مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد السابع ـ العدد الرابع

ذو القعدة 1427 هـ – ديسمبر 2006 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

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

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

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

التوزيع : AL AYAM الأيام

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

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

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

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيـــــم وزرمـــاس
الجامعة الهاشمية

أ.د. سعيـــد إسماعيل علـــي
جامعة عين شمس

أ.د. عبـــداللطيف عبيـــد
جامعة تونس

أ.د. عبدالله الشيـــخ
جامعةالكويت

أ.د. عمـــر الشيـــخ حسن
الجامعة الأردنية

أ.د. الغـــالي أحرشـــاو
جامعة سيدي محمد بن عبدالله

أ.د. كمـــال درويـــش
جامعة حلوان

أ.د. محمد بن شحات الخطيـــب
جامعة الملك سعود

أ.د. محـــمود السيـــد
جامعة دمشق

أ.د. منـــير بشـــور
الجامعة الأمريكية في بيروت

أ.د. مصطفى سعد الدين حجازي
جامعة البحرين

أ.د. ميـــلود حبيـــبي
جامعة محمد الخامس

أ.د. نـــزار الزيـــن
الجامعة اللبنانية

أ.د. نـــزار العـــاني
رئيس جامعة الاتحاد

Prof. V.A McClelland
Hull University

هيئة التحرير

رئيس التحرير

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

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملاعبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خليل إبراهيم شـــبر

د. معين حلمي الجمـــلان

د. جيهان بوراشد العـــمران

د. راشد حماد الدوســـري

د. منى صالح الأنصـــاري

المدققة اللغوي

د. علي محمد نـــور المـــدني

الإخراج والتنفيذ الفني

شيخة قائد القحطـــاني

الطبـــاعـــة

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

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

قواعد النشر بالمجلة

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

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

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

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

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

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

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب. (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦**(٣). ١٩-٣٤٠.

مثال لتوثيق كتاب:

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

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

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

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

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

قواعد تسليم البحث

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

قسيمة الاشتراك في المجلة

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

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

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

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

الاسم : ..... المهنة : .....

العنوان : .....

.....

الهاتف : ..... الفاكس : .....

البريد الإلكتروني : .....

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

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

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

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

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

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

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

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational & Psychological Sciences
JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies issued by the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	**One year**	**Two years**	**Three years**
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70
Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: .....
Address: .....
.....
.....
Tel.: ..... Fax.: .....

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years
Effective from: .....

Fees for subsription should be only in checks in Bahrain Dinar payable to the University of Bahrain and drawn in any commercial bank in Bahrain and sent to the following address:

College of Education - University of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089
Email : jeps@edu.uob.bh
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

الأبواب **الصفحة**

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

أولا: ● البحوث العلمية باللغة العربية..... ١١

* تقويم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية..... ١٣
د. دلال بنت منزل النصير

* الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن..... ٣١
د. محمد إبراهيم الخطيب

* أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الانجليزية للصف الثالث الأساسي علي التحصيل الدراسي للتلاميذ..... ٦١
د. أمجد محمد أبو لوم
د. ماجد عبدالكريم أبوجابر
أ. إيمان محمود أحمد

* الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس التربوي والنفسي..... ٧٩
د. نضال كمال الشريفين

* أثر دراسة مقرر لعلم النفس على اتجاهات عينة من طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود نحو علم النفس..... ١١١
د. علي بن عبد الله العفنان

* البنية الكامنة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي توكيدي..... ١٢٩
د. هند الحموري
د. أحمد الكحلوت

* دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات..... ١٥٧
د. زياد بركات

* معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية..... ١٨٣
د. جبرين عطية محمد
د.عاصم عبد الرحمن الشيخ
أ.أنس جبرين عطية

* أثر برنامج تعليمي– تعلمي محوسب في تنمية مهارة التقدير في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي..... ٢٠٧
د. محمد بكـر نوفـل
د. محمد مصطفى العبسي

* مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد في الأردن..... ٢٢٩
د. أحمـد هياجنـة

* **ثانياً: ● ملخصات رسائل الماجستير**..... ٢٥٩

* فاعلية القيادة الإدارية بالمدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في تنمية القيم والعلاقات الإنسانية من خلال عملية الإشراف التربوي..... ٢٦٠
الباحثة: زهرة عبد الهادي رجب

* مدى توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمراكز مصادر التعلم في التدريس بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين..... ٢٦٢
الباحثة: عواطف حسن نايم

* فاعلية مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين..... ٢٦٤
الباحث: جعفر إبراهيم عيد

* صعوبات تعلم الحدوديات الجبرية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مملكة البحرين ومقترحات لعلاجها..... ٢٦٥
الباحث: أحمد محمد حبيب

* دراسة تحليلية لكتب علوم الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين في ضوء مكونات الثقافة العلمية..... ٢٦٧
الباحثة: ابتهاج عبدعلي سهوان

* **ثالثاً: ● البحوث العلمية باللغة الانجليزية**..... 5

* The Effect of a Sport Education Curriculum Model on Handball Skill Performance of University Students
..... **Dr. Faisal H. Almulla.Abdulla** 7

افتتاحية العدد

بهذا العدد من " مجلة العلوم التربوية والنفسية " تكتمل السنة السابعة من عمرها ؛ومع حداثتها فقد تمكنت من أن تحقق انجازاً رائداً في مجال الفهرسة الدولية، وأن تكون إحدى المجلات العلمية التربوية العربية القلائل المفهرسة والمصنفة في فهارس وقواعد المعلومات التربوية والعالمية. فأصبحت حالياً مفهرسة ومصنفة في فهرس الـ (Ulrichs) العالمي، بلإضافة إلى قاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين (رائم)، وفهرس مؤسسة الملك عبدالعزيز للدوريات العربية، وخلال المرحلة القادمة تسعى المجلة أيضاً إلى أن تكون مفهرسة ومصنفة في مركز المعلومات والمصادر التربوية (ERIC).

ولو أنعمنا النظر في مسيرة المجلة الماضية بتجرد وموضوعية لوجدنا أن ما بذل من جهد قد أسهم في بناء صرح علمي شامخ في جامعة البحرين، وقدم للمهتمين والباحثين والدارسين في وطننا العربي كثيراً من المنفعة سواء عن طريق البحوث المباشرة التي نشرتها المجلة، أو عن طريق إطلاعهم على ملخصات البحوث الواردة في رسائل الماجستير المتعلقة بالحقل التربوي التي نوقشت في كلية التربية بجامعة البحرين، أو المقالات الفكرة التي تعرض رؤى مستقبلية للتربية في الوطن العربي.

ومع النمو المتسارع للبحث العلمي، تتعاظم الحاجة يوماً بعد يوم من أجل متابعة الدراسات المتنوعة التي تصدر حول العلوم التربوية المختلفة باحثة في مشكلاته. ومع تعاظم الميزانيات المخصصة للتربية والتعليم، وازدياد أعداد الطلبة الملتحقين بالتعلم، تنمو مشكلاته التربوية،وتزداد تعقيدا؛ مما يفرض على الباحثين من أبناء الوطن العربي مواجهتها واقتراح الحلول المستندة إلى البحث العلمي لها.

لقد أقيمت العديد من المراكز البحثية، وعقدت العديد من المؤتمرات العلمية، وأصدرت العديد من المجلات العلمية المتخصصة للعناية بالدراسات التربوية من البحرين شرقاً، وحتى المغرب غرباً في محاولة لتقصي المشكلات التربوية، وذلك من أجل ردم الهوة القائمة بين طموحات الدول العربية وقدراتها الاقتصادية من جهة، وبين تواضع الدراسات العلمية التربوية من جهة أخرى.

والمعضلة الحقيقية التي تواجه تلك الدراسات معضلة متشعبة، فمن جهة نجد أن صعوبات النشر تحول دون حصول الباحثين والمهتمين بهذه الدراسات عليها في الوقت والمكان المناسبين، وذلك نتيجة لعوائق ذاتية في عمليات النشر وبطء الوصول إلى هذه الدراسات. ومن جهة أخرى فإن الدارسين والباحثين يجدون صعوبات جمة في التفرغ للبحث العلمي ولو جزئياً، وفي الحصول على بياناتهم الإحصائية أو العلمية، أو تلقي دعم مالي يغطي كلفة البحث الذي يقومون به. لقد قامت هذه المجلة منذ تأسيسها بتوفير كل إمكاناتها لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مجالات التربية وعلم النفس، وحاولت بتواضع أن تقدم ما تستطيع في سبيل تطوير حركة البحث العلمي، وتحسين أداء العملية التعليمية في

وطننا العربي، وتيسير نشر البحوث العلمية الجادة والأصيلة بسرعة ودقة وإتقان، وبضبط علمي مستند إلى التحكيم العلمي الدقيق الذي يقوم به نخبة مختارة من أصحاب الباع الطويل والخبرة في البحث العلمي.

يضم هذا العدد ثلاثة ابواب حيث يحوي الباب الأول الخاص بالبحوث باللغة العربية عشرة أبحاث من الأبحاث العلمية الأصيلة في المجالات التربوية والنفسية المختلفة، حيث يبدأ ببحث حول تقويم طالبات كلية التربية في الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض لفعالية أعضاء هيئة التدريس؛ ويتناول البحث الثاني الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية؛ في حين يتناول البحث الثالث أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية للصف الثالث الأساسي. ويدور البحث الرابع حول الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع وفق النظرية الحديثة في القياس والتقويم. أما البحث الخامس فهو عن أثر دراسة مقرر علم النفس على الاتجاه نحو علم النفس بين الطلاب الجامعيين السعوديين. ويتناول البحث السادس البنية الكامنة لاستبانة همني وممفورد لأنماط التعلم ؛ في حين يتناول البحث السابع دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات؛ ويدور البحث الثامن حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة؛ أما البحث التاسع فيتناول أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارة التقدير في الرياضيات؛ في حين يتناول البحث العاشر مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد.

وفي الجزء الخاص بعرض ملخصات رسائل الماجستير تعرض المجلة خمسة ملخصات لرسائل الماجستير التي تمت مناقشتها وإجازتها مؤخراً بكلية التربية بجامعة البحرين.

أما الجزء الخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فقد حوى هذا العدد بحثاً واحداً حول أثر استخدام نموذج المنهج الرياضي على أداء مهارات كرة اليد لدى طلبة جامعة البحرين.

وختاماً نود أن نوجه رسالة شكر ورجاء .. شكر لكل من ساعد في دفع هذا العدد إلى الظهور، وأخص بالذكر الزملاء والزميلات العاملين في هيئة التحرير. كذلك للزملاء المحكمين الذين لم يبخلوا بالنصيحة والتوجيه والمشاركة. أما الرجاء فهو موجه إلى كل الباحثين في المجال التربوي بألا يبخلوا علينا بالرأي، فبدون مشاركتكم سيبقى عملنا ناقصاً لم يؤد الغرض الذي نتوخاه.

والله من وراء القصد وبه التوفيق

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

الباب الأول
البحــوث العلمية باللغة العربية

تقويم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية

د. دلال بنت منزل النصير
مركز القياس والتقويم- وكالة كليات البنات
الرياض- المملكة العربية السعودية

14
المجلد 7 العدد 4 ديسمبر 2006

تقويم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية

د. دلال بنت منزل النصير
مركز القياس والتقويم- وكالة كليات البنات
الرياض- المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى رصد الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية – الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية – من وجهة نظر الطالبات، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالبة من مختلف الأقسام من إجمالي (٢٦٥٧) طالبة لعام ١٤٢٥-١٤٢٦ هـ ، تم اختيارهن عشوائياً. وقد طورت الباحثة استبانة خاصة لجمع المعلومات وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى فعالية أعضاء الهيئة التدريسية جيد ولكنه لم يصل إلى درجة التميز؛ ويرجع هذا إلى جملة من الأسباب لعل من أبرزها أن أعضاء الهيئة التدريسية مؤهلون من الناحية الأكاديمية ولكنهم غير مؤهلين من الناحية التربوية، كما أن قلة مرونة نظام كليات البنات جعل أعضاء الهيئة التدريسية مقيدين مما انعكس على أدائهم التدريسي، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود أثر لمتغيرات: المادة (تخصصية- ثقافية)، والمستوى الدراسي(ثالث- رابع)، والأقسام (تغذية وعلوم أطعمة، ملابس ونسيج، تربية فنية، سكن إدارة منزل).

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٥/١١ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٣/٤

Student Evaluation of Teaching effectiveness in the Girls College of Home Economics and Art Education in Riyadh

Dr. Dalal M. Alnusair
Agency of Females' Colleges
Riyadh- Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the teaching effectiveness in the girls college of home economics and art education in Riyadh, Saudi- Arabia from student perspectives. A sample of (265) female students out of a population of (2657) female students in the second semester of the academic year (1425-1426) was selected and used in the study. The researcher developed a study instrument to collect the data; and its validity and reliability were found acceptable. The overall results showed that the level of the teaching effectiveness was good but not excellent. This is due to at least two reasons:first the college faculty are qualified academically but not behaviorally in teaching methods:second the inflexibility of the girls colleges regulations restrict faculty which in turn got reflect in their teaching performance. Also, the following variables were found insignificant:type of the course (major or elective,) year of the study (third- fourth), and departments (food and diet, cloths and sewing, art education, and home management).

تقويم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية

د. دلال بنت منزل النصير
مركز القياس والتقويم- وكالة كليات البنات
الرياض- المملكة العربية السعودية

مقدمة الدراسة

تقوم الجامعات بدور أساسي في بناء المجتمعات وضمان تقدمها من خلال الوظائف الحساسة الثلاث التي تقوم بها ، وهي: تخريج الكوادر المدربة، وإجراء الأبحاث العلمية، وخدمة المجتمع. والواقع أن هناك قناعة تتزايد بأن التقدم العلمي لأي دولة يعتمد في الدرجة الأولى على ما تقدمه الجامعات من معارف وخبرات ومهارات للأجيال المستقبلية (بطاح والسعود، ١٩٩٩، ص٤٧٢).

ويؤلف أعضاء هيئة التدريس نظاماً فرعياً بالغ الأهمية من نظام التعليم الجامعي، وحتى يتحقق نموهم وتتزايد فاعليتهم، كان لابد من التعرف على ممارستهم التدريسية، وتحسس قناعاتهم الأساسية المتعلقة بهذه الممارسات لتجديد وتطوير خبرات مناسبة يمكن أن تساعدهم على تحسين أدائهم. ويتم ذلك من خلال أسلوب تقويم الطلبة لأداء هيئة التدريس، والتي تهدف أساسا تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة وهي: تزود عضو هيئة التدريس بالمعلومات عن مدى فعاليته التدريسية، وتساعد الطلاب على اختيار المادة المناسبة، وتزود إدارة الجامعة بالمعلومات عن جودة التدريس لغرض تطوير المنهج والترقية وتصنيف الرواتب (C-AAA, 1997).

ولما كان طلبة الجامعات- غالباً - يمثلون الطلائع المتعلمة التي ستتولى إدارة المؤسسات في المستقبل، وبما أنهم المستفيدون المباشرون من العملية التربوية، فقد رأت كثير من الجامعات أن من حقهم، منطقًا وعدلاً، أن يشتركوا في بناء مستقبلهم هذا وصنعه، وذلك بإتاحة الفرص لهم للاشتراك في الإدارة الجامعية بجانب أعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها. ومن أوجه المشاركة الإدارية هذه تقويم مدرسيهم. ويؤكد النشار (المشار إليه في فرحات، ١٩٩٧) على أهمية ذلك حيث يعد اشتراك الطلبة في تقويم مدرسيهم– ولاسيما في الجامعات– مؤشراً لتطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم الجامعي التي تعمل على تطوير وتحسين هذا النوع من التعليم.

وقد حظي موضوع تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة باهتمام كبير من الباحثين، وبخاصة مع تزايد أعداد الجامعات التي تعد تقديرات الطلبة مؤشراً مهماً لفعالية

أعضاء هيئة التدريس (Howark,1995). وأدى إدراك الأهمية الخاصة لدور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة إلى الاهتمام بتقويم أدائهم، ويمكن أن يأخذ هذا الأداء أشكالاً عديدة كالتقويم الذاتي وتقويم الطلبة، وتقويم الزملاء والتقويم الإداري (C-AAA, 1997).

ومن بين أشكال التقويم المشار إليه آنفاً طريقة تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس التي استمرت ما يقارب سبعين سنة باعتباره المصدر الرئيس للحصول على المعلومات المتعلقة بالأداء التدريسي (Areola,1995). وقد أثار هذا الأسلوب جدلاً واسعًا، فقد تحمس له البعض ورآه ضرورياً لازماً، بينما تحفظ عليه آخرون وشككوا في مصداقيته (Millman,1984).

أما المتحمسون (Mckeachie,1980; Marsh,1979) فقد ساقوا حججاً عديدة لتأييد رأيهم أهمها:

- يوفر التقويم للأستاذ الجامعي تغذية راجعة تمكنه من تعزيز الإيجابيات في تدريسه وتلافي السلبيات.
- يزود الطلبة ببعض المعلومات المفيدة لهم عندما يمارسون اختيار مدرسيهم والمواد التي يدرسونها.
- يُدعّم معنويات الطلبة من خلال إشعارهم بدورهم في العملية التربوية الجامعية.
- يعد الطلبة أكثر المقيمين تأهيلاً للحكم على نوعية ومستوى الجوانب المتعلقة بعلمية التدريس بحكم أنهم الأكثر تعرضا لهذه الأمور.

هذا وقد أورد آليموني (Aleamoni,1981) عدداً من الحجج التي تؤيد استخدام تقييم الطالب لأداء المدرس منها:

- يشكل الطالب المصدر الرئيس في الحصول على المعلومات المتعلقة بالبيئة التعليمية.
- يعد الطالب المقيم المنطقي للجودة، والفاعلية، والرضا عن محتوى المادة، وطرق التدريس المتبعة من قبل المدرس، والكتاب المدرسي، والواجبات المنزلية، ورغبة الطالب في التلقي.
- إن تقييم الطالب لأداء المدرس يعمل على تشجيع التواصل بين المدرس والطالب والتي تساعد على رفع مستوى العملية التعليمية.
- إن تقييم الطالب لمدرس معين ومادة معينة تساعد الطلاب الآخرين في عملية اختيار المدرس المناسب وتزيد من فرص مكافأة المدرس المتميز.

أما المتحفظون على مسألة تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس مثل فلدمان (Fledman) وبالمر (Palmer) ومارلين (Marlin) (كما ورد في فرحات، ١٩٩٧م) فقد أوردوا في هذا السياق عدداً من المبررات أهمها:

- لا يستطيع الطلبة إصدار أحكام مسبقة على المدرسين بسبب عدم نضجهم، وقلة خبرتهم، ومزاجيتهم أحياناً.
- معظم تقديرات الطلبة ليست أكثر من مباريات حول شعبية المدرس، وصاحب الدعاية

هو الفائز غالباً.

- قد يؤدي تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس إلى نوع من المقايضة بين الطلبة وهيئة التدريس، بحيث يعطي الطلبة تقديرات عالية لمعلميهم مقابل حصولهم على علامات عالية، وهذا يتفق مع ما ذكره كاشن (Cashin,1995) من أن الطلاب يعطون تقويماً عالياً للمدرس الذي يعطيهم درجات عالية.
- يتم استخدام تقويم الطلبة بطريقة سلبية، الأمر الذي يهدد الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- تؤثر عوامل عديدة في تقويم الطلبة مثل: حجم الصف، وجنس الطالب، واليوم الذي تدرس فيه المادة، وكون الطالب في التخصص أو في غيره، ومستوى المادة والرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى تشكك أعضاء هيئة التدريس في قدرة الطلبة على القيام بدور المقوَم مما أدى إلى ظهور أراء سلبية نحو نتائج التقويم، فقد وجه اهتمام كبير نحو قضية تأثير الدرجة المتوقعة أو الدرجة الفعلية التي يحصل عليها الطالب ومدى تأثيرها على تقويمه لمدرسه. فقد جمع فلدمان (Fledman) (كما ورد في فرحات، ١٩٩٧م) نتائج (٣٦) دراسة قاست مدى تأثير الدرجة المتوقعة على تقويم الطلبة لمدرسيهم، ووجد أن (٩٠٪) من الحالات أظهرت علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة المتوقعة وبين بنود التقويم، وبالمقابل ففي دراسات لبالمر (Palmer) ومارلين (Marlin) (كما ورد في فرحات، ١٩٩٧م) وجد أن السلوك الذي يتبعه المدرسون في تصحيح الامتحانات لا يؤثر على تقويم الطلبة لهم .

ومهما يكن من أمر فإن هناك اتفاقاً أو شبه اتفاق على ضرورة أن يتم تقييم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة باعتباره مؤشراً جيداً نحو مقدرة الأستاذ الجامعي، وعطائه التدريسي (Walberg,1979). ولعل من السهل ملاحظة أن تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس أصبح مقبولاً وبالذات في الجامعات الأجنبية، ويُشاهد في الواقع زيادة مطردة في استعمال عمليات التقييم هذه، فقد بدأت في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة، وازداد عدد الجامعات التي تستخدمها من (٢٩٪) سنة (١٩٧٣م) إلى ما نسبته(٨٦٪) سنة (١٩٩٣م) (Spencer &Schmelkin,1995).

كما خلصت دراسة مارش (March,1994) المتعلقة بموضوع تقويم الطلبة لمعلميهم إلى أن عملية التقويم لها أبعاد متعددة وتعطي الأهمية الكبرى لعضو هيئة التدريس، وليس للمادة التي يدرسها، فضلاً عن أنها لا تتأثر ببعض المتغيرات التي يعتقد كثير من أعضاء هيئة التدريس أنها تؤثر في تقويم الطلبة، وقد تناولت دراسات كثيرة العوامل والمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة قام بها أونجام (Onyegam,1994) على بعض طلبة الدراسات العليا في جامعة شمال تكساس وجد أن أهم المتغيرات التي تؤثر في عملية تقييم الطلبة لأساتذتهم

الجامعيين هي: جنسية الطالب، والقسم الذي يدرس فيه، وخبرته التعليمية السابقة، أما دراسة سنود جراس (Snodgrass,1992)، فقد أوضحت أن تقديرات الطلبة وتقييمهم تتأثر فعلاً بمستواهم الأكاديمي: بكالوريوس، أو دراسات عليا. كما تتأثر بتخصصاتهم الأكاديمية، وقد كانت نتائج دراسة كيلي (Kelly,1992) في الاتجاه نفسه تقريباً، إذ أوضحت أن هناك علاقة بين مستوى الطالب في المادة الدراسية، وحجم العمل المطلوب منه، وبين تقديراته لفعالية أساتذته الجامعيين.

وعلى الصعيد العربي قام عودة (١٩٨٨م) بدراسة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة القصيرة أظهروا اتجاهاً إيجابياً أقوى من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الطويلة نسبيًا، ورأى قسم كبير من أعضاء هيئة التدريس أن الطلبة عاطفيون في تقديراتهم ولا يدركون أهمية العمل (التقييم) الذي يمارسونه .

وقد قام عبيدات (١٩٩١) بدراسة لتحديد الصفات التي يراها الطلبة ضرورية في الأستاذ الجامعي عند اختيارهم لدراسة مادة معينة في حالة توفير حرية الاختيار لهم، وانتهت الدراسة إلى تحديد عدد قليل من الصفات التي يجب أن يتصف بها عضو هيئة التدريس: كاحترام الطلبة، والقدرة على إيصال المعلومات، وإتقان المادة الدراسية، والتفاني في العطاء التدريسي. وقد كان واضحاً لدى الباحث أن الطلبة أعطوا الأولوية للسمات الأكاديمية ذات العلاقة بالعملية التربوية وليس للسمات الشخصية الأخرى.

أما دراسة طناش (١٩٩٤) التي أجراها على الموضوع نفسه فقد أشارت نتائجها إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية بفائدة عملية التقييم في تحسين الممارسات التدريسية.

أما الدراسة التي أجراها زيتون ومنيزل (١٩٩٤) فقد تناولت العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية حيث خلصت إلى أن مستوى تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس يساوي (٧٩,٣٪) وهو مستوى (سلوك تدريس صفي) لا يختلف عن الحد الأدنى (المعيار ٨٠٪) المقبول جامعياً. إلا أن هذا المستوى يظل دون المعايير العالمية لتعليم متميز. كما خلصت إلى أن مستوى تقييم الطلبة– وهذا هو الأهم هنا– لأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لا يختلف باختلاف الجنس، والمستوى التعليمي، والتخصص، ولا بالتفاعلات بين هذه العوامل.

أشارت دراسة فرحات (١٩٩٧) إلى أهم المعوقات المتعلقة بالطلبة، والإدارة وعضو هيئة التدريس عند عملية التقويم من قبل الطلبة، فأما المعوقات المرتبطة بالطلبة فهي: تأثر الطلبة بعوامل لا تتعلق بالتدريس عند تقويمهم لعضو هيئة التدريس كشخصيته، وجاذبيته؛ تأثرهم بالدرجة التي حصلوا عليها، أو يتوقعونها في المادة الدراسية عند تقويمهم لمدرسيهم؛ وعدم بذلهم للجهد والتفكير اللازمين عند تعبئتهم لاستبانات التقويم، وعدم قدرتهم على

تحديد السلوكات التدريسية. وأما المعوقات الإدارية فهي: عدم اختيار الوقت المناسب لتطبيق التقويم؛ وعدم وجود قرار إداري يلزم عضو هيئة التدريس بإجراء مثل هذا النوع؛ وندرة اطلاعه على نتائج تقويم طلبته. ومن حيث المعوقات المتعلقة بعضو هيئة التدريس فهي ميل عضو التدريس إلى التساهل في منح الدرجات مما يجعله يحصل على تقويم عالٍ، إضافة إلى عدم ثقته بتقويم طلبته له، وشعوره بأنه ليس بحاجه إلى مثل هذا التقويم.

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بتقويم فعالية أداء عضو هيئة التدريس الجامعي أن تقويم فاعلية أدائهم في الجامعات له دور في الارتقاء بالتعليم الجامعي، وقد استفادت الباحثة من نتائج تلك الدراسات في تصميم وتنظيم الدراسة الحالية، وتحديد متغيراتها مع اختلافها عن الدراسات السابقة في أن أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض لم يخبروا من قبل بأي عملية تقويم لفاعليتهم التدريسية، الأمر الذي يكسب هذه الدراسة أهمية خاصة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تشكل كليات البنات نسبة كبيرة من مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي في المملكة العربية السعودية حيث يبلغ عددها (١٠٢) كلية تدرس بها حوالي (٢١٢٢٤٢) طالبة لعام ١٤٢٤– ١٤٢٥هـ موزعات على جميع أنحاء المملكة، ونظراً لهذا العدد الكبير من الطالبات اللاتي يلتحقن سنوياً بهذه الكليات جاءت أهمية هذه الدراسة لما تحتاجه هذه الكليات إلى تأهيل كوادرها التدريسية وتسخير مواردها المادية والبشرية لهذا الأمر وبخاصة أن خريجات هذه الكليات يتجهن إلى حقل التدريس بعد التخرج.

لذا فإنه من الطبيعي أن تتأكد إدارة الكليات أن أعضاء هيئة التدريس فيها يتسمون بالفعالية التدريسية، إضافة إلى حرص هذه الكليات على تزويد الأستاذ الجامعي بأحدث ما يستجد من أساليب وطرائق حديثة باعتبارها ضرورة ملحة، إضافة إلى ذلك كله عدم إجراء أي دراسة في هذا المجال وفي هذا القطاع الهام - في حدود علم الباحثة - وهذا يزيد أهمية هذه الدراسة والأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال إجراء هذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أداء الهيئة التدريسية في كلية التربية للبنات بالرياض من وجهة نظر الطالبات، وكذلك معرفة مدى اختلاف عملية التقويم باختلاف التخصص أو القسم أو المستوى (السنة الدراسية).

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

١– ما مدى تقدير طالبات كليات البنات لأداء الهيئة التدريسية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم طالبات كلية التربية لأداء الهيئة التدريسية تعزى إلى القسم؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم طالبات كلية التربية لأداء الهيئة التدريسية تعزى إلى المادة التي يدرسنها؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم طالبات كلية التربية لأداء الهيئة التدريسية تعزى إلى السنة الدراسية؟

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على طالبات كلية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بمدينة الرياض في الفصل الثاني للعام الهجري ١٤٢٥- ١٤٢٦هـ ولذا تتحدد نتائج هذه الدراسة بالإطارين الزماني والمكاني آنفي الذكر، إضافة إلى مدى صدق الأداة المستخدمة وثباتها.

التعريفات الإجرائية

- **تقويم الطالبات:** هو الحكم الذي تصدره الطالبات في كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية لتقدير مدى كفاءة وفعالية هذه الممارسات من خلال الاستبانة التي أعدتها الباحثة.
- **كفاءة التدريس:** كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس في الكلية من أنشطة تتعلق بعملية التدريس داخل الصف الدراسي أو خارجه.
- **أعضاء الهيئة التدريسية:** هم الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والأساتذة المساعدون، والمحاضرون، والمعيدون بكلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات في مرحلة البكالوريوس في كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض، والبالغ عددهن (٢٦٥٧) طالبة للعام الجامعي (١٤٢٥- ١٤٢٦هـ) ويبين الجدول رقم (١) توزيع الطالبات حسب الأقسام.

الجدول رقم (١)

أعداد الطالبات المنتظمات لعام ١٤٢٥-١٤٢٦هـ بحسب الأقسام

القسم	المستوي الدراسي		المجموع
	الثالث	الرابع	
التغذية وعلوم الأطعمة	٣٥١	٣٦٣	٧١٤
الملابس والنسيج	٢٣١	١٩١	٤٢٢
التربية الفنية	٣٣٥	٣٨٤	٧١٩
السكن وإدارة المنزل	٤٠٩	٣٩٣	٨٠٢
المجموع	١٣٢٦	١٣٣١	٢٦٥٧

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٢٦٥) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية من جميع الأقسام، وتشكل هذه العينة ما نسبته (١٠٪) تقريباً من مجموع طالبات الكلية وهي نسبة كافية لأغراض هذه الدراسة، ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب القسم والمستوى، ونوع المادة.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة حسب القسم ونوع المادة والمستوى الدراسي

المتغير		العدد	المجموع
القسم	تغذية وعلوم الأطعمة	٧١	٢٦٥
	ملابس ونسيج	٤٢	
	تربية فنية	٧٢	
	السكن وإدارة المنزل	٨٠	
نوع المادة	تخصصية	١٣٥	٢٦٥
	ثقافية	١٣٠	
المستوى الدراسي	ثالث	١٣٤	٢٦٥
	رابع	١٣١	

أداة الدراسة

لغايات جمع المعلومات اللازمة للدراسة تم تصميم استبانة خاصة تكونت من (٢٢) فقرة موزعة على محاورها، وتناولت أبرز مؤشرات فعالية عضو هيئة التدريس وذلك بعد الاطلاع على الاستبانات المستخدمة في الدراسات السابقة وخاصة دراسة فرحات

(١٩٩٧)، والسعود وبطاح (١٩٩٩). وقد صمم مقياس التقدير لهذه الأداة حسب نموذج ليكرت الخماسي، وفق التدريج التالي: دائماً وتقديرها ٥ درجات، غالباً وتقديرها ٤ درجات، أحياناً وتقديرها ٣ درجات، قليلاً وتقديرها درجتان، نادراً وتقديرها درجة واحدة .

صدق الأداة وثباتها

الصدق: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مركز القياس والتقويم (وكالة كليات البنات). حيث أبدى البعض ملاحظات مهمة جرى على أساسها تعديل بعض الفقرات وحذف وإضافة بعضها الآخر.

الثبات: تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة تجريبية غير مشاركة في الدراسة مكونة من (٢٥) طالبة في فترتين زمنيتين مختلفتين بفاصل زمني مدته شهر بين المرتين، وقد استخرج معدل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الاستجابات في المرتين حيث بلغ (٠,٨٩) وعدّ ذلك مناسباً لإجراء هذه الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما مدى تقدير طالبات كلية البنات لأداء الهيئة التدريسية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم ترتيب عبارات الاستبانة حسب متوسطاتها. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمؤشرات أداء الهيئة التدريسية

م	العبـــــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي
١	تشرح الأفكار بوضوح	٣,٤٢	٠,٨٩	جيد جدا
٢	تبسط المادة العلمية بطريقة مفهومة	٣,٠٧	١,٠٤	جيد جدا
٣	تتحدث بصوت مسموع وواضح	٢,٨٩	١,٠٤	جيد
٤	تحافظ على مواعيد المحاضرات	٢,٨٦	١,٠٥	جيد
٥	تلتزم بأوقات الساعات المكتبية	٢,٨٣	١,٠٤	جيد
٦	تستعد للدرس قبل وقته	٢,٨١	٠,٩٨	جيد
٧	تنوع في أساليب التدريس	٢,٧٨	١,٠٤	جيد

تابع الجدول رقم (٣)

م	العبـــــــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي
٨	توضح للطالبات ما هو متوقع منهن	٢,٧٧	١,٠٦	جيد
٩	لديها الحماس لتدريس المادة	٢,٧٦	١,٠٢	جيد
١٠	تتعامل مع الطالبات بشكل عادل	٢,٦٩	١,١٢	جيد
١١	تبين للطالبات طريقة توزيع الدرجات	٢,٦٧	١,٠٣	جيد
١٢	تضمن الامتحان موضوعات تم شرحها خلال المحاضرات	٢,٦٤	١,٠٥	جيد
١٣	لديها مقدرة على إدارة الفصل بطريقة منظمة	٢,٦٠	١,٠٤	جيد
١٤	تجيب على أسئلة الطالبات بشكل دقيق	٢,٥٩	١,١٠	جيد
١٥	تزرع الثقة في نفوس الطالبات	٢,٥٥	١,٠٦	جيد
١٦	توظف المادة العلمية لغرس القيم وبناء الشخصية	٢,٥٢	١,٠٧	جيد
١٧	تشجع الطالبات على المشاركة داخل الفصل	١,٤٢	١,٠٥	مقبول
١٨	تعرض المساعدة الشخصية على الطالبات	١,٤١	١,٠٥	مقبول
١٩	تتعامل مع طالباتها باحترام وتقدير	١,٤٠	١,١٠	مقبول
٢٠	تعطي واجبات منزلية تساعد على فهم موضوع الدرس	١,٣١	١,١١	مقبول
٢١	تعطي امتحانات وواجبات منزلية تتطلب تفكيراً علمياً	١,٢٥	١,٠٦	مقبول
٢٢	تستخدم وسائل تربوية ضرورية	١,١٥	١,٠٧	مقبول

يتضح من الجدول رقم (٣) انه لم يحظ أي مؤشر من مؤشرات الفعالية التدريسية (لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية) على تقدير(ممتاز)، في حين حظي مؤشران بمستوى (جيدجداً)، و(١٤) مؤشراً بمستوى جيد، (٦) مؤشرات بمستوى مقبول، ويتضح أيضاً أن المتوسطات الحسابية لهذه المؤشرات قد تراوحت بين (٣,٤٢) و(١٥,١) ، وبالتدقيق في الجدول ذاته يلاحظ أن المؤشرين اللذين حظيا بمستوى (جيد جداً) هما: "تشرح الأفكار بوضوح" و "تبسط المادة العلمية بطريقة مفهومة".

أما مستوى جيد فقد حظي بنسبة عالية بين مؤشرات أداء التدريس (٦٤٪) من المؤشرات الـ (٢٢) التي شملتها أداة الدراسة. ويلي ذلك السلوكات بمستوى المقبول وعددها (٦) أي بما نسبته (٢٧٪) من أصل (٢٢) سلوكاً تضمنتها أداة الدراسة وهي: "تشجع الطالبات على المشاركة داخل الفصل"، "تعرض المساعدة الشخصية على الطالبات"، "تتعامل مع طالباتها باحترام وتقدير"، "تعطي واجبات منزلية تساعد على فهم موضوع الدرس"، "تعطي امتحانات وواجبات منزلية تتطلب تفكيراً علمياً"، و"تستخدم وسائل تربوية ضرورية".

ويلاحظ أيضاً من خلال الجدول رقم (٣) أن أعضاء الهيئة التدريسية الذين شملتهم الدراسة كانوا في مستوى معقول (جيد) ولكنهم لم يصلوا درجة التميز، إذ لم يصل أي من

المؤشرات إلى هذه الدرجة، كما أن مؤشرين فقط وصلا إلى مستوى (جيد جداً) وهما أمران يتصلان بشكل جوهري بالعمليات التدريسية. ومع أن المؤشرات التي حازت مستوى (جيد) كانت (٦٤٪) فإن المؤشرات التي حازت مستوى (مقبول) كانت كثيرة نسبياً (٢٧٪) ولها مساس بجوانب العملية التربوية.

وقد يعزى عدم وصول أعضاء الهيئة التدريسية إلى مستوى التميز إلى جملة من الأسباب: فالأعضاء مؤهلون من الناحية الأكاديمية ولكن بعضهم غير مؤهلين من الناحية التربوية، وعدد غير قليل منهم حديثو العهد بالتدريس الجامعي نسبياً، إضافة إلى أن معظم أعضاء الهيئة التدريسية نشأوا في الكلية منذ أن كانوا طالبات بكالوريوس ودراسات عليا واستمروا بها حتى بعد تعيينهم ، إضافة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات ليس لديهم حرية التصرف في تكوين المنهج الذي يقومون بتدريسه، كما أن قلة مرونة نظام كليات البنات جعل أعضاء الهيئة التدريسية مقيدين مما انعكس سلباً على أدائهم التدريسي، وربما كانت الشعور بالرضا الوظيفي وندرة إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في اتخاذ القرار سببين من الأسباب التي أدت إلى وصول الأعضاء إلى هذه الدرجة من الفعالية ، وقد يكون السبب الرئيس ضعف مستوى المكتبة والاعتماد على كتب معينة في التدريس، كما يلاحظ على أعضاء الهيئة التدريسية في كليات البنات أنهم يعيشون حالة من التقوقع بمعنى أنه ليس لهم مشاركات في المناسبات الرسمية إلا ما ندر، وأخيراً يظهر أن استمرار العلاوة السنوية لم تدفع الأعضاء إلى تطوير أنفسهم وحرصهم على الالتحاق بالدورات خاصة التربوية منها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نصّ السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم طالبات كلية التربية لأداء الهيئة التدريسية تعزى إلى القسم"؟ أوضحت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير القسم (تغذية وعلوم الأطعمة، ملابس ونسيج، تربية فنية، سكن وإدارة منزل) كما يتضح في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير القسم على تقييم الطالبات لمستوى فعالية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٣١٣,٥٦	١٠٤,٥٢	٠,٧٢	٠,٥٣
داخل المجموعات	٢٦١	٣٧٥٩٧,٠٥	١٤٤,٠٥		
المجموع	٢٦٤	٣٧٩١٠,٦١			

يلاحظ من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم الطالبات في مختلف الأقسام لأداء أعضاء الهيئة التدريسية، وقد يعزى ذلك إلى تجانسهن الكبير من حيث الجنس والخلفية الثقافية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وتعليمهن المنفصل عن الذكور منذ بداية دراستهن في المرحلة الابتدائية حتى الجامعة، ووعيهن بأهمية عملية التقييم وانعكاساتها الهامة على مستوى كليتهن، ولعل هذا يعد دافعاً إلى الأخذ بطريقة تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس لما تتمتع به الطالبات من الثبات والموضوعية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نصّ السؤال الثالث على:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم طالبات كلية التربية لأداء الهيئة التدريسية تعزى إلى المادة التي يدرسنها"؟ من خلال تحليل البيانات واستخدام اختبار (t) دلّت نتائج هذا الاختبار على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في تقييم فعالية أعضاء هيئة التدريس باختلاف المادة (تخصصية، ثقافية) والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (t) لبيان أثر متغير المادة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)
مواد تخصصية	١٣٥	٦٠,٢٣	٤,١٢	
مواد ثقافية	١٣٠	٦١,٠٦	١١,٩٢	-١،١١

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم طالبات كلية التربية لأداء الهيئة التدريسية تعزى إلى السنة الدراسية (المستوى)؟" من خلال تحليل البيانات واستخدام اختبار (t) دلت نتائج هذا الاختبار على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذات المستوى الثالث والرابع في تقييمهن لمستوى الفعالية التدريسية لمدرساتهن في كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار (t) لبيان أثر متغير المستوى الدراسي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)
مستوى ثالث	١٣٤	٦٠,٢١	١٢,١٧	
مستوى رابع	١٣١	٦١,١٧	١١,٦٢	-١,٥٢

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة مارش (March,1994) التي بينت أن تقييم الطلبة لأساتذتهم لا يتأثر كما هو شائع بعدد من المتغيرات كالمستوى الدراسي مثلاً. كما تتفق مع دراسة زيتون ومنيزل (١٩٩٤) التي كشفت عن عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتخصص، ودراسة عبيدات (١٩٩١).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى نفس الأسباب التي عزيت إلى السؤال الثاني وهي: التجانس بين الطالبات من حيث الجنس والخلفية الثقافية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والاتجاه الديني، وعدم اختلاطهن مما يؤدي إلى اطمئنان الطالبات لمدرساتهن من نفس الجنس.

التوصيات

في ضوء عرض نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١- ضرورة إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر بعض المتغيرات مثل: الجنس، ونوع الكلية، والمنطقة الجغرافية على تقييم أعضاء هيئة التدريس من قبل طلبتهم.

٢- الأخذ بنظام تقويم الطالبات لكفاءة التدريس في كليات البنات.

٣- توظيف نتائج تقويم الطالبات لأعضاء هيئة التدريس بما يحقق أهداف كليات البنات.

٤- ضرورة ربط ترقية أعضاء الهيئة التدريسية بتطوير مهاراتهم التدريسية عن طريق الالتحاق بالدورات بشكل سنوي.

المراجع

بطاح، أحمد والسعود، راتب (١٩٩٩). تقييم الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم. **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، **٢٦**، (٢)، ٤٧٢- ٤٨٣.

