وسائل إدخال تكنولوجيا المعلومات، وخاصة الإنترنت من أجل خلق اقتصاد إلكتروني، وحكومة إلكترونية تساعد على الوصول إلى خدمة أفضل لمجتمعها.

وتقوم الآن المؤسسات الأكاديمية في الأردن بالعمل على تزويد المواطنين بمساقات متخصصة في استخدام الإنترنت، لدرجة أن مقاهي الإنترنت أصبحت منتشرة في كافة المدن بالمملكة، وخاصة في مدينة عمان، وإربد، والزرقاء. إن هذه المقاهي تستقبل الأردنيين من مختلف الأعمار والخلفيات. المشار إليه في (Momani, 2003) تبعاً للخالدي (٢٠٠٢)، فإن الإنترنت قد أصبح جزءاً من الثقافة والحياة اليومية عند السكان. ولقد قيل إن شارع شفيق إرشيدات في إربد، الذي لا يزيد طوله عن الكيلومتر الواحد، قد دخل سجلات كتاب جنس لكثرة مقاهي الإنترنت الموجودة فيه.

ويوضح السالمي والسالمي (٢٠٠٥) بعض الأمور التي يمكن أن تعوق انتشار استخدام الإنترنت في الوطن العربي والتي تتمثل بما يأتي:

– ضعف البنية التحتية للشبكات المحلية وأنظمة الاتصالات الناتج عن قدم أنظمة الاتصالات المستخدمة وعدم وجود خادمات قوية مناسبة، إضافة إلى عدم وجود صيانة أو تحديث للشبكة.

– تباين أنظمة الحاسوب في المجتمع العربي مما يُصعّب عملية تبادل الرسائل والملفات.

– ندرة وجود مراكز بحوث عربية موثوقة يمكن اعتمادها كمصدر متجدد للمعلومات على المستوى الإقليمي.

– عدم مواكبة تطورات صناعة الحاسوب من صناع القرار في القطاعات المختلفة.

– القلق الذي تبديه بعض الدول من انتشار الإباحية نظراً لسهولة وضعها على الشبكة وتداولها مما يسبب رد فعل عكسي لدى بعض الجماعات في الضغط على المؤسسات الحكومية لإلغاء هذه الخدمة.

– الخوف من أي اختراق لشبكة معلومات تحوي أسراراً خاصة لما قد يتم من نشر هذه الأسرار علناً على الشبكة أو استفادة الغير منها لأغراض التجسس.

ويذكر الموسى (٢٠٠١) عدداً من العوائق التي يمكن أن تقف حائلاً أمام استخدام الإنترنت في التعليم وهي: التكلفة المادية، والمشاكل الفنية، واتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية،

واللغة الإنجليزية، والدخول إلى الأماكن الممنوعة، وكثرة أدوات ومراكز البحث.

وعند مراجعة الأدب التربوي السابق، وجد عدد من الدراسات ذات العلاقة بهذه الدراسة، وقد تمّ عرضها من الأقدم الى الأحدث.

قام هو (Ho, 1998) بدراسة تفحص فيها استخدام الإنترنت من قبل الطلبة المسجلين في جامعة كاليفورنيا الحكومية ومدى رضاهم عن هذا الاستخدام. وقد توصل إلى أن استعمال الطلبة للإنترنت أكثر ما يكون في النواحي الآتية: (أ) جمع المعلومات (ب) الاتصالات (جـ) الأبحاث التربوية والدراسة. وقد وجد أيضاً أنَّ العوامل الديموغرافية ومستوى المعرفة بالإنترنت من أقوى العوامل المؤثرة في استعمال الطلبة للإنترنت. وفي العادة، فإن من يستخدمون الإنترنت غالباً ما يميلون لاستبعاد استعمال وسائل أخرى مثل التلفزيون والصحف والكتب والمكتبة.

وفي دراسة قام بها درنيك (Drnek, 1998) وجد أن استعمال الطلبة للإنترنت في دراستهم هو أكثر ما يتمثل في الاتصال عن طريق البريد الإلكتروني مع الأساتذة، والطلبة الآخرين، والأبحاث، كما وجد أن الطلبة لا يعيرون اهتماماً بالنسبة إلى استعمال الإنترنت في الدردشة داخل الغرف الصفية، والمناقشة، وتأمين الواجبات. وقد أشار الطلبة أن أكثر استعمالات الإنترنت فعالية بالنسبة إليهم حينما يساعدهم في عمل واجباتهم الصفية.

كما قام كل من هي وجاكوبسون (He & Jacobson, 1996) بدراسة في جامعة نيويورك الحكومية لتحديد تأثير الجنس، والخبرة على استعمال الإنترنت، فوجدا بأن ٩٧٪ ممن استجابوا لهذه الدراسة من الطلبة يعتقدون أن الإنترنت ذات فائدة بالنسبة إليهم، وأن نصف أفراد العينة يستعملون الإنترنت في أبحاثهم وواجباتهم، كما أشار ثلث أفراد العينة أن الإنترنت هو من أهم الأدوات في مشاريعهم البحثية، بينما وجد أفراد العينة بأن محركات البحث مفيدة في الحصول على معلومات معينة وفي البحث عن المقالات والكتب، فإن الإنترنت غالباً ما يستعمل من أجل الحصول على المقالات الكاملة والصور والملخصات والبرمجيات. وفيما يتعلق بالجنس واستعمال الإنترنت، فقد وجدت الدراسة أن الذكور يفضلون التعلم بأنفسهم، في أغلب الأحيان، بينما يفضل الإناث العمل في المكتبة، وأن كلاً من الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية يعيرون الاهتمام نفسه بالنسبة إلى الإنترنت كأداة من أدوات البحث، وأن محركات البحث تزودهم بما يحتاجونه من مواقع للمراجع، وأن الأفراد الذين لديهم خبرة أكثر في مجال الإنترنت يعيرون اهتماماً أكبر للإنترنت كأداة للبحث و إنجاز الواجبات ممن هم أقل خبرة في هذا المجال.

وفي استفتاء تربوي أجرته وزارة التربية والتعليم الكويتية عام (١٩٩٩) هدف إلى معرفة

واقع استخدام الإنترنت بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالباً وطالبة. وقد أشارت النتائج إلى أن (٩٨,٢٪) من الطلاب و(٩٩) من الطالبات يستفيدون من الإنترنت في تنمية قدراتهم العلمية، وفي التعرف إلى أصدقاء جدد. كما أبدى (٨٤,٥) من الطلاب و (٨٠,٧) من الطالبات تخوفهم من مخاطر الانترنت، والتي من اهمها تعلم سلوكيات غير مرغوب فيها تتعارض مع ديننا الإسلامي الحنيف.

وفي دراسة أُخرى لهوجل (Hogle, 1999) في مجال علم الطيور الداجنة، فإن المشاركين من الطلبة، في هذه الدراسة، أفادوا بأنهم قد استفادوا من الإنترنت في عمل تجارب على العديد من المناهج المتعلقة بالطيور الداجنة في كندا والولايات المتحدة ومما شجعهم على استعمال الحاسوب والإنترنت هو المعاملة الحسنة التي وجدوها من قبل مستعملي هذه التكنولوجيا، وتوافر المعدات، ومساعدة الخبراء والزملاء والتعرض لهذه التكنولوجيا.

أما هنت (Hunt, 1999) فقد قدم دراسة لتطوير مرشد منهاج رقمي (Digital) لمعلمي العلوم الاجتماعية. وقد وجد أن المعلمين يستعملون الإنترنت في عمل مساقاتهم، ومع ذلك لا يزالون بحاجة إلى مزيد من التدريب بالنسبة إلى هذا الاستعمال. وقد طالب المعلمون بعمل إيضاحات وشروحات فيما يتعلق باستعمال الإنترنت، ومرشد تعليمي يمكن أن يزودهم في الأساسيات التي تمكنهم من استعمال هذه التكنولوجيا بشكل شخصي ومع تلاميذهم.

وفي الدراسة التي أجراها زكاري (Zakari, 2000) التي كان الهدف من إجرائها التعرف إلى واقع استخدام الإنترنت من قبل طلبة الدراسات العليا السعوديين في الولايات المتحدة الأمريكية. أعد الباحث أداتين لتحقيق هدف الدراسة الأولى عن طريق المقابلة، والثانية عن طريق الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧١) طالباً، أشارت النتائج إلى أن الطلاب لديهم دافعية نحو استخدام الإنترنت حيث أكدوا على الفوائد الأكاديمية الحاصلة جراء استخدام الشبكة المتمثلة في سرعة وسهولة الحصول على المعلومات لإنهاء أبحاثهم الدراسية، كما أشار الطلاب إلى ضرورة إدخال الإنترنت إلى الجامعات السعودية لما يتوقعوه لها من دور كبير في تحسين العملية التعليمية التعلمية وعمليات الاتصال والبحث.

كما قام أوديل وآخرون (Odel, Korgen, Schumacher & Delucchi, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة الغاية والأهداف من استخدام الإنترنت لدى طلبة الجامعات والكليات الأمريكية .تكونت عينة الدراسة من (٨٤٣) طالباً وطالبة من تخصصات علمية وإنسانية يتوزعون في ثمان جامعات وكليات أمريكية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بتوزيع استبانة من إعدادهم لقياس متغيرات الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الذكور في غايات وأهداف استخدام الإنترنت

فيما يتعلق بزيارة المواقع الجنسية، ومتابعة الأخبار، ومطالعة الصحف الإلكترونية، وممارسة الألعاب الإلكترونية، وسماع الموسيقى. أما الإناث فقد انحصرت الغاية والأهداف في استخدام الإنترنت في تبادل البريد الإلكتروني وكتابة الأبحاث والتقارير، و لم تشر الدراسة إلى أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للسنة الدراسة أو ملكية الحاسوب في درجة الاستخدام للإنترنت.

وقد أجرى العاني (٢٠٠٠) دراسة في جامعة اليرموك هدفت إلى الكشف عن دور الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبة. وفد أشارت النتائج أن دور الإنترنت يتمحور في السرعة من أجل الحصول على المعلومات، واستعمال البريد الالكتروني، والبحث عن المستجدات العلمية ذات العلاقة بتخصص الطالب، والاتصال مع الآخرين في مختلف أنحاء العالم، وجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالدراسات والأبحاث ذات الصلة بدراسة الطالب. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية قيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه افراد العينة عند استخدامهم للإنترنت.

وفي دراسة أخرى اشتملت على (٨٠٠) طالب في جامعة أوهايو، قام بها الموتريف (AL-Motrif, 2000) بتحديد نماذج استعمال الإنترنت في الأنشطة التعليمية في أربعة مجالات وهي) :أ (أداة للبحث) ب (أداة للتعليم) جـ (أداة للاتصال) د (أداة للترفيه). وقد وجد الموتريف في هذه الدراسة بأن الذكور هم أكثر استعمالاً للإنترنت من الإناث في المجالات الأربع، وأن طلبة الدراسات العليا يستعملون الإنترنت أكثر من طلبة البكالوريوس في الأبحاث، والتعليم، والاتصالات. وعلى عكس ما وجد بيرسي (Persi, 1999) فإن الموتريف وجد ان هناك علاقة قوية بين معدل الطالب التراكمي واستعماله للإنترنت في الأغراض التعليمية، والأبحاث، والاتصالات، وأنه لا يوجد علاقة بين معدل الطالب التراكمي واستعماله للإنترنت في الأغراض الترفيهية.

كما قام العمري (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى استقصاء واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية .تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) عضو هيئة تدريس، و (٢٣٦) طالباً وطالبة موزعين على مختلف كليات الجامعة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٥٠٪ من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الانترنت يوميا، وأن ٤٥٪ يستخدمونها أسبوعيا، وأن ٦٦,١٣٪ من أعضاء هيئة التدريس يعدون الإنترنت مهم جداً لبحوثهم العلمية، وأن ٧٥٪ من أعضاء هيئة التدريس يتقنون مهارة استخدام الإنترنت، وأن ٢٥٪ منهم بحاجة إلى دورة تدريبية في مجال التدرُّب على مهارة

استخدام الإنترنت، كما أنه لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة تعزى للكلية التي يعملون بها، أو إلى جنسهم، أو إلى امتلاكهم حواسيب، أو إلى ارتباط حواسيبهم بشبكة الانترنت، كما أشارت النتائج إلى أن هناك ١١ سبباً لاستخدام الإنترنت من قبل الطلبة نال تأييداً بنسبة ٥٩,٥٪ فما فوق ولكنها ليست ذات الأسباب التي اختارها أعضاء هيئة التدريس، وقد وجدت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى إلى امتلاكهم حواسيب وارتباطها بشبكة الإنترنت، و لم تشر نتائج الدراسة إلى أية فروق تعزى إلى تخصص الطلبة أو جنسهم.

وقام الصبحي (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت، وأن ٥٠٪ منهم لديهم اشتراك منزلي، وأن هناك أثراً إيجابياً للإنترنت على التعليم في سلطنة عمان وخاصة في الحصول على المعلومات وإجراء البحوث والتقارير، ووجد أن معظم الطلبة يستخدمون شبكة الإنترنت يوم الخميس، وأنهم راضون عن نتائج استخدام الشبكة. كما أشارت نتائج الدراسة أن اللغة الإنجليزية هي أحد المعوقات المتعلقة باستخدام الإنترنت، وكذلك عدم مجانية استخدام الإنترنت كانت من أبرز هذه المعوقات.

واما دراسة عبابنه (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى التعرف إلى مدى استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وعوائق استخدامها. تكونت عينة الدراسة من (٦٣٨) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا (الدكتوراه والماجستير) في جامعتي اليرموك والأردنية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في الاستفادة من الإنترنت تُعزا لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الأردنية، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى الاستفادة من الانترنت تعزى لمتغير الجنس، والبرنامج الدراسي، والكلية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى ان أهم فوائد استخدام الإنترنت بالنسبة لأفراد العينة كانت قضاء وقت الفراغ، والبحث عن الجامعات التي تمنح البعثات الدراسية، والبحث عن سبل الهجرة للخارج، وأن أكبر نسبة من طلبة الدراسات العليا ٤٦,٦٪ يستخدمون الإنترنت يومياً.