زيتون، عايش ومنيزل، عبد الله (١٩٩٤). **العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة**، برنامج البحث التربوي والخدمات التربوية والنفسية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

طناش، سلامة (١٩٩٤). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو تقييم الطلبة لهم، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية**، **٢١** (أ) (٥)، ١٢٧-١٥٣.

عبيدات، سليمان، (١٩٩١).الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، **٢١**، ٥-٢٠.

عودة، أحمد سليمان (١٩٨٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، **المجلة العربية للدراسات التربوية**، **٨** (٢١)، ١١-١٣٢.

فرحات، سهير (١٩٩٧). **تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس**، ورقة مقدمة لمكتب التربية العربي لدول الخليج، جامعة الملك سعود، الرياض.

منيزل، عبد الله وعبد الرحيم، أحمد (١٩٩٨). **آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة في تقييم المقرر الدراسي وطرق تدريسه، بجامعة السلطان قابوس**، ورقة عمل غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

Aleamoni, L.M. (1981). **Student ratings of instruction: In Handbook of teacher evaluation.** CA: Beverly Hills Publishing.

Areola, R. (1995)**. Developing a comprehensive faculty evaluation system: A Handbook for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system**. Bolotem, MA: Anker Publishing.

Cashin, W.E. (1995)**. Student rating of teaching.** IDEA Paper, No.32. Manhattan, KS: Kansas State University. Center for Faculty Evaluation and Development.

Committee on Academic Appraisal and Achievement (C-AAA). (1997). **Policies on Student Evaluation of Teaching.** Retrieved from www.stanford.edu/dept /registrar/ course/evaluations.html.

Howark, W. (1995). **A critique of existing practice for relenting mathematics instruction**. DAI-(A 56),101- 129.

Kelly, M. (1992). **Predictors of college students rating of faculty**. DAI,JA,(2), 51-58.

March, H.W. (1979). Midterm feedback from student**. Journal of Education Psychology, 71**(8), 56-65.

March, H.W. (1994). Student evaluation of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility**. Journal of Education Psychology, 76** (5), 707-754.

Mckeachie, W. (1980**).** Using student rating consultation to improve instruction. **British Journal of Educational Psychology**, **1**(50), 168 174.

Millman,J.(1984**). Handbook of teacher evaluation.** London: Sage Publication.

Murray,J.(1995). **Successful faculty development and evaluation: The Complete teaching portfolio.** ASHE-ERIC Higher Education Report No.8, P. 50. Washington, D.C.: George Washington University, Graduate school of Education and Human Development.

Onyegam, I. (1994*).* Graduate students' opinion of most important attributes in effective teaching. **DAI-A55** (04), 879-891

Scriven, M. (1995**).** Student ratings offer useful input to teacher evaluation. **Practical Assessment, Research and Evaluation, 4**(7)12-19. Retrieved December 7, 2004.

Snodgrass, H. (1992) Graduate versus undergraduate student evaluation of faculty**. DAI-A 52** (12), 41-77**.**

Spencer, K. J. & Schmelkin L.P. (1995). Student perspective on teaching & its evaluation**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Research Association***,* San Francisco, CA.

Walberg, H. (1979). **Evaluation of educational performance.** Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن

د. محمد إبراهيم الخطيب
جامعة الإسراء الخاصة
عمان- الأردن

الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن

د. محمد إبراهيم الخطيب
جامعة الإسراء الخاصة
عمان- الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرُّف الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس، والخبرة.
تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) معلماً ومعلمة و (٢٦) مشرفاً، تم اختيارهم عشوائياً ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تكونت من (٥٩) مهارة مهنية موزعة على ستة محاور بعد التأكد من صدقها وثباتها.

وكشفت تمركز تقديرات المعلمين والمعلمات حول درجة الاحتياج المتوسط للتدريب، إذ بلغ المتوسط العام على التوالي (١٦,١) و(١٨,١) وتمركز تقديرات المشرفين حول درجة الاحتياج الكبيرة للتدريب، إذ بلغ المتوسط العام (٣٧,١) .

كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، وعن وجود فروق دالة إحصائياً لبعض المحاور تعزى لمتغير الخبرة، عند مستوى (٠٥,٠)، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات .

*تاريخ تسلم البحث ٣/٩ /٢٠٠٥م * تاريخ قبوله للنشر ١٢/١٢/٢٠٠٥م

Professional Training Needs for In-Service Archaic Language Teachers in the Second Stage of Basic Education at Zarqa Governorate in Jordan

Dr. Moh`d Ibrahim El-Khateeb
Al-Isra Private University
Amman –Jordan

Abstract

This study attempted to explore the Recognition of Professional Training Needs for Arabic Language Teachers in the Second Stage of basic education and how it relates to the variable of sex and experience.

The sample of the study consisted of (128) male and female teachers of Arabic, and (26) educational supervisors were chosen randomly.

The researcher developed a questionnaire to achieve the goals of the study, after its validity and reliability more established, the questionnaire consisted of (59) professional.

The result revealed that male and female Arabic teachers` estimations concentrated on the average of the need degree for training. The averages were successively (1.16) and (1.18). The supervisors estimations concentrated on the great degree of need for training. The average was (1.37).

The results also showed no significant differences as a result of teacher's sex, and significant differences for some dimensions at the level of (0.5) as a result of teacher's experience. Recommendation and further researches are required.

الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن

د. محمد إبراهيم الخطيب
جامعة الإسراء الخاصة
عمان- الأردن

مقدمة الدراسة

تحرص كل أمة من الأمم على تنمية مصادرها البشرية وتوظيفها إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك عن طريق استثمارها أفضل استثمار، من خلال التعليم والتدريب المستمر ورفع المستوى الصحي، وتوفير الغذاء، والمسكن المناسب وتوفير الأمن والطمأنينة للعاملين عند بلوغهم سن الكبر. ومن هنا ظهرت نظرية رأس المال البشري، التي تؤكد على أن الإنفاق على التعليم، والصحة، والغذاء، والمسكن، والتأمينات الاجتماعية، وتقليل ساعات العمل ليست انفاقات استهلاكية، وإنما هي عملية استثمارية من الدرجة الأولى، إذ تتجسد في تحسين نوعية الإنسان وتزويده بالجهد والطاقة، والأمن والطمأنينة، والخبرات اللازمة لزيادة إنتاجيته من السلع والخدمات، التي في مجموعها تزيد من الإنتاج القومي ومستوى الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع بأسره (عبد ربه، ١٩٩٧).

وفي ضوء ذلك تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة مصدراً أساسياً من مصادر تنمية العمالة، وتنشيط القوى البشرية، وعاملاً رئيساً لزيادة الإنتاج وتحسين الخدمات، وبالتالي زيادة معدلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فالتدريب أثناء الخدمة هو الجانب المكمل لمراحل الإعداد لمهنة من المهن، ومن هنا تظهر أهميته على أنه ضرورة ملحة وحقيقة واقعية، حيث إن الإعداد الحقيقي للإنسان لمهنته، تبدأ عندما يباشر هذا الإنسان عمله فعلاً.

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة واقعية في جميع الوظائف والمهن، فإن مهنة التعليم تمثل ضرورة أكثر إلحاحاً، ذلك أن المعلم –وهو يواجه مطالب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، وما يصاحبها من تغيرات ثقافية نتيجة مباشرة لتطور العلوم، وتراكم المعرفة، وتقدم التكنولوجيا– أصبح في حاجة ماسة إلى مواصلة الإعداد عن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة؛ حتى لا يصيبه الصدأ العلمي أو الثقافي، وحتى لا تزداد الفجوة بين جيله، وجيل تلاميذه، ويستطيع ملاحظة ما يطرأ حوله من تغيرات، وتجديدات في المجتمع، أو في نظام التعليم من حيث شكله ومضمونه، ويتلافى المعوقات التي تواجه مهنة التعليم.

ومعلم اللغة العربية، من حيث كونه معلماً يشترك مع سائر المعلمين في الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة بحكم مهنتهم وتشابه أعمالهم، غير أن تنوع الاختصاص يقتضي ضرورة متابعة تدريب معلم اللغة العربية أثناء الخدمة، سواء من حيث المادة التعليمية، أو من حيث طرائق تدريسها؛ ذلك أن اللغة العربية لغة القرآن الكريم، هي لغة حسّاسة، تتأثر مفرداتها من ناحية الشكل والمعنى باستبدال حركة بحركة، وحرف بحرف، وعلامة ترقيم بأخرى، إضافة إلى أن تعلم اللغة بطريقة صحيحة له مردود إيجابي على تعلم المواد الدراسية الأخرى، كما أن اللغة تعبّر عن الحياة بما تموج به من عقائد، وأفكار، ومبادئ واتجاهات، ومشاعر داخلية وأحاسيس، "فمعلم العربية يقوّم الألسن بتدريسه، مما يدعوه إلى ضبط حركات وسكنات كل حرف حسب قواعد اللغة العربية الواسعة، من نحوها وصرفها، وأوائل الكلمات وأواسطها حسب قواعد الاشتقاق والتصريف، وفقه اللغة، وأحياناً حسب قواعد الإبدال والإعلال، وهو يعني بجوْدة النطق، مما يقتضي معرفة قواعد النطق الصحيحة ومخارج الحروف، وذلك علم نظري وعملي، يقتضي من المعلم الإحاطة به والالتزام، وتمرين الطلبة عليه" (الركابي، ١٩٨٥).

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن معلمي اللغات في كثير من دول العالم يعانون ضعفاً حاداً في المعارف اللغوية، وتصوراً قاصراً لفهم طبيعة اللغات القومية والأجنبية، وإدراك العلاقات القائمة بين مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، وتوصي هذه الدراسات بضرورة التركيز على إنماء المعارف اللغوية كحاجة ملحة للتدريب أثناء الخدمة، وتدعو في الوقت ذاته إلى ضرورة إتاحة الفرصة لمعلمي اللغات مواكبة ما يستجد في ميدان تعلم اللغات وتعليمها (نصر، ٢٠٠٠ ;Parrott, 1993)، ويرى بعض خبراء التدريب أن أهم دواعي التدريب أثناء الخدمة جَسْر الفجوة بين النظرية والتطبيق،ومساعدة المعلمين على الاطلاع على ما يستجد في ميدان تعليم اللغات وتعلمها، وتطوير كفاياتهم المهنية، إذإن ذلك لن يتحقق إلا إذا أقام التدريب على الحاجات الفعلية الآنية والمنتظرة لمعلمي اللغة، وتم عبر مواقف حية وطبيعية، مع الأخذ بالاعتبار اعتماد البحث العلمي أساساً لعمليات التطوير والتنمية المهنية (الزند، ١٩٩٩؛ نصر، ٢٠٠٠).

فالتدريب التربوي ضرورة ملحة لتطوير أداء المعلمين، وهو بحق أفضل استثمار يمكن أن يحقق عائداً مثمراً ومجزياً متى كان جاداً وهادفاً (أبو نمرة، ٢٠٠٢)، كما ينظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه عملية نمائية تتصف بالاستمرارية والنظامية والتكاملية، تتركز بصورة رئيسة حول الأدوار الآنية والمستقبلية، التي يضطلع بها المعلم في ضوء الاحتياجات والمستجدات (Caprio, 1995)، وقد أوضحت دراسة أجراها حسن (١٩٩٠) فاعلية تدريب المعلم أثناء الخدمة، حيث كان لهذا التدريب الأثر الفعّال في تنمية المهارات التدريسية المتعددة لدى المعلمين، كما أظهرت نتائج دراسة أجراها أبو شنب، والكخن (١٩٩٧) إيجابية اتجاهات معلمي الصفين الأول والثاني الأساسيين نحو البرامج التدريبية

أثناء الخدمة من حيث قدرتها على إكساب المعلمين الممارسات التدريسية الصفية، كما أشارت دراسات أخرى إلى جدوى التدريب أثناء الخدمة وضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناءً على معايير علمية دقيقة مثل دراسة فيرجس (1992 ,Viregas) ودراسة الجزار والقرشي (١٩٩٨) لضمان نجاح الدورات التدريبية في مساعدة المعلمين على النمو العلمي والمهني .

لكن من الملاحظ أن غالبية القائمين على تدريب المعلمين، لا يولون عملية تدريب المعلمين مهنياً أثناء الخدمة الاهتمام الذي تستحقه، من حيث الاعتماد على معايير معينة للتدريب، كاستفتاء المعلمين أنفسهم للتعرف إلى احتياجاتهم التدريبية، ذلك أن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى معرفة الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وحصرها وتجميعها، وكذلك تحليل التقارير الإشرافية للمعلمين، وتحليل الامتحانات المدرسية والعامة للطلبة الذين يعلمهم هؤلاء المعلمون، والإفادة من آراء مديري المدارس ومديراتها، وإنما يعتمد معظمهم على التخطيط لعقد دورات قصيرة مختلفة، ولا سيما في مطلع العام الدراسي، فإن مثل هذه الدورات قلما تكون مبرمجة في إطار تدريبي شامل ومتكامل يؤدي إلى تلبية الحاجات الفعلية لمختلف فئات المعلمين (الدويك، ١٩٨٥).

وهناك مجموعة أخرى من الدراسات تناولت تقويم الواقع الحالي لطرق تدريب المعلم أثناء الخدمة مثل دراسة راشد، (١٩٩٦) ودراسة حسن (١٩٩٠) التي أوضحت عدم وجود استراتيجيات واضحة المعالم لتدريب المعلم أثناء الخدمة، وأن معظم برامج التدريب برامج شكلية لا تحقق الأهداف المرجوة منها، كما أجرت اوبراين (Obrian, 1993) دراسة ميدانية بهدف الكشف عن وجهات نظر المعلمين حول مدى تلبية البرامج لاحتياجاتهم الأساسية، وخلصت الدراسة إلى أن معدي البرامج لم يتركوا الفرصة للمتدربين في تحديد ما يناسبهم على ضوء احتياجاتهم التدريبية.

ومن منطلق تعرّف الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية، في ضوء المتغيرات والتطورات أجرت الهشامي، (٢٠٠٣) دراسة للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان، حيث أعدت قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، وبعد تطبيقها خلصت أن جميع محاور الدراسة تعد احتياجات تدريبية قائمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كما أن برامج التدريب بشكل عام لا تراعي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. كما أجرى نصر (٢٠٠٠) دراسة على معلمي اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام في المحافظات الشمالية في الأردن؛ لتعرف الحاجات التدريبية الملّحة القائمة لدى المعلمين المذكورين وقد كشفت دراسته أن جميع الكفايات المهنية موضع القياس تقع في دائرة الحاجة إلى التدريب.

وهناك مجموعة أخرى من الدراسات أجريت في المرحلة الابتدائية، لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناءً على معايير علمية متعددة منها دراسة رزق (٢٠٠١) التي أجريت

على معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية بجمهورية مصر العربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في حاجة إلى زيادة مستوى أدائهم لبعض الكفايات التعليمية من التدريب بدرجة كبيرة وهي: تنظيم خبرات التعلم داخل غرفة الصف، تصميم وتوظيف أساليب وطرائق التعلّم، الاستخدام الوظيفي للوسائل السمعية والبصرية لتنظيم التعلم، تنظيم وإدارة الأنشطة الصفية للطلبة، ممارسة عمليات التقويم المختلفة.

وفي دراسة الطراونه والشلول (٢٠٠٠) التي أجريت على معلمي الصفوف الأولى في إقليم الجنوب الأردني، كشفت الدراسة على أن الحاجات التدريبية للمعلمين المذكورين تقع في دائرة الحاجة الملحة للتدريب مرتبة تنازلياً على النحو الآتي : مجال التخطيط، ومجال الوسائل والأساليب والأنشطة ومجال النمو المهني ومجال إدارة الصف ومجال التقويم، كما أجرى الشلالفة، (١٩٩٥) دراسة على معلمي الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الكبرى الثانية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن حاجات المعلمين توزعت على المجالات التالية مرتّبة بحسب الأهمية وهي: الإدارة الصفية، والتخطيط، والتقويم وأساليب التدريس والوسائل. ودراسة أجراها الجمعة، (١٩٩٣) على معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد الأردنية، أظهرت نتائجها أن حاجات المعلمين التدريبية قد توزعت على المجالات الآتية بحسب الأهمية، وهي: التفاعل الصفي، والتخطيط، وإدارة الصف، والتقويم. ودراسة أجراها القدّاح (١٩٩١) على معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة البلقاء الأردنية، أظهرت نتائجها أن حاجات المعلمين توزعت على المجالات التدريبية التالية بحسب أهميتها وهي: التخطيط، والإدارة الصفية، وأساليب التدريس، والوسائل، والتقويم.

وإفادة من النتائج التي أسفرت عنها الدراسات والبحوث، واستكمالاً للدراسات التي أجريت في البيئة العربية بعامّة، والبيئة الأردنية بخاصة في المراحل الدراسية المختلفة، جاءت هذه الدراسة لتساهم في تحديد الحاجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصف الخامس- الصف العاشر) في محافظة الزرقاء الأردنية بناء على حاجاتهم الفعلية واستنارة بآراء من يشرف عليهم، وليس بناءً على تصورات وتقديرات لا تحقق هدفاً، وهي بهذا الإجراء تكون قد أضافت دراسة جديدة تتعلق بمعلمي حلقة هامة من حلقات التعليم الأساسي.

يتضح مما سبق أن حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ينبغي أن يقوم على معايير علمية موضوعية؛ لأن هذا النهج يعد المحور الرئيس الذي يبنى عليه برامج التدريب وخططها، وأن أي إجراء تدريبي يجب أن يحقق الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وإذا جانب هذه الحقيقة فإنه يعد مضيعة للوقت.

مشكلة الدراسة

أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة شيوع الأساليب التقليدية في تنظيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة (راشد، ١٩٩٦ ؛حسن، ١٩٩٠)، بل قلة جدوى مخرجات هذا التدريب، بدلالة آراء المتدربين الذين عبّروا عن ضعف تلبية هذه البرامج احتياجاتهم التدريبية (الهشامي، ٢٠٠٣) كما أكدت ضرورة إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بحيث تبنى لتقابل الاحتياجات الفعلية للمعلمين (الشلالفة، ١٩٩٥).

وقد شعر الباحث أثناء عمله السابق في مجال الإشراف التربوي بهذه الحقيقة، عندما كان يُقيّم برامج الدورات التدريبية التي كان يعقدها للمعلمين، مما دفعه إلى إعادة النظر في تحديد موضوع الدورات التدريبية، تحت عنوان " قضايا وآراء في مجال تعليم اللغة العربية "فكلمة قضايا تحمل في طيّاتها دلالة ما يجول في ذهن المتدرب من أمور تحتاج إلى علاج، أو تصورات بنائية تدل على تطلع ذكي للنهوض بمستوى تعليم اللغة العربية، أو إشارات من المدرب فيها طابع التغيير والتعديل، وكلمة آراء تحمل في طيّاتها وجهات النظر المتنوعة المساعدة في مناقشة هذه القضايا سواء كانت فنية أو إدارية واقتراح الحلول المناسبة لها.

وهنا ترسخ في ذهن الباحث ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة موضوع الدراسة حسب آرائهم، وآراء المشرفين على تعليم اللغة العربية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

– تعرف الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بناءً على آرائهم، وآراء من يشرف عليهم؛ لمتابعة التطور في ميادين الحياة المتعددة، ومواكبة البرامج التجديدية في فنون تخصصهم المختلفة.

– الكشف عن أهم الكفايات المهنية الآنية التي يحتاجها المعلمون أثناء الخدمة، حتى يمكن أن تتضمنها البرامج التدريبية التي تعقدها مديريات التربية والتعليم، وتتضمنها خطط المواد الدراسية المستقبلية التي تقرها كليات العلوم التربوية التي تقوم بإعداد المعلمين قبل الخدمة.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ما الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على ضوء آراء المشرفين والمعلمين والمعلمات؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الحلقة المذكورة تعزى إلى متغير الجنس بالنسبة لمحاور الاستبانة الستة؟

٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الحلقة المذكورة تعزى إلى الخبرة (١١ سنة فأكثر) و(١٠ سنوات فأقل) بالنسبة لمحاور الاستبانة الستة،

والاستبانة ككل؟
٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمات الحلقة المذكورة تعزى إلى الخبرة (١١ سنة فأكثر) و(١٠ سنوات فأقل) بالنسبة لمحاور الاستبانة الستة، والاستبانة ككل؟

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية :
– اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربية ومعلماتها والمشرفين في محافظة الزرقاء الأردنية، وذلك لأن الباحث يسكن في هذه المحافظة، وهذا يُسّهل توزيع وإعادة استمارات الاستبانة أداة الدراسة، مع العلم أن آراء المعلمين حول احتياجاتهم التدريبية في الزرقاء لا تختلف كثيراً عن آرائهم في بقية المحافظات الأخرى .
– اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في الزرقاء، واستبعدت المدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية .
– اعتبار أن الاحتياج للتدريب على المهارة ضروري؛ إذا حصلت المهارة على متوسط ٣٥,١ فأكثر من استجابات متغيرات عينة الدراسة.

التعريفات الإجرائية

ورد في الدراسة أربعة مصطلحات عرفت على النحو الآتي:
الاحتياجات التدريبية: معلومات ومهارات واتجاهات ومعارف معينة يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها، استجابة لتغيرات أو تطورات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية، أو نتيجة حدوث تغيرات وظيفية لمواجهة تطورات أو توسعات أو رغبة في حل مشكلات قائمة أو متوقعة (رزق، ٢٠٠١).

ويقصد بها الباحث النقص الحاصل في الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة بفعل التجديدات المتنامية في الأدوار التي يقوم بها المعلم، أو نواحي الضعف الأدائي في مهارات التدريس الأساسية (التخطيط، والتنفيذ والتقويم) والمهارات الأكاديمية المتعلقة بمادة التخصص. وقد صنف الباحث درجة الاحتياج إلى ثلاثة مستويات: كبيرة، متوسطة، لا حاجة ويقابلها العلامات (٢، ١، ٠) على الترتيب.
التدريب أثناء الخدمة: يقصد به تدريب المعلمين وفق خطة معينة بعد الالتحاق بالمهنة، ويأتي نتيجة تطوير المعارف والمهارات بشكل مستمر، ويهدف إلى رفع كفاءتهم العلمية والتعليمية بصفة مستمرة (اللقاني والجمل، ١٩٩٩). وسوف تلتزم الدراسة بهذا التعريف.
الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: يقصد بها الباحث الصفوف الستة الأخيرة من مرحلة

التعليم الأساسي في الأردن إذ تبدأ من الصف الخامس وتنتهي في الصف العاشر.

مرحلة التعليم الأساسي: هي الصفوف العشرة الأولى من مرحلة التعليم العام، حسب تقسيمات وزارة التربية والتعليم الأردنية، ويكون التعليم فيها إلزامياً.

المشرفون: يقصد الباحث بذلك، الذين يشرفون على أداء المعلمين التدريسي من مديري مدارس ومديراتها، ومشرفين تربويين لمادة التخصص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) معلماً ومعلمة ومن (٢٦) مشرفاً ومشرفة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وجاءت العينة موزعة بحسب متغيرات الدراسة كما في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

الخبرة والوظيفة / المؤهل	المعلمون			المعلمات			المشرفون		المجموع
	١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر	المجموع	١٠ سنوات	١١ سنة	المجموع	١٠ سنوات	١١ سنة	
دبلوم بعد الثانوية العامة	–	–	–	٠٢	١٦	١٨	–	–	–
بكالوريوس فأكثر	٣٢	٣٢	٦٤	٣٢	١٤	٤٦	١٤	١٢	٢٦
المجموع	٣٢	٣٢	٦٤	٣٤	٣٠	٦٤	١٤	١٢	٢٦

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، صمم الباحث استبانة مكونة من (٥٩) مهارة تم تضمينها في ستة محاور أساسية جاءت مرتبة كما هو مبين في الجدول رقم (٢) وقد تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية في ضوء آراء المحكمين والمختصين التربويين، وذلك بعد الإفادة من دراسة بعض الأبحاث والدراسات والرسائل الجامعية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية المهنية للمعلمين بعامة ومعلمي اللغة العربية بخاصة، وكذلك من الاستبانة المفتوحة التي وجهت إلى (١٠٠) معلم ومعلمة يدرّسون اللغة العربية، و (١٥) مشرفاً.

وتم تحديد ثلاثة مستويات تمثل مدى الاحتياج إلى المهارة، وأعطي لكل مستوى درجة مقياس رقمي متدرج يوضح درجة أهميتها من (٢) إلى (صفر)، حيث يعني الرقم (٢) أن الاحتياج إلى المهارة كبير، ويعني رقم (١) أن الاحتياج إلى المهارة متوسط، ويعني الرقم (صفر) أن المهارة لا احتياج لها، ثم وضعت تعليمات لكيفية الإجابة عن عبارات الاستبانة.

الجدول رقم (٢)

توزيع المهارات المهنية موضع الحاجة للتدريب بحسب المحاور التي تنتمي إليها

الرقم	المحـــــــور	العـــدد	أرقام المهارات المهنية
١	تحليل المحتوى الدراسي في اللغة العربية	٣	١ – ٣
٢	تخطيط الدروس	١٠	٤-١٣
٣	تنفيذ الدروس	٢٣	١٤ – ٣٦
٤	تقويم تعلم الطلبة	٩	٣٧- ٤٥
٥	بنية المادة الدراسية	٩	٤٦ – ٥٤
٦	تنمية معارف المعلم ومهاراته	٥	٥٥ – ٥٩

صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى الأداة ومدى تحقيقها الأهداف التي وضعت من أجلها عُرضت في صورتها المبدئية على خمسة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس العاملين في كليات العلوم التربوية، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية لإبداء الرأي، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات، حتى خرجت في صورتها النهائية، ثم عرضت مرة ثانية على المحكمين فأقرّوها، وبذلك تعد الأداة صالحة ومحققة أهدافها، وعدّ هذا الإجراء بمثابة صدق المحكمين للأداة.

ثبات الأداة

لحساب ثبات الاستبانة تم تطبيقها على (٣٠) معلماً ومعلمة لم يشتركوا في عينة الدراسة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقها على المجموعة نفسها، واستخدم الباحث الطريقة العامة لإيجاد معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط ،(٠,٨١) تقريباً، وهو معامل ثبات مناسب لأهداف هذه الدراسة.

تطبيق أداة الدراسة

تم تطبيق أداة الدراسة على عينتها في محافظة الزرقاء في الفترة الواقعة بين ٤/٢٧– ٢٠٠٥/٥/٢٢م بناءً على كتاب مدير التربية والتعليم لمحافظة الزرقاء رقم ز/٨/١/٦١٣٠ تاريخ ٢٠٠٥/٤/٢٦م، المعطوف على كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم

٣/١٠/١٩٢٢٢ تاريخ ٢٤/٤/٢٠٠٥م.

بعد تطبيق أداة الدراسة، استعان الباحث بزميلين ؛ لتحديد درجة كل فرد من أفراد العينة على كل مهارة من مهارات الاستبانة، بناءً على التقديرات الرقمية للمستويات الثلاثة للمهارات (كبيرة، متوسطة، لا حاجة) وذلك لغايات إحصائية .

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: النسب المئوية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نصه: "ما الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على ضوء آراء المشرفين والمعلمين والمعلمات ؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لدرجة الاحتياج التدريبي على كل محور من المحاور التدريبية كما تظهر في الجدول رقم (٣)

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل محور من محاور الاستبانة

المحـــــور / عينة الدراسة	المعلمون (ن = ٦٤)		المعلمون (ن = ٦٤)		المشرفون (ن = ٢٦)	
	م	الرتبة	م	الرتبة	م	الرتبة
تحليل المحتوى الدراسي	١,٢٢	٣	١,٢٣	٢	١,٤٣	٢
تخطيط الدروس	١,٢٦	١	١,١٧	٣	١,٣٤	٤
تنفيذ الدروس	١,١١	٤	١,١٧	٣	١,٣٤	٤
تقويم تعليم الطلبة	١,٠٧	٦	١,٠٦	٦	١,٤٤	١
بنية المادة الدراسية	١,٠٨	٥	١,١٦	٥	١,٢٩	٦
تنمية معارف المعلم ومهاراته	١,٢٣	٢	١,٢٩	١	١,٤٠	٣

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لاحتياجات المعلمين التدريبية حسب المحاور قد تراوحت بين (١,٢٦–١,٠٧) (١,٢٩–١,٠٦) ، (١,٤٤–١,٢٩) وعلى التوالي، ويلاحظ كذلك أن ترتيب المحاور تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين على النحو الآتي: محور تخطيط الدروس، فمحور

تنمية معارف المعلم ومهاراته، فمحور تحليل المحتوى، فمحور تنفيذ الدروس، فمحور بنية المادة الدراسية ومحور تقويم تعلم الطلبة، بينما جاء ترتيبها حسب تقديرات المعلمات على النحو الآتي :في المرتبة الأولى محور تنمية معارف المعلم ومهاراته، وفي المرتبة الثانية محور تحليل المحتوى، وفي المرتبة الثالثة محور تخطيط الدروس، فمحور تنفيذ الدروس، وفي المرتبة الخامسة محور بنية المادة الدراسية، وفي المرتبة السادسة محور تقويم تعلم الطلبة. كما جاء ترتيبها حسب تقديرات المشرفين على النحو الآتي: في المرتبة الأولى محور تقويم تعلم الطلبة، وفي المرتبة الثانية محور تحليل المحتوى، وفي المرتبة الثالثة محور تنمية معارف المعلم ومهاراته، وفي المرتبة الرابعة محور تخطيط الدروس وتنفيذها، وفي المرتبة الأخيرة محور بنية المادة الدراسية.

وكذلك فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لدرجة الاحتياج التدريبي لمهارات كل محور من المحاور التدريبية والجداول (٤–٩) تظهر ذلك.

ويمكن إيراد النتائج حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجات المعلمين التدريبية لكل مهارة في المحاور موضوع الدراسة على النحو الآتي:

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والرتب حسب تقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لمهارات محور تحليل المحتوى الدراسي في اللغة العربية

الرقم		المعلمون (ن = ٦٤)		المعلمات (ن = ٦٤)		المشرفون (ن = ٢٦)	
		م	الرتبة	م	الرتبة	م	الرتبة
١	تحليل مضمون عملية التعلم والتعليم في المجال المعرفي	١,٣٠	١	١,٣٠	١	١,٤٦	١
٢	تحليل مضمون عملية التعلم والتعليم في المجال الانفعالي	١,١٣	٣	١,٢٢	٢	١,٣٨	٣
٣	تحليل مضمون عملية التعلم والتعليم في المجال الادائي	١,٢٥	٢	١,١٦	٣	١,٤٦	١

أولاً: تحليل المحتوى الدراسي

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لفقرات المحور الأول (تحليل المحتوى الدراسي) قد تراوحت بين (١,٣٠–١,٢٥) وبين (١,٣٠–١,١٦) حسب تقديرات المعلمات وبين (٣٨,١–٤٦,١) حسب تقديرات المشرفين، ويتضح

كذلك أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات في المحور المذكور تقع ضمن درجات الاحتياج التدريبي المتوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الطراونه والشلول، ٢٠٠٠) أن الاحتياجات التدريبية لمهارة تحليل المحتوى الدراسي لدى عينة الدراسة تقع ضمن درجات الاحتياج التدريبي المتوسطة، وهذا يدل على أن المعلمين يعدون تحليل المحتوى من الأعمال الروتينية التي لا أهمية لها. كما يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المشرفين تقع ضمن درجات الاحتياج التدريبي الكبيرة، ويدل ذلك على وعي المشرفين بواجبات المعلم الضرورية، إذ يعد تحليل المحتوى الدراسي المنطلق الأساسي في تحديد اجراءات الموقف الصفي من وسائل وأنشطة وأساليب تقويم إضافة إلى تعرّف مدى تحقيق المحتوى لأهداف منهاج اللغة العربية، ويتضح أن المهارة رقم (١) وهي (تحليل مضمون عملية التعلم والتعليم في المجال المعرفي)، قد نالت أعلى المتوسطات الحسابية لدى جميع أفراد عينة الدراسة، وإن كانت في تقدير المعلمين والمعلمات ضمن الاحتياج التدريبي المتوسط . وفي تقدير المشرفين ضمن درجات الاحتياج الكبيرة؛ وذلك للأسباب التي ذكرت سابقاً.

ثانياً: تخطيط الدروس

وتتضح نتائج مهارات المحور الثاني "تخطيط الدروس" في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والرتب حسب تقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لمهارات محور التخطيط للتدريس

الرقم	المهـــــــــــارة	المعلمون ن=(٦٤)		المعلمات (ن=٦٤)		المشرفون (ن = ٢٦)	
		م	الرتبة	م	الرتبة	م	الرتبة
٤	التخطيط الذهني للمحتوى قبل التخطيط الكتابي	١,٤١	١	١,٣١	٢	١,٢٣	٥
٥	صياغة الأهداف صياغة سلوكية تمثل مجالات التعلم الثلاثة	١,٣١	٣	١,٣٤	١	١,١٥	٦
٦	صياغة الأهداف في ضوء أساسيات المادة المتعلمة	١,٢٥	٤	١,١٩	٥	١,٣٨	٣
٧	صياغة الأهداف بمحتوى محدد وغير مركب	٠,٩٤	٦	٠,٩١	٨	١,٣٠	٤
٨	صياغة الأهداف لتتناسب مستوى التلاميذ وقدراتهم	١,٣٨	٢	١,٢٥	٣	١,٣٨	٣
٩	صياغة التمهيد الملائم لعنوان الدرس وأهدافه	١,٢٢	٥	١,٠٩	٦	١,٣٠	٤

تابع الجدول رقم (٥)

الرقم	المهـــــــــــارة	المعلمون ن=(٦٤) م	الرتبة	المعلمات (ن=٦٤) م	الرتبة	المشرفون (ن = ٢٦) م	الرتبة
١٠	تحديد أساليب التدريس المناسبة لتحقيـق الأهداف المرسومة	١,٢٥	٤	١,٠٩	٦	١,٢٣	٥
١١	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيـق الأهداف.	١,٣١	٣	١,١٩	٥	١,٣٨	٣
١٢	ترجمة الأهداف لأنشطة تعليمية تعلميه	١,٣١	٣	١,٠٦	٧	١,٥٤	١
١٣	صياغة أسئلة منوعة بحيث تكون مطابقة للأهداف.	١,٢٥	٤	١,٢٢	٤	١,٤٦	٢

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لمهارات المحور الثاني (تخطيط الدروس) قد تراوحت بين (٩٤,٠-١,٤١) وبين (٩١,٠-١.٣٤) حسب تقديرات المعلمات وبين (١٥,١-١.٥٤) حسب تقديرات المشرفين . كما يتضح أن نسبة (٥٠٪) من مهارات هذا المحور تقع في دائرة درجات الاحتياجات الكبيرة للتدريب من وجهة نظر المشرفين . وقد نالت الفقرة رقم (١٢) أعلى التقديرات حسب وجهة نظر المشرفين، وقد يعزى ذلك إلى حرص المشرفين على حث المتعلمين على البحث والتنقيب والرجوع إلى المصادر المتعددة لإثراء المادة المتعلمة على مبدأ أن يكون الكتاب المدرسي دليلاً للطالب ومنه ينطلق لإثراء معلوماته. كما يلاحظ من الجدول (٥) أن (٢٠٪) من مهارات المحور المذكور (تخطيط الدروس) قد وقعت في دائرة درجات الاحتياجات الكبيرة للتدريب و (٨٠٪) من المهارات المذكورة وقعت في دائرة درجات الاحتياجات المتوسطة للتدريب من وجهة نظر المعلمين، بينما وقعت جميع مهارات هذا المحور (تخطيط الدروس) في دائرة درجات الاحتياجات التدريبية المتوسطة من وجهة نظر المعلمات، وهذا يدل على عدم حاجة المعلمات للتدريب على هذه المهارات وتتفق نتيجة هذا المحور بعامة (تقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين) مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة القرشي والجزار، (١٩٩٨) في الأهمية النسبية لهذا المحور لدى المعلمين والمعلمات والمشرفين .

كما تتفق تقريباً تقديرات المعلمين لدرجات الاحتياج التدريبي لمهارات هذا المحـور (تخطيط الدروس) مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة رزق (٢٠٠١) حيث كشفت الدراسة عن نسبة (٩,٦٦٪) من عينة الدراسة دون درجة الاحتياج الكبيرة للتدريب على مهارات تخطيط الدروس، وهذا يدل إما على نظرة المعلمين والمعلمات إلى التخطيط للتدريس بأنه عملية شكلية لا أهمية لها، أو على تمكن المعلمين والمعلمات من التخطيط السليم، ولا يكشف صدق هذه المقولة إلا بطاقة الملاحظة المباشرة .

ثالثاً: تنفيذ الدروس

وتتضح نتائج مهارات المحور الثالث "تنفيذ الدروس" في الجدول رقم (٦)

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والرتب حسب تقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لمهارات محور تنفيذ الدروس

الرقم	المهـــــــارة	المعلمون (ن=٦٤)		المعلمات (ن=٦٤)		المشرفون (ن=٢٦)	
		م	الرتبة	م	الرتبة	م	الرتبة
١٤	التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ، بما يتناسب مع قدراتهم مثل :اللوحات والمصورات المختلفة المرئية	١,١٩	٥	١,١٣	١٠	١,٤٦	٧
١٥	توظيف الأحداث الجارية	١,٠٦	١٣	١,٢٥	٤	١,٣٠	١٣
١٦	البيئة المحليـــــة	١,٠٠	١٥	١,٣١	٢	١,١٥	١٩
١٧	سرد قصة قصيرة مشوقـــــة	٠,٨٨	١٨	١,٠٩	١٣	٠,٩٢	٢٢
١٨	ربط الدرس الحالي بالدرس السابق	١,١٦	٨	١,٢٥	٤	٠,٩٢	٢٢
١٩	إثارة مشكلة تتعلق بموضوع الدرس	١,٠٩	١١	١,٤٤	١	١,٣٠	١٣
٢٠	توجيه مجموعة من الأسئلة السهلة والعامة التي تمهد للدرس وتكشف قدرات التلاميذ	١,٢٢	٣	١,٢٢	٥	١,٢٣	١٨
٢١	استخدام التعزيز المناسب في الوقت المناسب للتلاميذ	٠,٩١	١٧	١,٠٠	١٥	١,٠٠	٢١
٢٢	استخدام طرائق التدريس الملائمة مثل: الإلقاء الجيـــد	١,١٦	٨	١,٢٥	٤	١,٥٤	٢
٢٣	المناقشة	١,٢٢	٣	١,١٦	٧	١,٤٦	٧
٢٤	الحـــوار	١,٠٣	١٤	١,١٩	٦	١,٥٤	٢
٢٥	الإكتشـــاف	١,٠٦	١٣	١,١٦	٧	١,٥٤	٢
٢٦	تمثيـل الأدوار	٠,٧٨	١٩	١,١٩	٦	١,٣٨	١٠
٢٧	تطبيق أسلوب المجموعات	١,٠٠	١٥	٠,٨٤	١٧	١,٥٤	٢
٢٨	استخدام الوسائل التعليمية التعلمية مثل: الصور والشفافيات	١,٠٦	١٣	١,١٣	١٠	١,١٥	١٩
٢٩	الأفلام التعليمية	١,٠٩	١١	١,١٩	٦	١,٣٠	١٣
٣٠	مختبر اللغات	١,٣١	٢	٠,٩١	١٦	١,٣٨	١٠
٣١	الكمبيوتر (الحاسوب)	١,٤١	١	١,٠٩	١٣	١,٦٢	١
٣٢	الوسائل الحسية والوسائل اللفظية في تعليم اللغة العربية	١,١٩	٥	١,١٦	٧	١,٤٦	٧
٣٣	اللوحات التعليمية	١,٢٢	٣	١,١٩	٦	١,٣٠	١٣
٣٤	استخدام الأنشطة التعليمية التعلمية الملائمة من حيث: التخطيط للأنشطة المختلفة	١,١٣	١٠	١,٣١	٢	١,٥٤	٢
٣٥	الإشراف على الأنشطة لتحقيق الأهداف	١,١٦	٨	١,١٣	١٠	١,٣٠	١٣
٣٦	تقويم الأنشطة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف	١,١٩	٥	١,٢٢	٥	١,٣٨	١٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن محور تنفيذ الدروس جاء في المرتبة الرابعة لدى كلٍ من المعلمين والمشرفين وفي المرتبة الثالثة لدى المعلمات. ويقع في دائرة درجات الاحتياج التدريبي المتوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، ويتضح من جدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لمهارات المحور الثالث (تنفيذ الدروس) قد تراوحت بين (٠,٧٨-١,٤١) وبين (٠,٨٤-١,٤٤) حسب تقديرات المعلمات، وبين (٠,٩٢-١٦,٢) حسب تقديرات المشرفين، كما يتضح أن نسبة (٤٪) فقط من مهارات المحور المذكور تقع في دائرة درجات الاحتياج الكبيرة لدى المعلمين والمعلمات ونسبة (٥٢٪) من مهارات المحور (تنفيذ الدروس) تقع في دائرة درجات الاحتياج الكبيرة لدى المشرفين، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات أكثر احتياجاً- من وجهة نظر المشرفين- للتدريب على المهارات التي تتعلق بتنفيذ الدروس، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة الجزار والقرشي، (١٩٩٨)، ويشير الترتيب التنازلي للمهارات التي تحتاج إلى تدريب بغرض التنمية والتطوير إلى أن مهارات استخدام الحاسوب التعليمي، واستخدام مختبرات اللغات، كانت أكثر احتياجاً للتدريب والتنمية خلال الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

وقد يكون مرد ذلك عدم تعرض عينة الدراسة (معلمين ومعلمات) إلى تدريب عملي ونوعي على هذه التقنيات والفنيات من جهة، وتقديرهم بأن هذه الكفايات تشكل الأرضية الصلبة للارتقاء بمستوى التعليم اللغوي الفعّال في القرن الحادي والعشرين، الذي يتصف بعصر التكنولوجيا والانفتاح، وعصر التحرر من قيود المناهج الدراسية الموحدة من جهة ثانية، ويتفق هذا التفسير مع ما توصل إليه عدد من الدراسات في هذا الشأن نصر (٢٠٠٠) وسامرا (١٩٩٩).

كما تشير نتائج هذا المحور (تنفيذ الدروس) إلى أن (٩٦٪) من مهارات المحور المذكور تقع ضمن دائرة درجات الاحتياج التدريبي المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وربما يرجع ذلك إلى الدور الذي تقدمه برامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية، وتناول برامج التدريب أثناء الخدمة لهذا المحور، أو عدم تقدير المعلمين والمعلمات أهمية التدريب على مهارات هذا المحور، بالرغم من أن تقدير المشرفين للاحتياجات التدريبية الكبيرة كانت (٥٢٪) من مهارات المحور المذكور.

رابعاً: تقويم تعلم الطلبة

يتضح من الجدول رقم (٣) أن محور تقويم تعلم الطلبة جاء في المرتبة السادسة (الأخيرة) لدى المعلمين والمعلمات ومتوسطاته تقع ضمن دائرة درجات الاحتياجات التدريبية المتوسطة وهي على التوالي (١,٠٧، ١,٠٦).

أما من وجهة نظر المشرفين فقد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (١,٤٤) حيث يقع ضمن دائرة درجات الاحتياج التدريبي الكبير، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة

الطراونه والشلول (٢٠٠٠) إذ احتل هذا المحور المرتبة الخامسة (الأخيرة) حسب تقديرات المعلمين، والمرتبة الأولى حسب تقديرات المشرفين. ومع دراسة الشلالفة (١٩٩٥) إذ احتل هذا المجال المرتبة الخامسة حسب تقديرات المعلمين. وتتضح نتائج مهارات هذا المحور "تقويم تعلم الطلبة" في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والرتب حسب تقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لمهارات محور تقويم تعلم الطلبة

الرقم	المهـــــــارة	المعلمون (ن=٦٤)		المعلمات (ن=٦٤)		المشرفون (ن=٢٦)	
		م	الرتبة	م	الرتبة	م	الرتبة
٣٧	تعرف مستويات التقويـــم	١,٢٥	١	١,١٣	٤	١,٦٩	٢
٣٨	الربط بين التقويم والأهداف	١,٢٢	٢	١,٣١	١	١,٦٢	٣
٣٩	استخدام الأسئلة الشفوية وشروطها	١,٢٢	٢	٠,٨٤	٧	١,٢٣	٦
٤٠	استخدام أسئلة المقال الجيد	١,٠٦	٥	١,١٣	٤	١,٠٧	٩
٤١	استخدام الأسئلة الموضوعية المتنوعة	١,٠٦	٥	١,١٣	٤	١,٥٤	٥
٤٢	استخدام الصور والرسوم في التقويم	٠,٩٤	٨	٠,٨١	٨	١,٢٣	٦
٤٣	معرفة الخصائص الفنية للاختبارات	١,٠٦	٥	١,١٦	٣	١,٦٢	٣
٤٤	تصميم الاختبارات	١,٠٩	٤	١,٢٥	٢	١,٨٥	١
٤٥	تحليل الاختبارات	٠,٧٢	٩	٠,٧٨	٩	١,١٥	٨

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لمهارات المحور الرابع (تقويم تعلم الطلبة) قد تراوحت بين (٠,٧٢–٠,٢٥) وبين (٠,٧٨–١,٢٥) حسب تقديرات المعلمات، وهي جميعاً تقع ضمن دائرة الاحتياج المتوسط. وبين (١,٠٧ – ١,٨٥) حسب تقديرات المشرفين.

وقد وقعت (٥٥,٦٪) من مهارات هذا المحور ضمن دائرة الاحتياج التدريبي الكبير من وجهة نظر المشرفين، وهذا يوضح أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات من وجهة نظر المشرفين كانت أكثر، لأنهم أقدر على اكتشاف نواحي القصور في أداء معلمي اللغة العربية ؛ باعتبارهم المسئولين عن متابعتهم واكتشاف جوانب القصور لديهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم والقيام بمهام وظائفهم، بينما لا يؤمن المعلمون والمعلمات بوجود حاجة إلى عمليات تقويمية، وهذه النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة والدراسات الأخرى المتعلقة بتقويم تعلم الطلبة، قد لا تتفق والواقع الفعلي الذي يعيشه معلمو اللغة العربية، حيث إن التدريب على معايير التقويم اللغوي لم تنل حتى الآن الاهتمام اللازم في مدارسنا.

خامساً: بنية المادة الدراسية

يتضح من الجدول رقم (٣) أن محور بنية المادة الدراسية جاء في المرتبة الخامسة لدى المعلمين والمعلمات ومتوسطاته تقع ضمن دائرة درجات الاحتياجات التدريبية المتوسطة وهي على التوالي (١٦,١ ،٠٨,١) أما من وجهة نظر المشرفين فقد جاء في المرتبة السادسة (الأخيرة) بمتوسط (٢٩,١) حيث يقع ضمن دائرة درجات الاحتياج التدريبي المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الجمعة، (١٩٩٣) إذ احتل النمو الأكاديمي المرتبة الأخيرة بين المجالات التدريبية. وتتضح نتائج مهارات هذا المحور "بنية المادة الدراسية" في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والرتب حسب تقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لمهارات محور بنية المادة الدراسية

الرقم	المهـــــــارة	المعلمون (ن=٦٤)		المعلمات (ن=٦٤)		المشرفون (ن=٢٦)	
		م	الرتبة	م	الرتبة	م	الرتبة
٤٦	تعرف مهارات القراءة الجاهرة والتطبيق عليها	١,٢٥	١	١,١٦	٤	١,١٥	٧
٤٧	تعرف مهارات القراءة الصامتة والتطبيق عليها	١,٠٦	٤	١,٠٠	٩	١,٠٧	٨
٤٨	تعرف قواعد الرسم الإملائي، وعلامات الترقيم	١,٢٢	٢	١,٣٤	١	١,٣٨	٣
٤٩	تعرف قواعد رسم الكلمات بخط الرقعة والنسخ	٠,٩٤	٩	١,١٩	٣	١,٣٨	٣
٥٠	تعرف الشروط اللازمة لجمال الخط	١,٠٣	٦	١,١٦	٤	١,٢٣	٦
٥١	استخدام معاجم اللغة العربية المختلفة	٠,٩٧	٧	١,١٣	٦	١,٣٠	٥
٥٢	تعرف أهمية استخدام الحركات في موضعها اللازم	١,١٩	٣	١,٣١	٢	١,٤٦	٢
٥٣	تعرف تطور اللغة عند الطفل	١,٠٦	٤	١,١٣	٦	١,٥٤	١
٥٤	تعليم اللغة العربية عن طريق الوحدة	٠,٩٧	٧	١,٠٦	٨	١,٠٧	٨

ويتضح من جدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لمهارات المحور الخامس (بنية المادة الدراسية) قد تراوحت بين(٠,٩٤-١,٢٥) وبين (١,٠٠ -١,٣٤) حسب تقديرات المعلمات، وهي جميعاً تقع ضمن دائرة الاحتياج التدريبي المتوسط، وبين (١,٠٧-١,٥٤) حسب تقديرات المشرفين، وقد وقعت (٤٤,٤٪) من مهارات هذا المحور ضمن دائرة الاحتياج التدريبي الكبير من وجهة نظر المشرفين، وهي المهارات الآتية: تعرف قواعد الرسم الإملائي وعلامات الترقيم، وتعرف قواعد رسم الكلمات بخطي الرقعة والنسخ، وتعرف أهمية استخدام الحركات في مواضعها اللازمة، وتعرف تطور اللغة عنـد الطفل وبمتوسطات حسابية (١,٣٨، ١,٤٦، ١,٥٤) على التوالي، وقد يعزى ذلك

إلى إدراك المشرفين لأهمية هذه المهارات، ومن الحاجات التي يعاني المعلم فيها من نقص في الإعداد وكذلك في التدريب، أما انخفاض تقديرات العينة على مهارات القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، وشروط جمال الخط، وتعليم اللغة العربية عن طريق الوحدة، وإعلان عينة الدراسة أن الحاجة للتدريب على هذه المهارات متوسطة فربما يعود ذلك إلى سوء التقدير، والاعتقاد الخاطئ أن مثل هذه المهارات يمكن أن تتشكل لدى الفرد من خلال الخبرة، علماً بأن الواقع الفعلي يقول عكس ذلك تماماً ؛ إذ إن هناك ما يشير إلى وجود ضعف حاد لدى كثير من معلمي اللغات في القدرة على القراءة المعبرة، وممارسة الكتابة اليدوية دون أخطاء نصر (٢٠٠٠).

سادساً: تنمية معارف المعلم ومهاراته

يتضح من الجدول رقم (٣) أن محور تنمية معارف المعلم ومهاراته يقع في دائرة درجات الاحتياجات التدريبية المتوسطة لدى المعلمين من المعلمات ومتوسط درجاتهم على التوالي (١,٢٣،١,٢٩) وقد جاء هذا المحور (تنمية معارف المعلم ومهاراته) في المرتبة الأولى بالنسبة للمعلمات وفي المرتبة الثانية بالنسبة للمعلمين وهذا يدل على أهمية متابعة المعلم واطلاعه على كل ما يستجد في مهارات هذا المحور، كما جاء هذا المحور ضمن درجات الاحتياجات التدريبية الملحة بالنسبة للمشرفين، فقد كان متوسطه (١,٤٠) وهذا يدل على حرص المشرفين على ضرورة الاستمرار في تنمية معارف المعلم ومهاراته، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجزار والقرشي (١٩٩٨) التي كشفت أن محور تنمية معارف المعلم ومهاراته جاء في المرتبة الأولى لدى المعلمين والمشرفين، وتتضح نتائج مهارات المحور السادس "تنمية معارف المعلم ومهاراته" في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والرتب حسب تقديرات المعلمين والمعلمات والمشرفين لمهارات محور تنمية معارف المعلم ومهاراته

الرقم	المهـــــــارة	المعلمون (ن=٦٤)		المعلمات (ن=٦٤)		المشرفون (ن=٢٦)	
		م	الرتبة	م	الرتبة	م	الرتبة
٥٥	علاقة المعلم بالمشرفين والإدارة المدرسية	١,٠٣	٥	١,٢٢	٣	١,٢٣	٤
٥٦	التعامل مع التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً	١,٣١	٢	١,٥٠	١	١,٩٢	١
٥٧	تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ	١,٣٠	٣	١,٣١	٢	١,٣٨	٣
٥٨	استخدام الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف	١,١٩	٤	١,٢٢	٣	١,٤٦	٢
٥٩	علاقة المعلم بأولياء أمور التلاميذ	١,٣٤	١	١,٢٢	٣	١,٠٠	٥

ويتضح من جدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لمهارات المحور السادس (تنمية معارف المعلم ومهاراته) قد تراوحت بين (١,٠٣–١,٣٤) وبين (١,٢٢ –١,٥٠) حسب تقديرات المعلمات، وبين (١,٠٠–١,٩٢) حسب تقديرات المشرفين، ويتضح من الجدول (٩) أن مهارة التعامل مع التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، قد نالت أعلى المتوسطات لدى المعلمات والمشرفين، وهذا يدل على الحرص التام على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وضرورة تنمية مهارات المعلم في هذا المجال.

كما يتضح من الجدول (٩) أن (٦٠٪) من مهارات المحور المذكور قد نالت درجة الاحتياج التدريبي الكبيرة والملحة لـدى المشرفين، وهي المهارات ذوات الأرقام (٥٦، ٥٧، ٥٨). بينما لم تنل إلا مهارة واحدة درجة الاحتياج الملحة الكبيرة من وجهة نظر المعلمات، وهي المهارة رقم (٥٦)، و لم تنل أية مهارة درجة الاحتياج التدريبي الملحة من وجهة نظر المعلمين، وهذا يدل على أهمية هذه المهارات من وجهة نظر المشرفين وحاجات المعلمين الملحة للتدريب عليها، وتجاهل المعلمين لمهارات المحور المذكور بوصفها حاجات تدريبية ملحة .

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الحلقة المذكورة، تعزى إلى متغير الجنس، بالنسبة لمحاور الاستبانة الستة". تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين ومتوسطات درجات المعلمات على المحاور الستة للاستبانة، كما يتضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين آراء كل من المعلمين والمعلمات

المحاور	*	المتوسط (م)	الأهمية النسبية للمحور	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)
الأول	أ	١,٢٢	٦١٪	٠,٧٢	٠,١٠
تحليل المحتوى الدراسي في اللغة العربية	ب	١,٢٣	٦٢٪	٠,٧٣	
الثاني	أ	١,٢٦	٦٣٪	٦٣٪	٠,٩٠
تخطيط الدروس	ب	١,١٧	٥٩٪	٧٧٪	
الثالث	أ	١,١١	٥٦٪	٥٨٪	٦٧٪
تنفيذ الدروس	ب	١,١٧	٥٩٪	٦٥٪	
الرابع	أ	١,٠٧	٥٤٪	٦٧٪	١,٠٠
تقويم الطلاب	ب	١,٠٦	٥٣٪	٦٩٪	

تابع الجدول رقم (١٠)

المحاور	*	المتوسط (م)	الأهمية النسبية للمحور	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)
الخامس	أ	١,٠٨	٥٤٪	٠,٧٦	٠,٨٠
بنية المادة الدراسية	ب	١,١٦	٥٨٪	٠,٦٤	
السادس	أ	١,٢٣	٦٢٪	٠,٧٦	٠,٦٠
تنمية معارف المعلم ومهاراته	ب	١,٢٩	٦٥٪	٠,٧٧	

(*) أ) استجابات المعلمين، ب) استجابات المعلمات

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على المحاور الستة. ويبرر الباحث سبب ذلك، إلى أن ٨٥٪ من عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائياً، من ذوي المؤهلات الجامعية والخبرات الطويلة، ومصدر التوجيه والإرشاد لهم واحد.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الجزار والقرشي (١٩٩٨) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على محور تخطيط الدروس ومحور تقويم تعلم الطلبة، ومحور تنمية معارف المعلم ومهاراته، ومختلفة معها في محور تنفيذ الدروس، إذ اثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات؛ لأن احتياجات المعلمات المتعلقة بتنفيذ الدروس كانت أكثر وضوحاً وتحديداً، كما أن درجاتهن على هذا المحور كانت أكبر. كما تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة القداح (١٩٩١) ودراسة الشلالفة (١٩٩٥) فقد أظهرت الدراستان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، في المجالات التدريبية موضوع كل دراسة.

كما تختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة نصر (٢٠٠٠)، فقد كشفت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية من الجنسين على مقياس الحاجات التدريبية أداة الدراسة لصالح عينة الذكور، وقد علل ذلك بقوله: قد يعود ارتفاع تقديرات الذكور إلى الذاتية في التقدير في محاولة لإحداث قناعات لدى القائمين على عمليات التدريب، والباحثين بأن آليات التدريب المستخدمة غير مناسبة، حيث يعاني المعلمون من ظروف التدريب، ومن ضعف كفاءة المحتويات التدريبية، بينما أظهرت نتائج دراسة الجمعة (١٩٩٣) عكس ذلك، فقد كشفت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

كما يتضح من الجدول رقم (١٠) أن حاجات المعلمين قد توزعت على المجالات الآتية مرتبة حسب الأهمية النسبية من وجهة نظرهم وهي: تخطيط الدروس، فتنمية معارف

المعلم ومهاراته، فتحليل المحتوى الدراسي، وبنية المادة الدراسية، فتنفيذ الدروس، فتقويم تعلم الطلبة، بينما توزعت حسب تقدير المعلمات على المجالات الآتية مرتبة حسب الأهمية النسبية وهي: تنمية معارف المعلم ومهاراته، فتحليل المحتوى الدراسي، فتخطيط الدروس وتنفيذها، فبنية المادة الدراسية، فتقويم تعلم الطلبة.

ويرى الباحث أن الاتفاق والاختلاف في النتائج التي كشفت عنها الدراسات في الإجابة عن السؤال المذكور، سواء كانت في هذه الدراسة أو في الدراسات الأخرى يعود إلى عدة متغيرات لها الدور الفاعل والمؤثر على هذا الاتفاق أو الاختلاف منها: المؤهل العلمي والخبرة، وطريقة التوجيه والإرشاد، والانتماء للمهنة، والظروف النفسية والاجتماعية، والأسلوب المتبع في اختيار الاحتياجات التدريبية موضوع كل دراسة.

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الحلقة المذكورة تعزى إلى الخبرة، (١١ سنة فأكثر) و(١٠ سنوات فأقل) بالنسبة لمحاور الاستبانة الستة، والاستبانة ككل ؟" تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية وقيمة زتز لمتوسطات المعلمين المذكورين على محاور الاستبانة الستة والاستبانة ككل ويتضح ذلك من الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين آراء المعلمين ذوي الخبرة (١١سنة فأكثر)، و (١٠ سنوات فأقل)

المحاور	*	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)
الأول	أ	%٩٦	%٧٤	٣,٦٧
تحليل المحتوى الدراسي في اللغة العربية	ب	١,٥	%٦٢	
الثاني	أ	١,٠٨	٠,٧٧	٢,١٥
تخطيط الدروس	ب	١,٤	٠,٦٢	
الثالث	أ	١,٠٠	٠,٧١	١,٤٤
تنفيذ الدروس	ب	١,٢	٠,٥٠	
الرابع	أ	١,٠٠	٠,٧٣	١,١٣
تقويم الطلاب	ب	١,١٦	٠,٥٥	
الخامس	أ	٠,٨٤	٠,٧٤	٣,١
بنية المادة الدراسية	ب	١,٣	٠,٦٥	
السادس	أ	٠,٩٥	٠,٧٦	٣,٦٢
تنمية معارف المعلم ومهاراته	ب	١,٥	٠,٧٠	
الاستبانة ككل	أ	٠,٩٩	٠,٣٦	٢,٣٨
	ب	١,٢٩	٠,٤٤	

* أ) ذوي الخبرة ١١ سنة فأكثر، ب)ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأقل

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرات (١١ سنة فأكثر) وبين المعلمين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأقل) في المحاور الآتية: تحليل المحتوى الدراسي في اللغة العربية، وتخطيط الدروس، وبنية المادة الدراسية، وتنمية معارف المعلم ومهاراته، والاستبانة ككل لصالح المعلمين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأقل)، حيث كان لهذه المحاور أهمية في مجال احتياجاتهم التدريبية مقارنة مع زملائهم ذوي الخبرات الأكثر.

إذ إن الخبرة في كثير من الأحيان لها دور فاعل وهام في تمكّن المعلم لكثير من المهارات التربوية، والمهارات المتعلقة بمادة التخصص، ومهارات العلاقات الإنسانية الإيجابية؛ نتيجة الاطلاع المستمر على الدراسات والبحوث وما يستجد في مادة التخصص، والإفادة من الإرشادات والتوجيهات، وتجارب الآخرين في التعامل مع القضايا التربوية (الإدارية، والفنية، والنفسية والاجتماعية).

وتختلف هذه النتيجة عن النتائج التي توصلت إليها دراسة الجمعة (١٩٩٣) ودراسة الشلالفة (١٩٩٥) ودراسة الجزار والقرشي (١٩٩٨) ودراسة نصر (٢٠٠٠) ودراسة الطراونة والشلول (٢٠٠٠)، إذ كشفت هذه الدراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين تعزى إلى متغير الخبرة.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمات الحلقة المذكورة تعزى إلى الخبرة (١١ سنة فأكثر) و (١٠ سنوات فأقل) بالنسبة لمحاور الاستبانة الستة، والاستبانة ككل؟"

فقد تم حساب المتوسطات، والانحرافات، وقيمة "ت" لمتوسطات المعلمات المذكورات على محاور الاستبانة الستة، والاستبانة ككل، ويتضح ذلك من جدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين آراء المعلمات ذوات الخبرة (١١سنة فأكثر)، و (١٠ سنوات فأقل)

المحاور	*	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)
الأول	أ	١,١	٠,٧٠	١,٩٩
تحليل المحتوى الدراسي في اللغة العربية	ب	١,٤	٠,٧٤	
الثاني	أ	١,١	٠,٨٢	٣,١٨
تخطيط الدروس	ب	١,٦	٠,٧٥	
الثالث	أ	١,١	٠,٦٥	٠,٥٠
تنفيذ الدروس	ب	١,٢	٠,٦٧	

تابع الجدول رقم (١٢)

المحاور	*	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)
الرابع	أ	١,٠	٠,٧٤	٠,٨٧
تقويم تعلم الطلبة	ب	١,١٣	٠,٦٧	
الخامس	أ	١,٠	٠,٦٨	٢,٠٢
بنية المادة الدراسية	ب	١,٣	٠,٧١	
السادس	أ	١,٢٥	٠,٧٧	٠,٥٨
تنمية معارف المعلم ومهاراته	ب	١,٣٤	٠,٧٧	
الاستبانة ككل	أ	١,٠٩	٠,٧٣	١,٦
	ب	١,٣٣	٠,٧٢	

* أ) ذوات الخبرة ١١ سنة فأكثر، ب) ذوات الخبرة ١٠ سنوات فأقل

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات ذوات الخبرة (١١ سنة فأكثر) و (١٠ سنوات فأقل) في المحاور الآتية: تحليل المحتوى الدراسي وتخطيط الدروس وبنية المادة الدراسية لصالح المعلمات الأقل خبرة، حيث أعطين المحاور المذكورة أهمية كحاجات تدريبية ضرورية؛ لأن تحليل المحتوى الدراسي وتخطيط الدروس يحتاج إلى ممارسة أولاً، ومتابعة من المشرفين ثانياً، سواء كان عن طريق الإرشاد والتوجيه أو ملاحظة المشرفين قيام المعلم بهذا الواجب، كما أن محور بنية المادة الدراسية، الذي تضمن (٩) مهارات أساسية محور هام في احتياجات المعلم التدريبية؛ لأنه يمثل الشق الأول لعملية إعداد معلم اللغة العربية، كما يمثل الإعداد التربوي الشق الثاني، فتعرُّف مهارات القراءة الجاهرة، ومهارات القراءة الصامتة، والتمكن من قواعد الرسم الإملائي وعلامات الترقيم، وغيرها من المهارات اللغوية، أمر هام بالنسبة للمعلم؛ لأن أثر ذلك سينعكس على الطلبة الذين سيدرِّسهم، والذين عبّروا عن حاجاتهم للتدريب على هذه المهارات بعامة، وقواعد الرسم الإملائي بخاصة، لم يجانبوا الحقيقة، فقد أجرى الخطيب (٢٠٠٤) دراسة حول الأخطاء الإملائية في كتابة طلبة الجامعة "تخصص اللغة العربية"، وقد كشفت الدراسة عن ضعف الطلبة في رسم (٧) قضايا إملائية، وهذه النتيجة غير لائقة بطلبة " تخصص اللغة العربية"، فليس غريباً أن يكون هذا المحور من اهتمامات المعلمين والمعلمات ومن احتياجاتهم التدريبية الضرورية. فالتدريب على المحاور المذكورة عملية تكميلية لما درسه المعلم في كلية الإعداد قبل الخدمة، ومن المحتمل أن المعلم لم يستوعب الإجراءات اللازمة لهذه المحاور في كلية الإعداد بدرجة مناسبة، ولم يتدرب عليها أثناء الخدمة، مع غياب متابعة المشرفين لذلك.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الخبرة، بشكل عام، مثل دراسة الجزار والقرشي (١٩٩٨) ودراسة الطراونة والشلول (٢٠٠٠) ودراسة نصر (٢٠٠٠). ويرى الباحث أن نتائج هذه الدراسات تدفع الباحثين الآخرين للتأكد من هذه النتائج باستخدام أداة أخرى، غير الاستبانة، تطبق على المعلمين والمعلمات.

الاستنتاجات

يتضح من نتائج الدراسة الحالية ما يأتي:

– الاحتياجات التدريبية المهنية الملحة من وجهة نظر المشرفين بلغت (٣٢) حاجة تدريبية وهي تمثل (٥٤٪) تقريباً من الاحتياجات التدريبية موضوع الدراسة، والمهارة الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرفين "مهارة التعامل مع التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً"، التي حصلت على (٩٦٪) من استجابات المشرفين.

– الاحتياجات التدريبية المهنية الملحة من وجهة نظر المعلمين بلغت (٣) حاجات تدريبية، وهي تمثل (٥،٠٨٪) تقريباً من الاحتياجات التدريبية موضوع الدراسة، والمهارة الأكثر أهمية من وجهة نظر المعلمين "مهارة التخطيط الذهني للمحتوى قبل التخطيط الكتابي".

– الاحتياجات التدريبية الملحة (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر المعلمات حاجتان فقط وهما تمثلان (٣،٣٨٪) تقريباً من الاحتياجات التدريبية موضوع الدراسة، والمهارة الأكثر أهمية من وجهة نظر المعلمات "مهارة التعامل مع التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً" وهذه المهارة التي احتلت الاهتمام الأكبر لدى عينة المشرفين .

– حظي المحور الأول (تحليل المحتوى الدراسي) باهتمام بالغ من المشرفين، إذ كانت جميع مهاراته محل اهتمام المشرفين كحاجات ضرورية لتدريب المعلمين، بينما لم تقع في دائرة اهتمام المعلمين والمعلمات أية مهارة من مهارات المحور المذكور كحاجات تدريبية ضرورية " درجة كبيرة ".

– تكثفت تقديرات المعلمين والمعلمات حول درجة الاحتياج المتوسطة للتدريب ، إذ بلغ المتوسط العام لتقديرات المعلمين والمعلمات على التوالي (١,١٦–١,١٨)كما تكثفت تقديرات المشرفين حول درجة الاحتياج الكبيرة للتدريب، إذ بلغ المتوسط العام لتقديرات المشرفين (٣٧,١) .

– يلاحظ أن اهتمام المشرفين بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها، يفوق اهتمام المعلمين والمعلمات في جميع المحاور.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات على المحاور الستة تعزى إلى متغير الجنس.

– توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين تعزى إلى متغير الخبرة لصالح الأقل خبرة في المحاور الآتية: تحليل المحتوى الدراسي، وتخطيط الدروس، وبنية المادة الدراسية، وتنمية معارف

المعلم ومهاراته.
– توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمات تعزى إلى متغير الخبرة لصالح الأقل خبرة في المحاور الآتية: تحليل المحتوى الدراسي، تخطيط الدروس، وبنية المادة الدراسية.

وهنا يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة والمعلمين والمعلمات الأقل خبرة في ثلاثة محاور هي: تحليل المحتوى الدراسي، تخطيط الدروس، وبنية المادة الدراسية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:
١– إجراء دراسة حول العلاقة بين الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء آرائهم وأدائهم الملاحظ أثناء التدريس، وأنشطتهم المختلفة المتعلقة بعملية التدريس.
٢– ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية الفعلية الواردة في هذه الدراسة على ضوء آرائهم وآراء المشرفين عليهم فنياً وإدارياً.
٣– تعزيز المعلمين الذين يظهرون تفاعلاً إيجابياً مع البرامج التدريبية بالحوافز المادية والمعنوية، كأن يُبدوا الرغبة في التدريب على مهارة معينة أو عدة مهارات لها علاقة بمتطلبات عملهم الفني والإداري في المجال التربوي .
٤– عقد الندوات المتعددة للمعلمين، بحيث يكون موضوع كل ندوة من الندوات محور من محاور الدراسة الستة شريطة أن يشترك عدد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في إدارة الندوات، إضافة إلى عدد من المشرفين.

المراجع

أبو شنب، نداء فؤاد، والكخن، أمين بدر (١٩٩٧). اتجاهات معلمي الصفين الأول والثاني الأساسيين في مديرية عمان الثانية، نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة. **المجلة التربوية**، جامعة جنوب الوادي بسوهاج، **١٢**(١)، ٨٧–١١١.

أبو نمره، محمد خميس (٢٠٠٢). تقويم برنامج دورة التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية العليا. **الزيتونة للدراسات والبحوث العلمية**، جامعة الزيتونة الأردنية، ١(٢)، ٣٥١ .

الجزار، نجفه قطب، والقرشي، أمير إبراهيم (١٩٩٨). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، جامعة المنوفية، **٣**(١٣)، ٧٦ –١٢٢.

الجمعة، أحمد عوض (١٩٩٣). **الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

حسن، علي حسين (١٩٩٠). **استراتيجيات وبنى جديدة في تدريب المعلم أثناء الخدمة، دراسة ميدانية في الإنماء التربوي**، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم التراكمات والتحديات، المجلد الثالث، الإسكندرية.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠٠٤). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الجامعة في الأردن. **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، جامعة العلوم التطبيقية، بعمّان **٧**(١)، ٤٨–٦٢.

الدويك، تيسير (١٩٨٥). المشرف التربوي مدرباً. **رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم بعمّان، **٢٦** (٤)، ١١–٢٢.

راشد، علي (١٩٩٦). **اختيار المعلم وإعداده**، القاهرة: دار الفكر العربي.

رزق، حنان عبد الحليم (٢٠٠١) تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، **٤٧**(١)، ٣– ٦٨.

الركابي، جودت (١٩٨٥). **طرق تدريس اللغة العربية** (ط ٢). دمشق: دار الفكر.

الزند، وليد خضر (١٩٩٩). **أساليب تطوير المدرسين بعد الخدمة**، ورقة عمل قدمت في الورشة التي عقدت بجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩). **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**، (ط ٣) القاهرة: دار الفكر العربي.

الشلالفة، نمر محمود (١٩٩٥). **الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون التربويون في مديرية عمان الثانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

الطراونة، خليف والشلول سليمان (٢٠٠٠) الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في اقليم الجنوب، الأردن. **دراسات (العلوم الإنسانية)**، الجامعة الأردنية، **٢٧**(٢)، ٣٤٣–٣٦٣.

عبد ربه، علي (١٩٩٧). **المعلم ومهنة التعليم**، القاهرة: جامعة عين شمس.

القداح، محمد إبراهيم، (١٩٩١). **تقييم الحاجات الفنية التربوية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في محافظة البلقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي (١٩٩٩) معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس (الطبعة الثانية)، القاهرة : عالم الكتب.

نصر، حمدان علي (٢٠٠٠). الحاجات التدريبية الملحة القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، **دراسات (العلوم التربوية)**، الجامعة الأردنية، **٢٧**(٢)، ٢٤٥-٢٦٠.

الهشامي، رحمة بنت عبد الله (٢٠٠٣). **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

Caprio , M. (1995). The changing roles of the teacher student in the second language classroom .**The Language Teachers calendar**.NY.

Low , J.C. (1990) . Classroom management inservice for beginning teacher. **Dissertation Abstract International, 50** (8), 231.

Obrian, S.B . (1993) child care teacher perception of in – service and training needs , EDD . **Dissertation Abstract International**, 45(B): 28820

Parrott , M. (1993) **Tasks for language teacher, A Recourse Book for Training and Development**. UK: Cambridge University press.

Samra , S. k. (1999) **Teacher Training programs currently implemented in Lebanon.** A paper presented in conference on educational formation facts and ambitions, Yarmouk university.

Vriegas , M. E. (1992). " Teachers perception of professional needs , and its effect on their attitude toward in – service tanning, classroom observation and interaction with researchers.**Dissertation Abstract International, 52** (9), 145.

أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الانجليزية للصف الثالث الأساسي على التحصيل الدراسي للتلاميذ

د. أمجد محمد أبو لوم
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

أ.د. ماجد عبدالكريم أبوجابر
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

أ. إيمان محمود أحمد
مدرسة حي الأمير عبدالله
الزرقاء-الأردن

أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الانجليزية للصف الثالث الأساسي على التحصيل الدراسي للتلاميذ

د. أمجد محمد أبو لوم
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

أ.د. ماجد عبدالكريم أبوجابر
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

أ. إيمان محمود أحمد
مدرسة حي الأمير عبدالله
الزرقاء-الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية، لتحقيق ذلك تم بناء برمجية وسائط متعددة تعليمية محوسبة باستخدام لغة البرمجة فيجوال بيسك ٦,٠ (Visual Basic 6.0) للوحدة الدراسية الثانية من كتاب اللغة الانجليزية (Action Pack 3) للصف الثالث الأساسي بعنوان "words and numbers Letters,".

و تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) تلميذاً وتلميذة من أربع مدارس حكومية في محافظة الزرقاء وافقت على المشاركة في الدراسة، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين: مجموعة تجريبية (٧٥ تلميذاً وتلميذة) تم تدريسها باستخدام برمجية الوسائط المتعددة المحوسبة ومجموعة ضابطة (٧٥ تلميذاً وتلميذة) تم تدريسها بالطريقة التقليدية. تم إعداد وتطبيق اختبارين تحصيليين على مجموعتي الدراسة.

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات التحصيل بين المجموعتين لصالح المجموعة التي درست باستخدام البرمجية المحوسبة. وفي ضوء هذه النتيجة أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مشابهة تتناول وحدات مختلفة من مواد أخرى (كاللغة العربية، والرياضيات، والعلوم)، وضرورة توفير كوادر بشرية متخصصة في تصميم وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية المحوسبة في موضوعات متنوعة لمرحلة التعليم الأساسي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١١م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٢/٧ م

The Effect of Using Multimedia in Teaching English on the Achievement of Third Primary Grade Pupils

Dr. Amjad M. Abuloum
College of Educational Sciences
Al-Hashimia University

Prof. Majed Abu-jaber
College of Educational Science
Al-Hashimia University

Eman M. Ahmed
Princes Abdullah School
Al-Zarqa - Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using multimedia in instruction on the achievement of third grade students in the "English" course. To achieve this, an instructional computer-based program using Visual Basic 6.0 programming language was designed for the second unit of the "Action Pack 3" English textbook for the third primary grade entitled "Letters, words and numbers."

The sample of the study comprised 150 students who were selected from four public schools in Al-Zarqa governorate that accepted to participate in the study and were distributed randomly over two studying groups: an experimental group (75 students) taught using the computer-based multimedia program, and a control group (75 students) taught using the traditional method. Two achievement tests were also developed and applied to the two groups.

The results of the study revealed statistically significant differences in the achievement means between the two groups in favor of the experimental group that was taught using the computer-based multimedia program. In light of this, the study recommended the necessity of conducting similar studies that examine different units of other courses such as Arabic, Mathematics, and Science. It also recommended the necessity of providing specialists in designing and producing computer-based multimedia programs in different subjects of the primary education stage.

أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الانجليزية للصف الثالث الأساسي على التحصيل الدراسي للتلاميذ

د. أمجد محمد أبو لوم
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

أ.د. ماجد عبدالكريم أبوجابر
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

أ. إيمان محمود أحمد
مدرسة حي الأمير عبدالله
الزرقاء-الأردن

مقدمة الدراسة

بدأ الاستخدام الفعلي للحاسوب في التعليم مع بداية الستينيات وبالتحديد في عام ١٩٥٩، حيث قام كل من راس وأندرسون وبرنيد (Rass, Anderson & Brnid) المشار إليهم في الفار (٢٠٠٢) باقتراح تطبيق استخدام الحاسوب في تنفيذ المهام التعليمية من خلال برمجة عدد من المواد التعليمية. وفي بداية السبعينيات بدأت بعض الجامعات الكبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية، والمؤسسات الطبية، والصناعية، والعسكرية في استكشاف إمكانات الحاسوب في التعليم والتدريب. وبعد حوالي خمس سنوات كان هناك ما يقرب من أربعين مؤسسة تربوية في العالم تستخدم تكنولوجيا الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم. إذ تم انتاج ما يزيد على مائة منهج مبرمج (Courseware) عن طريق الحاسوب. كانت طبيعة هذه المناهج لا تختلف بدرجة كبيرة عن طبيعة كتاب مبرمج ثم أصبحت نوعية هذه البرامج تتغير، وتتطور بشكل سريع حتى وصلت إلى المستوى الحالي (الفار، ٢٠٠٢).

يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وزيادة حافزيتهم. ويعد الكتاب من أبرز الوسائل التعليمية التقليدية انتشاراً، ولكن مهما استثمر فيه من جهد خلاق فإنه يبقى له حدود لا يمكن تجاوزها. أما الحاسوب فيؤمن الرسم التصويري، والتقييم الفوري، والمحاكاة، بالإضافة إلى قدرته على تخزين المعلومات واسترجاعها، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع المتعلمين، من خلال استخدام الوسائط المتعددة (Multimedia) في العملية التعليمية التعلمية. إن استخدام الوسائط المتعددة مثل الصور المتحركة، والأفلام القصيرة التوضيحية للمادة العلمية، والصوت المرافق للمادة الالكترونية يحسن من عملية التعلم. إذ إنها تساعد في زيادة دافعية التعلم لدى المتعلمين. وتوفر هذه الوسائط أيضاً نماذج جاهزة مدعمة بلقطات فيديو لتجارب لا

يمكن إجراؤها في مختبر المدرسة مثل تجربة سقوط مظلي من الطائرة وحساب القوة المحصلة المؤثرة عليه وسواها من التجارب (سعد الدين، ٢٠٠٤). وتكمن أهمية الوسائط المتعددة في التعليم في: (١) تسهيل العملية التعليمية وعملية عرض المادة المطلوبة بالإضافة إلى زيادة معدل المادة المعروضة؛ و(٢) امكان استخدامها لإنتاج المواد التعليمية بنماذج مختلفة مما يثري الطرائق المستخدمة في عرض المادة التعليمية؛ و (٣) إمكان عرض القصص والأفلام، الأمر الذي يمكن أن يزيد من استيعاب المتعلمين للموضوعات المطروحة (طهبوب، ٢٠٠٣).

لقد أثر استخدام الحاسوب ووسائطه المتعددة في التدريس تأثيراً كبيراً في حياة الإنسان بشكل عام والمتعلم بشكل خاص، إذ لم يكن هناك تراكم معرفي على وسائل الاتصال كما لم تكن المعلومات متراكمة ومتنوعة ومتوافرة للجميع كما هي اليوم. لكن استخدام الحاسوب ووسائطه المتعددة في التدريس– شأنه شأن أي وسية تعلم أو فكرة جديدة– أمر يثير العديد من التساؤلات خاصة في مجتمعنا العربي حيث لم تتغير وسائلنا التعليمية كثيراً في كثير من البلدان العربية منذ عهد "الكتاتيب". إذ أن التركيز على الحفظ واستخدام الذاكرة هو أساس التعلم في كثير من جامعاتنا وكلياتنا، مما يضع المعلم العربي في حيرة أمام انفجار المعلومات وتنوع عرضها (رجب، ٢٠٠٤). وهنا تأتي هذه التساؤلات: كيف يكون تعلمنا وكيف يمكن أن نعلم أولادنا؟ وكيف نستخدم الوسائط المتعددة في تدريسهم؟ وهل هناك ضرورة لتغيير وسائل تعلمنا على الإطلاق؟

حاولت هذه الدراسة التطرق إلى كافة هذه التساؤلات من خلال تنفيذ دراسة ميدانية هدفت إلى معرفة أثر فاعلية تدريس وحدة دراسية في اللغة الانجليزية صممت للتدريس باستخدام الوسائط المتعددة، وطبقت على تلامذة الصف الثالث الأساسي في بعض مدارس الأردن. بدأت هذه الدراسة بمراجعة محلية وعالمية شملت عدداً من الدراسات المتعلقة باستخدام التقنيات المتعلقة بالحاسوب والبرمجيات التعليمية المحوسبة والوسائط المتعددة في مجال التعليم.

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود آثار إيجابية ذات دلالة إحصائية على تحصيل المتعلمين في تخصصات التعليم المختلفة تعزى إلى استخدام تقنيات الحاسوب والبرمجيات التعليمية المحوسبة. ومن الدراسات التي بينت وجود آثار إيجابية على تحصيل المتعلمين باستخدام الوسائط المتعددة: رفيني (Ruffini, 1999)، وفرير و هيرسكبل (Frear & Hirschbuhl, 1999)، وهينز (Heinze, 2004)، وهاورد و إليس و راسمسن (Howard, Ellis, & Rasmussen, 2004)، والرفاعي (١٩٩٩)، ورضوان (٢٠٠١).

قام رفيني (Ruffini, 1999) بدراسة أثر استخدام الوسائط المتعددة والنصوص التشعبية في تحصيل الطلبة في إحدى المساقات الجامعية في ولاية فيلادلفيا الأمريكية. تكونت عينة

الدراسة من ثمان شعب: أربعٌ منها شكلت المجموعة التجريبية (بمجموع ١٠٠ طالب) ودرست باستخدام برمجية تعليمية غنية بالوسائط المتعددة والنصوص التشعبية، وأربع أخرى شكلت المجموعة الضابطة (بمجموع ١٠٠ طالب) ودرست بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية. أما فرير و هيرسكبل (Frear & Hirschbuhl, 1999) فقد قاما بدراسة أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل الطلبة في مساق علم البيئة في إحدى الجامعات الأمريكية. تم توزيع أفراد عينة الدراسة بشكل عشوائي على مجموعتين: تجريبية (٣٩ طالباً) درست باستخدام الوسائط المتعددة، وضابطة (١١٣ طالباً) درست بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأشار هينز (Heinze, 2004) في تقرير حولإستخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها من تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مدارس ثورنود (Thornwood) الأمريكية أن الوسائط المتعددة ساعدت التلاميذ على بناء المصطلحات وتحقيق مستوى أعلى في التحصيل. وأوضح هينز أن التلاميذ استخدموا القواميس الصورية (Picture Dictionaries) والكتب الإلكترونية ذات اللغات المتعددة والغنية بالصوت والصور والفيديو والنصوص التشعبية، بالإضافة إلى قيامهم بمشاريع الوسائط المتعددة التي كان لها الأثر الواضح في تزويدهم بخبرات عملية ساعدتهم في استكشاف المحتوى.