كما أجرى البطران (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع استخدام الإنترنت في الجامعات الأردنية الخاصة في منطقة الشمال من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٦٥٢) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الجامعات الأردنية

الخاصة في منطقة الشمال وهي (جامعة إربد الأهلية، جامعة جرش ،جامعة فيلادلفيا). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من الطلبة يستخدمون الإنترنت، وأن خبرات معظم الطلبة في استخدام الإنترنت كانت سنة فأكثر، وأن معظم الطلبة يقضون ساعتين فأكثر في كل مرة يستخدمون فيها الإنترنت، وأن ٣٧,٢٪ من الطلبة يستفيدون من خدمات الإنترنت التعليمية. وكان البريد الإلكتروني من أكثر تطبيقات الإنترنت استخداماً من قبل الطلبة، أما إنترنت إكسبلورر فكان أكثر متصفح يستخدمه الطلبة لدخول الإنترنت، وأن معظم الطلبة قد تعلموا استخدام الإنترنت بمساعدة من قبل الأصدقاء والزملاء. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن عوائق استخدام الإنترنت كانت عالية ومن أكثر العوائق تكرارا وجود مواقع غير أخلاقية على الشبكة، و لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير عوائق استخدام الإنترنت تعزى لمتغير الجامعة. كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت إيجابية وعالية، وأن الفروق في الاتجاهات حسب متغيري الجامعة والجنس غير دال إحصائياً، بينما كانت الفروق التي تعزى للكلية دالة إحصائياً ولصالح الكليات العملية.

وقام الغميض (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لعينة من الطلبة المستخدمين له في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (٧٢) بنداً وزعت بشكل قصدي على (٣٤١) طالباً وطالبة من بين مستخدمي الإنترنت في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام تطبيقات الإنترنت المختلفة كانت قليلة، إضافة إلى أن درجة فاعلية الإنترنت كمصدر للتعلم ودرجة تأثير المعوقات كانت متوسطة، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم تعزا لمتغير لغة الدراسة ولصالح الطلبة الذين يدرسون باللغة الإنجليزية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت للغايات العامة لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

أما دراسة القحطاني (Al-Kahtani, 2006) فقد عمل على اكتشاف إلى أي مدى يستخدم الانترنت من قبل أعضاء الهيئة التدريسية الإناث في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وأنماط هذا الاستعمال. وعلى ضوء ذلك فقد قامت الباحثة بمقابلة ٢٤عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في أربع مؤسسات للتعليم العالي في مجال العلوم والإنسانيات والأديان وذلك للتعرف إلى الاستعمال الفعال للإنترنت من قبل أفراد العينة في مجال الأبحاث ووجهة نظرهم فيما يتعلق بهذا الموضوع، والعوامل المؤثرة في هذا الاستعمال. وقد توصلت هذه الدراسة بأن هناك خمسة عوامل يمكن أن تؤثر في مستوى استعمال أفراد العينة للانترنت، وإلى أن هناك عدة عوامل يمكن أن تعمل على زيادة هذا

الاستعمال.

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة، يمكننا الخروج بالملاحظات الآتية:

١. يمكن استخدام الإنترنت من قبل الطلبة في إنجاز واجباتهم المدرسية، والاتصال بالمعلمين وبزملائهم الطلبة، وجمع المعلومات والحقائق ذات الصلة بالدارسات والأبحاث والتقارير المتصلة بدراسة الطالب، كما يمكن للإنترنت أن يعزز من قدرات البحث العلمي لدى الطلبة، وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من العاني، ٢٠٠٠؛ ووزارة التربية والتعليم الكويتية، ١٩٩٩؛ وزكاري (Al- Kahtani, 2000)؛ والصبحي، ٢٠٠١؛ والبطران، ٢٠٠٣.

٢. هناك بعض العوائق التي تواجه الطلبة أثناء استخدامهم لشبكة الإنترنت من ذلك قلة التدريب على استعمال الإنترنت؛ ونشر المعلومات على الإنترنت باللغة الإنجليزية؛ والكلفة المالية العالية للاشتراك بالإنترنت؛ والمواقع غيرالأخلاقية على الشبكة، وهذا ما ذكرته دراسات كل من: الصبحي، ٢٠٠١؛ والبطران، ٢٠٠٣؛ ووزارة التربية والتعليم الكويتية، ١٩٩٩.

مشكلة الدراسة

لقد أشارت العديد من الاستطلاعات إلى أن الكثير من شبابنا الجامعي في مدينة إربد هم رواد لمقاهي الإنترنت في شارع شفيق إرشيدات (الجامعة) الذي دخل موسوعة غينيس للأرقام القياسية بفضل انتشار هذه المقاهي التي تجاوز عددها (١٠٥) مقاه في شارع لايزيد طوله كيلومتر واحد. لذى شعر الباحث بأهمية معرفة مدى استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية التي هي جزء أساسي من مناهجنا الدراسية على المستوى الجامعي. ونظرا لدخول الإنترنت إلى مدارسنا وجامعاتنا وجعله مصدراً مهماً من مصادر التعليم والتعلم. ونظراً لأهمية الأنشطة الأكاديمية التي تُقدم للطلبة عن طريق الإنترنت في المدارس والكليات، وحيث إن الدراسات المتعلقة بالاستعمال الحالي للإنترنت من قبل الطلبة في الكليات الجامعية ما تزال قليلة وغير كافية خاصة في وطننا العربي، لذا فقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على أي مدى تُستخدم هذه التقنية من قبل طلبتنا في كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في أنشطتهم الأكاديمية والعوائق التي تواجه هؤلاء الطلبة أثناء استعمالهم للإنترنت في أنشطتهم الأكاديمية.

أهداف الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف إلى استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية

من قبل طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وتحديد فيما إذا كان هذا الاستعمال يمكن أن يصبح أداة مهمة بالنسبة إليهم. كما أن هذه الدراسة ستعمل على معرفة وجهات نظر الطلبة فيما يتعلق بقيمة وفائدة الإنترنت في أنشطتهم الأكاديمية. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد فيما إذا كان باعتقاد طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا بأن استعمالهم للإنترنت يمكن أيضا أن يحقق لهم فائدة في أمورهم الدراسية. وكذلك فإن هذه الدراسة ستكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه أفراد العينة عند استخدامهم للإنترنت.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مدى استفادة طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية من استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بوجهات نظر أفراد العينة بمدى استفادة هؤلاء الطلبة من استخدامهم للإنترنت في الأمور الأكاديمية ترجع إلى متغيري (الجنس، المستوى الدراسي)؟

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجهه طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا عند استخدامهم للإنترنت في الأمور الأكاديمية؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بوجهات نظر أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم للإنترنت في أمورهم الأكاديمية ترجع إلى متغيري (الجنس والمستوى الدراسي)؟

أهمية الدراسة

إنه لمن المتوقع أن ما تتوصل إليه هذه الدراسة سيضيف كمية لا بأس بها من المعلومات فيما يتعلق باستخدام الإنترنت في جامعاتنا وكلياتنا. إن هناك اعتقاداً بأن التكنولوجيا، بشكل عام، والإنترنت، بشكل خاص، باستطاعتها تحسين عملية التعليم والتعلم وجعل التعليم أكثر إبداعاً. إن هذه الدراسة ستعمل على تزويدنا بأدلة تدعم أو لا تدعم مثل هذا الاعتقاد، بالإضافة إلى هذا، فإن هذه الدراسة قد تتوصل إلى توجهات جديدة في استخدام الإنترنت في مجال التعليم لتحقيق الأهداف الموضوعة من قبل مؤسسات التعليم العالي. لذا فإن هذه الدراسة قد تفتح المجال للبحث مستقبلاً في هذا الموضوع، عدا هذا، فإن ما تتوصل إليه هذه الدراسة لا بد أن يزودنا بأدلة حول قيمة وفائدة الإنترنت بالنسبة للطلبة في كلية الطب، وفيما إذا كان باعتقادهم أنه من المهم إدخال الإنترنت كجزء من المنهاج في كلياتنا أم لا. إن هذا

بالتالي سيساعد أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتنا والإداريين على وضع الخطط والأهداف فيما يتعلق باستعمال الإنترنت لتقوية وتحسين المناهج في جامعاتنا.

محددات الدراسة

١- اعتمدت هذه الدراسة على استبانة أعدها الباحث على ضوء دراساته السابقة، وخبراته الطويلة في مجال الحاسوب التعليمي والإنترنت.

٢- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الاردنية.

مصطلحات الدراسة

الأنشطة الاكاديمية: استخدام الإنترنت في الحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة في المنهاج، وفي التواصل مع المرشد أو الأساتذة أو الزملاء، وفي النقاش والتحاور مع الآخرين، وفي إعداد الأبحاث، وفي دراسة مقررات عن بعد.

صعوبات الاستخدام: هي تلك العوامل التي تقلل من أو تحول دون استخدام أفراد عينة الدراسة للانترنت. وقد تم قياسها باستخدام مقياس لكرت الخماسي. وقد أُعطيت الاجابة على بنود الاستبانة الدرجات التالية: (٥) عالية جداً، (٤) عالية، (٣) متوسطة، (٢) متدنية، (١) متدنية جداً.

درجة الاستخدام: عدد مرات استخدام الإنترنت من قبل أفراد العينة (عدة مرات في اليوم، مرة واحدة في اليوم، ، عدة مرات في الأسبوع، مرة واحدة في الأسبوع، عدة مرات في الشهر، مرة واحدة في الشهر، لا أستخدمه مطلقا).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً مفصلاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات المتعلقة باستخدام الإنترنت بالأنشطة الأكاديمية والصعوبات التي تواجه أفراد العينة عند استخدامهم للإنترنت. كما يتناول وصفاً لكيفية إعداد أداة هذه الدراسة، وطرائق استخراج صدقها وثباتها، والإجراءات التي اتبعها الباحث في تطبيق الأداة في صورتها النهائية. وكذلك يشتمل هذا الجزء على الطرائق الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات.

مجتمع الدراسة

يضم مجتمع الدراسة جميع طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية الملتحقين في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧) والبالغ عددهم (٦٩٠) طالباً وطالبة في برنامج كلية الطب (تم استثناء طلبة السنة الأولى لأن الطلبة في هذه السنة يدرسون مساقات عامة ليست في صميم التخصص).

والجدول رقم (١) يوضح عدد طلبة كلية الطب حسب سنوات الدراسة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الدراسة

سنة الدراسة	العدد	النسبة
الثانية	١٦٥	٢٤٪
الثالثة	١٥٥	٢٢,٥٪
الرابعة	١٤٥	٢١٪
الخامسة	١٢٠	١٧,٣٪
السادسة	١٠٥	١٥,٢٪
المجموع الكلي	٦٩٠	١٠٠٪

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٣٨ طالباً وطالبة ، وهذا العدد يشكل ما نسبته ٢٠٪ من مجتمع الدراسة. وقد تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة على أساس خُمس عدد الطلبة في كل سنة من سنوات الدراسة. وعلى هذا فإن عينة الدراسة قد أصبحت على النحو الآتي:

الجدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير المستقل	الفئات	العدد	النسبة
السنة الدراسية	ثانية	٣٣	٢٤٪
	ثالثة	٣١	٢٢,٥٪
	رابعة	٢٩	٢١٪
	خامسة	٢٤	١٧,٣٪
الجنس	سادسة	٢١	١٥,٢٪
	المجموع	١٣٨	١٠٠٪
	ذكر	٩٩	٧٢٪
	أنثى	٣٩	٢٨٪
	المجموع	١٣٨	١٠٠٪

أداة الدراسة

استخدم الباحث استبانة قام بإعدادها وتطويرها استناداً على خبراته الشخصية ومن خلال الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

وقد اشتملت أداة الدراسة على ثلاثة جوانب هي:

أولا: المعلومات العامة: وتتمثل في سؤال الطالب أسئلة فيما إذا كان يستخدم الإنترنت أم لا، والسنة الدراسية التي هو فيها، والجنس (ذكر، أنثى).

ثانيا: درجة استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية ويشتمل هذا الجانب على ثلاثة عشرة بنداً.

ثالثاً: أهم المعوقات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم الإنترنت ويشتمل هذا الجانب على سبعة عشر بنداً. وقد اُستخِدم مقياس ليكرت ذو الخمس مستويات بالنسبة إلى الجانب الثاني والثالث من الاستبانة.

ويدل المتوسط الحسابي الذي يقع ما بين (٣,٥-٢,٥) على درجة متوسطة، وإن وَقَعَ المتوسط الحسابي فوق هذه القيمة، فإنه يدل على درجة عالية، أما إذا قل هذا المتوسط عن هذه القيمة فإنه يدل على درجة متدنية.

وقد تم عرض الاستبانة على بعض المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وذلك من أجل الحصول على أفضل صياغة لبنود الاستبانة والتعرف إلى البنود التي يمكن إضافتها، والتي يمكن تعديلها أو حذفها.

وللتأكد من ثبات أداة البحث فقد وزعت الاستبانة بصورة مبدئية على اثني عشر طالباً من طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا من مختلف سنوات الدراسة، ومن ثم رصدت إجاباتهم، وبعد فترة تقارب الأسبوعين طُبقِّت الأداة نفسها على نفس المجموعة ذاتها، وتم احتساب معامل الثبات بطريقة معامل ارتباط بيرسون، فوجد أنه يعادل (٠,٨٦).