وقام هاورد وآخرون (Howard et al, 2004) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل الطلبة في إحدى متطلبات الجامعة الإجبارية في إحدى الجامعات الأمريكية. تم توزيع أفراد عينة الدراسة بشكل عشوائي على مجموعتين: تجريبية (٩١ طالباً) درست باستخدام الوسائط المتعددة، وضابطة (٩٢ طالباً) درست بالطريقة التقليدية. تم تطبيق اختبار قبلي–بعدي على المجموعتين قبل وبعد تدريس وحدة دراسية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية (مجموعة الوسائط المتعددة). وأجرت رضوان (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة الأسس الواجب توافرها عند تصميم برمجية تعليمية محوسبة، والى معرفة أثرها، وأثر عامل الحركة فيها في تحصيل تلاميذ الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج. وقد احتوت البرمجية التعليمية على عدد من عناصر الوسائط المتعددة المختلفة كالصوت والصور والصور المتحركة وغيرها. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف السادس الأساسي الملتحقات في مدارس الاتحاد ومدرسة المشاريع في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للبرمجية التعليمية المحوسبة. أما الرفاعي (١٩٩٩) فقد قام بدراسة للتعرف على فاعلية استخدام كل من الكتاب المبرمج والحاسوب في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية

على طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق السورية. اختيرت العينة وقسمت إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية كل مجموعة منها مكونة من شعبتين تشتمل على ١٥ طالباً و١٥ طالبة. كشفت النتائج عن تفوق طريقة التدريس بالحاسوب على الكتاب المبرمج في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية.

كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود آثار إيجابية كانت أو سلبية ذات دلالة إحصائية على تحصيل الطلاب تعزى إلى استخدام تقنيات الحاسوب والبرمجيات التعليمية المحوسبة، ومن هذه الدراسات سينتياغو (Santiago, 1999)، وسكيدت (Scheidet, 2003)، وماكفارلين وآخرون (MacFarlane et al, 2000)، حيث قام سينتياغو (Santiago, 1999) بدراسة أثر استخدام الحاسوب في تعلم لغة أجنبية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في المدارس الإسبانية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) سنة، مقارناً نتائج أداء تلاميذ المجموعة التجريبية البالغ عددهم (١٠٠) تلميذاً الذين استخدموا الحاسوب أثناء تعلمهم اللغة الإنجليزية بنتائج تلاميذ المجموعة الضابطة الذين استخدموا الطريقة التقليدية في تعلمهم والبالغ عددهم (١٦٥) تلميذاً. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية والضابطة

وقام سكيدت (Scheidet, 2003) بدراسة سعت إلى معرفة ما إذا كان استخدام منهاج مبني على الإنترت وغني بالوسائط المتعددة له الأثر في زيادة تحصيل الطلبة في امتحان مبحث التاريخ للمرحلة الثانوية في إحدى مدارس ولاية نيويورك الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من شعبتين: كونت إحداهما المجموعة التجريبية (٢٣ طالباً)، وتم تدريسها باستخدام المنهاج المبني على الإنترنت والغني بالوسائط المتعددة، في حين كونت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة (٢٩ طالباً)، وتم تدريسها بالطريقة التقليدية. وبعد انتهاء الفصل الدراسي تعرضت المجموعتان إلى امتحان تحصيلي كشفت نتائج تحليله عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. أما ماكفارلين وآخرون (MacFarlane et al, 2000) فقد قاموا بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الوسائط المتعددة في استيعاب التلاميذ في برنامج التوعية بمخاطر المخدرات. تم استخدام برنامج هايبرستوديو HyperStudio الغني بالوسائط المتعددة كالنصوص، والصور، والأصوات، والصور المتحركة، وغيرها. تكونت عينة الدراسة من ١٧٠ تلميذاً وتلميذة من الصف السادس تم اختيارهم من سبع مدارس في بريطانيا. تم قياس استيعاب الطلبة للمفاهيم الأساسية من خلال تحليل عروضهم ومشاريعهم المبنية على برنامج الهايبرستوديو. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الوسائط المتعددة لم يساعد بشكل ملحوظ في زيادة استيعاب التلاميذ للمفاهيم الأساسية الخاصة باستخدام المخدرات.

بعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن القول إن هناك تبايناً في نتائج الدراسات التي تناولت أثر استخدام التقنيات المتعلقة بالحاسوب والبرمجيات التعليمية المحوسبة والوسائط

المتعددة في مجال التعليم، ويمكن القول أيضاً إن الدراسات التي أجريت حول هذه الموضوعات في الأردن كانت قليلة. وهذا ما زاد من ضرورة القيام بهذه الدراسة، لما لها من أهمية في التحقق من مدى الإفادة الحقيقية من استخدام الوسائط المتعددة في التعليم الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة

على الرغم أن الأردن قد بدأ حديثاً بتركيز الاهتمام على حوسبة التعليم، لم تكن مرحلة التعليم الأساسي من أولوياته. وربما يعود ذلك إلى عدم إدراك القائمين على حوسبة التعليم لأهمية الحاسوب في تلك المرحلة. لذلك، تأتي هذه الدراسة محاولة لإقناع القائمين على حوسبة التعليم بضرورة البدء باستخدام الوسائط المتعددة في التعليم الأساسي. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل تلامذة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة الانجليزية تعزى إلى طريقة التدريس؟ وبمعنى آخر، هل هناك ضرورة لاستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعليم في المرحلة الأساسية؟

أهمية الدراسة

في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة في العالم وانفتاح العالم على بعضه على بعض واشتداد حدة المنافسة العالمية، واهتمام العديد من المؤسسات التجارية والصناعية والخدمية بتوظيف تكنولوجيا المعلومات لخدمة عملياتها، ونتيجة للتوجه نحو زيادة القدرة التنافسية للعاملين في حوسبة التعليم، فقد أصبح من الضروري على المعلمين الانتقال من التدريس بالطريقة العادية إلى التدريس باستخدام الحاسوب.

تأتي أهمية هذه الدراسة من كون حوسبة التعليم من المسائل المهمة المؤثرة في حياتنا، والتي أعارها الباحثون اهتماماً كبيراً من زوايا مختلفة بهدف معرفة العوامل المؤثرة فيها، إيجابياً أو سلبياً. وعلى الرغم من أهميته على الصعيد العالمي، فإن ما حظي منه على الصعيد المحلي من دراسات ما زالت محدودة، بل إن الدراسات التي تناولت حوسبة التعليم والوسائط المتعددة في التدريس من خلال علاقتها بمتغير التحصيل الدراسي للمتعلم قليلة، لحداثة الموضوع. لذا فإن هذه الدراسة قد تساعد في سد شيء من النقص في البحوث والدراسات المتعلقة بالمتغيرات ذات العلاقة بحوسبة التعليم على المستوى المحلي في الأردن.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى استقصاء اثر استخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في سيادة اللغة الإنجليزية، مع تقويم تصور مبدئي عن أهمية

الوسائط المتعددة في تحديد المستويات التحصيلية للتلاميذ.

فرضية الدراسة

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة، واستنتاجاً من الإطار النظري للدراسة الحالية، يمكن صياغة فرضية الدراسة على النحو التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة الانجليزية تعزى إلى طريقتي التدريس.

حدود الدراسة

- تقتصر هذه الدراسة على المرحلة الأساسية وتشمل (٤) مدارس حكوميّة في محافظة الزرقاء.
- تقتصر هذه الدراسة على تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وعلى مادة واحدة هي مادة اللغة الانجليزية، وعلى وحدة واحدة منها هي الوحدة الثانية، والتي تم عرضها باستخدام الوسائط المتعددة وتطبيقها على تلاميذ أربع مدارس حكوميّة أساسية من مدارس محافظة الزرقاء وصل عددهم إلى (١٥٠) تلميذاً وتلميذة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لها:

– **البرمجية التعليمية:** برمجية تم أعدادها على الحاسوب باستخدام لغة فيجوال بيسك ٦,٠ (Visual Basic 6.0).

ـ **فيجوال بيسك (Visual Basic):** إحدى لغات البرمجة عالية المستوى والمتخصصة في البرمجة المرئية. وقد أصدرت شركة مايكروسوفت إصدارات مختلفة منه، ويتعامل هذا البرنامج مع النوافذ ـ في بيئة يسهل على المبرمج تنفيذ الرسومات والنوافذ والقوائم من خلالها دون الإطالة في كتابة الأوامر المخصصة لبرمجة هذه الأشكال (مايكروسوفت، ١٩٩٨).

ـ **الوسائط المتعددة (Multimedia):** وسائل ترتبط ببرامج تستخدم لأهداف كثيرة منها تحسين عملية التعلم والتعليم، ويستخدم فيها أدوات وتقنيات ترتبط بها مثل الألعاب والصور، والأفلام، والحركات، وبرامج الرسم وتحرير الصور، والرسوم المتحركة، وإنتاج وتحرير الأفلام، وبرامج تسجيل وتحرير الأصوات، وغيرها.

ـ **التحصيل:** مجموع العلامات التي حصل عليها التلاميذ في اختبار التحصيل الذي طوّر لهذه الغاية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء في الأردن، والبالغ عددهم (٨٣٥٥) تلميذاً وتلميذة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤–٢٠٠٥. أما بالنسبة لعينة الدراسة، فقد تم عرض موضوع المشاركة في الدراسة على بعض هذه المدراس، ووافقت كل من المدارس الأربع التالية على المشاركة بشعبة صفية واحدة: مدرسة رفيدة الأساسية للبنات (٣٧ تلميذة)، مدرسة سمية الأساسية المختلطة (٣٨ تلميذاً وتلميذة)، مدرسة بديع الزمان الأساسية المختلطة (٣٧ تلميذاً وتلميذة)، مدرسة زينب الأساسية للبنات (٣٨ تلميذة).

وقد جرى توزيع الشعب الصفية الأربع على المعالجات (تجريبية وضابطة) بطريقة عشوائية، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (١٥٠) تلميذاً وتلميذة موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية، تكونت من (٧٥) تلميذاً وتلميذة درست باستخدام برمجية وسائط متعددة تعليمية محوسبة، ومجموعة ضابطة، تكونت من (٧٥) تلميذاً وتلميذة درست بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة

لتنفيذ هذه الدراسة، تم الاستعانة بالأدوات التالية:

أولاً– المادة التعليمية: تكونت المادة التعليمية في هذه الدراسة من الوحدة الثانية من وحدات كتاب اللغة الانجليزية. وقد استغرق تطبيق الدراسة حوالي أسبوعين، بحيث كان الزمن المخصص لتدريس الوحدة الدراسية تسع حصص صفية، بواقع أربع حصص أسبوعياً.

ثانياً– برمجية الوسائط المتعددة التعليمية المحوسبة: بالاستعانة بالفريق الفني في قسم مصادر التعلم التابع لوزارة التربية والتعليم الأردنية تم تصميم برمجية وسائط متعددة تعليمية محوسبة يمكن من خلالها تنفيذ الرسومات والنوافذ والقوائم والعروض والمناهج. بعد تصميم البرمجية تم عرضها على مجموعة من المحكمين تكونت من أربعة مختصين في الحاسوب، وأربعة من المدرسين والمشرفين التربويين للتأكد من تحقيقها للأهداف التعليمية المرجوة من تدريس الوحدة الدراسية وخلوها من الأخطاء الفنية وأية أخطاء أخرى لها علاقة بالمحتوى وبطريقة العرض. وقد أورد المحكمون مجموعة من الملاحظات المتعلقة بتغيير بعض الألوان، وتكبير بعض الخطوط، وتعديل بعض التأثيرات. وقد تم إجراء التعديلات في ضوء هذه الملاحظات.

ثالثاً– الاختبار: تم تطوير وتطبيق اختبار قبلي– بعدي على عينة الدراسة بعد استعراض الوحدة الثانية من منهاج اللغة الانجليزية للصف الثالث الأساسي وتحديد أهدافها التعليمية. تكون الاختبار من ٧ أسئلة هدفت إلى قياس مستوى تحصيل تلاميذ مجموعتي الدراسة

(التجريبية والضابطة) في الوحدة الثانية من مادة اللغة الإنجليزية قبل وبعد تدريسهم بطريقتي التدريس المحوسبة و التقليدية.

صدق الاختبار وثباته

للتحقق من صدق الاختبار عرض على خمسة من المحكمين المختصين ذوي الخبرة في منهج اللغة الانجليزية للصف الثالث من معلمين ومشرفين تابعين لوزارة التربية والتعليم، وعرض أيضاً على أربعة من المدرسين في الجامعات الأردنية؛ لإبداء آرائهم نحوه. وقد روعي في اختيار المحكمين والمدرسين الخبرة في بناء وتقييم الاختبارات. بناء على ملاحظات وتوصيات المحكمين والمدرسين والتي تعلقت بسلامة اللغة ومراعاة الاختبار لما جاء به المنهاج المقرر، تم إضافة بعض الكلمات وحذف وتعديل كلمات أخرى. وللتحقق من ثباته طبق بصورة مبدئية على عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (١٨) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث الأساسي من نفس مجتمع الدراسة، وبعد أسبوعين أعيد الاختبار نفسه على العينة نفسها، وبعد تصحيح الأوراق ورصد النتائج وتحليلها، تم حساب معامل ثبات (كرونباخ ألفا) ووجد أنه يساوي (٠,٨٩).

إجراءات تطبيق الدراسة

١. تصميم برمجية الوسائط المتعددة التعليمية المحوسبة لمادة اللغة الإنجليزية باستخدام لغة البرمجة فيجوال بيسك ٦,٠ (Visual Basic 6.0) من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم، مستخدمين أدوات وتقنيات الوسائط المتعددة، كالصور والأفلام والحركات خلال عملية عرض المادة التعليمية، وبرامج الرسم وتحرير الصور والرسوم المتحركة، وإنتاج وتحرير الأفلام، وبرامج تسجيل وتحرير الأصوات.

٢. تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة قبل الشروع بتدريس الوحدة الدراسية.

٣. تدريس المجموعة التجريبية باستخدام برمجية الوسائط المتعددة: تم عقد لقاء مع المعلمتَيْن المعنيتين بتدريس الوحدة الدراسية باستخدام برمجية الوسائط المتعددة في مدرستين احتوتا على المجموعة التجريبية. وبعد توضيح الهدف من تطبيق الدراسة، تم تزويد المعلمتَيْن بأدوات الدراسة مع شرح لكيفية تقديمها للتلاميذ. وقد تم أمام التلاميذ توضيح كيفية استخدام البرمجية التعليمية بطريقة فردية، وتم تزويد الذين يملكون منهم أجهزة حواسيب في بيوتهم بنسخ من البرمجية التعليمية على أقراص مدمجة CDs لتشجيعهم على استخدامها خارج الغرفة الصفية.

٤. تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية: وقد تم أيضاً عقد لقاء مع المعلمتَيْن المعنيتين بتدريس الوحدة الدراسية ذاتها بالطريقة التقليدية في مدرستين احتوتا على المجموعة الضابطة. وتمثلت الطريقة التقليدية باستخدام السبورة والطبشور، بالإضافة إلى أشرطة

الكاسيت.

٥. تطبيق الاختبار البعدي على عينة الدراسة نفسها بعد تدريس الوحدة الدراسية بالطريقتين.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن فرضية الدراسة التي نصت على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة الانجليزية تعزى إلى طريقة التدريس" فقد تم استخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية لإجابات أسئلة الاختبار البعدي في كلتا المجموعتين. فبالنسبة للمجموعة الضابطة، بلغ المتوسط الحسابي للسؤال الأول (١٣,٤٨) والانحراف المعياري له (٦,٢٥) وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي للسؤال الأول (١٦,٥٦) والانحراف المعياري له (٥,٥٨) للتلاميذ الذين درسوا باستخدام الوسائط المتعددة. وهذه نسبة انحراف متوسطة مقارنة مع ارتفاع المتوسط العام، حيث إن نسبة التلاميذ الذين حصلوا على معدلات مرتفعة أعلى من نسبة التلاميذ الذين حصلوا على نفس المعدلات. وهذا مؤشر باتجاه الأثر الإيجابي لاستخدام الوسائط المتعددة في التعليم على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

لقد تم تحليل نتائج الاختبار البعدي، وتم مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات كلتا المجموعتين. كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي

رقم السؤال/	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
النسبة المئوية لعلامة السؤال	%٢٠	%١٠	%٨	%١٢	%١٦	%٢٤	%١٠
المتوسط الحسابي	١٦,٥٦	٧,٧٩	٦,٥٧	٧,٨٨	١٢,٠١	١٦,٦٧	٧,٦٥
الانحراف المعياري	٥,٥٨	٢,٧٧	١,٨٩	٤,٢٥	٣,٨٦	٥,٩٤	٢,٥٣

يتبين من الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي لعلامات التلاميذ في المجموعة التجريبية كان على الترتيب: (١٦,٥٦)، (٧,٧٩)، (٦,٥٧)، (٧,٨٨)، (١٢,٠١)، (١٦,٦٧)، (٧,٦٥). في حين يبين الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي لعلامات

التلاميذ في المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية كان كما يلي: (١٣,٤٨)، (٦,٤٣)، (٤,٦٠)، (٧,٠٨)، (١١,٤٥)، (١٥,٩٢)، (٦,٧٦).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي

رقم السؤال/	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
النسبة المئوية لعلامة السؤال	%٢٠	%١٠	%٨	%١٢	%١٦	%٢٤	%١٠
المتوسط الحسابي	١٣,٤٨	٦,٤٣	٤,٦٠	٧,٠٨	١١,٤٥	١٥,٩٢	٦,٧٦
الانحراف المعياري	٦,٢٥	٢,٣٤	١,٥٦	٣,٩٣	٣,٨٠	٦,٢٩	٢,٣٤

يتبين من الجدولين السابقين أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة– حسب كل سؤال– كانت متباينة، حيث نلاحظ أن هناك ارتباطاً ظاهرياً بين طريقة التدريس (البرمجية المحوسبة – تقليدية) وبين المعدلات الدراسية للتلاميذ لصالح طريقة البرمجية المحوسبة التي تم من خلالها استخدام الوسائط المتعددة. ولتوضيح فيما إذا كان استخدام الوسائط المتعددة في التدريس هو سبب ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات التلاميذ على اختباري التحصيل القبلي والبعدي. كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات التلاميذ على اختباري التحصيل القبلي والبعدي

		اختبار التحصيل القبلي		اختبار التحصيل البعدي	
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٧٥	٤٥,٥٢	١٦,٨٤	٧٥,١٣	١٩,٤٢
الضابطة	٧٥	٤٦,٢١	١٨,٩٨	٦٥,٧٢	١٩,٧٦

* تبلغ العلامة الكلية للتحصيل في كل من الاختبارين ١٠٠

نستدل من الجدول رقم (٣) أن التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية تمكنوا من رفع المتوسط الحسابي لتحصيلهم الدراسي من (٤٦,٢١) إلى (٦٥,٧٢)، في حين

استطاع التلاميذ الذين درسوا باستخدام البرمجية المحوسبة أن يرفعوا متوسط تحصيلهم الدراسي من (٤٥,٥٢) إلى (٧٥,١٣). وأظهرت نتائج التحليل الوصفي أن ٧١٪ من المعدلات الدراسية للتلاميذ الذين درسوا باستخدام البرمجية المحوسبة كانت مرتفعة نسبياً (٧٠–١٠٠)، في حين أن ٤٨٪ من المعدلات الدراسية للتلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية كانت منخفضة نسبياً (٠–٧٠). أي أن هناك علاقة إيجابية بين طريقة التدريس المحوسبة التي اعتمدت على الوسائط المتعددة، وبين ارتفاع التحصيل الدراسي.

للتأكد مما سبق، تم إجراء اختبار التباين المشترك (ANCOVA) على الاختبار البعدي مع تثبيت الاختبار القبلي لكلتا المجموعتين، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

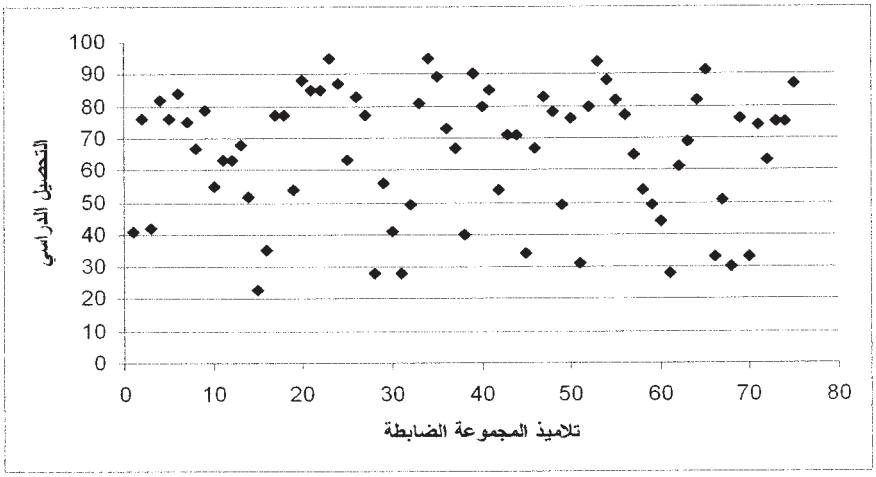
الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين المشترك لمجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي مع تثبيت الاختبار القبلي

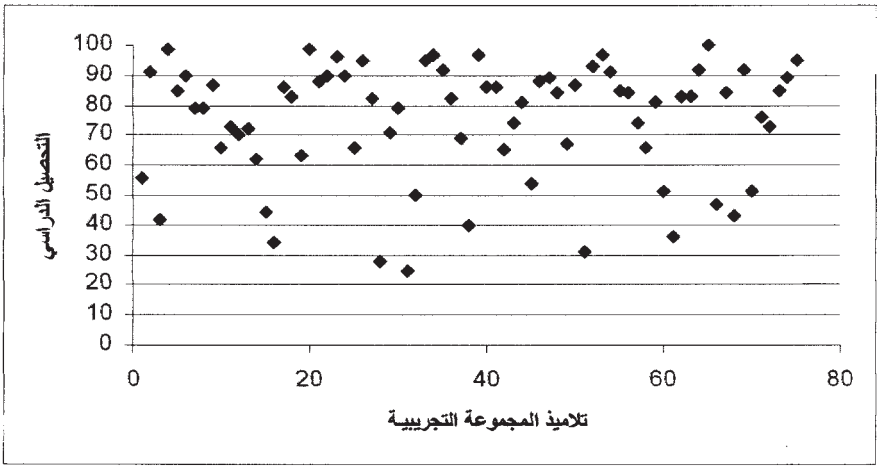
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المجموعات	١٠٦٧١٦,٩	١	١٠٦٧١٦,٩	٢٧٧,٣٥٥	*٠,٠٠٠
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	٢٣٥,٦٢٤	١	٢٣٥,٦٢٤	٠,٦١٢	٠,٤٣٥
الخطأ	٥٦٥٦٠,٥٩٠	١٤٧	٣٨٤,٧٦٦		

* دالة عند مستوى $\alpha \geq$ ٠,٠٠٢

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن قيمة الإحصائي (ف) المحوسبة للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) والتي بلغت (٠,٦١٢) ليست ذات دلالة إحصائية. مما يشير إلى إنه على الرغم من إزالة أثر الاختبار القبلي إلا أن قيمة (ف) المحسوبة للتحصيل والتي بلغت (٢٧٧,٣٥٥) ما زالت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٠٢)، وهذا يدل على أن لبرمجية الوسائط المتعددة التعليمية أثر إيجابي في تحصيل التلاميذ. يؤكد الشكل رقم (١) والشكل رقم (٢) هذه النتيجة، حيث يظهر ارتفاع معدلات التلاميذ الذين تم تدريسهم باستخدام الوسائط المتعددة مقارنة بزملائهم الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية.



الشكل رقم (١)
توزيع علامات تلاميذ المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)
على الاختبار البعدي



الشكل رقم (٢)
توزيع علامات تلاميذ المجموعة التجريبية (طريقة الوسائط المتعددة)
على الاختبار البعدي

يتبين مما سبق وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة إحصائياً بين التحصيل الدراسي للتلاميذ وبين استخدام الوسائط المتعددة في التعليم، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية للدراسة

التي تنص على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي للتلاميذ وبين استخدام الوسائط المتعددة في التدريس، وقبول الفرضية التي تنفي الفرضية الصفرية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: رفيني (Ruffini, 1999)، وهينز (Heinze, 2004)، وهاورد وآخرين (Howard et al., 2004)، والرفاعي (١٩٩٩)، ورضوان (٢٠٠١). وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات وسكيدت (Scheidet, 2003)، وماكفارلين وآخرين (MacFarlane et al, 2000). ولعل الاختلاف مع نتائج دراسة سانتياغو(Santiago, 1999) يكمن في الإجراءات، حيث أشارت المقابلات التي اجراها مع التلاميذ إلى إيجابيات استخدام الحاسوب التعليمي. في حين يمكن أن يكون الاختلاف مع نتائج دراسة كل من سكيدت (Scheidet, 2003) و ماكفارلين وآخرين (MacFarlane et al, 2000) هو أن الدراسة الحالية استخدمت برمجية الفيجوال بيسك التي ساعدت في توضيح العديد من المفاهيم الصعبة لدى التلاميذ، لكن لم يتم توضيح ماهية البرمجية التعليمية وطبيعة الوسائط المتعددة المستخدمة في تلك الدراستين.

يمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة بأن التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة جديدة –تحسن من دوافعهم للتعلم– يكونون أقدر على التواصل العلمي مع معلمهم من التلاميذ الذين يتعلموا بطريقة تقليدية. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن التلاميذ في المجموعة التجريبية يشعرون بمسؤولية أكبر تجاه تعلمهم، مما ينمي لديهم مهارات التفكير، ويشعرهم بالإثارة العلمية في بيئة تعليمية جديدة بعكس التلاميذ الذين يتعلمون في بيئة تقليدية لا تزيد من دافعيتهم للتعلم ولا تنمي الكثير من مهارات تفكيرهم. وقد يعود تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى أن استخدام الوسائط المتعددة في التعليم ينعكس إيجابياً على المعلم الذي يشعر بالاستمتاع في مناخ صفي جديد يزيد من دافعية الإنجاز لديه ولدى تلاميذه. ويمكن أن يكون للتوعية والتشجيع الذين تبذلهما وزارة التربية والتعليم في تدريب التلاميذ والمعلمين دورٌ رئيسٌ في تفسير نتيجة هذه الدراسة، حيث إن الوزارة تركز على إعطاء جميع المعلمين دورات في مهارات استخدام الحاسوب، ولا يمكن ترقية المعلم إلى رتبة أعلى إلا إذا اجتاز دورة رخصة قيادة الحاسوب (ICDL)، وهذا بالطبع ينعكس إيجابياً على الطلبة.

التوصيات

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

– حث وزارة التربية والتعليم الأردنية على الإسراع في تحويل المناهج المدرسية الأخرى في المرحلة الأساسية إلى برامج الكترونية تستخدم إمكانات الوسائط المتعددة لتكون مكملة لدور المعلم والكتاب المدرسي.

– تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بتوظيف الوسائط المتعددة في التدريس بمراحله المختلفة.

المراجع

الرفاعي، إسماعيل (١٩٩٩). **فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنجليزية المبرمجة بالكتاب والحاسوب: دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الفار، إبراهيم (٢٠٠٢). **استخدام الحاسوب في التعليم**،(ط١). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رجب، صبحي (٢٠٠٤). **الندوة العلمية الهندسية الألمانية السورية الثالثة.** from 2004 Retrieved http://www.lahaonline.com/organization/index.html

رضوان، مي (٢٠٠١). **تصميم برمجية محوسبة، ودراسة أثرها وأثر عامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سعد الدين، أحمد (٢٠٠٤). **التعليم باستخدام الحاسوب.** from April 12,2004 Retrieved http://www.al3ez.net/vb/archive/indexphp/-441.html

طهبوب، رضوان (٢٠٠٣). **استخدام الوسائط المتعددة في تصميم المساقات المنهجية لطلبة المدارس والجامعات: بحث تطبيقي.** جامعة بوليتكنك فلسطين، الخليل، فلسطين. Retrieved from June 11, 2004http://www.najah.edu/arabic/internet/index.html

مايكروسوفت (١٩٩٨). **تعلم الفيجوال بيسك باللغة العربية**، (ط٢). القاهرة: الناشر.

Frear, V., & Hirschbuhl, J. J. (1999). Does interactive multimedia promote achievement and higher thinking skills for today's science students? **British Journal of Educational Technology**, **30**(4), 323-329.

Gogan, J. (1991). Should "personal" computers be personally allocated? **Journal of Management Information Systems**, **7**(4), 91-106.

Heinze, J. (2004). Supporting English language learners**. Instructor, 114**(4), 14-15.

Howard, G., Ellis, H., & Rasmussen, K. (2004). From the arcade to the classroom: Capitalizing on students' sensory rich media preferences in disciplined-based learning. **College Student Journal***,* **38**(3), 431-440.

Johnson, D. (1999). Internet skill rubrics for teachers. **ERIC Document No**. EJ589897.

MacFarlane, A., Williams, J., & Bonnett, M. (2000). Assessment and multimedia authoring – a tool for externalizing understanding. **Journal of Computer Assisted Learning***,* **16**, 201-212.

Robert, B. & James, B. (1999). Social studies standards that effectively integrate technology. **Social Studies Journal***,* **3**(2), 57-60.

Ruffini, F. M. (1999). The impact of undergraduate pre-service teachers' use of hypermedia to review lecture notes. **Journal of Research on Computing in Education**, **31**(3), 292-304.

Santiago, CR. (1999). Computer-assisted foreign language learning: Its effectiveness in the primary education. University De Navarra, Spain. **Dissertation Abstracts International (DAI), 60** (2), 217.

Scheidet, R. A. (2003). Improving student achievement by infusing a web-based curriculum into Global History. **Journal of Research on Technology in Education, 36**(1), 77-94.

الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس التربوي والنفسي

د. نضال كمال الشريفين
قسم علم النفس التربوي
جامعة اليرموك- الأردن

الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس التربوي والنفسي

د. نضال كمال الشريفين
قسم علم النفس التربوي
جامعة اليرموك- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في القياس والتقويم التربوي مؤلف من ٥٠ فقرة من نوع الاختيار من أربعة بدائل. طبق على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٢٢) طالبا وطالبة. وأشارت النتائج إلى: مطابقة الاستجابات عن (٣٧) فقرة من فقرات الاختبار لافتراضات نموذج راش ،وحذف (١٣). لم تطابق النموذج، حيث كانت جميع فقرات الاختبار بصورته النهائية ضمن حدود المطابقة بالنسبة لمؤشري متوسطات المربعات الداخلية والخارجية، وبلغ معامل الثبات للأفراد (٠,٩٠) ومعامل الثبات للاختبار (٠,٩٥)، وتم التأكد من تمتع الاختبار بمظاهر متعددة من الصدق. كما بينت النتائج أن قيمة دالة المعلومات كانت أقصى ما يمكن عندما كانت ($\theta=b$) وذلك كما يتوقع من نموذج راش. وأن الاختبار يقدم أكبر كمية من المعلومات عند مستويات القدرة المتوسطة، ويقدم أقل كمية من المعلومات عند مستويات القدرة العالية والمتدنية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١٢ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٢/٧

The Psychometric Characteristics of a Criterion-Referenced Test in Measurement and Educational Evaluation Estimated According to Modern Theory in Measurement

Dr. Nedal Kamal Alshiraifin
Dept of Educational Psychology
Al-Yarmouk University- Jordon

Abstract

This study aimed at estimating the psychometric characteristics of a criterion- referenced test in measurement and educational evaluation according to the Modern Theory of Measurement. For achieving the objective of the study, an achievement test in measurement and educational evaluation was constructed. The test in its final form consisted of (50) multiple choice items. The test was administered on a sample of (222) male and female students. The results revealed that students' responses for (37) items of the test fit Rasch Model assumptions, whereas (13) items didn't fit the Model. All items in the final form of the test were located in the range of infit / outfit statistic. The coefficients of reliability obtained for persons and items were (0.90) and (0.95) respectively. The test validity was ensured through several approaches. The results also showed that information function for the test was maximum at (θ= b) and it was consistent with Rasch Model assumptions. The test presents the greatest amount of information at medium ability level and presents the least amount of information at both the highest and lowest ability levels.

الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم التربوي وفق النظرية الحديثة في القياس التربوي والنفسي

د. نضال كمال محمد الشريفين
قسم علم النفس التربوي
جامعة اليرموك- الأردن

مقدمة الدراسة

يهدف التعليم الجامعي إلى بناء المعارف والمهارات والقيم للوصول بالمتعلم إلى مستوى الإتقان لتلك المهارات والمعارف (علام ، ٢٠٠١). ولتحقيق ذلك فقد حرصت كليات التربية في الجامعات على تنمية مهارات طلبتها، ورفع مستوياتهم المهنية، وإعدادهم للحياة، لا سيما أن خريجي تلك الكليات هم معلمو المستقبل والذين لا ينحصر دورهم في عملية التعليم على تحديد الأهداف المرجو تحقيقها في سلوك المتعلمين واختيار الأساليب والأنشطة التي تيسر تعليمهم ، وإنما ينبغي أيضا تقويمهم لمدى تحقيق تلك الأهداف التي ينعكس أثرها في التغيرات التي تحدث في سلوكهم نتيجة لعملية التعليم. وهذا يتطلب تنمية كفايات طلبة الجامعة في كليات التربية وغيرها في مجال القياس والتقويم. وأن تقدم لهم هذه الكليات برامج كافية ومناسبة لتحقيق ذلك. كما يتطلب توافر اختبارات لقياس تمكن طلبة كليات التربية من أساسيات القياس والتقويم.

وللتحقق من امتلاك الطلبة لهذه الكفايات لا بد من استخدام أدوات قياس مناسبة. حيث تشكل أدوات القياس والتقويم عنصرا أساسيا في الدراسات السيكومترية، إذ لاتكاد تخلو دراسة واحدة من أداة لقياس المتغيرات التي تعالجها، أو السمات التي تحاول قياسها وذلك من أجل تحديد مستوى امتلاك الطلبة لهذه الكفايات والمهارات. لذلك لا بد وأن يكون المعلم متمكنا من أساسيات القياس والتقويم التربوي والنفسي، وقادرا على تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية الصفية، وغيرها من أدوات القياس، وأن يتمكن من تحليل وتفسير نتائج الاختبارات من أجل اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالمتعلمين، لا سيما وأن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات ووسائل القياس استخداما في المدرسة (الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠٠٥) حيث تستخدم في التقويم التربوي لأغراض متعددة: في تقويم تحصيل الطلبة وتشخيص جوانب القصور في تعلم الطلبة وكذلك في تنبؤ تحصيل الطالب اللاحق من معرفة تحصيلة السابق ...الخ (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥) .

والواقع الذي يجب أن لا نغفله، هو أن التعليم لم يعد مقتصرا على مجرد التمييز بين الطلبة في القدرة أو المستوى، وإنما يجب أن يركز على اكتسابهم مهارات معينة، وتحقيق أهداف

محددة ، بل وإتقان تلك المهارات وتلك المعلومات، وهذا ما تهدف إليه الاختبارات محكية المرجع والتي تهدف إلى مقارنة أداء الفرد بمستوى أداء مطلق ومحدد في مجال من السلوك أو بمستوى كفاية معين، دون الحاجة إلى مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين، كما هو الحال في الاختبارات معيارية المرجع. وبهذا فإن الاختبار المحكي المرجع يعتمد في جوهره على تقدير مستوى أداء الفرد بالنسبة لمحك أو مستوى أداء أو درجة قطع (Cut Score) (Popham, 1978). فعندما يود المعلم تحقيق مستوى إتقان معين لدى طلبته فينبغي عليه أن يجيب كل منهم إجابة صحيحة عن نسبة مئوية من فقرات الاختبار، يتم تحديدها مسبقا وتسمى بدرجة القطع؛ ودرجة القطع هي الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها الفرد في المجال الشامل (Universe Specifications) لفقرات الاختبار، لكي يكون متقنا لمحتوى أو مهارة معينة. وأحيانا تشير درجة القطع إلى الحد الأدنى للأداء المقبول، لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية (Guskey, 1988).

ونظرا لأهمية مستويات الأداء في اتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة بالأفراد، فقد اهتم علماء القياس التربوي باقتراح العديد من الطرق، التي يمكن الاسترشاد بها في تحديد هذه المستويات، حيث يزيد عددها في الوقت الحاضر على (٣٥) طريقة (علام، ٢٠٠١). وقد اعتادت مؤسسات التعليم في الأردن تحديد مستويات الأداء في الاختبارات الصفية بـــ (٥٠) من الدرجة الكلية في معظم الاختبارات. فإذا حصل الفرد على هذه النسبة أو أعلى منها عد ناجحا أو اجتاز الاختبار، أما إذا حصل على أقل من هذه النسبة عد راسبا، بالإضافة إلى عدم استناد هذه المستويات إلى أساليب منهجية منظمة مما يجعل قرارات التصنيف مشوبة بقدر كبير من الخطأ. فالحد الأدنى لدرجة النجاح أو الاجتياز الذي تحدده النسبة، تكون موحدة في معظم المواد الدراسية، ولجميع الأفراد المفحوصين، بالرغم من اختلاف صعوبة فقرات هذه الاختبارات. كما أن نسبة (٥٠٪) تمثل مستويات من المعرفة تتباين تباينا كبيرا من اختبار إلى آخر، كما أن المجالات السلوكية التي تقيسها هذه الاختبارات والتي تنسب إليها هذه الدرجات، لا تكون محددة، مما يجعل تفسير معنى ودلالة هذه النسب صعبا في ضوء المعارف والمهارات التي يقيسها الاختبار.

وقد جاءت هذه الدراسة لبيان كيفية بناء اختبار محكي المرجع في أساسيات القياس والتقويم، من خلال انتقاء فقرات لها خصائص سيكومترية محدده، حسب الهدف من الاختبار، سواء أكان لاختيار أفراد بقدرات عالية، أم لتصنيف الأفراد إلى متقنين وغير متقنين، وكذلك لتقدير علامات الأفراد على مجال محدد، من خلال، انتقاء فقرات ممثلة لمجال سلوكي محدد، وبخصائص سيكومترية محددة.

وقد اعتمدت هذه الدراسة في تقييم الخصائص السيكومترية لاختباره وفقراته على النظرية الحديثة في القياس، أو ما يعرف بنظرية السمات الكامنة، أو نظرية استجابة الفقرة باعتبارها تشكل إطارا للتوجه الحالي والمستقبل المنظور في اختيار الفـــقـــرات

(Anastasi , 1982) وكذلك على اعتبار أنها نظرية بديلة للنظرية الكلاسيكية والتي تعرضت لمجموعة من الانتقادات وفق ما أشار هامبلتون وسوامنيثان (Hambleton & Swaminathan, 1985)، بالإضافة لمعاناتها عيوب وجوانب ضعف متعددة (Stocking, 1999). ومن أهم تلك الجوانب أن الخصائص السيكومترية للاختبار تحدد بالنسبة لمجموعة من المفحوصين، كما أن خصائص المفحوصين، تحدد بالنسبة إلى اختبار معين، وليس بشكل مطلق. وكذلك تفترض أن الخطأ المعياري في القياس متساو لكل المفحوصين وهذا يفتقر إلى الدقة ؛ زيادة على أنها لا تبين مدى تحصيل المفحوص على مستوى الفقرة، وإنما على الاختبار ككل (Swaminthan & Rogers, 1999 Hambelton,). ولذلك ظهرت النظرية الحديثة في القياس على أنها نظرية بديلة عن النظرية الكلاسيكية، والتي يفترض فيها تلافي عيوب النظرية الكلاسيكية، كما أنها تعد ثمرة محاولات المهتمين في القياس النفسي والتربوي لتطوير مقاييس أكثر دقة في قياسها للسمات النفسية والتربوية، وكمحاولة لحل المشكلات التي تعانيها النظرية الكلاسيكية (عودة، ١٩٩٢). كما يقال إن هذه النظرية تمكن المختص من الإجابة عن أي تساؤل يثار حول الفقرة أو الاختبار أو المفحوص (الشريفين ،٢٠٠٣). كما أنها تعالج كثيرا من قضايا القياس بشكل أكثر فاعلية من النظرية الكلاسيكية . حيث تفترض هذه النظرية إمكان التنبؤ بأداء الأفراد، وتفسير أدائهم في الاختبار النفسي أو التربوي في ضوء خاصية أو خصائص مميزة لهذا الأداء تسمى السمات (Traits)، وتحاول هذه النظرية تقدير درجات الأفراد على هذه السمات .

وقد انبثقت عن هذه النظرية مجموعة من النماذج والتي تعرف بنماذج السمات الكامنة (Latent Trait Models) وتهدف جميعها إلى تحديد علاقة بين أداء الفرد على الاختبار– وهو ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة– وبين السمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره. ولقد بين هامبلتون وسوامنيثان (Hambleton & Swaminathan, 1985, p11) ثلاث مزايا رئيسة لنظرية السمات الكامنة أو النظرية الحديثة في القياس هي:

أولا: بافتراض وجود مجموعة كبيرة نسبياً من فقرات الاختبار التي تقيس السمة نفسها، يكون تقدير قدرة الفرد مستقلا عن عينة الفقرات التي تطبق عليه. أي أن تقدير قدرات الأفراد متحررة من الفقرات

ثانيا : بافتراض وجود مجتمع كبير من الأفراد، يكون تقديرات الخصائص السيكومترية للفقرات (مثل معاملات الصعوبة والتمييز) مستقلة عن عينة الأفراد التي استخدمت في تقدير هذه الخصائص، أي لا تتأثر معالم الفقرات بالعينة المختارة من المجتمع.

ثالثا: يمكننا الحصول على إحصائي مثل (الخطأ المعياري في التقدير) لتقدير درجة الدقة في قياس القدرة لكل فرد. وربما يختلف هذا الإحصائي من فرد إلى آخر. وتقوم هذه النظرية على افتراضات أساسية (Swaminathan, 1985; Hambleton & Jonse, 1993

Hambleton &) هي:

- افتراض أحادية البعد :(Unidimensionality) أي أن هناك قدرة واحدة تفسر أداء الفرد في الاختبار، ولذلك تسمى بالنماذج أحادية البعد، أما النماذج التي تفترض وجود أكثر من قدرة واحدة تكمن وراء هذا الأداء فإنها تسمى متعددة الأبعاد.
- افتراض الاستقلال الموضعي : (Local Independence) يقصد بهذا الافتراض أن تكون استجابات الفرد عن الفقرات المختلفة في الاختبار مستقلة استقلالا إحصائيا (Statistically Independent) عند مستوى معين من القدرة.
- افتراض منحنى خصائص الفقرة (Item Characterstic Curve) ويمكن وصف العلاقة بين تحصيل المفحوص على الفقرة وقدرته المقيسة بالاختبار، من خلال اقتران تراكمي صاعد يعرف باسم منحنى خصائص الفقرة، أو دالّة الاستجابة للفقرة. حيث يوفر هذا المنحنى احتمالات إجابة المفحوصين عن الفقرة في مستويات القدرة المختلفة إجابة صحيحة. وكون المنحنى تراكميا صاعدا، يشير بوضوح إلى أن احتمال إجابة الفقرة إجابة صحيحة يزداد بازدياد قدرة المفحوص. وفي العادة توصف هذه المنحنيات في نماذج الاختبارات المصممة لقياس سمة واحدة (أحادية البعد) بدلالة مَعْلَم واحدة (صعوبة الفقرة)، أو معلمين (صعوبة الفقرة وتمييزها)، أو ثلاثة معالم (الصعوبة والتمييز والتخمين) أو أكثر حيث يرجع الاختلاف الرئيس بين نماذج السمات المستخدمة إلى اختلاف شكل منحنى خصائص الفقرة.
- السرعة في الأداء (Speededness) حيث تفترض نماذج النظرية الحديثة أن عامل السرعة لا يقوم بدور في الإجابة عن فقرات الاختبار بمعنى أن إخفاق الأفراد في الإجابة عن فقرات الاختبار يرجع إلى انخفاض قدرتهم وليس إلى تأثير عامل السرعة في إجاباتهم.

واستخدم في تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة نموذج المعلم الواحد، أو ما يسمى بنموذج راش (Rasch Model)، والذي يعد أهم نماذج السمات الكامنة، باعتباره يحقق خاصية الموضوعية في القياس النفسي والتربوي (Wright & Stone, 1979) وحتى تتوافر متطلبات الموضوعية في القياس يجب أن تستوفى فروض النموذج وهي: أحادية البعد، واستقلال القياس، والذي يعني استقلال تقدير معلم الصعوبة للفقرة عن تقديرات قدرات الأفراد (Person Free)، واستقلال تقدير معلم القدرة للفرد عن عينة الفقرات، وكذلك توازي منحنيات الخصائص للفقرات. فعندما تكون الفقرات متطابقة للنموذج، يكون هناك شكل أو انحناء عام لمنحنيات الخصائص للفقرات، أي أن هذه المنحنيات متوازية وعندئذ تكون لها القدرة نفسها على التمييز بين الأفراد على متصل السمة. كما أن نموذج راش يتعامل مع الفقرات ذات الاستجابات الثنائية، ليؤلف مجموع العلامات التي يحصل عليها الفرد على هذه الفقرات إحصاءا كافيا، لتقدير قدرة الفرد. كما أن مجموع الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة يؤلف إحصاءً كافيا لتقدير درجة صعوبتها. علاوة على ذلك، فإن نموذج راش يمكن التعامل معه بسهولة بالمقارنة مع النماذج الأخرى.

ومن المميزات التي أعطت هذا النموذج هذه الأهمية وفق ما أشار إليه ماسترز (1982 ,Masters) أنه عندما تتطابق البيانات مع هذا النموذج، فإن معالم الفقرات التي تتمثل في درجة صعوبتها يمكن تقديرها بشكل مستقل عن العينة، كما أن قدرات الأفراد يمكن تقديرها بشكل مستقل عن درجة صعوبة الفقرات.

ويعبر عنه بالعلاقة التالية التي تقيس احتمال إجابة الفرد ذي القدرة θ عن الفقرة i. (i=1,2,.....,n)

$$P_i(\theta) = \frac{e^{D(\theta - b_i)}}{1 + e^{D(\theta - b_i)}}$$

حيث $P_i(\theta)$: تمثل احتمال الإجابة الصحيحة لفرد قدرته؟ عن الفقرة i حيث e=2.718 وهو ثابت رياضي وأن D=1.7 وهو عامل تدريج (Scaling Factor) يجعل القدرة المستنتجة من استعمال هذا النموذج مساوية للقدرة المستنتجة من استعمال النموذج الذي يعتمد على المنحنى الطبيعي التراكمي (Swaminathan 1985, p37 Hambleton,&) والرمز :b_i معلم الصعوبة للفقرة i.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في القياس والتقويم، وفق النظرية الحديثة في القياس التربوي والنفسي، وانبثقت مشكلة هذه الدراسة من عدم توافر أداة قياس تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، لقياس تحصيل الطلبة في مساق القياس والتقويم، وبناء الاختبارات في الجامعات، حيث تبدو الحاجة ملحة لتوافر أداة قياس موضوعية، يمكن من خلالها التحقق من مدى تمكن أو إتقان الطلبة لموضوعات القياس والتقويم. وذلك نظراً لأهمية إتقان مثل هذه المهارات والمعارف في قياس تحصيل الطلبة في الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم. كما أنه يمكن أن يكون هذا الاختبار أداة مناسبة لتشخيص ومعرفة الأهداف التي تحققت، والأهداف التي لم تتحقق، واقتراح الأساليب التعليمية والتدريبية في ضوء نتائج عملية التشخيص. كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في بيان آلية بناء اختبار محكي المرجع في أحد المساقات التي تدرس بكلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، والذي يدرس أيضا في كليات التربية في الجامعات الأردنية الأخرى، بحيث يتمتع بدرجة معقولة من الصدق والثبات، لاستخدامه لاحقا، وكذلك للتحقق من التقدم الكبير، الذي أحرزته النظرية الحديثة في تطوير مقاييس أكثر دقة في قياسها للسمات النفسية والتربوية، في التحرر منأاثر قدرة الفرد على معالم الفقرات ومن أثر معالم الفقرات على قدرة الفرد الذي يجيب عنها، وعلى وجه التحديد فإن هذه الدراسة ستحاول بناء اختبار محكي المرجع في القياس والتقويم، يكون صالحا للتطبيق في الجامعات

الأردنية وذلك بتوفير مؤشرات عن دلالات ثبات الاختبار، ودلالات صدق الاختبار، ومعايير الأداء.

تساؤلات الدراسة

لتحقيق الأهداف ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. ما درجة مطابقة الاستجابات عن فقرات الاختبار مع نموذج راش؟

٢. ما الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات)؟

٣. ما كمية المعلومات التي يقدمها الاختبار عند مستويات القدرة المختلفة؟

تعريف المصطلحات

- **نموذج راش** :(Rash Mdel) أحد نماذج النظرية الحديثة الذي يفترض تساوي جميع فقرات الاختبار في التمييز بين مستويات القدرة المقاسة وأن الفرد لا يلجأ إلى التخمين العشوائي في إجابته عن فقرات الاختبار (c =0) (Wrtight & Stone, 1979).
- **الخصائص السيكومترية**: يقصد بالخصائص السيكومترية وفق النظرية الحديثة: معالم الصعوبة والتمييز والتخمين للفقرة، والصدق والثبات. وفي هذه الدراسة اقتصرت الخصائص السيكومترية على معالم الصعوبة، والصدق والثبات (علام، ٢٠٠١).
- **الاختبار المحكي المرجع**: اختبار يستخدم لتحديد مستوى أداء الفرد بالنسبة لمجال سلوكي محدد تحديداً ومعرف تعريفاً جيداً (علام، ٢٠٠١).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة يتكون من طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية ؛ ونظرا لتعذر تطبيق اختبار موحد على طلبة الجامعات ، فقد تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة (المتاحة).

عينة الدراسة

عينة الدراسة تكونت عينة الدراسة من الطلاب والطالبات المسجلين في مساق القياس والتقويم التربوي في جامعة آل البيت للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٢٢٢) طالبا وطالبة موزعين على (٤) شعب.

أداة الدراسة

تم بناء الاختبار المحكي المرجع في موضوعات القياس والتقويم وفق الخطوات الآتية:

١. تم تحديد الغرض من الاختبار، وهو قياس تحصيل الطلبة في موضوعات القياس والتقويم.

٢. تم تحديد محتوى الاختبار والأهداف السلوكية المتعلقة به، حيث استعان الباحث ببعض الدراسات السابقة (علام، ٢٠٠١؛ علام، ١٩٨٥؛ Popham, 1980) والتي أجريت في هذا المجال؛ لتحديد موضوعات المساق، وكذلك من خبرته التدريسية في تدريس مساقات القياس والتقويم، وببعض المراجع التي تدرس في بعض الجامعات كأساسيات في القياس والتقويم، واستخلص منها خمسة موضوعات يفترض أن تتحقق عند المتعلم في مستوى الإتقان التام واشتملت على الموضوعات الآتية: مفاهيم أساسية في القياس والتقويم، الأهداف التدريسية، بناء الاختبارات التحصيلية، خصائص الاختبار الجيد، وتحليل نتائج الاختبارات.

٣. تم صياغة الأهداف السلوكية التي تضمنتها هذه الموضوعات والتي يفترض أن تتحقق عند المتعلمين في مستوى الإتقان.

٤. تم إعداد جدول مواصفات للاختبار جرى فيه ربط مستويات الأهداف بمحتوى المادة الدراسية موضوع الاختبار .

٥. قام الباحث بصياغة (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بأربعة بدائل أحدها يمثل الإجابة الصحيحة؛ لقياس كل هدف من الأهداف السلوكية، وقد تطلب قياس بعضها أكثر من فقرة واحدة، وقد روعيت الأسس الفنية في كتابة هذا النوع من الفقرات، ومطابقتها للهدف السلوكي الذي تقيسه من حيث المحتوى والمستوى المعرفي، كما روعي ألا تعتمد إجابة إحدى الفقرات على إجابة الفقرات الأخرى، وهو ما يتطلبه نموذج راش كأحد نماذج النظرية الحديثة في القياس التربوي والنفسي .

٦. للتأكد من صدق المحتوى، تم عرض فقرات الاختبار على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والذين يُدّرسون مساق مبادئ أساسية في القياس والتقويم، وذلك لأخذ وجهات نظرهم حول الفقرات والاختبار ككل واقتراح ما يرونه من تعديل مناسب، وطلب من كل منهم أن يبدي رأيه في: درجة الاتفاق بين الأهداف السلوكية والهدف الأساسي للاختبار وتمثيلها لها، ومدى قياس الفقرات للهدف السلوكي المتعلق بها، ومدى اتساق الاختبار ككل مع الهدف الأساسي منه. وبناء على ملاحظاتهم تم حذف بعض الفقرات التي أجمع المحكمون أن هناك فقرات تؤدي غرضها، وبلغ عددها ٦ فقرات. وبعد ذلك قام الباحث بتعديل الفقرات، ومراجعتها وبلغ عددها في صورتها الأولية (٥٤) فقرة أجمع المحكمون على أنها عينة كافية وممثلة للمجال السلوكي الذي يقيسه الاختبار.

٧. التجريب الأولي للاختبار: تم تجريب الصورة الأولية للاختبار على إحدى شعب القياس والتقويم في نهاية الفصل الصيفي للعام الدراسي (٢٠٠٣ / ٢٠٠٤) بغرض التعرف على مستوى صعوبة الفقرات، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، والتأكد من وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، والكشف عن الصعوبات المتوقعة أن تواجه الطلبة، وكذلك

إيجاد معامل الثبات، و لم يكشف التجريب الأولي عن أية ملاحظات ذات أهمية فيما يتعلق بوضوح الفقرات و لم تواجه الطلبة أية صعوبات.

المعالجة الإحصائية

وقد أجريت عملية التحليل لبيانات التجريب الأولي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) فقد تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة، وذلك بإيجاد نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من بين المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرات، كما تم حساب معاملات التمييز للفقرات، والتي تمثل معاملات الارتباط الثنائية بين الفقرات والاختبار المصححة والجدول (١) يوضح معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار للعينة الاستطلاعية.

الجدول رقم (١)

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على العينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٣٧	٠,٤٧	١٩	٠,٣٦	٠,٦٤	٣٧	٠,٤٧	٠,٣٩
٢	٠,٥٦	٠,٥٢	٢٠	٠,٣٢	٠,٤٥	٣٨	٠,٣٦	٠,٢٤
٣	٠,٤٢	٠,٦٧	٢١	٠,٥٢	٠,٣٩	٣٩	٠,٣٩	٠,٥٢
٤	٠,٦١	٠,٧٢	٢٢	٠,٤٨	٠,٤٠	٤٠	٠,٥٦	٠,٦١
٥	٠,٥٧	٠,٥١	٢٣	٠,٥٤	٠,٤١	٤١	٠,٤٤	٠,٥٧
٦	٠,٥٣	٠,٥٨	٢٤	٠,٥٨	٠,٣٧	٤٢	٠,٦١	٠,٥٢
٧	٠,٥٢	٠,٤٣	٢٥	٠,٦١	٠,٦٢	٤٣	٠,٥٢	٠,٧٦
٨	٠,٥٠	٠,٤٤	٢٦	٠,٣٧	٠,٥١	٤٤	٠,٦٠	٠,٨١
٩	٠,٤٤	٠,٥٧	٢٧	٠,٤١	٠,٥٧	٤٥	٠,٥٤	٠,٦٢
١٠	٠,٤٨	٠,٥٦	٢٨	٠,٥٦	٠,٦٣	٤٦	٠,٤٤	٠,٧٢
١١	٠,٤٩	٠,٦٢	٢٩	٠,٥٤	٠,٤٤	٤٧	٠,٥١	٠,٧٣
١٢	٠,٥٩	٠,٧٢	٣٠	٠,٦٠	٠,٥٧	٤٨	٠,١٦	٠,١٩
١٣	٠,٦١	٠,٨٠	٣١	٠,٧٢	٠,٧٢	٤٩	٠,٥٧	٠,٧٤
١٤	٠,٧٢	٠,٧١	٣٢	٠,٧٤	٠,٤١	٥٠	٠,٦٢	٠,٧٥
١٥	٠,٢١	٠,١٨	٣٣	٠,٦٢	٠,٤٨	٥١	٠,٧٧	٠,٧٠
١٦	٠,٦١	٠,٨٤	٣٤	٠,٥١	٠,٤٦	٥٢	٠,٧١	٠,٥١
١٧	٠,٧١	٠,٦١	٣٥	٠,٥٥	٠,٤٧	٥٣	٠,٨٦	٠,٣٢
١٨	٠,٥١	٠,٦٣	٣٦	٠,٤٦	٠,٤٤	٥٤	٠,٦٦	٠,٣٦

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الصعوبة في الاختبار تراوحت بين (٠,١٦– ٠,٨٦) بوسط قدره (٠,٥٣) أمّا معاملات التمييز فقد تراوحت بين (٠,١٨ –٠,٨١) بوسط قدره (٠,٥٤) وتم حذف الفقرات التالية (١٥، ٣٨ ، ٤٨) نظرا لتدني معاملات التمييز لها، فقد كانت (٠,١٨، ٠,٢٤، ٠,١٩) على التوالي. أما معاملات الصعوبة لهذه الفقرات فقد كانت على التوالي، (٠,٢١، ٠,٣٦، ٠,١٦) ويلاحظ أنها كانت جميعها مقبولة باستثناء الفقرة (٤٨) حيث بلغت قيمة معامل الصعوبة لها (٠,١٦) وهي قيمة متدنية. وبعد حذف هذه الفقرات أصبح عدد الفقرات بصورتها النهائية (٥١) فقرة تم حذف الفقرة (٥٣) حيث معامل الصعوبة لها (٠,٨٦) ليصبح عدد الفقرات للاختبار بصورته النهائية (٥٠) فقرة، وتم حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي على الفقرات المتبقية باستخدام معادلة كودر–ريتشاردسون رقم (٢٠) (KR-20) وكانت قيمة معامل الثبات للاختبار (٠,٩٠) وهي قيمة مقبولة .

٨. إجراءات جمع البيانات: بعد أن قام الباحث ببناء الاختبار بصورته النهائية انتظر حتى نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٤ /٢٠٠٥) وتم تطبيق الاختبار على أربع شعب دراسية من الشعب التي قام بتدريسها . ورغم وضوح تعليمات الاختبار فقد تمت الإجابة عن استفسارات الطلبة جميعها . وبعد أن قام الباحث بجمع استجابات الطلبة عن الاختبار، تمت مراجعة أوراق الطلبة جميعها للكشف عن الاستجابات ذات النمطية الواحدة . وبناء على ذلك لم يستثن الباحث أية ورقة من التحليل.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بدرجة مطابقة الاستجابات عن فقرات الاختبار مع نموذج راش:

لمعرفة درجة مطابقة الاستجابات عن فقرات الاختبار مع نموذج راش، تم تصحيح فقرات الاختبار حيث أعطيت الاستجابة الصحيحة العلامة (١) والخاطئة العلامة (صفر). بعد ذلك قام الباحث بإدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، وأخضعت البيانات للتحليل باستخدام برنامج (BIGSTEPS) المصمم لتحليل البيانات وفقاً لنموذج راش (Linacre & Wright, 1993).

وفيما يلي خطوات تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة البالغة (٢٢٢) فردا عن فقرات الاختبار(٥٠) فقرة، وهو عدد مناسب وفق ما أشار إليه فان (Fan, 1998) من أن الحد الأدنى لعدد الأفراد وفق نموذج المعلم الواحد (نموذج راش) يجب أن لا يقل عن ٢٠٠ فرد، بينما نموذج الثلاثة معالم يحتاج ما لا يقل عن ١٠٠٠ فرد للحصول على نتائج دقيقة:

- البرنامج يحذف استجابات الأفراد الحاصلين على العلامة الكاملة ٥٠ أو الحاصلين على العلامة صفر، وكذلك الفقرات التي يجيب عنها أفراد العينة جميعهم إجابة صحيحة أو تلك التي يخفق فيها الأفراد جميعهم. وكذلك الأفراد الذين تزداد استجاباتهم المحذوفة أو

المتروكة كلما اتجهنا نحو نهاية الاختبار. أو نحو بداية الاختبار.

● ليس هناك فرد حصل على العلامة الكاملة ٥٠ وليس هناك فرد واحد حصل على العلامة صفر، وعلى هذا فهناك (٢٢٢) فرداً دخلت استجابتهم في التحليل بوساطة البرنامج. حيث لم يستثن البرنامج أي فرد من التحليل.

● ليس هناك أي فقرة أجاب عنها أفراد عينة الدراسة جميعهم إجابة خاطئة، أو أجاب عنها أفراد العينة جميعهم إجابة صحيحة، وعلى هذا فإن البرنامج لم يستثن أية فقرة من التحليل، وبالتالي فإن الفقرات جميعها وعددها (٥٠) فقرة داخلة في التحليل.

● قبل البدء بتحليل الاستجابات عن الفقرات لا بد من حذف الأفراد غير المطابقين للنموذج، ولمعرفة مؤشرات المطابقة الخاصة بالأفراد، تم تقدير قدرة كل فرد بالإضافة إلى الخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، وكذلك قيم إحصائي المطابقة الكلي وله مؤشران: مؤشر المطابقة الداخلية (التقاربي) (ZSTD) ويعبر عنه كذلك بإحصائي متوسط المربعات التقاربي (MNSQ)، وهو مؤشر إحصائي للسلوكات غير المتوقعة التي تؤثر في استجابات الأفراد عن الفقرات التي تكون قريبة من مستوى قدراتهم. وكذلك مؤشر المطابقة الخارجية (التباعدي) (ZSTD) ويعبر عنه كذلك بإحصائي متوسط المربعات التباعدي وهو مؤشر إحصائي يعد بديلاً عن السابق، وله صفات مقاربة ومشابهة، ولكنه أكثر حساسية للسلوكات غير المتوقعة من الأفراد عن الفقرات التي تبتعد عن مستوى قدرة الأفراد. وذلك لكل تقدير من تقديرات القدرة، والجدول (٢) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات القدرة، والخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، وقيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية ومتوسطات المربعات للمطابقة الداخلية والخارجية.

الجدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من تقديرات قدرات الأفراد والخطأ المعياري في قياس القدرة وإحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية

	القدرة	الخطأ المعياري	INFIT إحصائي المطابقة الداخلية		OUTFIT إحصائي المطابقة الخارجية	
			متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	٠,١٧-	٠,٣١	١	٠,١-	١,٠١	٠,١-
الانحراف المعياري	٠,٦٧	٠,٠٢	٠,١٦	١,٣	٠,٢٣	١,٤

يتضح من الجدول (٢) اقتراب المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الموزونة من الواحد وهو الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما يلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية قد بلغ (−٠,١) والانحراف المعياري لها (١,٣) وهي أيضاً تقترب من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر، ١) على الترتيب، وكذلك يلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (التباعدية) قد بلغ (−٠,١) والانحراف المعياري لها يساوي (١,٤)، وهي أيضاً تقترب من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر، ١) على الترتيب.

ولدى تفحص قيم إحصائي المطابقة الخارجية للأفراد، أو ما يسمى إحصائي المطابقة الكلية للأفراد، والذي يشير إلى مطابقة قدرة الفرد مع قدرات مجموعة الأفراد التي ينتمي إليها في قياس السمة التي يقيسها الاختبار. ولتعرف كيفية حساب هذا المعامل يمكن الرجوع إلى رايت وماسترز (Wright & Masters, 1982) وإذا كانت قيمة هذا الإحصائي تزيد عن (+٢) تعدّ قدرة الفرد غير متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد (Julian, 1988; Alastair & Hutchinson, 1987). وبناء على ذلك تبين وجود (١٩) فرداً تبتعد استجاباتهم الملحوظة عن الاستجابات المتوقعة تبعاً لقدراتهم، بمعنى أن قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لدرجاتهم تزيد على (+٢) أو قيم متوسطات المربعات المناظرة لهذه الدرجات تزيد على (١) وهي القيم التي يتوقعها النموذج (Wright & Stone, 1979). ويعد هؤلاء الأفراد غير مطابقين للنموذج، لأن استجاباتهم الملحوظة تبتعد عن توقعات النموذج، كأن يجيب الفرد عن فقرة ما إجابة خاطئة على الرغم من أن صعوبة الفقرة دون مستوى قدرته، أو أن يجيب الفرد عن فقرة ما إجابة صحيحة، على الرغم من أن مستوى صعوبة الفقرة تفوق قدرته.

كذلك فإن الجدول (٣) يحوي رسما تخطيطيا معبراً عن مؤشرات المطابقة لكل فرد من الأفراد الذين تعد استجاباتهم من أكثر الاستجابات غير المطابقة للنموذج وكذلك مع التوضيح بالرسم حدود المطابقة وموقع كل فرد من هذه الحدود، وذلك بالنسبة لمؤشري المطابقة الداخلية والخارجية.

الجدول رقم (٣)

رسم تخطيطي معبر عن مؤشرات المطابقة لكل فرد مع توضيح حدود المطابقة وموقع كل فرد من هذه الحدود وذلك لمؤشري المطابقة الداخلية والخارجية وموقع قدرة الفرد

PERSON FIT GRAPH: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	MEASURE - +	INFIT MEAN-SQUARE 0 0.7 1 1.3 2	OUTFIT MEAN-SQUARE 0 0.7 1 1.3 2	PER
201	*	: . *	: . : *	201
158	*	: . :*	: . : *	158
114	*	: . :*	: . : *	114
12	*	: . *	: . : *	012
118	*	: . *	: . : *	118
173	*	: . :*	: . : *	173
98	*	: . :*	: . : *	098
163	*	: *. :	: . : *	163
119	*	: . *	: . : *	119
165	*	: . *	: . : *	165
55	*	: . *	: . : *	055
2	*	: . *	: . :*	002
96	*	: . *	: . :*	096
200	*	: .* :	: . :*	200
109	*	: . *:	: . :*	109
47	*	: . *:	: . :*	047
116	*	: . *:	: . :*	116
110	*	: . *:	: . :*	110
199	*	: . *:	: . :*	199

ويلاحظ من الجدول (٣) أن الأفراد المستبعدين جميعهم، كانت متوسطات المربعات للمطابقة التباعدية المقابلة لقدراتهم خارج حدود المطابقة، وهي (٠,٧–١,٣). وهذا يعني أن استجاباتهم الملحوظة كانت تبتعد عن القيم المتوقعة، بينما متوسط المربعات للمطابقة الداخلية كان معظمها ضمن المدى المتوقع، وهذا مؤشر إلى أن هؤلاء الأفراد كانت استجاباتهم الملحوظة عن الفقرات الملحوظة من مستوى قدرتهم مقبولة وضمن حدود المطابقة، ولكن استجاباتهم عن الفقرات البعيدة عن مستوى قدرتهم غير متوقعة، وهذا هو السبب وراء عدم مطابقتهم للنموذج.

وكذلك الجدول (٤) يوضح أكثر الاستجابات غير المطابقة من الأفراد المستبعدين وأماكنها بملف البيانات.

الجدول رقم (٤)

أكثر الاستجابات غير الملائمة من قبل الأفراد المستبعدين

```
MOST MISFITTING RESPONSE STRINGS

PERSON    OUTMNSQ  | ITEM
| 111 211 441 43 42321124254 3122 4343334
|98696134153730472622517450653209488979072
high-----------------------------------------
201 201    1.68 A|.........................11......1111.
158 158    1.68 B|...................1111..1....1..1111...
114 114    1.67 C|00.................................111
12 012    1.65 D|.....................1.1..1.......1.1
118 118    1.58 E|00...................................1.
173 173    1.56 F|.............................1....1.1.
98 098    1.55 G|00...................................1.
163 163    1.55 H|.............1...........11.......1...1
119 119    1.54 I|0.0.0................................
165 165    1.51 J|0.............................111.11.1.
55 055    1.50 K|0.............................1.1...1.
2 002    1.49 L|0.............................11...1
96 096    1.47 M|.00..................................1.
200 200    1.47 N|.................11..1.....1....1...1
109 109    1.43 O|.........................11.....1..1.
47 047    1.42 P|.........................1.11..11..1..
116 116    1.41 Q|...................................11.
110 110    1.41 R|.................................11.11.
199 199    1.40 S|0................................11.11.
|-------------------------------------low-
|9111621114413437423211242545312244343342
| 869 134 537 04 26225174506 3209 8897907
```

فمثلاً الفرد رقم (٢٠١) أجاب عن فقرات مستوى صعوبتها أعلى من مستوى قدرته، فقد أجاب إجابة صحيحة عن الفقرات (٣٣، ١٢، ٣٧، ٣٩، ٣٠، ٤٧) رغم أن مستوى صعوبة هذه الفقرات يفوق قدرته، وكذلك فإن الفرد رقم (١١٩) أخطأ في الإجابة عن الفقرات (٩، ١٦، ٦) رغم أن مستوى صعوبتها دون مستوى قدرته.

بعد استبعاد الأفراد الذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات النموذج، وإعادة التحليل لاختبار مدى مطابقة الفقرات للنموذج، تم تقدير معلم الصعوبة لكل فقرة، بالإضافة إلى الخطأ المعياري في قياس هذا المعلم، وقيم إحصائي المطابقة الداخلية (التقاربية) للفقرات أو ما يسمى بإحصائي المطابقة الكلي للفقرات (ZSTD) ومتوسط المربعات للفقرات ، وكذلك قيم إحصائي المطابقة الخارجية (التباعدية) للفقرات أو ما يسمى إحصائي المطابقة الكلي للفقرات وإحصائي متوسط المربعات لكل معلم من معالم الصعوبة.

والجدول (٥) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من تقديرات معالم الصعوبة للفقرات، والخطأ المعياري في قياس هذه الصعوبة، وكذلك قيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لهذه المعالم.

الجدول رقم(٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من معالم الصعوبة للفقرات والخطأ المعياري في القياس وإحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لهذه المعالم

		الخطأ	إحصائي المطابقة الداخلية		إحصائي المطابقة الخارجية	
	الصعوبة	المعياري	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MNSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
المتوسط الحسابي	صفر	٠,١٦	١	٠,٢-	١,٠١	٠,٢-
الانحراف المعياري	٠,٩٢	٠,٠٢	٠,٠٩	١,٦	٠,١٣	١,٥

يتضح من الجدول (٥) اقتراب المتوسط لمتوسطات المربعات الموزونة من الواحد، وهو الوضع المثالي كما يتوقعه النموذج، كما يلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية قد بلغ (-٠,٢) والانحراف المعياري (١,٦) وهي بعيدة نوعاً ما عن القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر، ١) على الترتيب، وكذلك يلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية قد بلغ (-٠,٢) والانحراف المعياري لها (١,٥) وهي أيضاً بعيدة نوعاً ما عن القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر، ١) على الترتيب.

وفي ضوء محكات المطابقة للفقرات المستخدمة، تبين وجود ثلاث عشرة فقرة تعدت قيم متوسط المربعات الموزونة لها الواحد الصحيح، وهذا مؤشر إلى أنها فقرات غير مطابقة وبعيدة عن توقعات النموذج وأنها قيم مضطربة وتشوش البيانات (Linacre & Wright, 1993). بينما تبين وجود أربع فقرات فقط مرفوضة التمييز، حيث قيم معامل الارتباط الثنائي (r_{pbis}) لها كانت سالبة، ومعامل الارتباط الثنائي الخاص وفق برنامج BIGSTEPS يتم حسابه بين العلامات الملاحظة عن الفقرة أو الفرد والعلامات الكلية للفرد، بعد حذف الفقرة أو العلامات الكلية للفقرة بعد حذف الفرد وتحذف القيم المحسوبة المتطرفة للعلامات، والقيم السالبة لمعاملات تشير إلى مطابقة سيئة أو تقدير بالاتجاه المعاكس، والحروف الأبجدية الموجودة عند المعامل مؤشر على حسن المطابقة للفقرات وفق مؤشر التمييز.

والجدول (٦) يبين قيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية ومتوسط المربعات الموزونة وقيم معاملات التمييز (r_{pbis}).

الجدول رقم (٦)

أرقام الفقرات وقيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لها، ومتوسطات المربعات لها وقيم معاملات التمييز (rpbis)

ITEMS STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTBIS CORR.	ITEMS
47	23	203	2.12	0.23	1.14	0.8	1.36	1.5	-0.05	47=Q47
5	70	203	0.59	0.16	1.27	4.2	1.36	4.4	-0.16	5 =Q5
39	53	203	1.02	0.17	1.21	2.5	1.33	2.9	-0.10	39=Q39
30	40	203	1.42	0.18	1.14	1.3	1.23	1.6	-0.01	30=Q30
49	54	203	0.99	0.17	1.14	1.6	1.23	2.1	E0.01	49=Q49
37	50	203	1.11	0.17	1.13	1.5	1.20	1.7	F0.02	37=Q37
2	30	203	1.79	0.20	1.06	0.5	1.15	0.8	G0.08	2 =Q2
29	64	203	0.73	0.16	1.02	0.3	1.10	1.2	J0.18	29=Q29
25	75	203	0.47	0.15	1.07	1.2	1.10	1.5	K0.13	25=Q25
50	77	203	0.42	0.15	1.08	1.5	1.09	1.4	M0.11	50=Q50
12	74	203	0.49	0.15	1.05	-0.2	1.00	0.0	W0.25	12=Q12
18	178	203	-2.23	0.22	1.00	0.0	1.01	-0.4	X0.15	18=Q18
19	148	203	-1.20	0.16	1.01	-0.2	1.13	-0.1	y0.22	19=Q19
44	74	203	0.49	0.15	0.99	1.4	0.98	1.3	N0.12	44=Q44
4	62	203	0.78	0.16	0.97	0.8	0.98	0.7	O0.16	4 =Q4
1	140	203	-1.00	0.16	0.95	-0.1	0.97	0.6	P0.20	1 =Q1
10	99	203	-0.07	0.15	0.95	1.2	0.96	0.8	Q0.17	10=Q10
15	85	203	0.24	0.15	0.96	0.9	0.96	0.6	R0.18	15=Q15
6	149	203	-1.23	0.16	0.98	0.3	0.99	-0.1	S0.18	6 =Q6
8	107	203	-0.24	0.15	0.97	0.5	0.98	0.2	T0.21	8 =Q8
22	91	203	0.11	0.15	0.96	0.2	0.96	0.3	U0.23	22=Q22
3	113	203	-0.37	0.15	0.95	0.4	0.96	0.2	V0.21	3 =Q3
46	76	203	0.44	0.15	0.98	1.8	0.97	1.6	H0.09	46=Q46
17	116	203	-0.44	0.15	0.97	1.9	0.95	1.7	L0.10	17=Q17
11	82	203	0.31	0.15	0.99	1.6	0.94	1.7	I0.12	11=Q11
35	95	203	0.02	0.15	0.98	-0.1	0.99	-0.2	Y0.25	35=Q35
9	188	203	-2.82	0.27	0.99	0.0	0.87	-0.5	x0.15	9 =Q9
48	62	203	0.78	0.16	0.99	-0.2	0.93	-0.8	w0.28	48=Q48
38	57	203	0.91	0.16	0.98	-0.2	0.97	-0.3	v0.26	38=Q38
7	103	203	-0.16	0.15	0.98	-0.5	0.97	-0.5	u0.27	7 =Q7
21	143	203	-1.07	0.16	0.98	-0.4	0.94	-0.7	t0.25	21=Q21
23	98	203	-0.05	0.15	0.96	-0.9	0.95	-1.0	s0.30	23=Q23
16	162	203	-1.61	0.18	0.96	-0.4	0.86	-1.0	r0.26	16=Q16
14	145	203	-1.12	0.16	0.95	-0.7	0.91	-0.9	q0.28	14=Q14
27	83	203	0.28	0.15	0.95	-1.0	0.93	-1.1	p0.31	27=Q27
36	99	203	-0.07	0.15	0.95	-1.2	0.94	-1.1	o0.32	36=Q36
43	117	203	-0.46	0.15	0.95	-1.2	0.93	-1.2	n0.31	43=Q43
41	112	203	-0.35	0.15	0.95	-1.3	0.93	-1.4	m0.32	41=Q41
42	102	203	-0.13	0.15	0.94	-1.3	0.93	-1.4	l0.33	42=Q42
24	92	203	0.08	0.15	0.91	-2.0	0.90	-2.0	k0.37	24=Q24
33	69	203	0.61	0.16	0.91	-1.5	0.90	-1.4	j0.37	33=Q33
13	142	203	-1.05	0.16	0.91	-1.4	0.86	-1.6	i0.36	13=Q13
32	96	203	0.00	0.15	0.89	-2.7	0.87	-2.6	h0.41	32=Q32
31	95	203	0.02	0.15	0.89	-2.7	0.86	-2.8	g0.42	31=Q31
45	128	203	-0.71	0.15	0.89	-2.3	0.86	-2.0	f0.40	45=Q45
20	65	203	0.71	0.16	0.87	-2.1	0.88	-1.5	e0.42	20=Q20
28	92	203	0.08	0.15	0.88	-2.7	0.86	-2.8	d0.42	28=Q28
26	102	203	-0.13	0.15	0.88	-3.1	0.87	-2.7	c0.43	26=Q26
34	107	203	-0.24	0.15	0.86	-3.4	0.87	-2.7	b0.44	34=Q34
40	107	203	-0.24	0.15	0.86	-3.6	0.84	-3.3	a0.45	40=Q40
MEAN	96.	203.	0.00	0.16	1.00	-0.2	1.01	-0.2		
S.D.	36.	0.	0.92	0.02	0.09	1.6	0.13	1.6		

الجدول (٧) يبين الفقرات ذات أكثر الاستجابات غير المطابقة من قبل الأفراد.

الجدول رقم (٧)

الفقرات ذات أكثر الاستجابات غير المطابقة من قبل الأفراد وأماكنها بملف البيانات

```
MOST MISFITTING RESPONSE STRINGS
  ITEM         OUTMNSQ  |PERSON
                        |11 11111 1 1    11   1  111     11111   1  11   11
                        |972918337352769 099962655016631 8665463345451 6174
                        |038897426935931737859048968864231710108350464514 78
            high--------------------------------------------------
    47 47=Q47     1.36 A|........1...111.1.111....11..111....1....1....1...
     5 5 =Q5      1.36 B|.....................................1....1.11.11
    39 39=Q39     1.33 C|.........................11.1.....1.1...11.....1
    30 30=Q30     1.23 D|..............1....11.1..1....111...1.........1..
    49 49=Q49     1.23 E|.......................1.1....1..1.1..11...1...1
    37 37=Q37     1.20 F|.........................1..1........1.1.1.....
     2 2 =Q2      1.15 G|...................1....11..1..111.11..........
    29 29=Q29     1.10 J|.....................................1.1..1...111
    25 25=Q25     1.10 K|.....................................1.......1..1
    50 50=Q50     1.09 M|.....................................11.11.1....
    12 12=Q12     1.00 W|.....................................1.1.11......
    18 18=Q18     0.93 X|........0..000000..........0......0...............
    19 19=Q19     0.99 y|...0..0.0...0.....................................
                        |-----------------------------------------------low-
                        |1121111171517697119961651116631311111 6331541156111
                        |978918336332931 098592485018642 8665408340451 1474
                        |03 89742 9 5    37   0  968     17101   5  64   78
```

يلاحظ من الجدول (٧) أن الفقرة (٤٧) والبالغة صعوبتها (٢,١٢) لوجيت وهي فقرة صعبة جدا، وقد تمكن عدد كبير من الأفراد من ذوي القدرات المتدنية أن يجيب عنها إجابة صحيحة، فمثلاً الفرد (٧٦) مستوى قدرته أدنى من صعوبة الفقرة ومع ذلك أجاب عنها إجابة صحيحة وكذلك الأفراد ذوو الأرقام (٧٩، ٩١,٦٣،). وكذلك فإن الفقرة (١٨) فقرة سهلة جداً إذ بلغت قيمة معامل الصعوبة لها (-٢,٢٣) و لم يتمكن بعض الأفراد ذوي القدرات العليا من الإجابة عنها إجابة صحيحة، فمثلاً لم يتمكن الأفراد ذوو الأرقام (٧٦، ١٢٥، ٧٩، ٦٣، ...) من الإجابة عنها إجابة صحيحة رغم أن قدراتهم كانت أعلى من معامل الصعوبة للفقرة .

للتأكد من جودة مطابقة البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على الاختبار، والتحقق من موضوعية تفسير نتائج الاختبار بصورته النهائية (٣٧) فقرة، أي بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة والبالغة ثلاث عشرة فقرة لم تتطابق بياناتها مع توقعات النموذج، وكذلك التحقق من الافتراضات الخاصة بنموذج راش حيث يعد ذلك تحقيقا لمدى صدق النموذج في تحقيقه لموضوعية القياس، أعيد التحليل للمرة الثالثة للحصول على تقديرات نهائية متحررة لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد ويلخص الجدول (٨) نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرة الأفراد .

الجدول رقم (٨)

نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرة الأفراد

	القدرة	الخطأ المعياري	المدى	الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات الأخطاء المعيارية		الانحراف المعياري المعدل من الأخطاء		مؤشر الفصل (مؤشر التباعد)		معامل الثبات لتباعد الأفراد	
				الفعلي	المتوقع	الفعلي	المتوقع	الفعلي	المتوقع	الفعلي	المتوقع
المتوسط الحسابي	٠,١٠	٠,٣٧	-٢,٠٦ ٢,٦٢	٠,٣٨	٠,٣٧	٠,٧٦	٠,٧٦	٣,٠١	٣,٠٧	٠,٩٠	٠,٩٠
الانحراف المعياري	٠,٨٥	٠,٠٤									
أقصى علامة خام	٣٤										
أدنى علامة خام	٥										

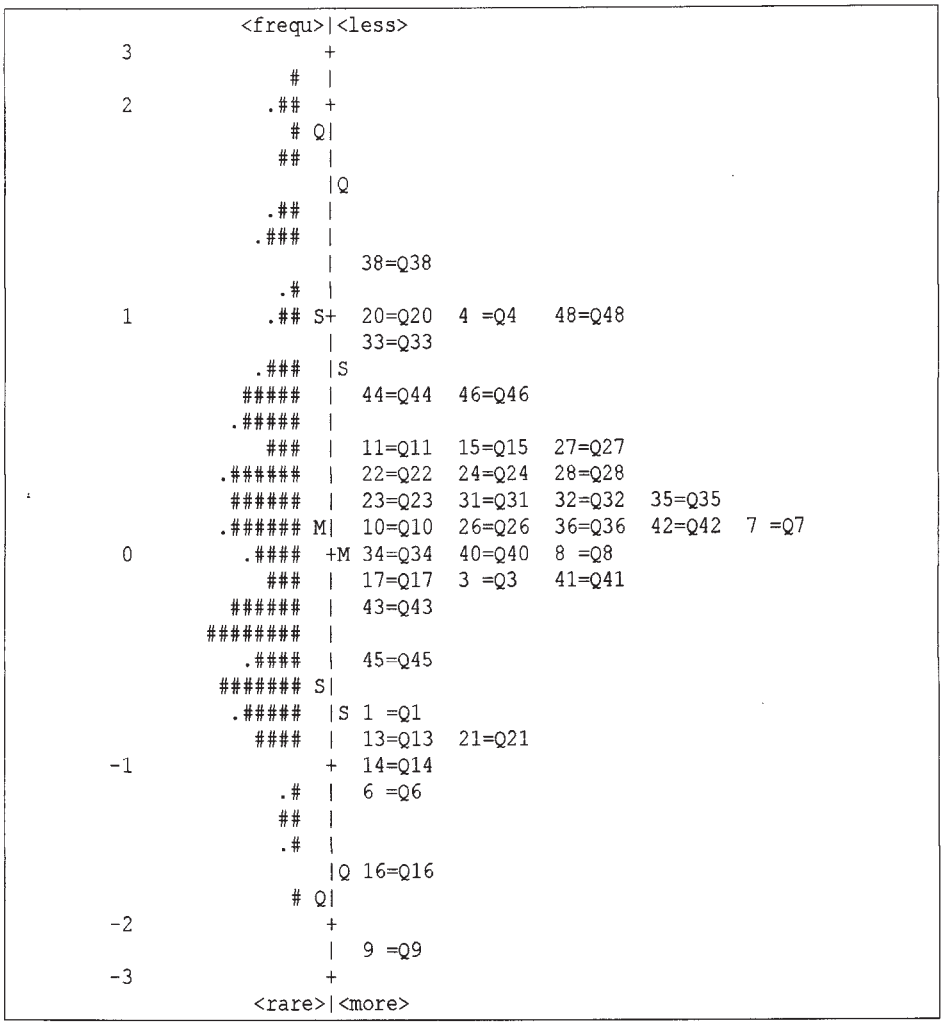
ويلاحظ من الجدول (٨) أن التقديرات النهائية المتحررة لقدرات الأفراد قد تراوحت بين العلامة الكلية (٥) كحد أدنى والعلامة الكلية (٣٤) كحد أقصى. وقد بلغ متوسط توزيع القدرة (٠,١٠) وحدة لوجيت، والانحراف المعياري (٠,٨٥) وحدة لوجيت أي بمدى يتراوح بين (-٢,٠٦) لوجيت للمستوى المنخفض من القدرة و (٢,٦٢) لوجيت للمستوى المرتفع من القدرة؛ وبلغ متوسط الأخطاء المعيارية لتقديرات قدرة الأفراد (٠,٣٧) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تحديد مواقع الأفراد على متصل السمة. وأما الجدول (٩) فيلخص نتائج التحليل للقيم المتحررة لصعوبة الفقرات.