إجراءات التنفيذ

بعد تجهيز الاستبانة بصورتها النهائية، وبعد الحصول على الموافقة لتوزيع الاستبانة على طلاب وطالبات كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وذلك خلال أوقات المحاضرات الرسمية، قام الباحث بتوزيع الاستبانة بنفسه على أفراد عينة الدراسة، وطلب منهم قبل الإجابة عن بنود الاستبانة، قراءة التعليمات المرفقة والاستفسار عن أي بند يحتاج إلى توضيح. وتم تشجيعهم على الإجابة على البنود بموضوعية عن طريق التأكيد على سرية التعامل مع البيانات، واستخدامها لغايات الدراسة فقط.

المعالجة الإحصائية

تم عرض البيانات في جداول تبين التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، من أجل الدراسة الوصفية لأفراد عينة الدراسة. كما أُستخدم تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق الدالة إحصائياً، لمتغيرات الدراسة (السنة الدراسية، الجنس).

عرض النتائج

عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: «ما مدى استفادة طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية من استخدام الانترنت في الأنشطة الأكاديمية؟».

للإجابة عن هذا السؤال فقد أُخذ رأي أفراد العينة من خلال أربعة عشر بنداً يمثل كل منها أحد الأنشطة المتعلقة بالإنترنت، يمكن أن يستخدمها أفراد عينة الدراسة. وقد تم احتساب التكرارات لعدد مرات استعمال الإنترنت في كل نشاط من نشاطات الإنترنت.

الجدول رقم (٣)

جدول يوضح الفائدة من استخدام الانترنت في الأنشطة الأكاديمية

م	الرتبة	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أدري		أعترض		أعترض بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪		
١	١	يسهل علي دراستي، ويمكنني من عمل أشياء لم يكن باستطاعتي عملها من قبل	٦٣	٤٥,٧	٦٦	٤٧,٨	٥	٣,٦			٤	٢,٩	٤,٣٣	٠,٨٠
١٢	٢	استخدام الإنترنت كمادة مكملة للمناهج سوف يحسن كفاءة: المشاريع والبحوث	٦٥	٤٧,١	٥٤	٣٩,١	١٢	٨,٧	٦	٤,٣	١	٠,٧	٤,٢٨	٠,٨٥
٢	٣	يمكنني من عمل كثير من الأشياء بطريقة أفضل	٥٩	٤٢,٨	٦٠	٤٣,٥	١٦	١١,٦	١	٧.	٢	١,٤	٤,٢٥	٠,٨٠
١٣	٤	استخدام الإنترنت كمادة مكملة للمناهج سوف يحسن كفاءة: ث. الاتصالات	٦٨	٤٩,٣	٤٥	٣٢,٦	١٧	١٢,٣	٨	٥,٨			٤,٢٥	٠,٨٩
٤	٥	يمكنني من الحصول على المادة العلمية التي أحتاجها لإجراء أبحاثي الدراسية	٥٩	٤٢,٨	٦١	٤٤,٢	١٢	٨,٧	٤	٢,٩	٢	١,٤	٤,٢٤	٠,٨٤
٥	٦	يمكنني من متابعة التطورات العلمية والتكنولوجية	٦٠	٤٣,٥	٥٨	٤٢,٠	١٣	٩,٤	٤	٢,٩	٣	٢,٢	٤,٢٢	٠,٨٩

تابع الجدول رقم (٣)

م	الرتبة	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أدري		أعترض		أعترض بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪		
٣	٧	يساعدني في الحصول على كثير من البيانات والمعلومات التي أحتاج إليها في دراستي ومشاريعي الدراسية	٥٧	٤١,٣	٦٤	٤٦,٤	١٠	٧,٢	٣	٢,٢	٤	٢,٩	٤,٢١	٠,٨٩
١١	٨	ب. استخدام الإنترنت كمادة مكملة للمناهج سوف يحسن كفاءة: التعلم	٥٧	٤١,٣	٥٨	٤٢,٠	١٧	١٢,٣	٦	٤,٣			٤,٢٠	٠,٨٢
١٠	٩	أ. استخدام الانترنت كمادة مكملة للمناهج سوف يحسن كفاءة: التدريس	٥٦	٤٠,٦	٤٢	٣٠,٤	٢٥	١٨,١	١١	٨,٠	٤	٢,٩	٣,٩٨	١,٠٨
٨	١٠	يساعدني على تطوير قدراتي الأكاديمية	٣٦	٢٦,١	٦٧	٤٨,٦	٢٤	١٧,٤	٥	٣,٦	٦	٤,٣	٣,٨٨	٠,٩٨
٩	١١	يمكنني من الوصول إلى دروس تعليمية كمادة مكملة للمناهج	٣٨	٢٧,٥	٥٩	٤٢,٨	٢٧	١٩,٦	٩	٦,٥	٥	٣,٦	٣,٨٤	١,٠٢
٧	١٢	يمكنني من المشاركة في نقاشات مع من يشاركونني نفس الاهتمامات العلمية	٣١	٢٢,٥	٤٦	٣٣,٣	٤٦	٣٣,٣	٨	٥,٨	٧	٥,١	٣,٦٢	١,٠٥
٦	١٣	يسهل علي التواصل مع مرشدي الأكاديمي وأساتذتي وزملائي أكثر من ذي قبل	٢٧	١٩,٦	٤٧	٣٤,١	٣٧	٢٦,٨	١٥	١٠,٩	١٢	٨,٧	٣,٤٥	١,١٨
		الكلي											٤,٠٦	٠,٥٧

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن البنود ذوات الرتب من (١–١٢) قد حصلت على متوسطات حسابية عالية تراوحت ما بين (٤,٣٣–٣,٦٢) على الترتيب تنازلياً ضمن استفادة عالية من الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية.

كما يلاحظ أيضاً أن البند الذي يحمل الرتبة (١٥) قد حصل على متوسط حسابي مقداره (٣,٤٥) ضمن استفادة متوسطة من الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية. علما بأن المتوسط الحسابي الكلي للبنود كافة المتعلقة بمدى استفادة عينة الدراسة من استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية هو (٤,٠٦)، وهذا يقع ضمن استفادة بدرجة عالية .

عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بوجهات نظر أفراد العينة بمدى استفادة هؤلاء الطلبة من استخدامهم للانترنت في الأمور الأكاديمية ترجع إلى متغيري (الجنس، المستوى الدراسي)؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى

فائدة استخدام الانترنت في الأنشطة الأكاديمية وفقا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
أفراد عينة الدراسة موزعون حسب الجنس والمستوى الدراسي

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	٤,٠٦	٠,٦١٤	٩٩
	أنثى	٤,٠٥	٠,٤٦٠	٣٩
المستوى الدراسي	ثانية	٤,١٦	٠,٦٥٢	٣٣
	ثالثة	٤,١١	٠,٥٦٣	٣١
	رابعة	٣,٨٨	٠,٥١١	٢٩
	خامسة	٣,٩٣	٠,٥٣٤	٢٤
	سادسة	٤,٢٢	٠,٥٣٥	٢١
	المجموع	٤,٠٦	٠,٥٧٣	١٣٨

يتبين من الجدول رقم (٤) أن هناك اختلافاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية باختلاف متغيري الجنس ومتغير السنة الدراسية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما في الجدول رقم (٥) الذي يبين لنا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) تعزا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية، فيما يتعلق بفوائد استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية.

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الثنائي المتعلقة بمتغيري الجنس والسنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٠٩	١	٠,٠٠٩	٠,٠٢٩	٠,٨٦٦
السنة الدراسية	٢,٢٨٢	٤	٠,٥٧١	١,٧٦٣	٠,١٤٠
الخطأ	٤٢,٧٠٤	١٣٢	٠,٣٢٤		
الكلي	٤٤,٩٨٩	١٣٧			

إذ يشير الجدول رقم (٥) بأن مستوى الدلالة هو (٠,٨٦٦) بالنسبة لمتغير الجنس، وأن مستوى الدلالة هو (٠,١٤٠) بالنسبة لمتغير السنة الدراسية.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على أنه: «ما هي الصعوبات التي تواجهه طلبة كلية الطب في جامعة

العلوم والتكنولوجيا عند استخدامهم للانترنت في الأمور الأكاديمية؟)).

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الموسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوضيح درجة االصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

جدول يوضح الصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للانترنت

م	الرتبة	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		لا أدري		أعترض		أعترض بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪		
١	١	بطء الإنترنت يؤدي إلى استهلاك الوقت	٥٥	٣٩,٩	٣١	٢٢,٥	٣٤	٢٤,٦	١٠	٧,٢	٨	٥,٨	٣,٨٣	١,٢٠
١٥	٢	ازدحام مختبرات الحاسوب بالطلبة	٤٩	٣٥,٥	٣٠	٢١,٧	٢٣	١٦,٧	١٣	٩,٤	٢٣	١٦,٧	٣,٥٠	١,٤٧
١٢	٣	ضيق الوقت والانشغال في موارد أخرى أكثر أهمية	٤١	٢٩,٧	٣١	٢٢,٥	٣٦	٢٦,١	١٣	٩,٤	١٧	١٢,٣	٣,٤٨	١,٣٤
١٧	٤	المواقع اللاأخلاقية المتزايدة على شبكة الإنترنت	٣٦	٢٦,١	٢٠	١٤,٥	٢٣	١٦,٧	٢١	١٥,٢	٣٨	٢٧,٥	٢,٩٦	١,٥٧
٤	٥	الكلفة المادية العالية للاشتراك بالإنترنت	٢٩	٢١,٠	٢٠	١٤,٥	٢٦	١٨,٨	٣١	٢٢,٥	٣٢	٢٣,٢	٢,٨٨	١,٤٦
٣	٦	قلة المواقع المجانية على الإنترنت التي لها علاقة بتخصصي	٢٢	١٥,٩	٢٢	١٥,٩	٣٧	٢٦,٨	٢٣	١٦,٧	٣٤	٢٤,٦	٢,٨٢	١,٣٩
١٦	٧	عدم توافر مواقع عربية كافية تخدم المناهج الدراسية	٢٥	١٨,١	٢٣	١٦,٧	٢٣	١٦,٧	١٨	١٣,٠	٤٩	٣٥,٥	٢,٦٩	١,٥٤
٨	٨	عدم توافر قائمة بالمواقع المهمة على الانترنت.	١٧	١٢,٣	١٥	١٠,٩	٤٥	٣٢,٦	٢٥	١٨,١	٣٦	٢٦,١	٢,٦٥	١,٣١
١١	٩	وجود كم هائل من المعلومات تربك المستعمل	١٩	١٣,٨	١٥	١٠,٩	٣١	٢٢,٥	٣٦	٢٦,١	٣٧	٢٦,٨	٢,٥٩	١,٣٥
٤	١٠	الرقابة الإدارية على بعض المواقع	١٦	١١,٦	١٩	١٣,٨	٣٠	٢١,٧	٢١	١٥,٢	٥٢	٣٧,٧	٢,٤٦	١,٤١
١٠	١١	عدم التشجيع من قبل الأهل على استخدام الإنترنت	٢٠	١٤,٥	١٥	١٠,٩	٢٦	١٨,٨	٢٢	١٥,٩	٥٥	٣٩,٩	٢,٤٤	١,٤٧
١٣	١٢	كثرة الأعطال لأجهزة الحاسوب	٩	٦,٥	٢٠	١٤,٥	٣٣	٢٣,٩	٣٦	٢٦,١	٤٠	٢٩,٠	٢,٤٣	١,٢٣
٩	١٣	بعد موقع الإنترنت عن مكان عملي.	٢٦	١٨,٨	١٢	٨,٧	١٩	١٣,٨	١٦	١١,٦	٦٥	٤٧,١	٢,٤١	١,٥٨
٦	١٤	عدم توفر الكفاءة اللازمة للاستخدام الإنترنت.	١٢	٨,٧	١٣	٩,٤	٣٤	٢٤,٦	٢١	١٥,٢	٥٨	٤٢,٠	٢,٢٨	١,٣٣
٥	١٥	عدم وجود جهاز حاسوب يساعدني على الاتصال بالإنترنت	١٧	١٢,٣	١٥	١٠,٩	٢٢	١٥,٩	١٧	١٢,٣	٦٧	٤٨,٦	٢,٢٦	١,٤٦
٢	١٦	نشر المعلومات على الإنترنت باللغة الإنجليزية	٨	٥,٨	٨	٥,٨	٢٥	١٨,١	٢٤	١٧,٤	٧٣	٥٢,٩	١,٩٤	١,٢١
٧	١٧	انقطاع التيار الكهربائي أثناء استخدام الانترنت.	١١	٨,٠	٨	٥,٨	١٩	١٣,٨	٢٠	١٤,٥	٨٠	٥٨,٠	١,٩١	١,٢٩
		الكلي											٢,٦٨	٠,٧٨

يلاحظ من الجدول رقم (٦) بأن البند المتعلق ببطء الإنترنت يؤدي إلى استهلاك الوقت،

قد حصل على المرتبة الأولى، حيث إن متوسطه الحسابي (٣,٨٣). لذا فهو يُعد من أكثر الصعوبات التي واجهت الطلبة عند استخدامهم للإنترنت. أما البنود ذوات الرتب (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)، فقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣٠٥– ٢٠٥٩) على التوالي تنازلياً، ضمن درجة صعوبة متوسطة لكل منها.

كما يلاحظ من هذا الجدول أيضا بأن الصعوبات المتعلقة بالبنود ذوات الرتب (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧)، قد حصلت على متوسطات متدنية تراوحت ما بين (٢,٤٦– ١,٩١) على التوالي تنازلياً ضمن درجة صعوبة متدنية لكل منها. علما بأن المتوسط الكلي للصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم الإنترنت كان ٢,٦٨ أي بدرجة متوسطة.

عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على أنه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بوجهات نظر أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم للإنترنت في أمورهم الأكاديمية ترجع إلى متغيري (الجنس والمستوى الدراسي؟)»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الصعوبات التي تواجه أفراد العينة عند استخدامهم للإنترنت وفقا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية، كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	٢,٦٤	٠,٧٤٥	٩٩
	أنثى	٢,٧٨	٠,٨٨٧	٣٩
السنة الدراسية	ثانية	٢,٨٤	٠,٧٣١	٣٣
	ثالثة	٢,٦٤	٠,٩٢٨	٣١
السنة الدراسية	رابعة	٢,٦٧	٠,٧٦٧	٢٩
	خامسة	٢,٦٧	٠,٦١٧	٢٤
	سادسة	٢,٥٢	٠,٨٧٥	٢١
	المجموع	٢,٦٨	٠,٧٨٧	١٣٨

يتبين من الجدول رقم (٧) أن هناك اختلافاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية باختلاف

متغيري الجنس ومتغير السنة الدراسية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين للصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٥٤٨	١	٠,٥٤٨	٠,٨٧٢	٠,٣٥٢
السنة الدراسية	١,٤٠٨	٤	٠,٣٥٢	٠,٥٦٠	٠,٦٩٢
الخطأ	٨٢,٩٢٦	١٣٢	٠,٦٢٨		
الكلي	٨٤,٩٠٨	١٣٧			

يتبين لنا من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) تعزا لمتغيري الجنس والسنة الدراسة فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت. إذ يشير الجدول رقم (٨) إلى أن مستوى الدلالة هو (٠,٥٣٢) بالنسبة لمتغير الجنس، وأن مستوى الدلالة هو (٠,٦٩٢) بالنسبة لمتغير السنة الدراسية.

مناقشة النتائج

السؤال الأول: ما مدى استفادة أفراد العينة من استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية؟

يشير المتوسط الحسابي الكلي لكافة البنود المتعلقة بمدى استفادة عينة الدراسة من استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية إلى أن هذه الأستفادة كانت بدرجة عالية، وقد يعود السبب في ذالك إلى أن الانترنت أصبح أداة مهمة بالنسبة لطلبتنا في الجامعات في جميع الأمور المتعلقة بدراستهم الجامعية. وهذا ما يتفق مع دراسة كل من: زكاري (Zakari, 2000؛ وصبحي، ٢٠٠١؛ والعاني، ٢٠٠٠؛ والغميض، ٢٠٠٣؛ ووزارة التربية والتعليم الكويتية، ١٩٩٩).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) والمتعلقة بمدى استفادة أفراد العينة من استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية تعزا إلى متغيري (الجنس والسنة الدراسية)؟

تشير النتائج إلى أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية فيما يتعلق بمدى استفادة أفراد العينة من استخدام الانترنت في الأنشطة الأكاديمية، وهذا يدل على أن هناك اتفاقاً في وجهات نظر الجميع من هذه الناحية سوءٌ أكانوا ذكوراً أم إناثاً، وكذلك في مختلف المراحل الدراسية، وأن هناك اتفاقاً على أهمية هذا الاستخدام من

قبل الجميع.

وهذا يتفق مع دراسة كل من (العبابنة، ٢٠٠٣؛ واودل وآخرون Odel et al., 2000; Al- Kahtani, 2006).

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه أفراد عينة الدراسة من الطلبة عند استخدامهم للانترنت في الأنشطة الأكاديمية ؟

يتبين لنا من الجدول رقم (٦) بأن البند المتعلق ببطء الإنترنت واستهلاك الوقت كان في المرتبة الأولى وهي من أعلى الصعوبات التي واجهت الطلبة عند استخدامهم للإنترنت. ويعزو الباحث ذلك إلى الضغط الزائد والعبء الكبير على الأجهزة المرتبطة بالانترنت وكثرة الطلبات من المشتركين كافة وفي مواقع خدمات الانترنت كافة. وقد وجد أيضاً بأن ازدحام مختبرات الحاسوب بالطلبة، وضيق الوقت لدى الطلبة، والمواقع اللاأخلاقية المتزايدة على الإنترنت، وعدم توجيه المعلمين للطلبة من أجل استخدام الإنترنت، من الصعوبات المهمة جداً في نظر أفراد العينة. وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (البطران، ٢٠٠٣؛ وصبحي، ٢٠٠١؛ ووزارة التربية والتعليم الكويتية، ١٩٩٩؛ والغميض، ٢٠٠٣؛ والعبابنة،٢٠٠٣).

ويلاحظ بأن المتوسط الكلي للصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للأنترنت كان بدرجة متوسطة، وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة الغميض ٢٠٠٣. ونستنتج من هذا كله بأنه لا داعي للقلق الشديد من قبل الطلبة فيما يتعلق بهذه الصعوبات، الا أن على المسؤولين توجيه عنايتهم من أجل التخلص من هذه الصعوبات، والوصول الى الاستخدام الأمثل للإنترنت في جامعاتنا.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) المتعلقة بوجهات نظر أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلبة عند استخدامهم للإنترنت ترجع إلى متغيري (الجنس، السنة الدراسية)؟

يشير الجدول رقم (٨) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس والسنة الدراسية فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للأنترنت. وهذا يشير بأن وجهات نظر كل من الذكور والإناث وجميع الطلبة في مراحل دراستهم متطابقة فيما يتعلق بهذه المشكلة. وهذا ما يتفق مع دراسة كل من: (الغميض، ٢٠٠٣؛ والبطران، ٢٠٠٣؛ وعبابنة، ٢٠٠٣؛ والعاني، ٢٠٠٠).

الاستنتاجات

في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته يستنتج الباحث ما يأتي:

١. فيما يتعلق بمدى استفادة أفراد العينة من الانترنت في الأنشطة الأكاديمية، فقد جاءت البنود ذوات الرتب من (١–١٢) ضمن استفادة عالية من الانترنت في الأنشطة الأكاديمية. بينما جاء البند (٦) في الرتبة (١٣) وضمن استفادة متوسطة.

٢. و فيما يتعلق بالصعوبات التي واجهت الطلبة عند استخدامهم للإنترنت، فإن البند المتعلق ببطء الإنترنت يؤدي إلى استهلاك الوقت، فقد اعتبرها أفراد العينة من أعلى الصعوبات التي تواجههم عند استخدامهم للإنترنت.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية فيما يتعلق بفوائد استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت في الأنشطة الأكاديمية .

التوصيات

١. العمل على توفير إنترنت ذي سرعة عالية في مختلف الجامعات.

٢. التأكيد على دور الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية بعد الأدلة التي توصلت إليها هذه الدراسة والتي تدعم استخدام الإنترنت من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم.

٣. وضع الخطط والأهداف التي تسعى إلى استعمال الإنترنت من أجل تقوية وتحسين المناهج في جامعاتنا.

٤. العمل على تدعيم استخدام الإنترنت في عمل البحوث والمشاريع الدراسية في مختلف جامعاتنا.

٥. العمل على زيادة عدد مختبرات الحاسوب المرتبطة بالإنترنت في جامعاتنا.

٦. عمل رقابة على المواقع اللاأخلاقية التي قد تبعد طلبتنا عن الهدف الأساسي من استعمال الانترنت.

٧. العمل على نشر الإنترنت بكلفة ضئيلة.

٨. إجراء دراسة مشابهة على طلبة في كليات وجامعات أخرى.

المراجع

البطران، موفق عبد الله (٢٠٠٣). **واقع استخدام الإنترنت في الجامعات الأردنية الخاصة في منطقة الشمال من وجهة نظر الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السالمي، علاء عبد الرزاق والسالمي، حسين علاء (٢٠٠٥). **شبكات الإدارة الإلكترونية**. الأردن: دار وائل للنشر.

الصبحي، عبد العزيز عباس (٢٠٠١). **واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد الأردن.

عبابنه، زياد وليد (٢٠٠٣). **استخدام الإنترنت كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وعوائق استخدامها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العاني، وجيه (٢٠٠٠). دور الإنترنت في تعزيز مهارات البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن. **مجلة جامعة الملك سعود، ١٢**(٢)، ٣٠٧-٣٣٥.

العمري، محمد خليفه (٢٠٠١). واقع استخدام الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٤٠) ٣٥-٧٠.

الغميض، إبراهيم حسين (٢٠٠٣). **استخدام الإنترنت كمصدر للتعليم من الطلبة المستخدمين له في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز (٢٠٠١). **استخدام خدمات الاتصال في الإنترنت بفاعلية في التعليم**. محاضرة قدمت في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. إدارة تعليم الرياض. قسم الحاسب الآلي ونظم المعلومات استرجعت بتاريخ ٥ نيسان ٢٠٠٤ من الموقع WWW. Khayma. Com/education technology/mo1.htm.

وزارة التربية والتعليم الكويتية (١٩٩٩). واقع استخدام الإنترنت بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. **مجلة ولدي**، الكويت، **١١** (١٠)، ١٤-١٧.

Al- Kahtani, N. (2006).**The internet technology and its potential contribution to research in Saudi Arabia: possible factors influencing its utilization.** unpublished Doctoral Dissertation, George, Washington University, (UMI 3207470).

Al-Motrif, A. (2000). **The effects of college students' educational level and gender on their use of the Internet as: (a) an instructional tool, (b) a research tool, (c) communication tool, and (d) an entertainment tool.** unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University, (UM No. 9985825).

Drnek, J. (1998). **Students learning style, satisfaction, perceptions, emotion, and Internet use at a large southwestern university.** unpublished Doctoral Dissertation. Northern Arizona University, Flagstaff, (LM No. 9826745).

Grabe M. & Grabe C. (2000). **Integrating the internet for meaningful learning.** Boston: Houton Mifflin.

He, P., & Jacobson, T. (1996). What are they doing with the Internet? A study of user information seeking behaviors. **Internet Reference Services Quarterly, 1**(1), 3151

Ho, K. (1998). **College students Internet uses and gratifications.** unpublished Doctoral Dissertation. California State University: Fresno, (LM No. 1392350)

Hogle, J. (1999). **Survey of instructional technology use in poultry science education**. unpublished Doctoral Dissertation. University of Georgia, Athens) ,UMI No .(9928943).

Huang, M .P., &Alessi ,N .E .(1996) .The Internet and the future of psychiatry. **American Journal of Psychiatry, 153,** 861-869.

Hunt, A. (1999). **A digital curriculum guide for social studies: A global perspective.** unpublished Doctoral Dissertation, University of Arkansas, Fayetteville, (UMI No. 9932778).

Hunter B. (1993). Collaborative inquiry in networked communities. **Hands On! 16**(2), 62-71.

Kosma R. B. & Johnston J. (1991). The technological revolution comes to the classroom. **Change. 23**(1), 10-20. 22-23.

Mendels, P. (2000, February 9). **Making the most of the internet potential for education.** The New York Times. Retrieved January 15, 2002, from http://www.nytimes.com /library/tech/reference/indexeducation.html

Momani, H. A. (2003). **Evaluation of the nature, extent, and satisfaction with use of the Internet by applied science and technology faculty members in Jordan.** unpublished Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 2003. Abstract from: ProQuest File765207051: Dissertation Abstracts International, AAT 3117789.

Odel, M. P., Korgen, O. K., Schumacher, P., & Delucchi, M. (2000). Internet use among female and male college student. **Cyber Psychology and behavior, 3**(5), 885-862.

Persi C. (1999). **The effect of internet use on college students' grade point average: A causal comparative study.** unpublished Master thesis. Truman State University, Kirksvile, MO (UMI No.1396702).

Zakari, MI. (2000).**The uses of the internet by Saudi graduate students in the US: The implications and potential benefit of the internet for higher education in Saudi Arabia**. Dissertation Abstracts International, (UMI No.9906448.).

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

فعالية برنامج لتدريب معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي في أثناء الخدمة على استخدام بعض طرق التدريس الحديثة وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالباتهن

د.خديجة محمد جان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية– جامعة أم القرى

فعالية برنامج لتدريب معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي في أثناء الخدمة على استخدام بعض طرق التدريس الحديثة وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالباتهن

د.خديجة محمد جان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية– جامعة أم القرى

الملخص

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج لتدريب معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي في أثناء الخدمة لاستخدام بعض أنماط طرق التدريس الحديثة وقياس أثرها في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالباتهن مقارنة بالطريقة المعتادة، وقد تم تطبيق المنهج شبه التجريبي في الدراسة، إذ تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلمة أحياء و (٧٠٠) طالبة، وقد مثلنّ مجموعتي الدراسة التجريبيتين. في حين تكونت المجموعة الضابطة من (٦٥٠) طالبة، وقد تم إعداد مقياس التفكير العلمي للطالبات وأداة الملاحظة للمعلمات، وبعد معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء كل من عينتي الدراسة لصالح المجموعتين التجريبيتين، لذلك أوصت الباحثة بضرورة إتاحة الفرصة لجميع معلمات العلوم لحضور الدورات التدريبية المتعلقة بتطوير كفايات التدريس وفي مقدمتها طرق التدريس لما لها من إثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية: برنامج لتدريب معلمات الأحياء، أثناء الخدمة، طرق التدريس الحديثة، التفكير العلمي.

* تاريخ تسلم البحث: ١٢/١٠/٢٠٠٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٣١/٣/٢٠١٠م

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

The Effectiveness of an in-Service Modern Teaching Methodology Training Program for First Grade Secondary Female Biology Teachers and its Effect on Cultivating the Students' Scientific Thinking Skills

Dr. Khadija M. Jan
Faculty of Education
Umm Al-Qura University

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of an in-service training program for first grade secondary female biology teachers by using modern teaching methods, and measuring its effect on cultivating the students' scientific thinking skills in comparison to traditional methods. The semi-experimental approach was used in the study. The study sample was made up of (20) female biology teachers and (700) female students who comprised the study's two experimental groups. The control group was (650) female students. The researcher prepared a rubric for measuring scientific thinking by students, as well as an observation tool for teachers. After statistical treatment of data by using T test, there were statistically significant differences between the performances of both study samples in favor of the two experimental groups. Therefore, the researcher highlights the importance of giving teachers the opportunity to attend training programs aimed at improving teaching competencies, especially teaching methodologies, due to their positive effect on cultivating the students' scientific thinking skills.