الجدول رقم (٩)

نتائج التحليل المتحررة لصعوبة الفقرات

	القدرة	الخطأ المعياري	المدى	الجذر ألتربيعي لمتوسطات مربعات الأخطاء المعيارية		الانحراف المعياري المعدل من الأخطاء		مؤشر الفصل (مؤشر التباعد)		معامل الثبات لتباعد الأفراد	
				الفعلي	المتوقع	الفعلي	المتوقع	الفعلي	المتوقع	الفعلي	المتوقع
المتوسط الحسابي	صفر	٠,١٦	-٢,٧ ١,١٧	٠,١٦	٠,١٦	٠,٧٥	٠,٧٥	٤,٥٧	٤,٦٦	٠,٩٥	٠,٩٦
الانحراف المعياري	٠,٨٧	٠,٠٢									

ويلاحظ من الجدول (٩) أن قيم التقديرات المتحررة لصعوبة الفقرات قد تراوحت ما بين −٢,٧ إلى ١,١٧ وحدة لوجيت، وتتوزع بمتوسط قدره صفر لوجيت، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٧) لوجيت، وقد بلغ متوسط الأخطاء المعيارية للفقرات (٠,١٦) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تقديرات الصعوبة للفقرات،ولدى مقارنة محوري تدريج الفقرات والقدرة −كما في الشكل (١)− يلاحظ تطابقهما إلى حد كبير، بمعنى أن هناك نوعاً من الاتساق في تدرج صعوبة الفقرات وأن الاختبار يقيس مدىً عريضاً من القدرة، ويقيس متغيراً أحادي البعد، الأمر الذي يعكس صدق البناء للاختبار.



شكل رقم (١)

خريطة لتدريج الفقرات والأفراد

للتأكد من جودة مطابقة البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على الاختبار الثنائي التدريج، والتحقق من موضوعية تفسير النتائج للاختبار بصورته النهائية (٣٧) فقرة، أي بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة، وكذلك التحقق من الافتراضات الخاصة بنموذج راش، حيث يعدّ ذلك تحقيقاً لمدى صدق النموذج في تحقيقه لموضوعية القياس،ولقد أشارت النتائج إلى تحقق شروط الموضوعية في الاختبار ثنائي التدريج، والتي يمكن تلخيصها بما يلي:

- إن متوسط تقدير قدرات الأفراد قد ازداد بمقدار (٠,٠٨) لوجيت بعد حذف الأفراد غير المطابقين، وبمقدار (٠,٢٧) بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة للنموذج معاً. وقد بلغ متوسط قدرات الأفراد (٠,١٠) لوجيت، أي أن مستوى الاختبار يصبح أكثر ملاءمة لقدرات الأفراد، نظراً لاقتراب قيمة متوسط القدرة للأفراد من قيمة متوسط الصعوبة للفقرات، والبالغ صفرا لوجيت. وهو يتسق مع ما هو متوقع من تزايد احتمال الإجابة الصحيحة عن الفقرات، بتزايد مستوى قدرات الأفراد، وهذا يعني اتساق معطيات الفقرات مع توقعات النموذج، أي حسن مطابقة الفقرات للنموذج، وهذا ما يتبين من إحصاءات المطابقة المحسوبة حيث اقتربت من الوضع المثالي، وهو أن يكون متوسط المربعات للقدرات يساوي واحدا، والانحراف المعياري لهذه الأخطاء يساوي صفرا
- كما أشارت النتائج إلى زيادة بلغت (٠,٠٦) لوجيت في متوسط الخطأ المعياري في القياس لهذه القدرات، وربما يعود السبب في ذلك إلى نقصان عدد أفراد العينة، وكذلك نقصان عدد فقرات الاختبار بمقدار (٢٦٪) ، لتصبح (٣٧) فقرة بدلاً من (٥٠) فقرة. وقد بلغ متوسط الأخطاء المعيارية لتقديرات قدرة الأفراد (٠,٣٧) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تحديد مواقع الأفراد على متصل السمة. حيث يكون تقدير قدرات الأفراد أكثر دقة كلما كانت قيمة الخطأ المعياري في قياسها أقل، ويعدّ ذلك مؤشراً إلى نقصان احتمال الوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق التخمين، ليتحقق افتراض مهم من افتراضات النموذج، وهو اقتراب فرصة التخمين من الصفر.
- بيّنت النتائج أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (التباعدي) أو ما يسمى إحصائي المطابقة الكلية للفقرات قد بلغ (– ٠,١) والانحراف المعياري لها (١,١) وهي أيضاً تقترب من القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر، ١) على الترتيب. وهذا المؤشر يختص باختبار مدى مطابقة الفقرة للنموذج، وذلك بوجه عام من فرد لآخر. فإذا ما حدث اتساق بين الاستجابات الملاحظة للأفراد على الفقرة، واحتمال نجاحهم عليها، كان معنى ذلك أن هناك اتساقاً بين الاستجابات الملاحظة للأفراد عن هذه الفقرة وعلاماتهم الكلية على الاختبار؛ أي استجاباتهم عن باقي فقرات الاختبار، وهذا يدل على الاتفاق بين السمة التي تعبر عنها هذه الفقرة والسمة التي تعبر عنها باقي الفقرات، وذلك عبر العينة كلها. ومعنى هذا مطابقة الفقرة بوجه عام لمتطلبات النموذج واتفاقها في تعريف السمة مع

ذلك الذي تعرفه باقي الفقرات، أي تحقق افتراض أحادية البعد وهو أحد الافتراضات الرئيسة في نموذج راش.

● كما أشارت النتائج إلى أن قيمة إحصائي المطابقة الخارجية (التباعدي) للأفراد أو ما يسمى إحصائي المطابقة الكلية قد بلغ (−٠,١) والانحراف المعياري له (٠,٩) لوجيت. وهي تقترب جداً من القيم المثالية التي يفترضها النموذج (صفر، ١) على الترتيب. وهذا يشير إلى عدم اختلاف الصعوبة النسبية للفقرات عند معظم الأفراد عبر مستويات القدرة. وهذا يعني تحرر تقديرات كل من صعوبة الفقرة وقدرة الفرد من قدرة الأفراد الذين يؤدون الاختبار، أي تحرر القياس من توزيع أداء العينة وهو أحد الافتراضات المهمة في نموذج راش.

● وأشارت النتائج إلى أن متوسط مربعات المطابقة الداخلية بين الفقرات وهو صورة لإحصائي المطابقة بين المجموعات ، قد بلغت قيمته (١) بانحراف معياري (٠,٠٨) وهي قيم قريبة جداً من الوضع المثالي (١، صفر) على الترتيب، وهذا الإحصائي يشير إلى مدى استقرار مستوى الصعوبة النسبي للفقرات، عبر مستويات القدرة المختلفة، أي اختبار مدى ثبات تدرج صعوبة الفقرات عند كل مستوى من مستويات القدرة، ويستخدم هذا الإحصائي للمطابقة بين المجموعات، وذلك لفحص مدى الاتفاق بين المنحنى الملاحظ لخصائص الفقرة، الذي يوضح نسبة الاستجابات الصحيحة الملاحظة عن الفقرة للأفراد عبر مستويات القدرة المختلفة، والمنحنى المتوقع من النموذج والذي يوفر احتمالات الإجابة الصحيحة عن هذه الفقرات عند المستويات المختلفة للقدرة (Mead & Bell, 1980 ,Wright). وهذا يدل على اقتراب المنحنى الملاحظ من المنحنى المتوقع (أفضل منحنى له يطابق النموذج)، وعندئذ يتوافر لهذا المنحنى الملاحظ ما يتوافر للمنحنى المتوقع من النموذج من استقلال لصعوبة الفقرة عن العينة ومن ثم استقرار لهذه الصعوبة عبر مستويات القدرة المختلفة، أي يتوافر افتراض مهم من افتراضات نموذج راش وهو استقلال صعوبة الفقرات عن عينة الأفراد. وعندئذ تكون الفقرات مطابقة للنموذج.

● وأشارت النتائج إلى أن القيم التقديرية المتحررة لصعوبة الفقرات قد تراوحت ما بين (−٢,٧ إلى ١,١٧) وحدة لوجيت، وتتوزع بمتوسط قدره صفر لوجيت، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٧) لوجيت، وقد بلغ متوسط الأخطاء المعيارية لصعوبة الفقرات (٠,١٦) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تقديرات صعوبة الفقرات. وعند مقارنة محوري تدريج صعوبة الفقرات وقدرة الأفراد كما هو واضح بما يسمى خريطة الفقرات− الأفراد، أشارت النتائج إلى أن المدى الذي تتشتت فيه صعوبات الفقرات يتراوح ما بين (−٢,٧) لوجيت و (١,١٧) لوجيت وبخطأ معياري تراوح بين (٠,١٥ و ٠,٢٧) على الترتيب ويبدو من الشكل (١) انتظام تدرج هذه الفقرات بوحدة تدريج مقدارها (٠,٢) لوجيت على متصل السمة، وهذا يعني تعريف الفقرات للسمة موضوع القياس

على مدى هذا المتصل، وعلى الرغم من انتظام التدرج ضمن هذا المدى، فقد تبدو بعض الفراغات الضيقة عند بعض المستويات الأخرى للسمة. وبذلك يتحقق افتراض من افتراضات نموذج راش –مرة أخرى– وهو أن تعرف فقرات الاختبار سمة واحدة وهي في حالتنا هذه "تحصيل طلبة الجامعة في القياس والتقويم" ويعدّ تحقيق هذه الفرضية تحقيقاً لصدق الاختبار.

ويختص إحصائي المطابقة بين المجموعات أيضاً باختبار ما إذا كانت منحنيات خصائص الفقرات المطابقة للنموذج ذات ميل أو انحناء متشابه، فعندما تكون الفقرات مستقلة فعلاً عن العينة، فإن قدرة الفقرات على التمييز تكون متساوية، ومن ثم تكون المنحنيات لخصائص الفقرات متوازية، أي ذات انحناء متماثل. وعندئذ يكون متوسط التوزيع الملاحظ لقيم إحصائي المطابقة بين المجموعات (إحصائي المطابقة الداخلية) يقترب من الصفر وانحرافه المعياري يقترب من(واحد) وذلك للفقرات المطابقة، وقد وجد أن قيمة متوسط إحصائي المطابقة الداخلية للفقرات صفر، والانحراف المعياري لها يساوي (٠,٨٧)، وهي قيم قريبة من الوضع المثالي، وبالتالي فإن ذلك مؤشر إلى توازي المنحنيات لخصائص الفقرات، وهذا يعني أن الزيادة المتساوية في مستوى القدرة، يقترن بزيادة متساوية تقريباً في احتمال الإجابة الصحيحة عن أي من هذه الفقرات، وبعبارة أخرى إن القدرة التمييزية للفقرات بين مستويات القدرة للأفراد (ومعنى ذلك استقرار لصعوبات الفقرات عبر مستويات القدرة المختلفة). وهذا يؤكد افتراض استقلال صعوبات الفقرات عند قدرات العينة مما يعني مطابقة الفقرات للنموذج.

وما يؤكد هذه النتيجة التقارب الواضح في قيم معاملات الارتباط الثنائية (r_{pbis}) ،والتي سبق الإشارة إليها، على أنها تعكس تقارباً أيضاً في معاملات التمييز للفقرات، وبالتالي هذا مؤشر إلى تحقق افتراض مهم من افتراضات النموذج، وهو أن تكون للفقرات قدرة تمييزية متكافئة تقريباً. حيث أشار هامبلتون وسوامنيثان (Swaminathan, 1985 & Hambelton) إلى أنه لكي يتحقق افتراض تكافؤ مؤشرات التمييز ومطابقتها، بالتالي للنموذج يجب أن تكون قيمها واقعة ضمن حدود المدى (متوسط معاملات التمييز ± ٠,١٥) وحيث إن متوسط معاملات التمييز(٠,٥٤) فإن حدود المطابقة للفقرات المطابقة تتراوح ما بين(٠,٣٩ و ٠,٦٩) وبالتالي فإن قيم معاملات الارتباط الثنائية جميعها كانت ضمن هذا المدى، وكذلك كانت قيمة الانحراف المعياري لهذه المعاملات صغيرة، وهو مؤشر على تحقق هذا الافتراض. وهذا ما أكده البرنامج ا لذي أشار إلى تطابق الفقرات جميعها من حيث القدرة التمييزية حيث إن معامل التمييز المطابق يظهر بجانبه حرف وجميعها كانت هناك حروف بجانبها، وكل هذه المؤشرات تدل على تكافؤ معاملات التمييز للفقرات وبالتالي تحقق افتراضاً مهماً وهو تكافؤ القدرة التمييزية للفقرات.

أما فيما يتعلق بافتراض انخفاض مؤشر التخمين فلا توجد طريقة مباشرة لتحديد ما إذا

كان الفرد أجاب عن الفقرة إجابة صحيحة بالتخمين أم لا. ولكن تؤخذ بعين الاعتبار حالتان أولاً: رسم خطوط الانحدار غير الخطي لعلامات فقرات الاختبار. وثانياً: الأداء المنخفض على فقرات الاختبار الصعبة. وعند رسم خطوط الانحدار غير الخطي لوحظ أن الخط التقاربي الأسفل يقترب من الصفر في الفقرات جميعها، وهذا يعني أن احتمال الإجابة الصحيحة للفقرة يقترب كثيراً من الصفر عندما تكون قدرة الفرد منخفضة، وهذا يحدث عندما لا يلجأ الفرد إلى التخمين، وهذا مؤشر على حسن مطابقة الفقرات للنموذج. والمؤشر الآخر هو أن أداء الأفراد ذوي القدرات المتدنية على الفقرات الصعبة كان ضعيفاً جداً. ويدل هذان المؤشران على مدى تطابق فقرات الاختبار مع نموذج راش.

والنظرية الحديثة في القياس النفسي والتربوي. تفترض أن عامل السرعة لا يلعب دوراً في الإجابة عن فقرات الاختبار، بمعنى أن إخفاق الفرد في الإجابة عن فقرة يرجع إلى انخفاض قدرته، وليس إلى عامل السرعة على إجابته. ولكن إذا كان عدد الأفراد الذين لم يتمكنوا من الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها كبيراً، عندها يمكن القول إن عامل السرعة قد قام بدور في الإجابة، وهذا ما لم يتحقق في هذا الاختبار، حيث إن عددا محدودا جداً من الطلبة لم يجيبوا عن الأسئلة الأخيرة أو تركوا الإجابة عنها كما تبين عندما حذف البرنامج فردا واحدا فقط في بداية التحليل: لذا لا يمكن القول إن عامل السرعة قد قد قام بدور في الإجابة.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات) ومناقشتها:

بعد التحقق من جودة مطابقة فقرات الاختبار لنموذج راش، واستبعاد الفقرات التي لم تحقق هذه المطابقة، وتحديد القيم التقديرية لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد، ينبغي الحصول على نوعين من المعاملات، يطلق عليهما الثبات المتعلق بالأفراد ، والثبات المتعلق بفقرات الاختبار. فمفهوم الثبات في إطار نموذج راش، يشير إلى مدى الدقة في تقدير موقع كل من الفقرات والأفراد على متصل السمة، الذي نهدف إلى قياسه. ويمكن تحديد مدى دقة الفقرات في تعريف هذا المتصل، بإيجاد النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية المتحررة لصعوبة الفقرات، ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم. ويطلق على هذه النسبة معامل الفصل بين الفقرات (G_i) "Item Separation Index" الذي يجب أن تكون قيمته أكبر ما يمكن. فإذا لم تزد هذه القيمة على (٢) يصعب قياس المتغير بوساطة هذه الفقرات. وقد وجد الباحث أن قيمة معامل الفصل بين الفقرات في الاختبار بصورته النهائية (٣,٧٧). ونظراً لأن هذه القيمة تزيد عن (٢) فإن فقرات الاختبار تعد كافية لتعريف متصل السمة الذي تقيسه. وكذلك وجد أن قيمة معامل الفصل بين الأفراد (G_p) (Person Separation Index)(3.01)، وهي ترمز إلى النسبة بين الانحرافات المعيارية

للقيم التقديرية المتحررة لقدرات الأفراد، ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم وهذه القيمة أيضاً تزيد على (٢)، لذا فإن عينة الأفراد تعد أيضاً كافية في الفصل بين الفقرات، وكذلك يمكن الحصول على معامل الثبات لكل من الفقرات والأفراد باستخدام الصيغة الرياضية التالية: ($R=G_p^2/ 1+G_p^2$) حيث (G) ترمز إلى معامل الفصل (Masters, 1981 & Wright).

وقد وجد الباحث أن قيمة معامل الثبات المتعلق بكل من الأفراد والفقرات (الاختبار) باستخدام الصيغة الرياضية السابقة (٠,٩٠، ٠,٩٥) وعلى الترتيب، وهما قيمتان مرتفعتان، وتدل الأولى على كفاية عينة الأفراد في الفصل بين الفقرات، وبالتالي في تعريف متصل السمة الذي تقيسه هذه الفقرات، وتدل الثانية على كفاية عينة الفقرات في الفصل بين الأفراد، وبالتالي في التمييز بين مستويات التحصيل لدى هؤلاء الأفراد.

ويلاحظ أن قيمة معامل الثبات المتعلق بالأفراد كانت أقل، ولكنها قيمة عالية، وكانت قادرة على إظهار ما مقداره خمس طبقات إحصائية متمايزة تقريبا للأفراد، أي خمسة مستويات للتحصيل لدى هؤلاء الأفراد وفق المعادلة ($H_p=(4G_p + 1) / 3$) حيث : H_p عدد الطبقات الإحصائية للأفراد ، :G_p معامل الفصل بين الأفراد في حين أن معامل الثبات المتعلق بالفقرات كانت قيمته كبيرة جداً، ودلت على أن الفقرات كانت قادرة على إظهار ست طبقات إحصائية متمايزة تقريبا لصعوبة الفقرات لدى أفراد عينة الدراسة، أي إظهار الفروق الفردية بين الأفراد بشكل كبير.

ومما يجدر ملاحظته أن قيم معامل الثبات هذه تقابل معامل الثبات بطريقة (كودر– ريتشاردسون– ٢٠) (KR-20) في النظرية الكلاسيكية، وبخاصة أن قيمة معامل كودر ريتشاردسون تمثل الحد الأدنى لمعامل الثبات. (Julian, 1988).

أما فيما يتعلق بصدق الاختبار (مجتمع الفقرات) فقد تم التحقق منه بطريقتين:

الطريقة الأولى: اعتمدت على الإجراءات التي اتبعت في تحديد مجال التحصيل في موضوعات القياس والتقويم، وتحليل محتوى كتابة الأهداف السلوكية، وكتابة فقرات الاختبار، والتي تمثل الأهداف السلوكية كنتاج تعلمي يراد تحقيقه، والوصول به إلى مستوى الإتقان، والتأكد من صحة هذه الإجراءات، من خلال الأحكام والتقديرات والتوافق الذي برز من خلال المحكمين من المختصين في تدريس القياس والتقويم في الجامعات عن مدى ملاءمة نتائج التحليل لمواصفات مجال التحصيل، والتوافق بين مضمون الفقرات، والأهداف التي تحققها تلك الفقرات .

الطريقة الثانية: الصدق المعياري: أشار لن وجرنلند (Linn & Gronlund, 2000) أن تحديد معيار مناسب يعد أهم وأصعب خطوة في فحص الصدق المعياري، إذ لم يسبق لأفراد عينة الدراسة أن تقدموا لاختبار في موضوعات القياس والتقويم، وبالتالي فإن المهمة في تحديد المعيار تبدو أصعب. لذا استخدم الباحث التحصيل الأكاديمي الجامعي مقدرا بالمعدل

التراكمي في الجامعة كمعيار خارجي . وبلا شك فهذا الأمر ليس دقيقا تماما، لأن المعدل التراكمي يشتمل على مواد ليست ذات علاقة بالتحصيل في القياس والتقويم، وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج الطلبة على اختبار القياس والتقويم والمعدل التراكمي، فكانت قيمة (٠,٥١) فقط وهي قيمة متدنية وتفسر ما نسبته (٠,٢٥) من تحصيل الطلبة في القياس والتقويم، من خلال العلاقة الخطية بالمعدل التراكمي، وهذا يدل على ضعف هذه العلاقة، وتدل على عدم وجود معيار خارجي مناسب، لمقارنة التحصيل في اختبار القياس والتقويم.

ويمكن الاحتفاظ بنتائج الاختبار إلى أن يصبح هؤلاء معلمين في الميدان، ويتم تقدير درجة ممارستهم تطبيق مبادئ القياس والتقويم، وبناء الاختبارات وعندئذ يتم حساب معامل لارتباط بين الاختبار والمحك.

وبعد أن تم بناء الاختبار عبر هذه المراحل من استبعاد الفقرات غير المطابقة لنموذج راش، واستبعاد الأفراد غير المطابقين. وبعد تحديد الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته، فإن هذا الاختبار المؤلف من (٣٧) فقرة يمثل المجال بشكل متوازن مع الأهداف، وبالتالي يمكن تكوين اختبارات فرعية من هذا الاختبار؛ وتحديد علامة المجال من هذه الاختبارات. كما يمكن تشكيل اختبارات فرعية من هذا الاختبار، حسب درجة الصعوبة أو اختيار فقرات ذات تمييز مرتفع تصف الأفراد عند نقطة قطع محددة لأغراض محددة .

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بدالة المعلومات للاختبار ومناقشتها:

لإيجاد دالة المعلومات للاختبار الكلي، فقد استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (MINSTEPS) وكون هذا البرنامج لا يحلل استجابات أفراد يزيد عددهم على ٢٠٠ فرد وفقرات لا يزيد عددها على ٣٠ فقرة، لذا قام الباحث باختيار ٣٠ فقرة من فقرات الاختبار تتوزع على متصل السمة، وذلك بالاستعانة بخريطة الفقرات بحيث تغطي المدى الذي تتوزع عليه الفقرات حسب درجة صعوبتها والممتد من (−٢,٧ −١,١٧) لوجيت. أما الأفراد فكان عددهم مناسبا ثم أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسوب، وتم تقدير دالة المعلومات للاختبار عند كل مستوى من مستويات القدرة المحددة، والجدول (١٠) يبين تقديرات الأفراد بوحدة اللوجيت وقيم دالة المعلومات عند مستويات مختارة للقدرة.

ويلاحظ من الجدول (١٠) أن قيم دالة المعلومات التي يقدمها الاختبار ثنائي التدريج، تكون أكبر ما يمكن عند مستوى القدرة صفر لوجيت، بمعنى أن الاختبار يعطي معلومات أكثر فاعلية عند الأفراد ذوي القدرة المتوسطة، بينما تكون قيم دالة المعلومات التي يقدمها الاختبار أقل ما يمكن عن مستويات القدرة العالية والمتدنية، بمعنى أن الاختبار يعطي معلومات قليلة عند الأفراد ذوي القدرات العالية والقدرات المتدنية.

الجدول رقم (١٠)

تقديرات القدرة لأفراد العينة وقيم دالة المعلومات التي يقدمها الاختبار عند مستويات مختارة من القدرة للاختبار ثنائي التدريج

القدرة	دالة المعلومات	القدرة	دالة المعلومات	القدرة	دالة المعلومات
-٦	٠,٠٧	-١,٤٤	٢,٨١	٣,١٢	١,٠٤
-٥,٧٦	٠,٠٩	-١,٢	٣,٠٨	٣,٣٦	٠,٨٥
-٥,٥٢	٠,١١	-٠,٩٦	٣,٣٣	٣,٦	٠,٦٩
-٥,٢٨	٠,١٤	-٠,٧٢	٣,٥٤	٣,٨٤	٠,٥٧
-٥,٠٤	٠,١٨	-٠,٤٨	٣,٧٢	٤,٠٨	٠,٤٦
-٤,٨	٠,٢٣	-٠,٢٤	٣,٨٤	٤,٣٢	٠,٣٦
-٤,٥٦	٠,٣٠	٠	٣,٩٢	٤,٥٦	٠,٢٩
-٤,٣٢	٠,٣٧	٠,٢٤	٣,٩١	٤,٨	٠,٢٤
-٤,٠٨	٠,٤٥	٠,٤٨	٣,٨٥	٥,٠٤	٠,١٩
-٣,٨٤	٠,٥٨	٠,٧٢	٣,٧٠	٥,٢٨	٠,١٥
-٣,٦	٠,٧٠	٠,٩٦	٣,٥١	٥,٥٢	٠,١٢
-٣,٣٦	٠,٨٦	١,٢	٣,٢٩	٥,٧٦	٠,١٠
-٣,١٢	١,٠٤	١,٤٤	٣,٠١	٦	٠,٠٨
-٢,٨٨	١,٢٥	١,٦٨	٢,٧٦		
-٢,٦٤	١,٤٨	١,٩٢	٢,٤١		
-٢,٤	١,٧٢	٢,١٦	٢,٠٥		
-٢,١٦	٢,٠٠	٢,٤	١,٧٥		
-١,٩٢	٢,٢٦	٢,٦	١,٤٨		
-١,٦٨	٢,٥٤	٢,٨٨	١,٢٥		

وأشارت النتائج إلى أن قيمة دالة المعلومات للاختبار تتزايد تدريجيا بتزايد القدرة (θ) حتى تصل إلى أقصى قيمة ممكنة لها عندما تكون قيمة القدرة صفرا لوجيت، وهي تقابل متوسط الصعوبة للفقرات صفر لوجيت، وهذا ما يتطابق مع ما هو متوقع من نموذج راش، حيث إن دالة المعلومات تكون أقصى ما يمكن عندما تكون قيمة (θ=b) وذلك لكل من النموذجين الأحادي المعلم والثنائي المعلم. وهذا ما تؤكده قيمة الخطا المعياري للتقدير التي كانت أقل ما يمكن عند متوسط الصعوبة لفقرات الاختبار، إذ بلغت قيمة (٠,١٦) .

إذ يكون الخطأ المعياري صغيرا كلما اقترب مستوى القدرة للأفراد من مستوى الصعوبة للفقرات. وبالتالي تزداد كمية المعلومات بنقصان الخطأ المعياري حسب العلاقة

$$I(\theta) = \frac{1}{\sqrt{S.E(\theta)}}$$

حيث إن(θ)I: كمية المعلومات عند مستوى القدرة (θ)و (θ)S.E: الخطأ المعياري في تقدير القدرة عن مستوى القدرة (θ)، بالإضافة إلى ذلك فإن ميل المماس عند نقطة الانعطاف لمنحنى خصائص الاختبار المتعدد التدريج كان أكبر من ميل المماس للاختبار الثنائي التدريج حيث أن كمية المعلومات تتناسب طردياً مع ميل المماس لمنحنى خصائص الاختبار إذ كلما زاد الميل زادت كمية المعلومات وذلك حسب العلاقة التالية:

$$I(\theta) = \frac{[P^1(\theta)]^2}{[P(\theta)][Q(\theta)]}$$

حيث I(θ) :كمية المعلومات التي نحصل عليها عند مستوى القدرة (θ).

$[P^1(\theta)]^2$: مربع المشتقة الأولى لدالة الاستجابة عن الاختبار (لمنحنى خصائص الاختبار) عند مستوى القدرة (θ).

$[P(\theta)]$: نسبة الناجحين في الاختبار.

$[Q(\theta)]$: ١-.p(θ)

خاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تحصيلي مقنن في القياس والتقويم التربوي، على المستوى الجامعي، اعتمد في بنائه على الأهداف السلوكية التي تمثل الكفايات التعليمية، التي ترغب في تحقيقها لدى الطلبة (معلمي المستقبل) واستخدم الباحث النظرية الحديثة في القياس كإطار لتحليل فقرات الاختبار، واستجابات الطلبة وتحقيق افتراضات النموذج المستخدم (نموذج راش) كأحد نماذج النظرية الحديثة، وبناء أداة قياس موضوعية متحررة من قدرات الأفراد، ومتحررة من صعوبة الفقرات، وضمان الحصول على فقرات ذات خصائص سيكومترية جيدة. أي أننا نقترب باحتمال كبير من العدالة والموضوعية والدقة، مما يمكننا من تشخيص جوانب الضعف، وبيان المتقنين من غير المتقنين. مما يجعل بناء هذا الاختبار يشكل نواة لبنك أسئلة لمساق القياس والتقويم التربوي في الجامعة، نستطيع من خلاله أن نختار أي عدد من الفقرات بطريقة عشوائية، لتحقيق أهداف عملية القياس الموضوعي. كما هدفت الدراسة إلى توضيح المنهجية التي تم من خلالها بناء وتطوير اختبار في القياس والتقويم التربوي، مما يجعل المجال ممهدا لامكانية تطبيق هذه المنهجية في بناء اختبارات ومقاييس في كفايات تعليمية وتحصيليه أخرى.

المراجع

الجامعة العربية المفتوحة (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في وبناء الاختبارات المدرسية** (ط١)، الصفاة، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

الشريفين، نضال (٢٠٠٣). **مدى تحقق معايير الفاعلية في معادلة اختبارين أحدهما ثنائي التدريج والآخر متعدد التدريج وفق نماذج النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

علاّم، صلاح الدين (١٩٨٥). تحليل بيانات الاختبارات العقلية باستخدام نموذج راش اللوغاريتمي الاحتمالي: دراسة تجريبية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**. الكويت، **١٩**(٥) ٦٧-٩٣.

علاّم، صلاح الدين. (٢٠٠١). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية**. القاهرة، دار الفكر العربي.

عودة، أحمد (١٩٩٢). مدى التوافق بين نموذج راش والمؤشرات التقليدية في اختيار فقرات مقياس اتجاه سباعي التدريج. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، (٨)، ١٥٣-١٧٩

الكيلاني، عبد الله زيد، والشريفين، نضال كمال (٢٠٠٥). **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته- مناهجه- تصاميمه- أساليبه الإحصائية** ، (ط١)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

Alastair, P., & Hutchinson, G. (1987). Calibrating graded assessment: rasch partial credit analysis of performance in writing. **Language Testing**, 4, 73-92.

Allen, M. J., & Yen, W. M. (1979**). Introduction to measurement theory**. California: Cole Publishing Company applications.

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

Fan, X. (1998). Item response theory and classical theory: An empirical comparison of their Item/ Person Statistics. **Educational and Psychological Measurement**, **58** (3), 357-381.

Guskey, T. (1988). **Implementing Mastery Learning**. California :Wadsworth Publishing , Co .

Hambleton, K & Swaminathan, H. & rogers , H. (1999**). Fundamentals of item response theory**. Newbury park, CA: Sage Publication.

Hambleton, R. K & Swaminathan, H. (1985**). Item response theory principles and applications**. Boston: Nijhoff Publishing.

Hambleton, R. K., & Jonse, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and Item response theory and their applications to test development. **Educational Measurement, Issues and Practice**, **4**, 38-47.

Julian, E. R., (1988). Using computerized patient simulations to measure the clinical competence of physicians**. Applied Measurement in Education**, **4** (1), 299-318.

Linacre, J. M & Wright, B. D. (1993). **Auser's guide to BIGSTEPS**. (Computer Program). Chicago: MESA Press.

Linn , R . & Gronlund, N. (2000)**. Measurement and assessment in teaching**. columbus, OH: Merrill.

Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. **Psychometrika**, **2**, 149-174.

Poham, W. J. (1980). **Modern educational measurement**. N. J.: Prentice – Hall , Inc.

Popham, w. J. (1978). **Criterion– Referenced measurement**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice – Hall, Inc.

Stocking. M. (1999). **Item response theory**. In: G . Masters, & J . Keevs (Eds). Advances in Measurement in Educational Research and Assessment .(pp.322) The Boulevard, UK : Pergamon.

Wright, B, Mead, R & Bell, S. (1980). **Bical calibrating items with rasch model. Research Memorandum**. No. 23, Chicago: Statistical Laboratory. Department of Education, University of Chicago.

Wright, B. D., & Masters, G. N., (1982). **Rating scale analysis. A handbook for research measurement**. Chicago: MESA Press.

Wright, D., & Stone, M. (1979). **Best test design: A handbook for research measurement,** Chicago: MESA Press.

أثر دراسة مقرر لعلم النفس على اتجاهات عينة من طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود نحو علم النفس

د. علي بن عبد الله العفنان
قسم التربية وعلم النفس
كلية المعلمين بالرياض

أثر دراسة مقرر لعلم النفس على اتجاهات عينة من طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود نحو علم النفس

د. علي بن عبد الله العفنان
قسم التربية وعلم النفس
كلية المعلمين بالرياض

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتجاهات طلبة السنة الأولى بكلية الطب بجامعة الملك سعود، والكشف عن أثر الجنس في الفروق بين اتجاهات الطلاب والطالبات. وللإجابة عن هذه الأسئلة تم تطوير مقياس للاتجاهات بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي الصلة بموضوع البحث حيث تم تقنين المقياس من حيث الثبات والصدق.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالباً و (٧٢) طالبة من طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود للعام الجامعي ١٤٢٤-١٤٢٥هـ. وقد أسفرت النتائج عن:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو علم النفس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة بين التطبيق القبلي و البعدي؛ مما يعني أن اتجاهات العينة قد تعدلت بعد دراسة مقرر علم النفس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة والطالبات نحو علم النفس تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٦/١٣ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١/٢١

The Impact of Studying a Psychology Course on Students' Attitudes Toward Psychology at the Faculty of Medicine, King Saud University

Dr. Ali A. Al-Afnan
Dept of Education & Psychology
Riyadh Teachers' College, Riyadh

Abstract

The purpose of this study is to identify the attitudes of the medical freshmen toward psychology at the Faculty of Medicine, King Saud University. To achieve the objectives of this study and to answer its questions, the researcher has developed an attitudes Scale based on reviewing relative psychological literature. The validity and reliability of the measuring procedure are assured. A total sample of (188) male and 72 female medical freshmen students participate in this study during the academic year 1424/1425 H. The findings indicated that:

The medical freshmen students (male and female) show positive attitudes toward psychology.

There are statistically significant differences in the pre-test and post-test scores of the participants. This indicates that the students' attitudes toward psychology have been positively changed at the end of the course.

Due to the variable of gender, there are statistically significant differences in the participants' attitudes toward psychology. The female participants' were found to have significantly more positive attitudes toward psychology than male ones.

أثر دراسة مقرر لعلم النفس على اتجاهات عينة من طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود نحو علم النفس

د. علي بن عبد الله العفنان
قسم التربية وعلم النفس
كلية المعلمين بالرياض

مقدمة الدراسة

يحتل علم النفس مكانة مهمة في حياة الأمم والشعوب؛ لما يقدم من فوائد جمة للفرد والمجتمع، فهو يساعد الفرد على أن يفهم ذاته، ويحدد قدراته واستعداداته وسماته التي تميزه عن غيره، مما يجعله أكثر قدرة على مواجهة متطلبات الحياة، ويساعده أيضاً في فهم غيره ومجتمعه من جميع النواحي، حتى يستطيع التكيف في البيئة التي يعيش. (الجراح، ١٩٩١، ص١).

وقد شهد علم النفس تطوراً واسعاً في موضوعاته، فبعد أن كان يبحث في الروح في بداية عهده، تقدم ليشمل مجالاً آخراً وهو العقل، ثم توسع مجاله فبحث في الشعور، وبعدها في السلوك الظاهري، مما حدا بـ وودورث (woodWorth) (المشار إليه في القوصي، ١٩٧٨، ص٢٦) إلى القول إن علم النفس عند أول ظهوره زهقت روحه، ثم خرج عقله، ثم زال شعوره، و لم يبق منه إلا المظهر الخارجي، وهو السلوك.

ويعد علم النفس المعاصر في مختلف فروعه، وفي نظرياته ومنهجياته وتقنياته وتطبيقاته هو ابن المجتمعات الصناعية الرأسمالية، حيث نشأ هذا العلم ونما وتفرع منذ أواسط القرن التاسع عشر والقرن العشرين لخدمة أهداف المجتمعات الصناعية الرأسمالية، وتلبية احتياجاتها، مما يشكل مختلف فروعه ووظائفه، التطبيقية ومنهجياته البحثية. ويمكن إجمال هذه الأهداف في الأربعة التالية التي تنصب على الفرد في الغرب: المعرفة والتشخيص، الإعداد والتأهيل، الإدارة والتسيير، الصيانة والحفاظ على الفعالية.

وتتوزع مختلف فروع علم النفس لخدمة هذه الأهداف فيما بينها، وقد تتشارك في القيام بواحدة منها أو أكثر، إلا أنه قد خرجت المعرفة المتراكمة في علم النفس المعاصر عن إطار هذه الأهداف إلا على سبيل الاستثناء (حجازي، ٢٠٠٠، ص١٤٣).

وتتعدد الخدمات التي يقدمها علم النفس المعاصر لتشمل ميادين التجارة، والصناعة، والقضاء، والمشكلات السلوكية، والتعلم والتعليم، ووضع المناهج وتطويرها، ودراسة الفروق بين الأفراد والجماعات والسلالات المختلفة، ومراحل النمو المختلفة، ووظائف الأعضاء وغيرها، وقد بات كل ميدان من هذه الميادين يمثل علماً مستقلاً قائماً بذاته.

ويعد علم النفس العام –وهو موضوع هذه الدراسة– المصدر الأساسي للمعلومات عن الحياة النفسية، ويهتم هذا الفرع بدراسة قوانين ومبادئ الأفراد بصورة عامة بغض النظر عن المواقف، أو الحالات الخاصة، التي تختلف من فرد لآخر، ومن الموضوعات الرئيسة التي يدرسها علم النفس العام الذكاء والتذكر، والتعليم، والتفكير، والشخصية، والانفعالات والدوافع والإدراك والاتجاهات (الجراح، ١٩٩١، ص٤).

أما الاتجاهات عامة فتقوم بدور بارز في تحديد سلوك المرء، فالاتجاه فعل دافعي يستثير السلوك ويوجهه وجهة معينة، ويمكن القول إن تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو موضوع دراسي قد تنمي لديهم رغبة في تعلمه وقدرة على توظيف ما تعلموه، فضلاً عن تحسن في التذكر. كما يمكن القول إن تدني تحصيل الطلبة دروسهم في موضوع دراسي ما قد يُعزى جزئياً إلى اتجاهاتهم السلبية نحو ذلك الموضوع، وما يرافقها من كراهية وخيبة أمل لا تقتصر على موضوع الدراسة فحسب، بل قد تعمم لتشمل الأستاذ والمؤسسة التعليمية (التل، ١٩٩١، ص٧٠).

وقد ركزت دراسات متعددة على أثر دراسة مقررات في علم النفس على تنمية أو تغيير الاتجاهات نحو علم النفس فشملت الدراسات المدارس، والكليات والمعاهد والجامعات خاصة في العقدين الأخيرين.

ورغم وفرة البحوث التربوية في ميدان الاتجاهات نحو الموضوعات الدراسية المتنوعة في عالمنا العربي، فإن المتتبع للبحوث النفسية المتعلقة بتقصي الاتجاهات نحو علم النفس يكشف عن نقص حاد فيها. إذ إن الدراسة الرائدة في هذا المجال هي تلك التي أجراها أبو حطب والكامل وخزام (١٩٨٩) حول صورة علم النفس لدى الشباب العماني. وقد بينت نتائج الدراسة أن الشباب العماني يظهرون اتجاهات إيجابية عامة نحو علم النفس، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في اتجاهات الذكور والإناث نحو علم النفس، إذ أظهرت الإناث اتجاهات أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور فيما يتعلق بالاتجاه العام ومكوناته.

ومن بين الدراسات الأجنبية التي تناولت مسحاً للاتجاهات نحو علم النفس ما قام به جاردنر وهند (Gardner & Hund, 1983) فقد أكدت أن نسبة الاعتقادات الخاطئة عن علم النفس منتشرة بشكل واسع حتى بين الأكاديميين، وذلك بعد إجراء الدراسة على عينة تكونت من (١٢٤) عالم نفس يدّرسون في كليات وجامعات إقليم جبال روكي، و(١٠٥) مدرسين من حملة الدكتوراه والماجستير وعلماء اجتماعيين وعلماء غير اجتماعيين من جامعة كولورادو. وقد استخدم الباحثان اختبار الاعتقاد العام (TCB) لفوهان (Vaughan) مع بعض التعديل، حيث اختيرت (٢٠) فقرة من (٨٠) فقرة من قائمة فوهان. وكان معيار الاختيار حصول الفقرة على تأييد أكثر من (٥٠٪) من طلبة الكلية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق تذكر بين كل من الذكور والإناث في نسبة الاعتقادات الخاطئة.

ومن الدراسات الأخرى ذات الصلة المباشرة بهذا الموضوع ما قامت به التل (١٩٩١)

حول اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس، حيث هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس للاتجاهات نحو علم النفس، ومن ثم التعرف على اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس، والكشف عن الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو علم النفس، حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٠٠) طالب. وكشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس. كما أسفرت عن وجود فروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو علم النفس، لصالح الإناث، وذلك فيما يتعلق بالاتجاه العام وبأبعاده الخمسة جميعها، وقد تم تفسير النتائج في ضوء المتغيرات الاجتماعية والثقافية.

وفي السعودية أجرى الحارثي (١٩٩٣) دراسة على (٢٩٦) طالباً وطالبة من كليات مختلفة بالجامعات السعودية هدفت إلى التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو علم النفس، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق في الاتجاه نحو علم النفس ترجع للتخصص (طبيعي/ شرعي) كما كانت الفروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث في الاتجاه نحو علم النفس. كما أجرى في هذه الدراسة تحليلاً عاملياً لمقياس الاتجاه نحو علم النفس. أسفر عن وجود أربعة عوامل للاتجاه نحو علم النفس هي: الرغبة في دراسة علم النفس وأهميته، والجانب الوجداني المتصل بعلم النفس، وموقف الفرد نحو علم النفس، والإيمان بعلم النفس والاعتقاد بفائدته.

وفي دراسة ريدين (Rydeen, 1993) حول معتقدات و اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو علم النفس بوصفه مهنة، قام الباحث بتقييم مدى التحقق من فرضية ميلر (Mille) التي تعطي طريقاً "نفسياً" للأفراد؛ وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى عدة مجموعات من الطلاب كل منها يشمل (٦١٩) طالباً جامعياً من جامعة كاليفورنيا الحكومية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن بعض المجموعات كانت لديها سوء فهم، و عدم تصور، و اتجاهات سلبية، و معرفة محدودة عن علم النفس. وأوصت الدراسة بأهمية مناقشة الخيارات المهنية في علم النفس بين الطلاب والتخطيط المستقبلي للتعرف بقدر الإمكان على تلك الفروقات.

أما ستيفنسون (Stephenson, 1994) فقد أجرى دراسته التي كان غرضها التعرف على الاتجاهات نحو علم النفس على (٣١٠) من طلبة الدراسات العليا الذي يدرسون علم النفس، وطلبة الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية والذين يدرسون أحد المقررات الاختيارية في علم النفس ، وطلبة مرحلة البكالوريوس والليسانس بأقسام غير قسم علم النفس ويدرسون مقرراً اختيارياً في علم النفس، وطلبة مرحلة البكالوريوس والليسانس من قسم علم النفس، وأوضحت النتائج أن طلبة الدراسات العليا عامة كانوا أكثر نقداً للأساسيات العلمية لعلم النفس من طلبة مرحلة البكالوريوس والليسانس، كما تبين وجود فروق بين الجنسين حيث تبين أن الإناث أكثر ألفة من الذكور، وأقل نقداً لأساسيات علم النفس الأكاديمية من الذكور.

وقام فريدريك (Friedrich 1996) بدراسة لتقييم تصورات الطلاب و مفاهيمهم لعلم النفس بوصفه علما باستخدام مقياس "علم النفس بوصفه علماً" (PAS) من تصميم الباحث، ولاختبار مدى مصداقية هذا المقياس أجرى الباحث تجربتين على مجموعتين من الطلاب الجامعيين، وأعطى جميع الطلاب نسخة من المقياس يحتوي على (١٥) نقطة. اشتملت المجموعة الأولى على (٧٨) طالباً و طالبة يدرسون مادة "مدخل إلى علم النفس" في فصليين دراسيين منتظمين، وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين النتائج المرتفعة للطلاب على مقياس علم النفس بوصفه علما (PAS) والاعتقاد بكفاءة العلاج النفسي، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين تلك النتائج على مقياس (PAS) ووجود عدد كبير من المناهج العملية في أقسام علم النفس. كما أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية بين ميل الطلاب نحو تصور علم النفس بوصفه علماً وميولهم العامة نحو التعبير عن اهتمامات قوية بالعلم.

وفي دراسة حول الاتجاهات نحو علم النفس و الطب النفسي و المرض العقلي، أجرى ستونز (Stones, 1996) مسحاً لاتجاهات عينة من الطلاب الجامعيين و عينات صغيرة من علماء النفس والممارسين الطبيين وعدد من المرضى والعاملين بالمستشفيات العامة في شرق و وسط مدينة كيب تاون بجنوب إفريقيا، وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى أن الطلاب الذين يدرسون علم النفس في الفرقة الثالثة الجامعية لديهم ميول سالبة نحو العلاج النفسي أكثر من طلاب الفرقة الأولى. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن اتجاهات الطلاب بالسنة النهائية بالجامعة نحو علم النفس كانت أكثر ايجابية من اتجاهات طلاب الفرقة الأولى الدارسين لعلم النفس، وأن العامة من الناس لديهم نظرة تفاؤلية أكثر من علماء النفس حول كفاءة و فاعلية العلاج النفسي و العقلي.

وقام القحطاني (١٩٩٦) بدراسة تناولت موضوع الاتجاهات نحو علم النفس لدى طلاب بعض الجامعات السعودية حيث تعرض الباحث إلى دراسة آراء واتجاهات هؤلاء الطلاب نحو علم النفس. وقد استعان الباحث بعينة من طلاب الجامعات السعودية، بلغت (١٢٠٠) طالب وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في الفكرة السائدة عن علم النفس –كمًا يدركها طلاب الجامعات السعودية من حيث موضوع العلم ومجالاته تطبيقية وأسماء أعلامه– عن الصورة الصحيحة للعلم، وكذلك وجود اتجاهات عامة نحو علم النفس أقرب إلى قطبية الإيجابية بالإضافة إلى وجود اتجاهات تفضيلية سالبة نحو علوم المهن النفسية، وتوصلت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس بين طلاب وطالبات الجامعات السعودية لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الدراسة المنتظمة لمواد علم النفس واتجاهات طلاب وطالبات الجامعات السعودية نحو علم النفس.

وفي قطر أجرى كمال (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة اتجاهات طلاب جامعة

قطر نحو علم النفس: الرغبة في دراسة علم النفس، والمراحل التي درست فيه، وعدد المقررات المدروسة الرغبة في اختيار التخصص، ونوع المادة المقروءة. حيث قام الباحث بإعداد مقياس للاتجاه نحو علم النفس، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (٣٣٥) من طلبة الجامعة. وأوضحت النتائج أن اتجاهات الطلبة الذين درسوا علم النفس، أو لديهم الرغبة في دراسته أو قرؤوا كتباً في علم النفس أقوى من اتجاهات هؤلاء الذين لم يدرسوا علم النفس أو ليست لديهم الرغبة في دراسته، أو قرؤوا كتباً أخرى غير علم النفس، كما كانت اتجاهات الإناث نحو علم النفس أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور، كما كانت اتجاهات طلبة التخصصات الأدبية أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة التخصصات العلمية.

وفي الكويت قام خليفة (١٩٩٩) بدراسة تناولت موضوع صورة علم النفس لدى الجمهور العام في المجتمع الكويتي بهدف معرفة الصورة الشائعة عن علم النفس لدى عينة من الجمهور العام في المجتمع الكويتي. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٩١٧) فرداً من الجنسين. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في تصورهم لموضوع علم النفس ومجالاته وطبيعة الدراسة فيه، ومصادر المعلومات عن علم النفس وخدماته التي يقدمها وأشهر علمائه. وأوضحت الدراسة أيضا أن هناك فروقا جوهرية بين أفراد المجموعة الأدنى تعليما وأفراد المجموعة الأعلى.

كما أجرى الزهراني (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاه طلاب وطالبات جامعة أم القرى من دارسي بعض مواد علم النفس من ضمن برنامج الإعداد التربوي وبعض سماتهم الشخصية، والكشف أيضاً عما إذا كان هناك فروق بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى الدارسين بعض مواد علم النفس في الاتجاه نحو دراسة علم النفس. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة: (٢٠٠) طالب، (١٠٠) طالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة وغير دالة إحصائياً بين الاتجاه وأبعاد الذهانية والتشاؤم والعصابية؛ ووجد أن هناك علاقة إيجابية بين الاتجاه وبُعد التفاؤل، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الاتجاه لعلم النفس بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وأجرت اشتون (Ashton, 2002) دراستها حول الصورة العامة لعلم النفس و مدى تطور الاتجاهات وصدقها نحو مقياس علم النفس. قامت الباحثة بتصميم مقياس اتجاهات نحو علم النفس تحت مسمى "ATPI"، و تم تطبيقه على عينة من الطلاب الجامعيين شملت (٤١٦) من طلبة جامعة أوهايو الحكومية. أظهرت النتائج أن الصورة العامة لدى الناس تجاه علم النفس هي صورة إيجابية تكتنفها بعض الاتجاهات السلبية؛ وتعزو الباحثة تلك الاتجاهات السلبية إلى نقص المقاييس العامة للاتجاهات نحو علم النفس.

ومن خلال عرض الأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الدراسة الحالية توصل الباحث إلى أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت صورة علم النفس لدى الطلبة في البيئة العربية وإن كان هناك كثرة في الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو بعض فروع علم النفس مثل: علم النفس التربوي مما يضيف أهمية لهذه الدراسة خاصة وأن البيئة السعودية لم تحظ

بدراسة مشابهة تماماً، ويمكن القول إن إضافة متغير جديد وهو الجنس يضفي نوعاً من الخصوصية على هذا البحث بالإضافة إلى إجراء عينة الدراسة على طلاب كلية الطب.

مشكلة الدراسة

تتضح مشكلة الدراسة في التعرف بشكل أكثر تحديداً على اتجاهات طلبة كلية الطب في السنة الأولى بجامعة الملك سعود نحو علم النفس، وبالتالي الكشف عمّا إذا كانت اتجاهات الطلبة نحو علم النفس تختلف باختلاف الجنس.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية تعرف:

١. مستوى الاتجاهات السائدة لطلبة السنة الأولى كلية الطب بجامعة الملك سعود نحو علم النفس.

٢. الفروق في اتجاهات طلبة كلية الطب نحو علم النفس بجامعة الملك سعود بعد دراستهم مقرر علم النفس عن اتجاهاتهم قبل دراستهم هذا لمقرر.

٣. الفروق بين الذكور والإناث في كلية الطب بجامعة الملك سعود بالنسبة للاتجاه العام نحو علم النفس.

أسئلة الدراسة

إن هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: هل تؤثر دراسة مقرر لعلم النفس على اتجاهات الطلاب الجامعيين غير المتخصصين في علم النفس، وهل يتنوع هذا التأثير حسب جنس الطالب؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى الاتجاهات السائدة لطلبة السنة الأولى كلية الطب بجامعة الملك سعود نحو علم النفس؟

٢. هل تختلف اتجاهات طلبة كلية الطب نحو علم النفس بجامعة الملك سعود بعد دراستهم لمقرر علم النفس عن اتجاهاتهم قبل دراستهم هذا لمقرر؟

٣. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في كلية الطب بجامعة الملك سعود بالنسبة للاتجاه العام نحو علم النفس؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من:

١. كونها الدراسة الأولى (في حدود علم الباحث) التي تجرى في هذا المجال في كلية الطب بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

٢. إمكان استخدام مقياس الاتجاهات المستخدم في الكشف عن اتجاهات فئات أخرى في الجامعات السعودية وكليات المعلمين هناك.
٣. كونها تبحث في تأثير دراسة مقرر ذي أهمية اجتماعية (علم النفس) على تغيير الاتجاه لدى فئة ذات تخصص علمي (الطب)، إضافة إلى دخول متغير الجنس، وهو قليل الدخول في الدراسات التي تجرى في المملكة العربية السعودية لخصوصية هذا المتغير هنا. وهذا يضفي على هذه الدراسة نوعاً من الجدّة والأهمية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً بما يلي:
١. مدى تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها.
٢. مدى صدق وثبات الأداة المستخدمة في الدراسة.
٣. الإطار الزمني الذي أجريت فيه الدراسة وهو الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٢٤-١٤٢٥هـ.

التعريفات الإجرائية

الاتجاه Attitude: هو ميل نفسي نحو موضوع اجتماعي معين يظهر في تقييم هذا الموضوع بدرجة متفاوتة من درجات التفضيل ـ عدم التفضيل، ويعنى بالميل النفسي: أن الاتجاه هو حالة ذاتية داخلية توجد لدى الشخص سواء لفترة قصيرة أو طويلة. ونظراً لأن الاتجاه مكون داخلي فإننا نستنتج من خلال الاستجابات التفضيلية ـ عدم التفضيلية ـ للشخص تجاه الموضوع المقصود (Eagly & Chaiken, 1998. P.269) والاتجاه كميل نفسي للاستجابة يتكون من ثلاثة عناصر: معرفية ـ وجدانية ـ ترويحية (Akert, 1999 ؛ Aronson, Wilson,&)؛ ورغم ذلك فإن هناك بعض الاتجاهات تقوم في أساسها على معتقدات الشخص في خصائص موضوع الاتجاه (المكاسب أو الخسائر، الفوائد أو المضار)؛ ففي هذه الحالة يكون أساس ذلك الاتجاه معرفياً، وبالمثل لو قام الاتجاه على أساس وجداني- مثل العاطفة.

وفي هذه الدراسة نعني بالاتجاه نحو علم النفس ميل أفراد مجتمع الدراسة نحو علم النفس كما يقاس باستجاباتهم على فقرات مقياس الاتجاهات المستخدم في هذه الدراسة والذي يتكون من عبارات تقويمية لموضوع الاتجاه، ويقوم هذا الاتجاه على تقدير الشخص لأهمية علم النفس في أربعة أبعاد هي: الرغبة في دراسة علم النفس، والاستمتاع بعلم النفس، وأهمية علم النفس، والاستخدام والمنفعة بعلم النفس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث المستخدم

هو المنهج الوصفي - الطريقة السببية المقارنة وذلك بمقارنة اتجاهات الطلاب قبل وبعد دراسة مقرر علم النفس واعتبار الفروق بين القياسين راجعة إلى دراسة هذا المقرر.

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات السنة الأولى لكلية الطب بجامعة الملك سعود للفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٤-١٤٢٥هـ حيث بلغ عددهم (٢٩٢) طالباً وطالبة، منهم (٢٢٠) طالباً و(٧٢) طالبة. إلاّ أن الإجابات الراجعة فعلياً كانت لـ (١٨٨) طالبا، و(٧٢) طالبة، وبذلك عدت هذه عينة الدراسة ، علماً أن أفراد العينة لم يسبق لهم دراسة أي مقرر مرتبط بموضوع علم النفس، كما أن المقررات التي يدرسها طلاب السنة الأولى طب ليست لها علاقة بمادة علم النفس عدا هذا المقرر موضوع الدراسة.

أداة الدراسة

طوّر الباحث مقياس الاتجاهات نحو علم النفس من خلال عرضه للتراث السيكولوجي ذي الصلة، وخاصة دراسة التل، (١٩٩١)، والجراح (١٩٩١)، وأبو حطب وزملائه (١٩٨٩) حيث صاغ (٦١) فقرة من نوع تدريج ليكرت الخماسي: موافق تماماً وتقديرها (٥) درجات، وموافق وتقديرها (٤) درجات، وغير متأكد وتقديرها (٣) درجات، وغير موافق وتقديرها درجتان، وغير موافق تماماً وتقديرها درجة واحدة.

هذا في حالة الفقرات الموجبة، أمّا في الفقرات السالبة فتنعكس التقديرات بحيث تحمل (غير موافقة تماماً (٥) درجات) إلى نهاية التوزيع. وقد توزعت الفقرات على أربعة أبعاد، هي:

١. الرغبة في دراسة علم النفس.
٢. الاستمتاع بعلم النفس.
٣. أهمية علم النفس.
٤. الاستخدام والمنفعة بعلم النفس.

صدق الأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على المحكمين: ثمانية متخصصين في علم النفس، واثنين في اللغة العربية، وطلب إليهم: حذف، أو إضافة، أو تعديل ما يرونه مناسباً. حيث عدّلوا بعض الفقرات، وحذفوا البعض وبناءً على تقييم المحكمين للأدوات اقتصرت الاستبانة على (٤١) فقرة، منها إحدى عشرة فقرة ذات اتجاه سالب وهي التي

تحمل الأرقام (٢، ٩، ١١، ١٢، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤١).

وقد تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على (٦٥) طالباً وطالبة حيث بلغ هذا المعامل (٠,٨١) والذي عد مناسباً لأغراض الدراسة؛ والجدول رقم (١) يظهر ذلك.

الجدول رقم (١)

معاملات الصدق البنائي للاتساق الداخلي و ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
الرغبة	**٠,٩٢
الاستمتاع	**٠,٨٩
الأهمية	**٠,٩٠
الاستخدام	**٠,٨٥

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ثبات الأداة

استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا وهو أحد طرق تقدير الثبات النصفي وذلك على مجموعة من ٦٥ طالباً بكلية الطب، حيث أشارت نتائج التحليل إلى أن قيم كرونباخ ألفا كانت مرتفعة للمقياس الكلي حيث بلغ (٠,٩٥) مما يؤكد تحقق خاصية الثبات للمقياس وصلاحيته لإجراء هذه الدراسة. والجدول رقم (٢) يظهر ذلك.

الجدول رقم (٢)

معاملات الثبات كرونباخ ألفا للمقياس (ن = ٦٥)

الأبعاد	معامل الثبات
الرغبة	٠,٨٣
الاستمتاع	٠,٨٨
الأهمية	٠,٨٣
الاستخدام	٠,٨٤
الثبات الكلي	٠,٩٥

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما مستوى الاتجاهات السائدة لطلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود ـ السنة الأولى نحو علم النفس؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الاتجاهات القبلي، وعلى كل مجال من مجالاته الأربعة كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والعلامات المئوية

لاستجابات أفراد العينة على المقياس القبلي

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العلامة المئوية
الرغبة	١١	٣,٤٠	٠,٧٤	%٦٨
الاستمتاع	١٠	٣,٦١	٠,٦٦	%٧٢,٢
الأهمية	١١	٣,٨١	٠,٥٨	%٧٦
الاستخدام	٩	٣,٧٠	٠,٦٢	%٧٤
الكلي	٤١	٣,٦٢	٠,٥٩	%٧٢,٤

يبين الجدول رقم (٣) أن متوسط أداء أفراد العينة على المقياس الكلي لاتجاهات طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود/ السنة الأولى نحو علم النفس بلغ (٦٢,٣) من (٥)، وغلب الطابع الإيجابي على مجالات المقياس حيث احتلت استجابات أفراد العينة على المجالين: الثالث والرابع المتعلقين بأهمية علم النفس، والاستخدام والمنفعة في دراسة علم النفس والاستمتاع به، المركزين: الأول والثاني بمعدلات مرتفعة ومتساوية تقريباً (٨١,٣) و(٧٠,٣) على التوالي، بينما احتل المجال الثاني المتعلق بالاستمتاع بعلم النفس المركز الثالث بمتوسط (٦١,٣) ، أما المجال الأول والمتعلق بالرغبة بعلم النفس فاحتل المركز الرابع بمتوسط (٤٠,٣).

وتجدر الإشارة إلى أن هدف البحث –كما هو محدد في السؤال الأول من أسئلة الدراسة –هو إعطاء وصف عام لاتجاهات الطلبة قبل إجراء الدراسة، و لم يهدف إلى تحديد معيار لفحص الدلالة الإحصائية بموجبه. وقد يكون تحديد معيار مقبول تربوياً، صعباً في مثل هذه الدراسة؛ لأن موضوع علم النفس حسّاس نسبياً وتشمل الدراسة على أبعاد مختلفة الجوانب.

وقد يعود سبب الاتجاهات الإيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو علم النفس إلى ارتباط علم النفس الوثيق بالطب البشري؛ ذلك أن كلاً منهما يتعلق بالإنسان، إضافة إلى ما يحمله

الإنسان في داخله من حب الاستطلاع ومعرفة ما يدور في نفسه، وعلم النفس يحاول الإجابة عن هذا الدافع؛ وقد يُعزى السبب في ذلك إلى اتجاهات الطلبة التي قد تأثرت بتطور وسائل الاتصال من قنوات فضائية، وانترنت، وصحف، ووسائل الإعلام والتي تقف موقفاً إيجابياً من العلوم عامة، بينما الاهتمام بعلم النفس فهو حديث وقليل نسبياً في المملكة.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من: (التل، ١٩٩١)، و(أبي حطب وزملائه، ١٩٨٩)، و(الحارثي، ١٩٩٣)، و(الجراح، ١٩٩١). واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Gardner, & Hund, 1983)، ولعل ذلك راجع إلى اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها حيث أجريت دراستهما في إقليم جبال روكي، وكانت عينة دراستهما من الأكاديميين ممن يحملون درجة الدكتوراه والماجستير، إضافة إلى اختلاف الأداة حيث استخدما اختبار الاعتقاد الخاطئ.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "هل تختلف اتجاهات طلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود/ السنة الأولى بعد دراستهم مقرر علم النفس؟" للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث أولاً باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لمقياس الاتجاهات القبلي والبعدي لعينة الدراسة. والجدول رقم (٤) يظهر ذلك.

الجدول رقم (٤)

اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسط القياس القبلي ومتوسط القياس البعدي لأبعاد القياس والدرجة الكلية (ن = ٢٦٠)

البعد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة t
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
الرغبة	٣,٣٩	٠,٧٤	٣,٧٥	٠,٦٤	**٧,٦٠
الاستمتاع	٣,٦٠	٠,٦٦	٣,٩٤	٠,٥٩	**٧,٥٤
الأهمية	٣,٨٠	٠,٥٧	٤,١٠	٠,٤٩	**٨,٦٦
الاستخدام	٣,٧٠	٠,٦٢	٣,٩٩	٠,٥٨	**٧,٣٨
الكلي	٣,٦٢	٠,٥٩	٣,٩٤	٠,٥١	**٩,٠١

* مستوى الدلالة: (٠,٠١).

يكشف الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلبة في التطبيقين: الأول (القبلي) والثاني (البعدي)، وذلك على كل من الدرجة الكلية، على المقياس وعوامل المقياس الأربعة، وعليه يمكن القول: إن هناك ارتفاعاً في المتوسطات الحسابية لدى عينة

الدراسة على المقياس البعدي، وأن اتجاهات الطلبة قد تعدّلت بشكل جوهري إذ أصبحت أكثر إيجابية بعد دراسة مقرر علم النفس.

وقد يُعزى ذلك إلى توسع مدارك عينة الدراسة حول مفهوم علم النفس، ومجالات استخدامه؛ مما كان له الأثر الفعال في تحسين وتنمية اتجاهاتهم نحو علم النفس، وهذه النتيجة منسجمة مع كون الاتجاهات متعلمة وأن المعرفة أحد مكوناتها.

ولعل في هذه النتيجة ما ينسجم مع دراسة (التل، ١٩٩١)، (والجراح، ١٩٩١)؛ ولكنها غير منسجمة مع دراسة (أبي حطب وزملائه، ١٩٨٩) والتي خلصت إلى أن الدراسة المنظمة لعلم النفس لا تأثير لها في تغيير أو تعديل اتجاهات الطلبة نحو علم النفس.

وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف محتوى المقررين: حيث اعتمدت دراسة أبي حطب وزملائه على مقرر في علم النفس التربوي، بينما اعتمدت هذه الدراسة على مقرر في علم النفس العام. إضافة إلى اختلاف عينة الدراسة حيث جاءت عينة دراسة أبي حطب وزملائه غير متجانسة فهي ممثلة لجميع طلاب جامعة السلطان قابوس، بينما في هذه الدراسة لطلبة كلية الطب بجامعة الملك سعود في السنة الأولى، ويمكن إضافة اختلاف الأداة المستخدمة والوقت الذي أجريت فيه كل دراسة، والتركيبة الثقافية للمجتمعين.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق بين الذكور والإناث في كلية الطب بجامعة الملك سعود بالنسبة للاتجاه العام نحو علم النفس؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار (t) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات نحو علم النفس وعلى أبعاده الأربعة. ويظهر الجدول رقم (٥) ذلك.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (t) للفروق بين الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات البعد

البعد	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت
١	ذكور	١٨٨	٣,٦٧	٠,٦٨	**٣,٤٤
	إناث	٧٢	٣,٩٤	٠,٤٩	
٢	ذكور	١٨٨	٣,٨٥	٠,٦٤	**٤,٨١
	إناث	٧٢	٤,١٦	٠,٣٧	
٣	ذكور	١٨٨	٤,٠٣	٠,٥٠	**٣,٧٠
	إناث	٧٢	٤,٢٨	٠,٤١	
٤	ذكور	١٨٨	٣,٨١	٠,٦٠	**٦,١
	إناث	٧٢	٤,٢٨	٠,٤١	
الكلي	ذكور	١٨٨	٣,٨٦	٠,٥٤	**٥,٢٤
	إناث	٧٢	٤,١٦	٠,٣٥	

* مستوى الدلالة: (٠,٠١).

يظهر الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠١) في اتجاهات طلبة كلية الطب/ السنة الأولى بجامعة الملك سعود نحو علم النفس عامة، وفي جميع المجالات الأربعة تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث؛ وعليه يمكن القول: إن هناك فروقاً واضحة بين اتجاهات الإناث نحو علم النفس عامة، ونحو مجالاته الأربعة الواردة في المقياس، وبين الذكور لصالح الإناث، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية، وتنميط الدور الجنسي للذكر والأنثى عالمياً. وانسحاب ذلك على العالم العربي ومن ضمنه المملكة العربية السعودية، حيث ينشأ الذكور على الخشونة والعقلانية وتحمل المسؤولية، في حين تنشأ الإناث على الاتكالية ولطف المعاملة والخضوع الاجتماعي واللين، وهذا ينعكس على اتجاهات كل من الذكور والإناث إلى موضوعات الدراسة، حيث تميل الإناث إلى المقررات التي تتحدث عن الأشخاص، والتي من خلالها تستطيع التعرف على الآخرين والإدلاء بآرائهن الشخصية، وهذا ما ينظر إلى علم النفس من المنظور الاجتماعي الثقافي كمقرر دراسي يغلب عليه الطابع الأنثوي، وهذا الأكثر إيجابية من الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من أبي حطب وزملائه (١٩٨٩)، والتل (١٩٩١)، والجراح (١٩٩١)، والقحطاني (١٩٩٦)، والحارثي (١٩٩٣)؛ ولعل ذلك راجع إلى التشابه بين العادات والتقاليد والتنشئة الاجتماعية لجميع مجتمعات وعينات هذه الدراسة.

وتختلف مع نتائج دراسة (الزهراني،٢٠٠٠) رغم التشابه الظاهري بينهما في البيئة الاجتماعية حيث أجريتا في المملكة العربية السعودية ، وقد يعزى هذا إلى الاختلاف في الجامعة ومكانها،حيث أجريت دراسة الزهراني في جامعة أم القرى بمكة المكرمة بقدسيتها وخصوصيتها الدينية،في حين أجريت هذه الدراسة في كلية الطب بجامعة الملك سعود بالرياض حيث الظروف الاجتماعية والمناخ النفسي في كلية الطب جامعة الملك سعود يختلف عنه في جامعة أم القرى فضلاً عن وجود فرصة أكبر لطالبة في الرياض للاطلاع وارتياد المكتبات العامة، مثل: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية مكتبة الملك عبدالعزيز ومكتبة الملك فهد ومركز الملك فيصل للبحوث والدراسات.

التوصيات

خلاصة هذه الدراسة يرى الباحث أن هناك مجموعة من التوصيات يمكن الأخذ بها ومنها:

١. إجراء بعض الدراسات لمعرفة أثر بعض المتغيرات الأخرى مثل: التخصص، والمستوى على الاتجاهات نحو علم النفس.

٢. تطوير المقياس المستخدم في هذه الدراسة واستخدامه في البحوث النفسية في البلاد العربية.

٣. إن هناك اعتقادا شائعا وسط طلبة الجامعة عن علم النفس يحتاج تعديله إلى إجراء بحوث ودراسات تتعلق بموضوع صورة علم النفس لدى الطلاب.

٤. التأكيد على دور وسائل الإعلام المرئية، والمسموعة، والمقروءة في إظهار الجوانب الإيجابية لعلم النفس.

المراجع

أبو حطب، فؤاد والكامل، حسنين وخزام، نجيب (١٩٨٩). صورة علم النفس لدى الشباب العماني. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، **١٧**(٢)، ١٩-٥١.

التل، شادية أحمد (١٩٩١). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٦** (٣)، ٦٩-٩٣.

الجراح، عبدالناصر ذياب ذيب (١٩٩١). **الإدراك الفارقي لمفهوم علم النفس لدى طلاب وطالبات جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الحارثي، زايد عجير (١٩٩٣م). اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو علم النفس. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٤)**، ١٥٦-١٧٥

حجازي، مصطفى (٢٠٠٠). علم النفس ما بين تحدي البقاء وإعادة التكيف الهيكلي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٢** (٢)، ١٤٣-١٧٠.

خليفة، عبد اللطيف محمد (١٩٩٩). صورة علم النفس لدى الجمهور العام في المجتمع الكويتي. **المجلة العربية للتربية، ١٩** (٢)، ٦٣-٩١.

الزهراني، عبد الرحمن موسى (٢٠٠٠). **اتجاهات طلاب وطالبات جامعة أم القرى نحو دراسة علم النفس**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القحطاني، محمد مرعي (١٩٩٦). **الاتجاهات نحو علم النفس لدى طلاب بعض الجامعات السعودية**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

القوصي، عبد العزيز (١٩٧٨). **علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية** (ط٩). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كمال، عبد العزيز (١٩٩٧). اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس. **المجلة التربوية**،جامعة قطر، **١١**(٢)، ٨٧-١٣٥.

Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (1999). **Social psychology** (3rd ed.). New York: Longman.

Ashton, K. (2002**). The public image of psychologists: development and validation of an attitudes toward psychologists scale**. Unpublished Ph.D Dissertation. Michigan: UMI.

Eagly, A & Chaiken, S. (1998). Attitudes structure and Function. In D.T.Gilbert, S.T. Fiske& G. Lindzey (Eds.). **The Handbook of Social Psychology** (4th ed.) (pp. 269-322). New York: McGraw-Hill**.**

Friedrich, J. (1996). Assessing students' perceptions of psychology as a science: validation of a self-report measure*.* **Teaching of Psychology***,* **23***,* 6-13.

Gardner, R.M., & Hund, R.M. (1983). Misconceptions of psychology among academicians**. Teaching of psychology**, **10** (1), 20-22.

Rydeen, K. (1993). **College students' beliefs and attitudes toward psychology as a career.** Unpublished M.A. Dissertation. Michigan: UMI*.*

Stephenson, J. (1994). **Negative perceptions of psychology**: **The reflection of an identity crisis**. Dis. Abs. Inter., 56(7), 4002.

Stones, C. (1996). Attitudes toward psychology, psychiatry and mental illness. **South African Journal of Psychology**, **26**(4), 221-225.

البنية الكامنة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي توكيدي

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

د. أحمد الكحلوت
عمادة الدراسات التربوية
إدارة الجامعة العربية المفتوحة- الكويت

البنية الكامنة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي توكيدي

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

د. أحمد الكحلوت
عمادة الدراسات التربوية
إدارة الجامعة العربية المفتوحة- الكويت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد البنية العاملية لاستبانة أنماط التعلم لهني وممفورد، وفقاً لدورة التعلم المفترضة ذات المراحل الأربع التي تتضمن بعدين ثنائيي القطب متعامدين. طبقت نسخة الاستبانة، التي تم تعريبها من الباحثيْن، على (١٥٩) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية في الأردن. وقد استخدم التحليل العاملي التوكيدي لتحديد البنية العاملية للاستبانة، وذلك باختبار ملاءمة خمسة نماذج للنموذج الذي يلائم، بشكل كامل، البيانات المجمعة من عينة الدراسة. والنماذج المتنافسة هي: نموذج ذو عاملين منفصلين؛ وذو ثلاثة عوامل مترابطة، وذو أربعة عوامل منفصلة، وذو أربعة عوامل مترابطة؛ وذو أربعة عوامل منها عاملان متعامدان فقط، وقد أظهرت النتائج أن البيانات لاءمت النموذج ذا العوامل الثلاثة المترابطة، ولم تلائم النموذج ذا العاملين المتعامدين ثنائيي القطب الذي بنيت الاستبانة وفقه. وقد ألقت هذه النتيجة، إضافة إلى نتائج دراسات سابقة، الشك على المتانة السيكومترية للأداة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١٩ م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١٢/٢٢ م

The Latent Structure of Honey and Mumford Learning Style Questionnaire: A Confirmatory Factor Analysis

Dr. Hind Hammouri
Faculty of Educational Sciences
Educational Studies Deanship

Dr. Ahmad Kahlout
Hashemite University
Arab Open University- Kuwait

Abstract

This study aimed at determining the factor-structure of Honey and Mumford Learning Style Questionnaire (LSQ) in relation to the theorized four-stage learning cycle embodying two orthogonal, bi-polar dimensions.

One hundred and fifty nine (159) undergraduate students from the Hashemite University in Jordan responded to the Arabic version of LSQ, which was translated into Arabic by the researchers. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was utilized to determine the structure of Learning Style Questionnaire by testing the fit of five competing models to the model that perfectly fits the data. The competing models-a two-uncorrelated, a three-correlated, a four-correlated, a four-uncorrelated and circumplex factor model- were compared for fit. This study supported the three correlated factor model, but it did not reflect the two orthogonal, bi-polar dimensions relied upon for a theoretical foundation. This result, in addition to results from related literature, cast doubt on the psychometric robustness of the questionnaire.

البنية الكامنة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم: تحليل عاملي توكيدي

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

د. أحمد الكحلوت
عمادة الدراسات التربوية
إدارة الجامعة العربية المفتوحة- الكويت

مقدمة الدراسة

يشير الأدب التربوي إلى أن الأفراد يختلفون في الطرق التي يفضلونها لجمع البيانات واستيعابها، وفي كيفية معالجتهم لهذه البيانات، كما يختلفون في السرعة والطريقة التي يلتقطون بها المعلومات والأفكار الجديدة، وفي درجة الثقة التي يعالجونها فيها، وبكيفية استخدامها (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004). وينطبق هذا على البيئات التعلمية، فنجد أن الطلبة يختلفون في قدرتهم على التعلم من أنماط معينة من الخبرات والأنشطة؛ فقد يفضل بعض الطلبة التعلم من خلال القراءة والتأمل في كيفية تطبيق ما يقرؤونه، في حين يفضل آخرون أن يتعلموا من خلال تجريب الأفكار، ومن ثم مراجعة خبراتهم وأفكارهم قبل أن يخططوا للخطوة التالية (Honey & Mumford, 2000)؛ لذلك نلاحظ أن بعض البيئات التعلمية تكون ملائمة لنمط تعلم أحد الأفراد، بينما يستجيب فرد آخر لبيئة تعلمية أخرى (Swailes & Senior, 1999).

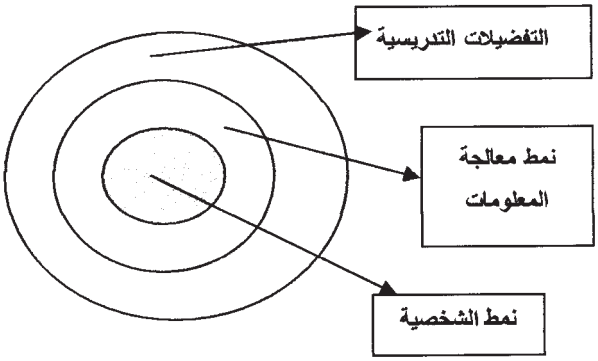
كما أن هناك اتفاقاً بأن اختلاف تفضيلات المتعلمين له تأثير في درجة نجاحهم في أدائهم لمهمات معينة، فقد بينت نتائج كثير من الأبحاث أن أنماط التعلم تفسر التباين في التحصيل الأكاديمي أكثر مما تفسره القدرات الأكاديمية واختبارات التحصيل التقليدية (Kolb, 1984; Sternberg & Williams, 1997; Zhang, 2002)؛ ذلك أن وعي المتعلم والمعلم بنمط التعلم قد يعمل على زيادة قدرة المتعلم على بلوغ الأهداف، من خلال إيجاد تناظر بين نشاط التعلم الذي يقدم للمتعلم وبين نمط تعلمه المفضل، أو من خلال توسيع مدى أنماط تعلم الفرد بتشجيعه على استخدام أنماط أقل تفضيلاً، وبالتالي يقلل من احتمالات الفشل في تحقيق الأهداف (Rayner & Riding, 1997) .

يزخر الأدب التربوي بالعديد من تعريفات أنماط التعلم، فمن وجهة نظر هني وممفورد (Honey & Mumford, 1992)، فإن نمط التعلم هو وصف للاتجاهات والسلوكات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة في التعلم. بينما يرى لو (Loo, 2002) أن نمط التعلم يشير إلى الطريقة التي يستجيب بها الفرد لمثيرات البيئة، ويتفاعل معها في سياق التعلم. فهو تفضيل متمايز للتعلم، يتغير، أحياناً، وفي أحيان أخرى يكون على درجة عالية من الثبات

(Coffield, et al., 2004 Kolb, 2000;). فأنماط التعلم ليست قدرات يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، بل هي طريقة الفرد المفضلة في معالجة المعلومات، وفي استخدام القدرات التي يمتلكها (Zhang, 2002)؛ فهي سلوك إنساني (1992 Kolb, 1984; Honey & Mumford,)، يختلف باختلاف الأفراد (Kolb, 1984).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن نمط التعلم مركب من خصائص العوامل النفسية والانفعالية والمعرفية التي تخدم مؤشراً أو دليلاً على الكيفية التي يتصرف وفقها الفرد، ويتفاعل مع بيئة التعلم ويستجيب لها.

وفي محاولة لتصنيف أنماط التعلم وفق درجة تأثرها بعوامل خارجية، اقترحت كوري (Currey, 1983) نموذجاً بصلة Currey's onion model مكون من ثلاث طبقات- كما يتبين في الشكل (١)–وقد قامت بتصنيف أنماط التعلم في ثلاث فئات رئيسة، وضعت كلاً منها في طبقة من الطبقات الثلاث. حيث وضعت في الطبقة الداخلية أنماط الشخصية التي يفترض أنها على درجة عالية من الثبات. بينما وضعت في الطبقة الخارجية "تفضيلات التدريس"، التي تمثل اختيار الفرد لبيئة التعلم، وهذه الطبقة تضم الأنماط الأكثر احتمالاً للتغير والتأثر بالعوامل الخارجية. في حين وضعت في الطبقة الوسطى نمط "معالجة المعلومات"، أي الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات من البيئة، ويكيفها وفق شخصيته التي تكمن خلفها. وفي هذا المستوى يتم التفاعل بين الميل الإنساني والكيفية التي بوساطتها يعالج الفرد المعلومات الآتية إليه من البيئة.



شكل رقم (١)
نموذج البصلة لكوري

ومن بين النظريات التي اهتمت بكيفية معالجة الفرد للمعلومات الآتية إليه من البيئة نظرية ديفيد كولب في التعلم الخبروي experiential learning، التي استخدمت كإطار مرجعي لكثير من بحوث أنماط التعلم (Lawrence & Veronica, 1997)، واعتمد

عليها كولب في تطوير نموذجه للتعلم الخبروي (Coffield, et al., 2004)، وفيما يأتي توضيح لهذا النموذج.

نموذج كولب للتعلم الخبروي

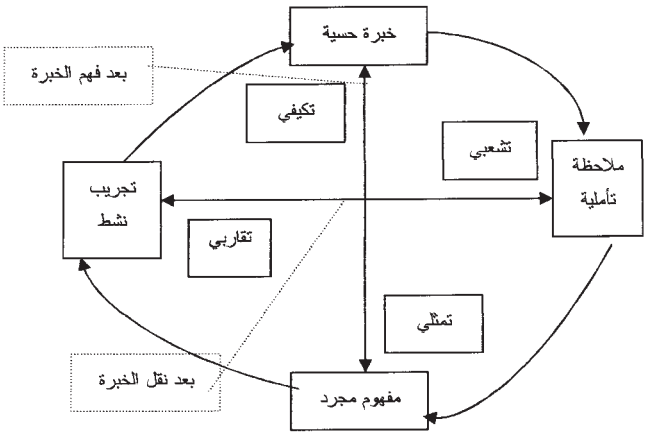
اعتماداً على نظريات جون ديوي (Dewey, 1938) وكيرت لوين (Lewin, 1950) وجان بياجيه (Piaget, 1970)، فقد استخدم كولب (Kolb, 1988) مفهوم التعلم الخبروي لتفسير الاختلاف في تفضيلات التعلم. فهو ينظر إلى التعلم الخبروي على أنه الطريقة التي يفهم بها المتعلم الخبرات الجديدة، ومن ثم يقوم بنقلها إلى مواقف جديدة، كي يحدث التعلم وتنتج المعرفة، وهذه الطريقة تكون على شكل دورة متعاودة مكونة من أربع مراحل متتابعة (Jensen & Kolb, 2000). وتبدأ هذه المراحل بالخبرة الحسية، التي تشكل أساس ملاحظة الخبرات والتأمل فيها، وهذه الملاحظات يتم تمثلها بحيث تنتج مفاهيم مجردة وتعميمات تتعلق بالخبرات، ومن ثم توجه إلى تجريب نشط لهذه المفاهيم والتعميمات في مواقف عملية جديدة (Loo, 2004) .