Key words: training program for female biology teachers, in-service, modern teaching methodologies, scientific thinking.

المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

فعالية برنامج لتدريب معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي أثناء الخدمة على استخدام بعض طرق التدريس الحديثة وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالباتهن

د. خديجة محمد جان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية– جامعة أم القرى

المقدمة

لقد أثرت التطورات الحديثة في جميع مجالات عناصر العملية التعليمية كحال جميع متغيرات الطبيعة، فتحول من ثم التركيز على المعلم من كونه مسئولاً عن كيفية نقل المعلومات للمتعلم إلى التركيز على كيفية زيادة التعلم ويؤكد ذلك (التوتري، ٢٠٠٧) حينما ذكر في دراسته بأن المعلم أصبح يؤدي دوراً بالغ الأهمية والخطورة في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، ومن ثمّ إلى عمليات التنشئة الاجتماعية ومن هنا تأتي مسئولية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره كإنسان وكمواطن مهني. ويذكر (إبراهيم، ٢٠٠٦) بأن المعلمين ليسوا مصادر للمعرفة، لكنهم ميسرون لعملية التعليم والتعلم، فهم يقومون بتنظيم المتعلمين لحل المشكلات وبناء الحقائق الشخصية من خلال الاستكشاف والنقاش وينظر للتعليم بوصفه عملية بناء معرفة وليس مجرد نقل جسد هذه المعرفة (٢٠٦–٢٠٧).

ومن هنا جاءت أهمية التدريب في أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، وإضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، وبذلك يمكن القول إن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم كذلك يضيف (السويلم، ٢٠٠٣) بأن للتدريب أهدافًا متعددة منها تلافي أوجه النقص والقصور في برامج إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة، وإطلاع المعلمين على الجديد والمستحدث سواء في طرق وتقنيات التعليم أو في محتوى المناهج أو في نظم إدارة المنظمات التعليمية وأساليبها، ورفع الكفاية الإنتاجية للمعلمين عن طريق زيادة كفاءتهم الفنية وصقل مهاراتهم التدريسية مما يعود بالنفع على الطلاب.

وقد قام كل من (عبد السميع وعبد العزيز، ١٩٩٨) بدراسة للتعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريبي والاتجاهات نحو مهنة التدريس وذلك على (٧٥) معلماً لمادة العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي وقد تم استخدام بطاقة تتضمن أربعة أبعاد أساسية هي: إدارة الوقت، والتخطيط، وتنفيذ الدرس، وتقويم الطلاب وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات كل من مجموعة التدريب بالخارج ومجموعتي التدريب بالداخل والمعلمين الجدد لصالح مجموعة التدريب بالخارج وذلك على كل بعد من أبعاد البطاقة والمجموع الكلي لهذه الأبعاد. وبذلك يتضح أن التدريب بالخارج يتيح للمعلمين فرصة الانتفاع من خبرات الآخرين في الدول المتقدمة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات كل من مجموعة التدريب بالخارج ومجموعتي التدريب بالداخل والمعلمين الجدد على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

كما قادت دراسة (نافع، ٢٠٠٦) إلى التعرف على أثر استراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا (التعليم المعتمد على التفكير) في إحداث تطوير نوعي للتعليم، وإحداث تغيير في مفهوم التعلم والتعليم، وذلك بتوجيه الاهتمام إلى تنمية المهارات الفعلية العليا والتركيز على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، والتعلم الذاتي من خلال إعداد مجموعة من الحقائق التعليمية التي تربط بين مناهج الدراسة واستراتيجيات التدريس ومهارات التفكير والتدريب عليها. وقد طبق البرنامج على طلبة مدارس الملك فيصل بالرياض مع بداية العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ وبعد تلقي المعلمين تدريبهم لمدة أسبوعين أصبحوا قادرين على تعليم مهارات التفكير من خلال محتوى المادة الدراسية التي يقومون بتدريسها، وبمتابعة اللجنة البحثية لأفراد عينة الدراسة من المعلمين الذين بلغ عددهم (٤٥) معلماً وُجِد أن هؤلاء المعلمين فعلاً قد استفادوا من البرنامج وقد حققوا نجاحاً واضحاً في تأصيل أنماط التفكير المختلفة لدى المتعلمين.

وأضاف (المدخلي، ٢٠٠٨) في دراسته النظرية أنّ ضعف المعرفة لدى بعض المعلمين بطرق التدريس الحديثة كان ناتجاً عن عدم إلمام المعلم بأهمية استخدام طرق التدريس الحديثة ومردودها الإيجابي، وأن برامج تأهيل المعلمين في المؤسسات التربوية تهتم بالتركيز على تعليمهم بالطرق النظرية وتدريبهم أيضاً نظرياً على استخدامها دون الاهتمام بالجانب العملي في التدريب على استخدام الطرق، من هذا المدخل جاءت الحاجة إلى تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على استخدام طرق التدريس الحديثة في التدريس.

أما دراسة (الأكوع، ٢٠٠٩) النظرية فقد هدفت إلى تحديد أسباب عزوف بعض المعلمين

عن استخدام طرق التدريس الحديثة، وقد أوضحت الدراسة عددًا من الأسباب كان من أهمها، عدم إلمام المعلمين بأهمية هذه الطرق وماهيتها، لذلك أوصى الباحث بضرورة التواصل بين المعلم والجامعات (الأقسام التربوية) من خلال برامج التدريب في أثناء الخدمة لتوضيح فوائد استخدام طرق التدريس الحديثة ولتدريبهم على مهارة استخدام طرق التدريس الحديثة من خلال برامج التدريب.

ومن ثمّ نجد أن الدراسات كشفت عن:

– الحاجة لبرامج التدريب لعدم دراية المعلمين بماهية طرق التدريس وأهميتها الحديثة مثل دراسة (المدخلي، ٢٠٠٨)، و(الأكوع، ٢٠٠٩).

– أهمية استخدام الطرق الحديثة وتأكيد دورها في تنمية التفكير لدى المتعلمين مثل دراسة (النافع، ٢٠٠٦) وتنمية اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو مهنة التدريس مثل دراسة (عبدالسميع، وعبدالعزيز، ١٩٩٨).

ويذكر (الصائغ، ٢٠٠٨). بأن لأهداف التدريب محاور ثلاثة هي:

– المحور العام: ويتضمن تعريف المعلمين بخطط التطوير التربوي، وتنمية اتجاهاته نحو المهن، واستخدام المنحنى العملي في التدريس.

– محور الكفاءات: ويتضمن بعض المواد التدريبية التي يحتاج إليها المعلم بهدف إكسابه مهارات التخطيط للدرس، وتوظيف الأسئلة في التعلم، ومهارات الاتصال وإثارة الدافعية، والمبادأة في التعلم.

– محور المناهج وطرائق تدريسها: ويتضمن استخدام أساليب حديثة في التدريس، وتوظيف التقنيات لتحقيق أهدافها.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت فاعلية العديد من طرق التدريس الحديثة الواردة في البرنامج المقدم لمعلمات الأحياء في التحصيل الدراسي وبعض أنماط التفكير المختلفة، وقد اشتركت توصيات معظم الدراسات السابقة في التوصية بتدريب معلمي العلوم والرياضيات على استخدام الطرق الحديثة في تدريس الطلبة، لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق مبدأ التعلم، ونمو الاتجاهات العلمية والتفكير بمختلف أنواعه حسب اختيار الباحثين للنمط المستخدم للتفكير.

وقد أجرى «بيست» (Bisset, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التدريس بطريقة حل المشكلات في تنمية التحصيل والقدرة على الابتكار لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم وقد توصل الباحث من خلال تطبيقه المنهج شبه التجريبي على عينة من الطلاب

إلى أن استخدام طريقة حل المشكلات ينمي القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة المتوسطة. كما قام (الحذيفي، ٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم، وكان من أهم نتائجها: أن استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة تسهم في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو العلوم لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم أكثر من الطريقة التقليدية. أما (العبد اللات، ٢٠٠٣) فقد هدفت دراستها إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بطريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات وبعد تنفيذ إجراءات دراستها وُجِدَ أن طالبات المجموعة التجريبية تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة في كل بعد من أبعاد مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد المعدل من قبل الباحثة ليلائم البيئة الأردنية وفي المقياس ككل. وقد أكد (قطيط، ٢٠٠٥) في دراسته التي هدفت إلى استقصاء أثر أسلوب تنظيم محتوى مادة الفيزياء والتدريس وفق طريقتي حل المشكلات والاستقصاء الموجه على أن اكتشاف المفاهيم ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن أدى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات علامات الطلاب في اختبار مهارات التفكير العليا التي تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والمحتوى الدراسي لصالح الطلاب الذين درسوا المحتوى المنظم بطريقة حل المشكلات.

كما قام (حسن، ١٩٩٥) بدراسة لبحث فاعلية استراتيجيه العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي وبعد تطبيق كافة إجراءات البحث شبه التجريبي توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي وذلك لصالح المجموعة التجريبية لطلاب الصف الأول الثانوي التي درست بطريقة العصف الذهني، كما أجرت (مطالقة، ١٩٩٨) دراسة هدفت إلى بحث أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لتلاميذ وتلميذات الصف الثامن والتاسع الأساسي في مادة علم النفس، وقد توصلت الباحثة إلى وجود أثر دال إحصائياً لطريقة العصف الذهني في تنمية التفكير اللفظي والشكلي والكلي لصالح المجموعة التجريبية. أما (الحربي، ٢٠٠٣) فقد هدفت دراسته إلى معرفة أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء، وبتطبيق الباحث إجراءات المنهج شبه التجريبي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة توصل إلى عدد من النتائج كان من أهمها وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية

التي درست بطريقة العصف الذهني كما قامت (الهاشمي، ٢٠٠٧) بدراسة شبه تجريبية هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج كان من أهمها تفوق طالبات المجموعة التجريبية في كل من اختبار التحصيل واختبار التفكير الابتكاري.

وقد قامت (الرحيلي، ٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى تقدير أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية القدرات العقلية العليا لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وبعد تطبيق الباحثة إجراءات منهج البحث شبه التجريبي على مجموعتين تجريبيتين والثالثة ضابطة، توصلت الدراسة إلى تفوق أسلوب التعلم التعاوني (بالتغذية الرجعية للمهارات التعاونية ودونها في تنمية القدرات العقلية العليا لدى الطالبات، وفي دراسة (جان، ٢٠٠٤) تم تقدير فاعلية استخدام استراتيجيه التعلم التعاوني في التحصيل الأكاديمي وتنمية الاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد توصلت الباحثة إلى فاعلية استراتيجيه التعلم التعاوني المستخدم في تدريس الوحدة لمجموعة البحث التجريبية مقارنة بالضابطة، على التحصيل والاتجاه. أما في دراسة (الحربي، ٢٠٠٦) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول المتوسط للمهارات الحسابية الأربعة واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات وبعد تطبيق إجراءات تنفيذ المنهج شبه التجريبي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، أما (عمدة، ١٤٢٩) فقد هدفت دراستها إلى الكشف عن فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير الابتكاري (في مهارة: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والدرجة ككل) لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وقد خلصت تجربة الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها وجود فرق دال إحصائياً بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في مهارات التفكير الابتكاري ككل، بعد ضبط الاختبار القبلي، لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أجرت (عمر، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى استخدام طريقة تدريسية مقترحة لمعالجة المعلومات قائمة على الجمع بين مجموعة من الأساليب التدريسية (خرائط المفاهيم، وخريطة الشكلV، والطرائق العلمية، وأسلوب الحوار والمناقشة، وفترة الانتظار، والأنشطة التعليمية) بغرض تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وكان

من أهم نتائجها أن استخدام الطريقة التدريسية المقترحة كان له الأثر الإيجابي في تحصيل وتنمية المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. في حين قام «جونير» (Joyner, 2004) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تطوير محتوى العلوم في تحصيل الطلبة، وتم تنظيم المواضيع الدراسية في وحدة القوة والحركة في صورة خرائط مفاهيمية، وأنشطة عملية، وتمارين، بما يتفق واحتياجات الطلبة في الصفوف الدراسية خلال المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) وبعد تطبيق إجراءات الدراسة شبه التجريبية وجد هناك أثرٌ للبرنامج في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) الذين خضعوا للدراسة، مقارنة بالطلبة الذين درسوا المادة الدراسية بالطريقة التقليدية. وفي دراسة (باز وبواعنة، ٢٠٠٨) عن أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي، وبتطبيق إجراءات الدراسة على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في إحداث التغيير المفاهيمي لصالح طريقة المفاهيم الخلافية.

وهدفت دراسة (قرني، ٢٠٠٠) إلى معرفة أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي مستخدمة المنهج شبه التجريبي وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين المتفوقين العاديين في كل من مستوى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في اكتساب المفاهيم العلمية للتلاميذ المتفوقين والعاديين.

أما دراسة (سيد، ٢٠٠٣) فقد هدفت إلى معرفة مدى فاعلية أسلوب دورة التعلم كأسلوب تدريبي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي من التعليم العام وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في مجموعتي الدراسة وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لنموذج دورة التعلم.

أمّا دراسة (العتيبي، ١٤٢٩) فقدهدفت إلى تقدير فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم

في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وبعد تطبيق أداتي الدراسة للتحصيل الدراسي والتفكير الناقد توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط البعدي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد.

نجد في جميع الدراسات السابقة: إيجابية النتائج المتحققة لدى الطلبة والطالبات في مختلف المراحل الدراسية ومختلف أنواع المقررات التي طبقت فيها الدراسات السابقة – فجميعها حققت نمواً في مهارات التحصيل الدراسي والاتجاهات العلمية حسب طبيعة بعض الأبحاث التي قاست الاتجاهات كمتغير تابع، والتفكير بمختلف أنواعه أيضاً سواء كان التفكير للمهارات العليا أو الاستدلالي أو العلمي أو الابتكاري أو الناقد. وهذه النتيجة دفعت الباحثة إلى محاولة تقصي المعرفة في عدم انتشار استخدام هذه الطرق الخمسة وغيرها من الطرق المساعدة في تنمية التفكير، الأمر الذي ساعد في عملية بلورة مشكلة الدراسة وإعداد برنامج تدريبي لإثراء معلمات الأحياء ببعض أنماط طرق التدريس الحديثة وتدريبهن عليها، وقياس مدى فاعليتها عند استخدامهن لها في أثناء التدريس.

ومن هذا المنطلق نجد أن لبرامج التدريب في مجال طرق التدريس دورًا إيجابيًا في صقل مهارة المعلم على الصعيد النظري، وهذا ما سيكون محور البحث التطبيقي، وفي دراسة للإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث بوزارة المعارف (١٤٢٤هـ) قدم فريق عمل من الباحثين في مجال التدريب التربوي مجموعة لآثار التدريب التربوي في النمو المهني للمعلم وهي: النمو الذاتي للمعلم، والتغير الإيجابي في الاتجاهات، وتلبية الحاجات التدريبية للمعلمين، وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلمين، والتجديد في المعارف والمهارات، والإصلاح النوعي في التعليم، وقبول المعلمين للتحدي في التطوير التربوي.

فإذن تسعى برامج التدريب في أثناء الخدمة، إلى تعريف المعلمين بالتطورات الحديثة في علومهم وإمدادهم بآخر المستجدات، وتسعى إلى تحسين أساليب التدريس، وتنمية كفاءاته ومهاراته التعليمية، وتبني طرائق وأساليب تربوية والاستعانة بتقنيات جديدة لم يعهدها من قبل، ويسعى التدريب أيضاً إلى تنمية مهارات المعلم في مواجهة الأزمات وإدارة الوقت، وإدارة الكشف وغيرها.

ولما كان التفكير العلمي من الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس العلوم نظراً لحاجة مجتمعنا الماسة إلى أجيال تؤمن بالعلم وبأهمية الأسلوب العلمي في التفكير وبقدرته على حل ما يواجهنا من مشكلات، وتطورات هائلة ومتسارعة، ولأن الطريقة المعتادة في التدريس

لا تحقق هذا الهدف وحيث إنّ البرنامج التدريبي المعد لتجربة هذه الدراسة يتضمن تدريب معلمات الأحياء على خمس من طرق التدريس الحديثة نظرياً وعملياً، وجميع الطرق التي تضمنها البرنامج أثبتت الدراسات السابقة فعاليتها في تنمية أنماط مختلفة من التفكير بالإضافة إلى التحصيل الدراسي، وبما أن هدف الدراسة الحالية هو مدى تمكن معلمات الأحياء من البرنامج التدريبي وفسيقدّر ذلك من خلال ملاحظة أدائهن التدريسي بعد حضورهن برنامج التدريب، ومن ثمّ نجاح المعلمات في استخدام الطرق الحديثة في تدريس الموضوعات (وحدة البحث) يحقق تنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمات، وتقديم يد العون، لينتقلن من حالة الجمود التي يعانين منها في ظل طرق التدريس التقليدية، والمناهج القائمة على سرد المواضيع وشرحها، إلى حالة النشاط والإيجابية في التعلم، من خلال استخدام طرق تدريسية تشجع المتعلمات على التفكير العلمي، وتفجير طاقتهن وتثري أفكارهن، فتتحول الطالبة إلى باحثة تسلك طريق العلماء في البحث والاستكشاف.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الاتي: ما فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات الأحياء للصف الأول الثانوي أثناء الخدمة لاستخدام بعض طرق التدريس الحديثة وقياس أثره في تنمية التفكير العلمي لدى طالباتهن ؟ وبشكل محدد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية التي تفرعت عن سؤال الدراسة الأساسي وهي:

١- ما مكونات برنامج التدريب لمعلمات الأحياء للصف الأول الثانوي في أثناء الخدمة لاستخدام بعض طرق التدريس الحديثة في التدريس ؟

٢- ما أثر استخدام معلمات الأحياء بالصف الأول الثانوي لطرق التدريس الحديثة في تنمية التفكير العلمي لدى طالباتهن ؟

فروض الدراسة

١- يقل متوسط درجات المعلمات (عينة البحث) في مقياس خطوات تنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة عن المستوى المقبول تربوياً (٧٠-٨٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس، وذلك قبل دراستهن للبرنامج المقترح.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات (عينة البحث) قبل دراسة البرنامج وبعده في مستوى أدائهن في أثناء التدريس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لمقياس

التفكير العلمي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مقرر الأحياء مع معلمات حضرن برنامج التدريب وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة الأحياء مع معلمات لم يحضرن برنامج التدريب بعد ضبط القياس القبلي للتفكير العلمي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من الدور الذي تقوم به طرق التدريس في إيصال المفاهيم العلمية والمبادئ والنظريات العلمية للطالبات بالشكل المناسب والمطلوب. وكذلك الحاجة إلى تحسين أداء معلمات الأحياء وإثارة دافع التعلم لدى طالباتهن من خلال استراتيجيات الطرق الحديثة في التدريس، المذكورة في أدبيات الدراسة والتي أثبتت جدواها البحوث التطبيقية في نفس المجال، فطرق التدريس المذكورة في البرنامج المقترح اعتبرها (زيتون، ٢٠٠٨) و (إبراهيم، ٢٠٠٦) إحدى النقلات النوعية في الممارسات التدريسية التي تسهم في تفعيل التعليم، وتحقيق التعلم الفعال، وتحسن مخرجات العملية التربوية بإعداد أفراد قادرين على التفكير، الأمر الذي يتمشى مع روح العصر وما يشمله من كم كبير من المعلومات والمعارف والمستجدات المتسارعة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد هذه الدراسة جزئياً بعدد من العوامل من أهمها:

١- طبيعة إجراءات الدراسة من حيث أدواتها ومقاييسها المختلفة في كيفية تطويرها ودقتها على قياس ما وضعت لقياسه، وخصائصها وإجراءات تطبيقها كلها تعدّ مجتمعة محدداً جزئياً لصحة النتائج وتعميمها بوجه عام.

٢- مدى القدرة على تصميم برنامج لتدريب معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي في أثناء الخدمة لاستخدام بعض أنماط طرق التدريس الحديثة.

٣- اقتصرت الدراسة على تطبيق البرنامج المقترح من إعداد الباحثة على عينة من معلمات الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة وقد طبق في الفصل الدراسي الأول عام ١٤٢٩هـ/١٤٣٠هـ ولمدة ثلاثة أسابيع.

٤- اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الأول الثانوي من المدارس الثانوية للإناث التابعة لوزارة التربية والتعليم بمكة المكرمة.

٤- اقتصرت الدراسة على تقدير مدى فاعلية استخدام معلمات الأحياء لطرق التدريس

الحديثة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي القائمات على تدريسهن للمادة.

مصطلحات الدراسة

برنامج لتدريب معلمات الأحياء: مجموعة المحاضرات النظرية وورش العمل المتعلقة بتدريب المعلمة على طرق التحضير المرتبطة بكل طريقة حسب موضوعات كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي للطالبات، ومن ثم تدريبها على استخدام الطريقة عملياً في مجموعات صغيرة من المعلمات وتقديمها بعض الدروس بطريقة التدريس المصغر ضمن خطة زمن سير البرنامج.

أثناء الخدمة: ويقصد بذلك اختيار الباحثة لمجموعة (أفراد عينة) الدراسة من المعلمات اللاتي أمضين ما لا يقل عن خمس سنوات في ممارسة مهنة التدريس لمقرر الأحياء في الصف الأول الثانوي.

طرق التدريس الحديثة: الطرق التي تم اختيارها من أدبيات الدراسة وأثبتت الدراسات أهميتها في جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية وهي:

طريقة حل المشكلات – طريقة العصف الذهني – طريقة التعلم التعاوني – طريقة خرائط المفاهيم – طريقة دورة التعلم

مهارات التفكير العلمي: ويعرفه (زيتون، ٢٠٠٤) بأنه نشاط عقلي يستخدمه الإنسان في معالجة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية وفي بحث المشكلات وتقصيها بمنهجية (طريقة علمية منظمة والوصول إلى حلولها).

وقد حددت مهارات التفكير العلمي فيما يأتي (القادري، ٢٠٠٥)

- **مهارة تحديد المشكلة:** وتتمثل في القدرة على اختيار السؤال الذي يعبر عن المشكلة الرئيسة التي يطرحها الموقف الوارد في الفقرة من بين عدد من الأسئلة التي تبدو كأنها حلول محتملة للمشكلة.

- **مهارة اختبار صحة الفروض:** وتتمثل في القدرة على اختيار أنسب الطرق لاختبار صحة الفرض من بين عدد من الطرق التي تبدو ممكنة لاختبار صحة الفرض الذي يطرحه الموقف الوارد في الفقرة.

- **مهارة التفسير:** وتتمثل في القدرة على اختيار أحد التفسيرات المقترحة كحل للمشكلة التي يطرحها الموقف الوارد في الفقرة.

- **مهارة التعميم:** وتتمثل في القدرة على تطبيق تفسير معين على ظاهرة أو مواقف أخرى مشابهة.

وقد تم قياس التفكير العلمي إجرائياً بالعلامة التي تحصل عليها الطالبات على فقرات مقياس مهارات التفكير العلمي المعد لهذه الغاية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال تجريب البرنامج المقترح وهو العامل التجريبي (المتغير المستقل) الذي تعرضت له المجموعة التجريبية من المعلمات، وقياس فاعليته في التفكير العلمي لدى طالباتهن، وهو المتغير التابع، كما تم استخدام طريقة القياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث.

عينة الدراسة

وقد تمثلت في فئتين الأولى: معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي وقد تم اختيارهن عشوائياً من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة مكة المكرمة وقد كان عددهن (٢٠) معلمة أما الفئة الثانية فهن طالبات الصف الأول الثانوي ممن تقوم المعلمات المختارات لحضور البرنامج وتطبيقه بتدريسهن. ومن ثمّ تصبح عينة الطالبات عينة إجبارية أو قصدية وعددهن (٧٠٠) طالبة. أي بمعدل تدريس كل معلمة من أفراد عينة البحث ما يعادل (٣٥) طالبة. وهو معدل عدد الطالبات في الفصل الواحد. كما سيقاس أداء المعلمات أنفسهن قبل حضورهن برنامج التدريب على عينة أخرى من الطالبات عددهن (٦٥٠) طالبة بمعدل (٣٢–٣٣) طالبة في الفصل الواحد بهدف مقارنة درجات الأداء لكل من المعلمات قبل وبعد حضور البرنامج وبعده ومقارنة أداء مجموعتي الطالبات على مقياس التفكير العلمي.

أدوات الدراسة

بما أن هذه الدراسة تختص بتدريب معلمات الأحياء في أثناء الخدمة على استخدام بعض أنواع طرق التدريس الحديثة، وبما أن الدور المنوط بالطريقة يقدر باستجابة المتعلمات للعمليات العلمية المختلفة، فإذن لابد أن يكون هناك مقياسان لتقدير فاعلية استخدام الطرق الحديثة في نمو التفكير العلمي. وهما:

١- بطاقة الملاحظة: وتختص بتقدير أداء المعلمات (عينة الدراسة) من حيث مدى تمكنهن من ممارسة بعض أنماط طرق التدريس الحديثة خلال تقديم الدروس قبل حضورهن البرنامج المقترح وبعده، وتقوم الباحثة مع مُساعداتها بجمع المعلومات بحضور حصص المعلمات وتطبيق بطاقة الملاحظة على كل معلمة. وتشمل البطاقة: خطوات تطبيق الطريقة بدءًا بالتمهيد للدرس وحتى نهايته بالتقويم. أما الإجابات فهي متغيرات ثلاثة على النحو الآتي (متقنة، متقنة إلى حد ما، غير متقنة) وهي من إعداد الباحثة، وقد عرضت هذه البطاقة على مجموعة من المحكمين الذين أقروا بمناسبتها للهدف الذي وضعت من أجله، كما تم حسابُ ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الملاحظات فوجد أنها تساوي ٠,٨٣ مما يدل على أنها صالحة للاستخدام.

٢- مقياس التفكير العلمي: لقد قامت الباحثة ببناء مقياس للتفكير العلمي يتكون من (٣٠) فقرة وحددت عدة مهارات أو صفات تتألف منها قدرة الطالبة على التفكير العلمي وهي: أ- تحديد المشكلة، ب- وضع الفروض، ج- اختبار صحة الفروض، د- التفسير، هـ - التعميم.

وتم التأكد من صدق هذا المقياس وثباته من خلال دراسة أجريت على عينة استطلاعية من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة مكة المكرمة وبعد إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام معامل ألفا كرونباك وجد أن معامل الثبات = ٠,٩١ ومن ثمّ يصبح معامل الصدق ٠,٩١ = ٠,٩٥ وهي درجة عالية ومقبولة إحصائياً. وقد تم إيجاد معاملات السهولة ومعاملات التمييز لمفردات الاختبار وقد وضح أن معاملات السهولة لمفردات المقياس تدور حول ٠,٥ أما معاملات التمييز لكل مفردات الاختبار فلا تقل عن ٠,٢ ولا تزيد عن ٠,٨ وبذلك تعدّ جميعها مفردات مميزة، كذلك تم تقدير زمن الاختبار من خلال العينة الاستطلاعية فوجد الزمن (٤٥) دقيقة، أما صدق المحكمين: فبعد إطلاع عدد من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم على الأداة أقروها بصورتها المبدئية مع تغيير في بعض تراكيب الجمل لغوياً، ومن ثمّ أصبح الاختبار (مقياس التفكير العلمي) جاهزاً للتطبيق لمناسبته الهدف الذي صمم من أجله، كذلك مناسبته طالبات الصف الأول الثانوي، إضافة إلى وضوح جميع عباراته بالنسبة للطالبات.

إعداد برنامج التدريب على استخدام طرق التدريس الحديثة

يتناول محتوى البرنامج موضوع (استخدام معلمات الأحياء لطرق التدريس الحديثة في التدريس)، وقد تم اختيار خمس طرق ليتم تدريب المعلمات على استخدامها خلال مدة البرنامج

المقترحة من قبل المحكمين بمعدل ثلاثة أيام لكل طريقة، موضحة آليتها في الجدول رقم (١).

كما تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حول البرنامج وقد تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وبعد ذلك تم التأكد من أن البرنامج صالح للتطبيق على أفراد عينة البحث.

الجدول رقم (١)
الجدول الزمني لبرنامج التدريب على استخدام المعلمات بعض الطرق الحديثة في تدريس الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي

عنوان الطريقة	اليوم	الفترة الزمنية للتنفيذ	موضوع التدريب اليومي
(١) طريقة حل المشكلات	السبت	٢-٤ مساءً	محاضرة نظرية عن كل ما يتعلق بطريقة حل المشكلات في حدود الزمن المقرر.
	الأحد	٢-٤ مساءً	ورشة عمل عن تحضير بعض دروس الأحياء بطريقة حل المشكلات.
	الاثنين	٢-٤ مساءً	التدريب العملي على استخدام الطريقة في تدريس الأحياء عن طريق التدريس المصغر.
(٢) طريقة العصف الذهني	الثلاثاء	٢-٤ مساءً	محاضرة نظرية عن كل ما يتعلق بطريقة العصف الذهني في حدود الزمن المقرر.
	الأربعاء	٢-٤ مساءً	ورشة عمل عن تحضير بعض دروس الأحياء بطريقة العصف الذهني.
	السبت	٢-٤ مساءً	التدريب العملي على استخدام الطريقة في تدريس الأحياء عن طريق التدريس المصغر.
(٣) طريقة التعلم التعاوني	الأحد	٢-٤ مساءً	محاضرة نظرية عن كل ما يتعلق بطريقة التعلم التعاوني في حدود الزمن المقرر.
	الاثنين	٢-٤ مساءً	ورشة عمل عن تحضير بعض دروس الأحياء بطريقة التعلم التعاوني.
	الثلاثاء	٢-٤ مساءً	التدريب العملي على استخدام الطريقة في تدريس الأحياء عن طريق التدريس المصغر.
(٤) طريقة خرائط المفاهيم	الأربعاء	٢-٤ مساءً	محاضرة نظرية عن كل ما يتعلق بطريقة خرائط المفاهيم في حدود الزمن المقرر.
	السبت	٢-٤ مساءً	ورشة عمل عن تحضير بعض دروس الأحياء بطريقة خرائط المفاهيم.
	الأحد	٢-٤ مساءً	التدريب العملي على استخدام الطريقة في تدريس الأحياء عن طريق التدريس المصغر.
(٥) طريقة دورة التعليم	الاثنين	٢-٤ مساءً	محاضرة نظرية عن كل ما يتعلق بطريقة دورة التعلم في حدود الزمن المقرر.
	الثلاثاء	٢-٤ مساءً	ورشة عمل عن تحضير بعض دروس الأحياء بطريقة دورة التعلم.
	الأربعاء	٢-٤ مساءً	التدريب العملي على استخدام الطريقة في تدريس الأحياء عن طريق التدريس المصغر.
	عدد أيام البرنامج (١٥يوم)	عدد الساعات المكتسبة من البرنامج (٣٠ساعة)	

نلاحظ من الجدول رقم (١) ما يأتي:

١- أنّ جميع الطرق المتضمنة في البرنامج المقترح لتدريب معلمات الأحياء على استخدامها في التدريس تشمل العناصرنفسها.

يقصد بعبارة (محاضرة نظرية عن كل ما يتعلق بالطريقة في حدود الزمن المقرر).

أن تقدم المدربة الآتي: أ- عنوان الطريقة وتعريفها، ب- أهدافها، ج- استخداماتها، د- إيجابيتها، هـ - سلبياتها، و- مجالات تطويرها.

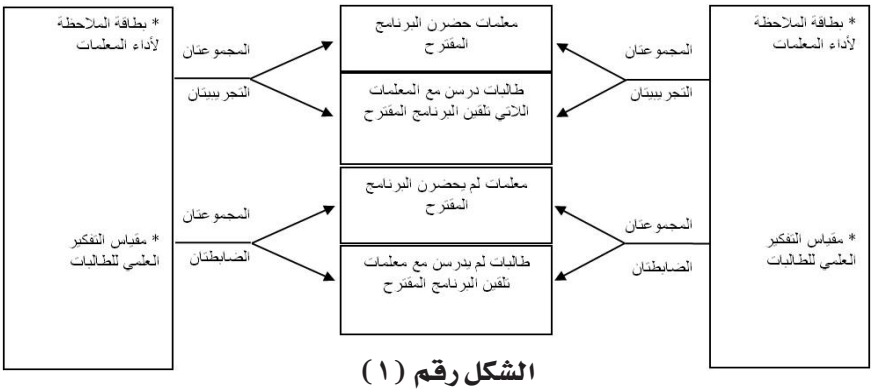
٢- يقصد بعبارة (ورشة عمل عن تحضير بعض دروس الأحياء بطريقة...) تدريب المعلمات (عينة الدراسة) على طرق التحضير للدروس اليومية المتعلقة بالطريقة المقرر اكتسابها خلال فترة التدريب، على أن يكون هذا التدريب نظرياً داخل قاعة البرنامج.

٣- يقصد (بالتدريب العملي على استخدام الطريقة في تدريس الأحياء عن طريق التدريس المصغر). تدريب المعلمات (عينة الدراسة) عملياً على استخدام الطريقة في التدريس ضمن مجموعات داخل قاعة البرنامج.

٤- الزمن الذي تستغرقه كل طريقة في تدريب المعلمات (عينة الدراسة) هو ست ساعات ومن ثمّ يصبح مجموع الزمن الذي تستغرقه جميع الطرق ثلاثين ساعة بمعدل ساعتين يومياً ولمدة خمسة عشر يوماً، ويكون مكان عقد البرنامج داخل جامعة أم القرى بمكة المكرمة في قاعة اجتماعات قسم المناهج وطرق التدريس.

٥- لقد تم تحديد موعد البرنامج من (٢-٤) مساءً بناءً على رغبة المعلمات، فهذا الموعد يتزامن مع خروجهن من العمل ومواصلة التدريب في الجامعة ومن ثم العودة إلى منازلهن كذلك حاجة العمل تفرض عدم تفرغهن لبرنامج التدريب صباحاً.

التصميم التجريبي للدراسة



الشكل رقم (١)
التصميم التجريبي للدراسة

لقد تم اختيار الفصل الثاني من كتاب الأحياء المعنون بـ (تركيب جسم المخلوق الحي) من صفحة (٣٣ إلى ٥٦) المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي من وزارة التربية والتعليم في المملكة وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٢٩/١٤٣٠هـ)، وبعد التقصي عن الزمن الذي يستغرقه الفصل في التدريس وجد أنه ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث حصص في الأسبوع، ومن ثمّ سيكون زمن تطبيق التجربة (تدريس المعلمات باستخدام طرق التدريس الحديثة) هو تسع حصص، وقد تم اختيار الفصل الثاني حتى تكون الطالبات قد تعودن على معلمتهن، وتكون المعلمة أخذت فرصتها في الالتحاق ببرنامج التدريب في بداية العام. ويشمل الفصل الثاني من كتاب الأحياء المواضيع الآتية:

عنوان الفصل: تركيب جسم المخلوق الحي:

١- مميزات المخلوقات الحية.
٢- مقدمة تاريخية عن اكتشاف الخلايا.
٣-نظرية الخلية.
٤-وحدة تركيب المخلوقات الحية.
٥-أشكال الخلايا وتنوعها.
٦-تركيب الخلية.
٧-الفرق بين الخلية الحيوانية والخلية النباتية.
٨-بعض الطرق المستعملة في إعداد الشرائح المجهرية.
٩-التقويم.

نتائج الدراسة وتفسيرها

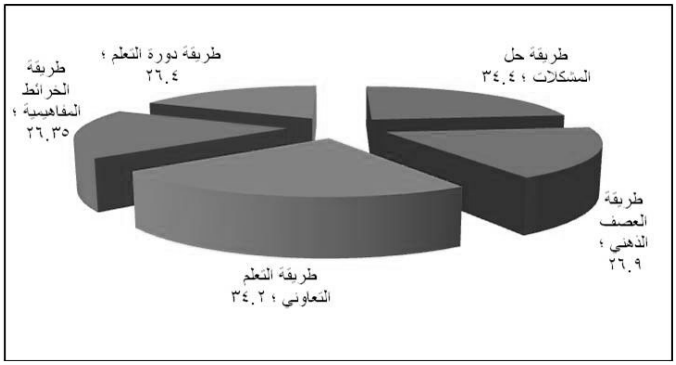
اختبار صحة الفرض الأول

ينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه: «يقل متوسط درجات المعلمات (عينة البحث) في مقياس خطوات تنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة عن المستوى المقبول تربوياً (٧٠-٨٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس، وذلك قبل دراستهن البرنامج المقترح».

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب النسبة المئوية للمتوسطات القبلية على مقياس خطوات تنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة ككل وفي كل طريقة على حدة لمجموعة البحث، والتي تتضح نتائجها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٢)
النسبة المئوية للمتوسطات القبلية على مقياس خطوات تنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة لمعلمات الأحياء عند التدريس

م	البيان	ن عدد المعلمات عينة الدراسة	المتوسط المتوقع	المتوسط الفعلي	الدرجة الكلية للمقياس	النسبة المئوية للمتوسطات
١	طريقة حل المشكلات	٢٠	١٤-١٦	٦,٨٨	٢٠	٣٤,٤
٢	طريقة العصف الذهني	٢٠	١٤-١٦	٥,٣٨	٢٠	٢٦,٩
٣	طريقة التعلم التعاوني	٢٠	١٤-١٦	٦,٨٤	٢٠	٣٤,٢
٤	طريقة الخرائط المفاهيمية	٢٠	١٤-١٦	٥,٢٧	٢٠	٢٦,٣٥
٥	طريقة دورة التعلم	٢٠	١٤-١٦	٥,٢٨	٢٠	٢٦,٤
	المقياس ككل	٢٠	٧٠-٨٠	٢٩,٦٥	١٠٠	٢٩,٦٥



الشكل رقم (٢)
شكل بياني يوضح النسبة المئوية للمتوسطات القبلية على مقياس خطوات تنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة لمعلمات الأحياء عند التدريس

١- إن الدرجة الكلية للمتوسطات الفعلية لعينة البحث من المعلمات على مقياس خطوات تنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة ككل من قبل معلمات الأحياء في الصف الأول الثانوي بلغت (٢٩,٦٥) درجة وذلك بنسبة (٢٩,٦٥٪) وهذا أقل بكثير من المستوى المتوقع والمطلوب تربوياً وهو (٧٠-٨٠) درجة وبنسبة (٧٠-٨٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس.

٢- إن المتوسط الفعلي لعينة البحث بالنسبة لاستخدام طريقة حل المشكلات قد بلغت (٦,٨٨) درجة وبنسبة (٣٤,٤٪)، وطريقة العصف الذهني (٥,٣٨) درجة وبنسبة (٢٦,٩٪) وطريقة التعلم التعاوني (٦,٨٤) درجة وبنسبة (٣٤,٢٪) وطريقة خرائط المفاهيم (٥,٢٧) درجة وبنسبة (٢٦,٣٥٪) وأخيراً طريقة دورة التعلم (٥,٢٨) درجة وبنسبة (٢٦,٤٪).

مما سبق نجد أن متوسط درجات معلمات الأحياء على مقياس (بطاقة الملاحظة) يشير إلى عدم استخدامهن بشكل كبير لهذه الطرق الحديثة في تدريس الأحياء، وقد يعزى ذلك لعدة أسباب منها:

أ – عدم درايتهن الكافية بمدى فعاليتها في أداء الطالبات.

ب– عدم تمكنهن من تطبيق إجراءاتها بشكل صحيح.

ج – عدم توافر الحماس والرغبة في تطبيق هذه الطرق لتطلبها جهداً ووقتاً كبيرين في متابعة أداء الطالبات.

د – معظم معلمات الأحياء يؤثرن استخدام الطريقة المعتادة على الطرق الحديثة، نظراً لتسهيلها سرعة إنهاء المقرر الدراسي.

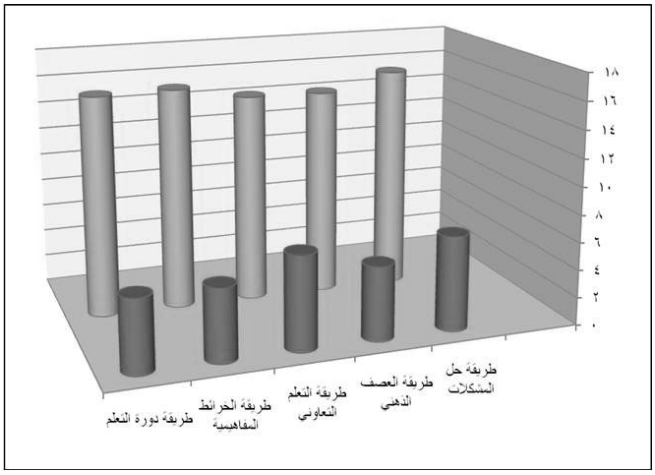
اختبار صحة الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات (عينة البحث) قبل دراسة البرنامج وبعده في مستوى أدائهن في أثناء التدريس.

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب متوسط درجات المعلمات في التطبيق القبلي للمقياس ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، وحساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطين مرتبطين، وذلك بالنسبة لمقياس خطوات تنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة ككل وفي كل طريقة على حدة.

الجدول رقم (٣)
متوسط درجات المعلمات في التطبيق القبلي للمقياس ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، وحساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطين مرتبطين

التسلسل	البيان	ن عدد المعلمات عينة الدراسة	القياس القبلي		القياس البعدي		ت
			م	ع	م	ع	
١	طريقة حل المشكلات	٢٠	٦,٨٨	٢,٥٩	١٦,٣	٣,٩٣	*١٢,٢٣
٢	طريقة العصف الذهني	٢٠	٥,٣٨	٢,٩٦	١٥,١	٤,٧٣	*١٠,٥٦
٣	طريقة التعلم التعاوني	٢٠	٦,٨٤	٢,٥٥	١٥,٢	٤,٦٥	*١٠,٥٦
٤	طريقة الخرائط المفاهيمية	٢٠	٥,٢٧	٢,٨٨	١٦,١	٣,٩٠	*١٢,٢٣
٥	طريقة دورة التعلم	٢٠	٥,٢٨	٢,٨٥	١٦	٤,١	*١٠,٥٦
	المقياس ككل	٢٠	٢٩,٦٥	٥,٧٨	٧٨,٧	١١,٢	**١٥,٥٦



الشكل رقم (٣)
شكل بياني لتوضيح دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي بالنسبة لمقياس خطوات تنفيذ بعض طرق التدريس الحديثة ككل في كل طريقة على حدة

تعبر (**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

١- أن هناك فرقاً دالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لجميع استخدامات طرق التدريس بشكل فردي وككل وأن هذا الفرق لصالح القياس البعدي.

٢-أن هذه الفروق لا ترجع إلى عامل الصدفة ولكنها ترجع إلى العامل التجريبي وهو برنامج التدريب الذي قدّم للمعلمات بهدف تعريفهن بخطوات وأهمية الطرق الحديثة في تدريس مقرر الأحياء. ويؤدي هذا إلى رفض الفرض الثاني من فروض البحث.

٣- للتأكد من فاعلية البرنامج في اكتساب معلمات الأحياء - عينة البحث - لتنفيذ خطوات طرق تدريس الأحياء الحديثة في أثناء التدريس، تم حساب نسبة الكسب المعدل (بلاك) وبتطبيق المعادلة المتعلقة بهذه النسبة وجد أن نسبة الكسب: (١,١٧) وذلك فيما يتعلق بكسب تنفيذ طرق التدريس الحديثة في التدريس، ونظراً لأن قيمة هذه النسبة تنحصر بين (١-٢)، لذا فإنه يمكن القول بأن نسبة الكسب المعدل ذات فاعلية، أي أن البرنامج المقترح له دور مهم في كسب معلمات الأحياء (عينة البحث) خطوات تنفيذ برنامج طرق تدريس الأحياء الحديثة (المحددة قيد البرنامج).

ويمكن أن يرجع ذلك إلى فاعلية البرنامج في إكساب المعلمات أهمية هذه الطرق وحاجتهن للتعلم من خلالها لما تحققه من مشاركة فاعلة بين المعلمات والطالبات في أثناء عرض الدرس،

كذلك لما تحققه نتائج هذه الطرق من تغذية راجعة فورية لإثبات قدرة المتعلمة على التعلم وفهم موضوع الدرس مما يزيد من حماس المعلمة ومثابرتها في تنفيذ خطوات الطريقة في زمن الحصة المحدد.

فالطرق الحديثة إيجابية النتائج على كل من المعلمات والمتعلمات مما يزيد من تحقيق مبدأ التعلم والنشاط التعليمي.

اختبار صحة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث من فروض البحث على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لمقياس التفكير العلمي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأحياء مع معلمات لم يحضرن برنامج التدريب بعد ضبط المقياس القبلي للتفكير العلمي.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات مقياس التفكير العلمي القبلي والبعدي لمجموعتي الطالبات عينة الدراسة (التجريبية، والضابطة)

المجموعة	قبلي		بعدي		الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)	الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
المجموعة التجريبية ن = ٧٠٠	٧,١٥	٢,٦٦	١١,٢٥	٢,٤٨	٤,١	٧,٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة ن = ٦٥٠	٦,٩٣	٢,٦١	٧,١٥	٢,٦٦	٠,٢٢	٠,٣٧	غير دالة عند ٠,٠١، ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل دراسة بعض موضوعات مقرر الأحياء مع المعلمات اللاتي حضرن برنامج طرق التدريس الحديثة وبعدها في مقياس التفكير العلمي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام طرق التدريس الحديثة أدى إلى زيادة نمو التفكير العلمي لدى الطالبات.

في حين لوحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي اللاتي درسن نفس الوحدات مع المعلمات اللاتي لم يحضرن برنامج التدريب على استخدام الطرق الحديثة في تدريس مادة الأحياء.

هذا ما يشير إلى دور الطرق الحديثة في التدريس في تنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وهذه النتيجة تؤكد فاعلية البرنامج المقدم لمعلمات مقرر الأحياء في أثناء الخدمة حول تدريبهن على استخدام طرق التدريس الحديثة في تقديم مواضيع مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية.

حجم التأثير

إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي توليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، في حين يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج (شيراز، ٢٠٠٩)، ولحساب حجم تأثير البرنامج في نمو التفكير العلمي لدى الطالبات، تم إيجاد مربع إيتا (η^2) كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
قيمة ($\eta\eta^2$) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (η^2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
برنامج تدريب المعلمات على استخدام طرق التدريس الحديثة في التدريس	التفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي	٠,٦٦	٠,٨	كبير

يتبين من الجدول رقم (٥) أن حجم تأثير برنامج التدريب لمعلمات الأحياء على استخدام الطرق الحديثة في تدريس مقررات الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي كبير نظراً لأن قيمة (d) أعلى من (٠,٨) ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن ٦٦٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (التفكير العلمي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج) المتضمن طرق التدريس الحديثة.

لذلك يرفض الفرض الصفري الثالث وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لمقياس التفكير العلمي بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأحياء مع معلمات حضرن برنامج التدريب و وطاالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة الأحياء مع معلمات لم يحضرن برنامج التدريب بعد ضبط المقياس القبلي للتفكير العلمي.

التوصيات

١- على وزارة التربية والتعليم تهيئة دورات تدريبية مع بداية كل عام دراسي لمعلمات العلوم

يكون هدفها تدريبهن على ما يستجد في عناصر العملية التعليمية، ويتمشى مع إمكانيات وظروف بيئة التعلم لتطوير أدائهن الوظيفي تجاه المتعلمات.

٢- قد لا تتاح الفرصة لترشيح جميع المعلمات للاشتراك في برامج التدريب، لذلك أوصي معلمات العلوم بالاستفادة من التجارب التربوية والتعليمية الموجودة على صفحات الإنترنت ومحاولة تطبيقها في عملهن.

٣- إن محاولة تركيز المعلمات على نشاط المتعلمات في تقديم الدروس اليومية سيساعد المعلمات على تحقيق مبدأ التعلم الذاتي عند الطالبات، كما سيخفف عبء الإلقاء والشرح المتواصل من قبل المعلمات.

٤- من نتائج جميع الدراسات السابقة المتعلقة بتقدير فاعلية طريقة تدريس معينة في التحصيل والتفكير والاتجاهات و... الخ. وجدت الباحثة التأثير إيجابيًا في نتائج معظم الدراسات، وقد تحققت النتيجة نفسها في الدراسة الحالية مع التفكير العلمي، لذا أوصي معلمات (الأحياء) بتنوع استخدام طرق التدريس الحديثة في تقديم المادة العلمية لكي تصبح أكثر إثارة وتشويقاً عند الطالبات وأكثر دافعية لنمو التفكير لديهن.

المقترحات

١- إجراء برامج لتدريب المعلمات على أنماط أخرى من طرق التدريس الحديثة، ومساعدتهن لتطبيقها في التدريس في جميع مناطق المملكة وعلى جميع المراحل الدراسية.

٢- إجراء برامج لتدريب المعلمات على طريقة تقويم المتعلمات في أثناء تنفيذ طرق التدريس المعتمدة على نشاط المتعلمة.

٣- إجراء دراسة تقويمية لإنتاج الطالبات العلمي في حصص النشاط اللاتي درسن بالطرق الحديثة في مواد العلوم ومقارنة هذا الإنتاج بأعمال زميلاتهن اللاتي لم يحظين بالدراسة لنفس المقررات بالطرق الحديثة.

المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٦). **تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين**. القاهرة: عالم الكتب.

الأكوع، محمد أحمد (٢٠٠٩). **أسباب عزوف بعض المعلمين عن استخدام طرق التدريس الحديثة**. تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٠/٩/١٥ من موقع مكتب التربية والتعليم بوسط مكة المكرمة: http://www.mmesc.com/articles.php?action=show&id=160

باز، ثيودروزة دي وبواعنة، علي خالد (٢٠٠٨). أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغير المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلس النشر العلمي، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، (٨٧)، ١٤٩ -١٨٤.

الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٧). **إعداد المعلم وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة**. تم استرجاعه بتاريخ ٩/١٠/١٤٣٠ من موقع المنشاوي للدراسات والبحوث: http://www. minshawi.com/other/tartury3.htm

جان، خديجة (٢٠٠٤). فاعلية استخدام استراتيجيه التعلم التعاوني في التحصيل الأكاديمي وتنمية الاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، (٩٤)، ١٣-٤٨.

الحذيفي، خالد (٢٠٠٣). فاعلية طريقة التعليم المرتكز على المشكلة في اكتساب التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، (٩١)، ١٢١-١٧٠ .

الحربي، علي بن سعد (٢٠٠٣). **أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحربي، هند حميد الرويثي (٢٠٠٦). **فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات على عينة من المدارس المتوسطة الحكومية في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

حسن، محمد علي (١٩٩٥). **فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي علمي في دولة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.

الرحيلي، مريم (٢٠٠٠). **أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تنمية القدرات العقلية العليا لدى طالبات الصف الثاني المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة.

زيتون، عايش (٢٠٠٨). **أساليب تدريس العلوم** (ط٦). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش (٢٠٠٤). **أساليب تدريس العلوم**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السويلم، عبد العزيز بن محمد (٢٠٠٣). **تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتغيرات العصر**. تم استرجاعه بتاريخ ٧/١٠/١٤٣٠ من موقع منتديات الشريف التعليمية: http://www. alshref.com/vb/t22914. html.

سيد، وعبد الناصر عبد الكريم (٢٠٠٣). **فعاليه نموذج دوره التعليم في تنميه التفكير الاستدلالي والتحصيل لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في الرياضيات**. دراسة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

شيراز، محمد صالح (٢٠٠٩). **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج Spss**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى

الصائغ، محمد بن حسن (٢٠٠٨). **المعلم: كيف يتم إعداده؟**. تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٠/٩/٢٠ من موقع باب: http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=1380.

العبد اللات ، سعاد (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان، الأردن.

عبد السميع، الجميل وعبد العزيز، نجوى (١٩٩٨). أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى شريحة من مدرسي العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، **٤**(٤٨)، ١٢٤–١٤١.

العتيبي، نوال سعد (١٤٢٩). **فاعلية استخدام طريقة دورة التعلم في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

عمدة، أمل عبد الله محمد (١٤٢٩). **فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تدريس الاقتصاد المنزلي علي تنميه التفكير الإبتكاري لدي تلميذات الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشوره جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

عمر، نوال (٢٠٠١). **فعالية طريقة مقترحة لمعالجة المعلومات لتنمية التفكير الإبتكاري في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.

القادري، سليمان (٢٠٠٥). دور البعد الابستمولوجي في تحسين تعلم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية. **المنارة، ١١**(١)، ١٠١–١٢٦.

قرني، زبيدة محمد (٢٠٠٠). أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي. **مجلة التربية العلمية**، جامعة عين شمس، مركز تطوير تدريس العلوم، **٤**(٣)، ١٧٩–٢٣١.

قطيط، غسان (٢٠٠٥). **أثر أسلوب تنظيم محتوى مادة الفيزياء والتدريس وفق طريقتي حل المشكلات والاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، عمان، الأردن.

المدخلي، علي محمد عواجي (٢٠٠٨). **ضعف معرفة بعض المعلمين بطرق التدريس الحديثة**. تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٠/٩/١٢ من موقع مداد: http://www.midad.me/arts/view/aut/ 16162.

مطالقة، سوزان خلف (١٩٩٨). **أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثامن والتاسع الأساسي في علم النفس**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.

نافع، عبد الله (٢٠٠٦). **استراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا (التعليم المعتمد على التفكير)**. ورقة مقدمة في ملتقى التدريب والتنمية. (٣–٥) ربيع الآخر ١٤٢٧هـ، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهاشمي، زين عبد العال عبد الرحمن (٢٠٠٧). **أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

Bisset, D. (1996). Relation of creativity and achievement to performance of middle school students in solving real – world science problem. **Dissertation Abstracts International, 57**(6), 1-137.

Joyner, M. (2004). **Improving student achievement in science through content development.** Retrieved on 20/10/2009, From Missouri department of higher education, Available at: http://www.dhe.mo.gov/joyner.shtml.