ويمثل كولب نموذج دورة التعلم المكونة من أربع مراحل في بعدين متعامدين لكل منهما قطبان، كما في الشكل (٢). البعد الأول هو فهم الخبرة، حيث يعمل هذا البعد على تدعيم الخبرة وترسيخها، وذلك إما من خلال إدراك خبرات حسية، أو استيعاب مفهوم مجرد. والبعد الثاني هو نقل الخبرة، حيث يهتم هذا البعد بوصف كيفية معالجة الخبرة، فقد يتم ذلك إما بطريقة تأملية (ملاحظة تأملية)، أو بطريقة نشطة (تجريب نشط). وبعبارة أخرى، فإن قطبي البعد الأول هما: خبرة حسية– مفهوم مجرد، في حين أن قطبي البعد الثاني هما: ملاحظة تأملية – تجريب نشط (Kolb, 1984).

ومن وجهة نظر كولب، فإنه كي يكون المتعلم فاعلاً، فعليه أن يخبر جميع هذه المراحل؛ وذلك من خلال انخراطه بشكل كامل ومتفتح وبدون تحيز في خبرات جديدة (خبرة حسية)، وتأمل تلك الخبرات من مناظير عدة (ملاحظة تأملية)، وتشكيل المفاهيم التي تكامل هذه الملاحظات في نظريات منطقية (مفاهيم مجردة)، واستخدام هذه النظريات لصنع قرارات وحل مشكلات (تجريب نشط).

وفي ضوء مراحل التعلم الأربع السابقة، عرّف كولب أربعة أنماط للتعلم، وهذه الأنماط هي: تشعبي، وتمثلي، وتقاربي، وتكيفي. فالمتعلم الذي نمط تعلمه تشعبي يفضل التعلم من خلال الملاحظة والتأمل في الخبرة، فهو يرى المواقف الحسية من وجهات نظر متعددة، وذو النمط التمثلي يفضل التعلم من خلال التأمل والانخراط في الأنشطة التي تساعده على تشكيل المفاهيم والتعميمات، فهو يفضل استخدام الطريقة الاستقرائية لإنتاج نماذج نظرية، في حين أن المتعلم ذا النمط التقاربي يميل إلى التعامل مع المفاهيم المجردة والتعميمات من خلال التجريب النشط للخبرات، فهو يهتم بحل المسائل وبصنع القرارات والتطبيق العملي للأفكار، بينما الفرد ذو النمط التكيفي يميل إلى التجريب النشط للخبرات الحسية، فهو يهتم

بإعداد الخطط والانخراط في خبرات جديدة (Kolb, 2000). وقد صمم كولب أداة لقياس أنماط التعلم.



شكل رقم (٢)

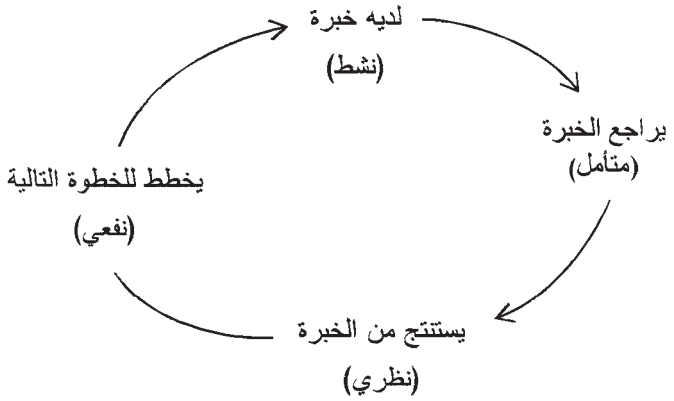
نموذج كولب للتعلم الخبروى

نموذج تعلم هني وممفورد

لقد طور هني وممفورد فكرة كولب لدورة التعلم واقترحا نموذجاً لدورة تعلم من أربع مراحل تتم بطريقة متسلسلة متعاودة، بحيث تؤدي كل مرحلة إلى المرحلة التي تليها (Honey & Mumford, 1992). وهذه المراحل هي: لديه خبرة، ويراجع الخبرة، ويستنتج من الخبرة، ويخطط للخطوة التالية، وهي مبينة في شكل رقم (٣). ويرى هني (Honey, 2002) أن دورة التعلم مرنة، بحيث تسمح للفرد أن يدخل الدورة من أية مرحلة، وفق ما لديه من معلومات، فإذا دخل الدورة من مرحلة لديه خبرة، فإنه قد يقوم بتأملها والتفكير فيها ملياً (أي يقوم بمراجعة الخبرة)، وقد يسعى لاختبار فرضية (أي يقوم بالاستنتاج من الخبرة)، أو يضع خطة باحثاً عن فرصة لتنفيذها أو تقنية لتجريبها كي يعرف كيف تعمل أثناء التطبيق (أي يقوم بالتخطيط للخطوة التالية). وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن هذه المراحل تتسق مع مراحل دورة تعلم كولب، والتناظر ما بين مراحل الدورتين هو أن مرحلة "لديه خبرة" تكافئ "خبرة حسية"، ومرحلة "يراجع الخبرة" تكافئ "ملاحظة تأملية"؛ في حين أن مرحلة "يستنتج من الخبرة" تكافئ مرحلة "مفاهيم مجردة"، بينما مرحلة "يخطط للخطوة التالية " تكافئ مرحلة "تجريب نشط". ويتميز هذا النموذج بأنه يزود ببنية مثالية لكل من المراجعة والتعلم وتحسين التخطيط (Honey & Mumford, 2000). ولا يكون التعلم فاعلاً إلا إذا كان المتعلم قادراً على التعامل مع جميع مراحل النموذج وتنفيذها

(Gibbs, 1988).

وفضلاً عن ذلك، فقد استفاد هني وممفورد من فكرة كولب لأنماط التعلم، واقترحا أربعة أنماط جديدة للتعلم، هي: نشط، ومتأمل، ونظري، ونفعي؛ وافترضا أن الأفراد يميلون إلى الاعتماد على أحد هذه الأنماط عندما يكونون منخرطين في التعلم، ووضعا هذه الأنماط بمحاذاة مراحل دورة التعلم، حيث وضعا نمط "نشط" بمحاذاة مرحلة "لديه خبرة"، ونمط "متأمل" بمحاذاة " يراجع الخبرة" وهكذا، (Honey & Mumford, 1986). وعليه يمكن النظر إلى الأنماط الأربعة كدورة لارتباطها مع دورة كولب للتعلم الخبروي، كما يتبين في الشكل (٣). وقد توصل جولدشتاين وبوكورس (Goldstein & Bokoros, 1992) إلى أن أنماط كولب، وهني وممفورد متناظرة كما وجد دي سيانتس وكيرتون (DeCiantis & Kirton, 1996) أن وصف هني وممفورد للأنماط الأربعة هو نفس وصف كولب.



شكل رقم (٣)
دورة وأنماط تعلم هني وممفورد

استبانة أنماط تعلم هني وممفورد

لقد درس هني وممفورد (Honey & Mumford, 1986) الأداة التي طورها كولب لتعرف أنماط تعلم الأفراد، ووجدا أن صدقها الظاهري منخفض؛ لذلك قاما ببناء مقياس جديد، وفق نموذج التعلم الذي اقترحاه، أسمياه استبانة أنماط التعلم. وبالرغم من أنهما لم يعلنا صراحة أنهما يتبنيان البنية العاملية لنموذج كولب، ولكن من التشابه الكبير بين دورة تعلم كولب، ودورة تعلم هني وممفورد، وبين المصطلحات المستخدمة فيهما، يمكن افتراض أن استبانة أنماط التعلم لهني وممفورد لها نفس البنية العاملية لنموذج كولب أي أنها تتكون

من عاملين ثنائيي القطب.

لقد استخدمت استبانة أنماط التعلم لهني وممفورد في قطاعات عدة، ومنها القطاع التربوي، فلغتها سهلة وتركز على السلوكات، وقابلة للتطبيق في البيئة التعليمية التعلمية (Honey & Mumford; 1992). وبالإضافة إلى ذلك، فقد شجعت هذه الاستبانة المتعلمين على مراجعة تعلمهم بأنفسهم، كما ساعدت طلبة المدارس على تعديل ممارساتهم الصفية نحو منحى يركز أكثر على المتعلم (Lawrence, & Veronica, 1997). وعليه فمن الواضح أن استبانة أنماط التعلم قد استخدمت لتنوع من الأغراض المؤسسية، كما أنها استخدمت في الأبحاث التربوية والنفسية كمقياس صادق لأنماط التعلم. وبالتالي إذا كانت نتائج هذه الاستخدامات دقيقة وصحيحة وذات معنى، فلا بد وأن تكون هذه الاستبانة قد صمدت أمام التقويم السيكومتري. وسيتم فيما يأتي عرض نتائج الدراسات التي تناولت خصائصها السيكومترية.

التقويم السيكومتري لاستبانة أنماط التعلم

أولاً: البنية العاملية للاستبانة

بالرغم من استخدام استبانة أنماط التعلم لهني وممفورد في مجالات متعددة من البحوث والدراسات، فإن أن تقويمها من عدد من الباحثين جعلها في وضع حرج؛ فقد تساءل كابل ومارتن (Caple & Martin, 1994) عما تقيسه الاستبانة بشكل ذي معنى: هل تقيس أنماط التعلم أو تقيس بشكل أكثر دقة شخصية المتعلم؟ الأمر الذي يقوى الشك في صدق هذه الاستبانة. كما تساءل جارفيس وشون (Schön, 1983 Jarvis, 1987) عن منطقية تسلسل مراحل الدورة التي اقترحها كولب واستخدمها هني وممفورد في بناء الاستبانة، فمن وجهة نظر شون (Schön, 1983)، فإن التجريب النشط قد يتبعه التأمل مباشرة، وقد يحصلان آنياً؛ فمثلاً: عند قراءة نص رياضي معقد يتضمن مفاهيم مجردة، فإن الفرد قد يقوم أولاً بمحاولة فهم المفاهيم المجردة، ومن ثم التأمل فيها، أو قد يحاول أن يتأمل ويفهم المفهوم في آن واحد؛ أي أنهما تحديا النظرية التي بنيت وفقها الاستبانة.

ويرى فان زوانبرغ (van Zwanenberg, 2000) أن افتراض هني وممفورد بأن أنماط التعلم الأربعة تحصل بطريقة متسلسلة متعاودة، لا يتفق مع كونها تشكل بعدين متعامدين؛ ذلك لأنه إذا كانت الأنماط الأربعة تحصل بطريقة متسلسلة، فذلك يعني وجود علاقات ارتباطية بين الأنماط التي يفترض أنها تلي بعضها بعضاً في التسلسل، وفي المقابل علاقات أضعف بين الأنماط غير المتتالية؛ الأمر الذي يقلل من احتمال أن تشكل الأنماط الأربعة بعدين متعامدين، لذلك فقد اقترح أن الأبعاد التي تمثل الأنماط الأربعة يمكن أن تمثل بشكل رباعي حيث تكون الارتباطات الأقوى الموجبة بين أبعاده المتجاورة (مثلاً، نفعي–نظري) والارتباطات الأقوى السالبة بين الأبعاد المتقابلة (مثلاً، نشط–نظري) والارتباطات

الأضعف بين تلك التي تحصر بينها زاوية قياسها حوالي ٩٠ درجة (مثلاً، نشط–نفعي)، كما في شكل (٦).

وعلى الرغم من ذلك، فقد ذكر هني وممفورد (Honey & Mumford, 1992) أن الاستبانة تتمتع بالصدق الظاهري –ودليلهما على ذلك أن المستجيبين يؤكدون دائماً دقة نتائج الاستبانة؛ لأن النتائج تتسق مع وعيهم الذاتي، إلا أنهما لم يستكشفا لها أي نوع آخر من الصدق (Honey & Mumford, 2000). ويذكر المؤلفان أيضاً أن الاستبانة تتكون من أربعة أنماط تعلم مستقلة ومختلفة، إلاّ أن البيانات الواردة في دليل أنماط التعلم (1992 ;Honey & Mumford, 2000)، لا تدعم التمييز الواضح بين الأنماط؛ فمع أن البيانات أظهرت أن نمطي نشط ومتأمل كانا متعامدين حيث كان معامل الارتباط بينهما ٠,٠١، إلاّ أن معامل الارتباط بين نمطي نفعي ونظري أظهر أنهما غير متعامدين، فقد بلغت قيمته ٠,٥٤، وكذلك كان معامل الارتباط بين نمطي متأمل ونظري ٠,٧١(أي انهما ليسا متعامدين). وإضافة إلى ما سبق، ففي حين تقترح النظرية أن نمطي نشط ونظري يجب أن يكون الارتباط بينهما سالباً (لأنهما يقعان على بعد ثنائي القطب)، غير أن الارتباط بينهما كان موجباً وعالياً ٠,٩٧؛ وقد اكتفى هني وممفورد بالإشارة إلى أنهما مستقلان(1992 .(Honey & Mumford, 2000;

وقد توصل سويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999) إلى أن هناك ارتباطا سالبا بين متأمل ونشط (–٠,٥٦)، وبين نظري ونشط (–٠,٣٩)؛ وذكرا أن هذه الارتباطات متوقعة لأن هذين النمطين متضادين مفاهيمياً –على الرغم من أن نموذج أنماط التعلم لهني وممفورد يفترض أن نمطي نشط ونظري هما القطبان المتضادان –، كما تبين لديهم وجود ارتباطات موجبة ذوات دلالات إحصائية بين نفعي ونشط، ونفعي ونظري، ومتأمل ونظري؛ الأمر الذي لا يشير إلى بنية ذات عاملين ثنائيي القطب أو بنية رباعية، في حين كان هناك ارتباط سالب وغير دال إحصائياً بين نفعي ومتأمل.

وبينت نتائج دراسة فان زواننبرغ (van Zwanenberg, 2000) على أن هناك دعماً ضعيفاً لفكرة البعد ثنائي القطب نشط–متأمل، فقد أظهرت نتائج دراسته أن الارتباطات أقوى بكثير وسالبة بين نشط وكل من متأمل ونظري من تلك التي ظهرت في بيانات هني وممفورد (Honey & Mumford, 1992)؛ وهناك ارتباطات موجبة وأضعف بين نفعي وكلٍ من نشط ومتأمل. وعليه، فقد اقترح أن القطب المقابل لنمط نشط هو مركب من نظريٍ ومتأمل، نتيجة وجود ارتباطات بينهما تساوي ٠,٤ في دراسته وتساوي ٠,٧ في دراسة هني وممفورد.

و وجد سادلر–سميث (Sadler-Smith, 2001) أن الأنماط الأربعة مرتبطة داخلياً؛ فقد كان هناك ارتباطات متوسطة موجبة بين نظري ومتأمل (٠,٥٦)، وبين نفعي ونظري (٠,٤٨)، في حين كان هناك ارتباط موجب ضعيف بين متأمل ونفعي (٠,١٤)؛ كما كان

هناك ارتباط متوسط سالب بين متأمل ونشط (-٠,٤٤) وبين نشط ونظري (-٠,٣٥)؛ في حين كان الارتباط بين نشط ونفعي غير دال إحصائياً.

تبين من الدراسات السابقة أن العلاقات الداخلية بين أنماط التعلم المكونة للاستبانة، لا تتسق مع العلاقات التي افترضتها النظرية، وهو ما يلقي ظلالاً من الشك حول البنية العاملية للاستبانة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات التحليل العاملي لعوامل الاستبانة، فنجد مثلاً أن فونج وزميليه (Fung, Ho, & Kwan, 1993) لم يتمكنوا من استقصاء بنية عاملية متسقة مع النظرية التي تكمن خلف هذه الاستبانة. ووجد تبر وزملاؤه (Romer, 1993 Tepper, Tetrault, Braun, &) حلاً ذا بعدين، فقد تبين أن نمطي نشط ونظري مشبعان على نفس البعد، في حين كان نمط نفعي مشبع على بعد آخر، أما نمط متأمل فكان مشبعاً على البعدين كليهما. وعلى الرغم من أن نتائج دراسة دي سيانتس وكيرتون (1996 De Ciantis & Kirton,) قد أيدت وجود الأنماط الأربعة، فإنها ظهرت بتركيب مختلف، فقد ظهر نمط نشط في أحد الأقطاب، ومتأمل على القطب الآخر من البعد نفسه، وكان نمط نفعي على أحد الأقطاب، ونظري على القطب الآخر من البعد نفسه.

وفضلاً عن ذلك، فإن سويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999) توصلا من نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن أفضل نموذج يلائم البيانات هو النموذج ذو أربعة عوامل مترابطة، كما في شكل رقم (٦) مع أن الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA) لم يكن أقل من ٠,٠٥ وهو أحد شروط الملاءمة- ومع ذلك، فقد فسرا هذه النتيجة على أنها تدعم فكرة دورة المراحل الأربعة بدلا من بعدين متعامدين. ويبدو أنهما لم يقتنعا بما توصلا إليه، حيث قاما باستقصاء آخر للبيانات باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وتوصلا إلى دعم جزئي لافتراض أن دورة التعلم مكونة من بعدين ثنائيي القطب غير مترابطين؛ حيث تشبع نمطا نشط ونظري على قطبين متضادين من العامل الأول، وهذه النتيجة تتسق مع البعد ثنائي القطب (نشط-نظري)، ولكن العامل الثاني الذي أظهره التحليل العاملي لم يعكس البعد ثنائي القطب: (نفعي-متأمل)، وبدلاً من ذلك، كان تشبع نمط متأمل مرتفعاً على العامل الأول (٠,٨٩)؛ تشبع كلٌ وقد من نمطي نفعي ونظري على العامل الثاني. وفي ضوء ذلك، فقد اقترحا أنه قد يكون هنالك ثلاثة أنماط تعلم، فقط، هي: نفعي، ونشط، والتركيب من متأمل ونظري، كما في شكل (٥)، ولكنهما لم يختبرا هذا الاقتراح إحصائياً. وقد فشل سادلر-سميث (Smith, 1999- Sadler) في تأكيد البنية الثلاثية التي اقترحها سويلس وسينيور، وقد اقترحا بنية رباعية يكون فيها، فقط، بعدا "نشط ونفعي" متعامدين كما في شكل (٧). ومرة أخرى، فقد اختبر سادلر-سميث (Sadler-Smith, 2001) اقتراح سويلس وسينيور (Senior, 1999 & Swailes) واستخدم التحليل العاملي التوكيدي لاختبار نموذج هني وممفورد. وقد أشارت بياناته إلى أن الاستبانة لا تقيس بعدين ثنائيي القطب لأنماط التعلم كما يتوقع من أصولها في نظرية كولب (Kolb, 1984) ولكنها تقيس أربعة عناصر وحدية القطب، كما

في شكل (٨). وقد استخدم دف ودفي (Duff & Duffy, 2002) التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي بهدف تحديد أنماط التعلم الأربعة والبعدين ثنائيي القطب اللذين اقترحهما هني وممفورد، ولكنهما فشلا في ذلك.

ثانياً: الثبات

لم يسعَ هني وممفورد (Honey & Mumford, 2000) لدراسة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بل قاما بحساب ثبات الإعادة بتطبيق الاستبانة على ٥٠ فرداً بفاصل زمني مدته أسبوعان، وكانت النتائج كما يأتي: نظري ٠,٩٥، متأمل ٠,٩٢، نفعي ٠,٨٧، نشط ٠,٨١. ومن وجهة نظرهما، تشير هذه النتائج إلى استقرار جيد لما تقيسه الاستبانة. كما قام سويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999) بحساب معامل الاستقرار، بإعادة تطبيق الاستبانة على عينة جزئية عددها ١٩ فرداً بعد أسبوعين من التطبيق الأول وكانت معاملات الثبات كما يأتي: نشط ٠,٧٠، نفعي ٠,٨٣، متأمل ٠,٦٤، نظري ٠,٩٠؛ وعدّا هذه القيم تشير إلى استقرار جيد.

وقد أجريت دراسات عديدة لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، فقد بينت دراسة أجراها سيمس وزميلاه (Sims, Veres, & Shake, 1989) أن تقديرات معاملات الاتساق الداخلي لم تكن عالية بدرجة تجعلنا نثق بثبات الاستبانة، حيث كانت معاملات الاتساق كما يأتي: ٠,٦٨ لكل من نمطي نشط ومتأمل؛ ٠,٧٥ لنمط نفعي، ٠,٧٨ لنمط نظري. أما في دراسة فونج وزميليه (Fung, Ho, & Kwan, 1993)، فقد كانت التقديرات منخفضة حيث تراوحت بين ٠,٣١ لنمط نفعي إلى ٠,٤٢ لنمط متأمل. وقد وجد ديسيانتس وكيرتون (DeCiantis & Kirton, 1996) اتساقات داخلية متوسطة للاستبانة حيث كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي كما يأتي: نشط ٠,٧٦، متأمل ٠,٧٦، نظري ٠,٦٧، نفعي ٠,٦٤. واعتبر سويلس وسينيور (Senior, 1999 & Swailes) أن معاملات الاتساق الداخلي للأنماط مقبولة حيث كانت كما يأتي: نشط ٠,٧٢، نفعي ٠,٦١، متأمل ٠,٧٨، نظري ٠,٦٧.

وقد حسب فان زوانبرج (van Zwanenberg, 2000) معامل ثبات الاتساق الداخلي وكان كما يأتي: نشط ٠,٧٤، متأمل ٠,٦٨، نظري ٠,٦٤، نفعي ٠,٥٩؛ وعد أن ثبات النمط الأول فقط مقبولاً، ولكن بصورة عامة لم يعد أن هذه الاستبانة ثابتة. كما حسب سادلر–سميث (Sadler-Smith, 2001) معامل ثبات الاتساق الداخلي وكان كما يأتي: نشط ٠,٧٤، متأمل ٠,٧٣، نظري ٠,٦٨، نفعي ٠,٦٠؛ وعد ثبات النمطين الأولين مقبولاً، ولكن لم يكن الأمر كذلك بالنسبة للأخيرين. وقد ظهر ثبات اتساق داخلي متواضع في دراسة دف ودفي (Duff & Duffy, 2002) حيث تراوحت معاملات الاتساق بين ٠,٥٢ و ٠,٧٨.

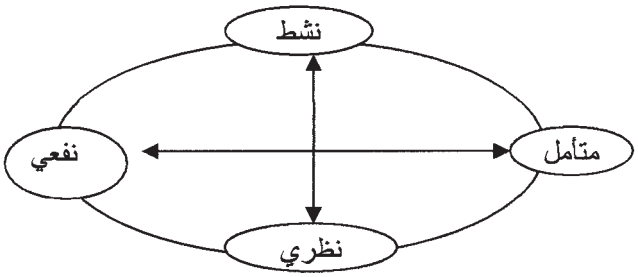
وفي ضوء ما سبق، تبين من نتائج الأبحاث التي عرضت سابقاً عدم اتساق في أي من

الخصائص السيكومترية المتعلقة بالاستبانة؛ حيث أظهرت النتائج فروقاً كبيرة بين قيم معاملات الارتباطات الداخلية لأبعاد الاستبانة المفترضة؛ فأحياناً تكون جميعها موجبة، وأحياناً أخرى بعضها موجب وبعضها الآخر سالب، وقد تكون القيم في بعض الأحيان ليست دالة إحصائياً، وهكذا. كما لم تظهر نتائج الأبحاث اتساقاً في البنية العاملية للاستبانة – فبعضها توصل إلى عاملين، وبعضها اقترح ثلاثة، وآخر اقترح أربعة عوامل. وفيما يتعلق بثبات الاتساق الداخلي، فقد بينت الدراسات، أيضاً، وجود تباين بين قيم معاملات الثبات، ففي بعضها كان الثبات مقبولاً، وفي بعضها الآخر كان الثبات ضعيفاً.

مشكلة الدراسة

لقد ألقت نتائج الدراسات السابقة الشك على المتانة السيكومترية (الصدق والثبات) لاستبانة أنماط التعلم لهني وممفورد. فإذا كانت هذه الاستبانة ستستخدم في الدراسات والأبحاث وأساساً لعمل توصيات تتعلق بالسياسات التربوية، فهناك حاجة إلى أدلة أخرى على صدقها وثباتها قبل أن يتم تبنيها بثقة، بمعنى أنه لا بد من تفحص واستقصاء أكثر لقدرة الاستبانة على قياس أنماط التعلم، التي يفترض أنها تقيسها، قبل الوثوق بنتائجها؛ وتحاول هذه الدراسة، التي تعد أول دراسة في الأردن وفق ما توصل إليه الباحثان، أن تستجيب إلى هذه الحاجة من خلال استقصاء البنية العاملية لها. وعليه، فقد سعت هذه الدراسة إلى استخلاص العوامل التي تشكل بنية استبانة أنماط التعلم لهني وممفورد، وتفحص اتساق بنيتها في ضوء الافتراضات التي بنيت وفقها، والنماذج التي اقترحها فان زاوننبرغ، وسادلر–سميث، وسويلس وسينيور. وعليه، فإن هذه الدراسة تسعى إلى اختبار العوامل التي تشكل هذه الاستبانة في ضوء ما يأتي:

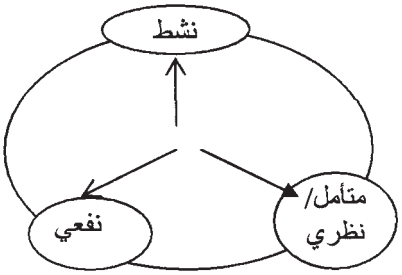
١. نموذج هني وممفورد (Honey & Mumford, 1992) الذي يمثل دورة التعلم ذات الأربع مراحل الممثلة في بعدين ثنائيي القطب ومتعامدين؛ أي عاملين غير مترابطين هما: (نشط–نظري، متأمل–نفعي) (نموذج ١)، كما في شكل (٤).



شكل رقم (٤)

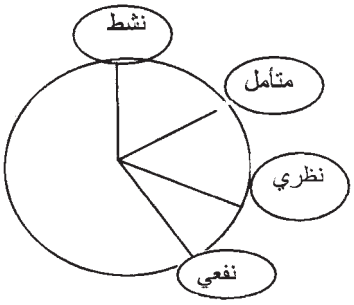
عاملان ثنائيان القطب متعامدان (نموذج ١)

٢. نموذج فان زوانبرغ (van Zwanenberg, 2000) الذي يتسق مع سويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999) في افتراض وجود ثلاثة أنماط تعلم هي: نفعي، نشط، ومركب من متأمل ونظري؛ أي أن الاستابنة تشكل ثلاثة أبعاد مترابطة (نموذج ٢)، كما في شكل (٥).



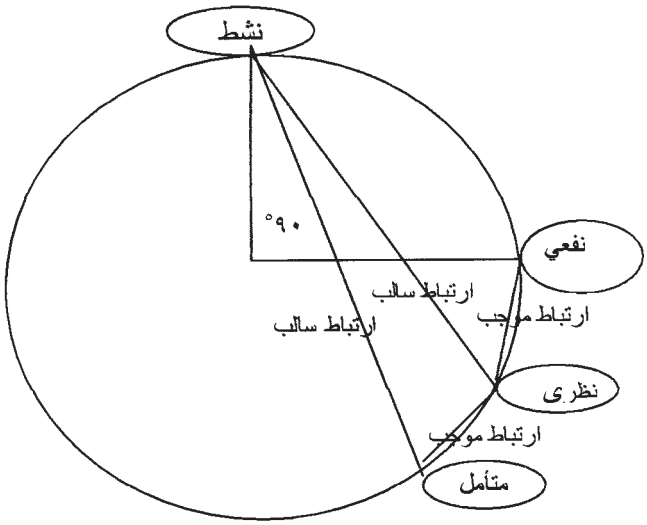
شكل رقم (٥)
ثلاثة عوامل مترابطة (نموذج ٢)

٣. نموذج سويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999) الذي يفترض بأن الاستبانة تتكون من أربعة عوامل مترابطة (نموذج ٣)؛ كما يتبين في شكل رقم (٦).



شكل رقم (٦)
أربعة عوامل مترابطة (نموذج ٣)

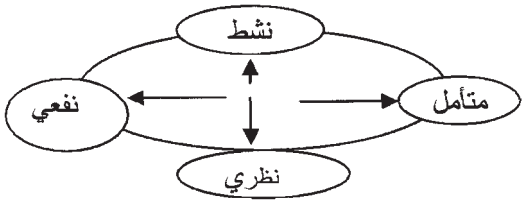
٤. نموذج سادلر–سميث (Sadler-Smith, 1999) الذي يفترض بأن بنية الاستبانة رباعية، فيها بعدا "نشط ونفعي"، فقط، متعامدين (نموذج ٤)، كما في شكل (٧).



شكل رقم (٧)

أربعة عوامل منها اثنان متعامدان (نموذج ٤)

٥. نموذج آخر لسادلر–سميث (Sadler-Smith, 2001) الذي يفترض أن الاستبانة تشكل أربعة أبعاد أحادية القطب متعامدة هي: (نشط، متأمل، نظري، ونفعي) (نموذج ٥)، كما في شكل (٨).



شكل رقم (٨)

أربعة عوامل أحادية القطب (نموذج ٥)

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تكونت العينة من ١٥٩ طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية وهم طلبة ثلاث شعب

مسجلون في إحدى مواد متطلبات الجامعة الاختيارية. ويعد اختيار العينة بهذه الطريقة وبهذا الحجم محددا من محددات الدراسة.

أداة الدراسة

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي صورة معربة من استبانة أنماط التعلم لهني وممفورد، قام الباحثان بتعريبها، وفيما يأتي وصف لبنية هذه الأداة وإجراءات تعريبها وتطبيقها وتصحيحها.

بنية الاستبانة

الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة هي استبانة أنماط التعلم لهني وممفورد المعربة، مكونة من ثمانين فقرة مكتوبة على شكل فقرات قصيرة يكون تركيزها على ما يفعله المتعلم وليس على مناحي تعلمه، وتكون الإجابة عليها إما "موافق" أو "غير موافق"، وتقيس هذه الاستبانة قوة تفضيل الفرد لكل نمط من أنماط التعلم الأربعة الآتية: نشط، ومتأمل، ونظري، ونفعي– بواقع عشرين فقرة لكل نمط بحيث تنتمي كل فقرة إلى أحد الأنماط الأربعة فقط، ومجموع الإجابات عن فقرات أي نمط، تعطي مؤشراً على درجة تفضيل المتعلم لأي نمط تعلم مقارنة مع الأنماط الأخرى. وفيما يأتي سمات الأفراد الذين ينتمون إلى أنماط التعلم المختلفة:

الأفراد الذين نمط تعلمهم "نشط" يستفيدون من التعلم الذي يعتمد على قيامهم بالأنشطة، ويستمتعون بالخبرات الجديدة، ويميلون إلى صنع قرارات بشكل حدسي دون التفكير بالعواقب، ولكنهم لا يحبون الإجراءات المنظمة ويرغبون في تجريب مناح جديدة، ويندفعون إلى النشاط والعمل دون تحضير كاف، ويميلون إلى الانتقال إلى خبرات جديدة عندما يملون من قضايا التطبيق طويلة المدى، كماً أنهم اجتماعيون.

والأفراد الذين نمط تعلمهم "متأمل" يحبون العمل الذي يتطلب جمع بيانات وتحليلها، وتفحص الخبرات من زوايا متعددة، ويأخذون في حسبانهم مصادر الأفكار باهتمام وبشكل دقيق، وقد يؤجلون التوصل إلى قرارات حاسمة، ويراقبون ويصفون العمليات، ويحاولون التنبؤ بالمخرجات، ويركزون على محاولة فهم المعنى، ويميلون إلى الحذر، ويسيرون وفق منهج محدد، ولديهم ميل لمراجعة التجارب والخبرات والتفكير ملياً في البيانات.

وذوو النمط "نظري" يركزون على تحليل المعلومات وتركيبها، كما يسعون إلى البحث عن تفسيرات منطقية لحوادث ملاحظة، فهم مستقلون وتحليليون، جيدون في طرح أسئلة سابرة، ويتأملون في الأشياء التي لا تتسق مع تفسيراتها المنطقية، ويركزون على المنطق، ويميلون إلى التخطيط المنظم، ولديهم ميل للتوصل إلى الاستنتاجات، ولكنهم لا يثقون

بالحدس والتورط العاطفي.

في حين أن الأفراد الذين يفضلون النمط "نفعي" يحتاجون لرؤية التطبيق المباشر لتعلمهم في مساعدتهم على إيجاد حلول عملية لمشكلاتهم، وهم تواقون لتجريب أفكار جديدة، وغير صبورين، وعمليون جداً، ويهتمون بالاستقصاء حتى الوصول إلى بداية الظاهرة، ويحبون العمل الجماعي والمناقشة والمغامرة، ويميلون إلى التخطيط للخطوات التالية، ولكنهم يميلون إلى تجنب التأمل والمستويات العميقة من الفهم (Mumford, 1992 & Honey).

الإجراءات التي استخدمت في تعريب الاستبانة

أولاً: ترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية: كي لا تكون ترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية سبباً محتملاً لعدم تمتعها بالخصائص السيكومترية، فقد اتبعت الإجراءات المتعلقة بصدق المحتوى التي اقترحها ثورندايك (Thorndike, 1982)، وهي كما يأتي:

١- قام كل من الباحثيْن بترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية.

٢- قام الباحثان بمقارنة ترجمة الفقرات فقرة فقرة وتعديل الترجمة والاتفاق على صيغتها النهائية.

٣- أرسلت الصورة المترجمة من الاستبانة إلى خبيرين في اللغة العربية للتحقق من صحة اللغة.

٤- عقدت اجتماعات مع كلٍ من الخبيرين بشكل منفرد بحضور كلا الباحثيْن ونوقشت الملاحظات التي أورداها، وبعد الاتفاق على الملاحظات، عدلت صياغة الفقرات في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من الخبراء.

ثانياً: صدق الترجمة، وقد تمت هذه العملية وفق الإجراءات الآتية:

١- قام كلا الباحثين بترجمة الصورة العربية من الاستبانة إلى اللغة الإنجليزية.

٢- قاما بمقارنة ترجمة الفقرات فقرة فقرة وتعديل الترجمة والاتفاق على صيغتها النهائية.

٣- أرسلت الصورة المترجمة من الاستبانة إلى ثلاثة من خبراء اللغة الإنجليزية للتحقق من صحة اللغة.

٤- عقدت اجتماعات مع كلٍ من الخبراء بشكل منفرد بحضور كلا الباحثيْن ونوقشت الملاحظات التي أوردوها. وبعد الاتفاق على الملاحظات، عدلت صياغة الفقرات في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المحكمين.

٥- أرسلت الصورة الأصلية للاستبانة والصورة المترجمة إلى اللغة الإنجليزية إلى الخبراء الثلاثة في اللغة الإنجليزية للحكم على درجة التطابق بين الصورة الأصلية والترجمة.

٦- عقدت اجتماعات مع كلٍ من الخبراء بشكل منفرد بحضور كلا الباحثيْن، ونوقشت

الملاحظات التي أوردوها بشان درجة التطابق بين الصورتين، وفي ضوء ذلك تم إعادة النظر في خمس فقرات بسبب عدم التطابق بين مضمونها في صورتها الأصلية وصورتها المترجمة. وعليه، فقد عدلت الترجمة العربية لهذه الفقرات الثلاث، وعرضت على خبيري اللغة العربية مرة أخرى، ثم عرضت على خبراء اللغة الإنجليزية، حيث حصلت على موافقة الخبراء الثلاثة في اللغة الإنجليزية.

٧- أرسلت الاستبانة في صورتها الأصلية والصورة النهائية المترجمة إلى اللغة العربية إلى ثلاثة خبراء (أحدهم في القياس والتقويم واثنين منهم في علم النفس التربوي) لتحديد درجة التطابق بين الصورتين من حيث مضامين الفقرات والصحة العلمية للترجمة.

٨- درست الملاحظات التي أوردها المحكمون من الباحثْين ونوقشت وأجريت التعديلات على الاستبانة في ضوء التغذية الراجعة الناتجة.

٩- أعدت الاستبانة ووضعت لها تعليمات توضح طريقة الإجابة، وطبعت وجهزت للتطبيق الأولي.

ثالثاً: التطبيق الأولي للاستبانة، وقد تم وفق الإجراءات الآتية:

- تطبيق الاستبانة على عشرين طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، من خارج العينة، ممن تطوعوا لتجريب الاستبانة عليهم، بوجود أحد الباحثْين، بهدف تعرف درجة وضوح الفقرات ومناسبة التعليمات والزمن اللازم للإجابة، وقد وجد أن معدل الزمن اللازم للإجابة عن الفقرة حوالي ربع دقيقة.
- عقد لقاء بين الباحثين بهدف مناقشة اقتراحات الطلبة، وفي ضوء ذلك، تم تعديل بعض المفردات في بعض الفقرات وفق التغذية الراجعة الناجمة عن التطبيق.

رابعاً: إخراج الاستبانة في صورتها النهائية، وقد تم وفق الإجراءات الآتية:

- إعداد الاستبانة بصورتها النهائية، حيث تم تضمينها المعلومات والتعليمات الآتية:

لا يوجد إجابة صحيحة أو خطأ؛ قم بالاستجابة بأول إجابة ولا تفكر كثيراً بالعبارة. فكل عبارة تشير إلى تفضيل لنمط معين. فإذا كنت تميل إلى الموافقة على الفقرة أكثر من عدمها ضع إشارة (✔) بجانبها، وإذا كنت تميل إلى عدم الموافقة أكثر من الموافقة ضع إشارة (X) بجانبها.

- طباعة عدد كافٍ منها وتجهيزها للتطبيق الرئيس.

خامسا: تطبيق الاستبانة وتصحيحها:

- تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في شهر تشرين الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ بحضور أحد الباحثْين، حيث استغرق التطبيق حوالي ٢٥ دقيق.ة
- تم استخدام نفس طريقة تصحيح هني وممفورد (Mumford, 1986; 1992 &

Honey)، حيث تم إعطاء علامة واحدة لكل فقرة يوافق عليها المفحوص، وأما الفقرات التي لا يوافق عليها فقد كانت تعطى صفراً.

الإجراءات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

لاستقصاء البنية العاملية لاستبانة أنماط التعلم، أجري التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) باستخدام برمجية ليزرل (LISREL 8.51)، واستخدم للمقارنة بين النماذج الخمسة الموضحة في مشكلة الدراسة وهي: نموذج ذوعاملين منفصلين (غير مترابطين) (نموذج ١)، وثلاثة عوامل مترابطة (نموذج ٢)، وأربعة عوامل مترابطة غير متعامدة (نموذج ٣)، وأربعة عوامل فيها نشط ونفعي فقط متعامدان (نموذج ٤)، وأربعة عوامل أحادية القطب ومتعامدة (نموذج ٥). وقد تم اتباع الإجراءات الآتية:

أولاً: قبل إجراء التحليل العاملي التوكيدي

١. تجميع الفقرات العشرين لكل نمط في أربعة تجمعات، كل منها مكون من خمس فقرات اختيرت عشوائياً، وبمعنى آخر، فقد تم قياس كل من أنماط التعلم الأربعة من خلال أربعة متغيرات ملاحظة، كل منها يمكن أن يأخذ قيماً من ٠–٥. وقد كان سبب هذا التجميع ما يأتي:

أ) لما كانت فقرات الاستبانة ثنائية التصحيح (١، ٠)، فإن هذا النظام في التصحيح سيجعل من غير الممكن إجراء التحليل العاملي على فقراتها (Fung et al., 1993)؛ لأن إجابة الفقرات غير قطعية، بمعنى أن المفحوص يميل إلى الموافقة/أو عدمها، على العكس من فقرات اختبارات القدرات أو التحصيل التي تكون الإجابة عنها إما صائبة أو خطأ.

ب) هذا النوع من الفقرات (ثنائية التصحيح) من المحتمل أن يؤدي إلى عدم ثبات في النتائج (Nunnally, 1978).

٢. تحديد تجمعات فقرات أبعاد كل نموذج يراد اختباره، وقد تم كما يأتي:

أ) النموذج ذو العاملين (نموذج ١): تم دمج تجمعات فقرات نمطي: نشط ونظري معاً لتكوين البعد الأول (نشط – نظري)، وتجمعات فقرات متأمل ونفعي معاً لتكوين البعد الثاني (متأمل – نفعي)، وقد اختبر هذا النموذج عندما يكون البعدان منفصلين.

ب) النموذج ذو العوامل الثلاثة (نموذج ٢): تم دمج تجمعات فقرات متأمل ونظري معاً لتشكل أحد الأبعاد، وتركت تجمعات فقرات نشط لتشكل البعد الثاني، وتجمعات فقرات نفعي لتشكل البعد الثالث؛ ومن ثم تم اختبار هذا النموذج عندما تكون الأبعاد الثلاثة مترابطة.

جـ) النموذج ذو العوامل الأربعة: تم اعتبار أن تجمعات فقرات كل من الأنماط الأربع – نشط، ومتأمل، ونفعي، ونظري– تشكل البعد المناظر؛ ومن ثم فقد تم اختباره في الحالات

الآتية:
– يوجد ارتباط بين الأبعاد الأربع جميعها (نموذج ٣).
– لا يوجد ارتباط بين بعدي نشط ونفعي، فقط (نموذج ٤).
– لا يوجد ارتباط بين الأبعاد الأربع (نموذج ٥).

ثانياً، إجراء التحليل العاملي التوكيدي:

وقد تم استخدام برمجية ليزرل LISREL 8.51 (Jöreskog & Sörbom, 1993b)؛ لاختبار ملاءمة النماذج الخمسة المتنافسة للنموذج الذي يلائم البيانات بشكل كامل. وهذا يتطلب تحقق الشروط الآتية جميعها :(Jöreskog, & Sörbom, 1993a; 1993b)

- أن تكون قيمة كاي تربيع غير دالة على مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ عند درجة حرية مناظرة للنموذج.
- أن تكون قيمة دليل جودة الملاءمة (Goodness of Fit Index GFI) (أكبر من ٠,٩.
- أن تكون قيمة دليل ملاءمة المقارنة ((Comparative Fit Index (CFI) أكبر من ٠,٩، وكلما كانت أقرب إلى الواحد الصحيح كانت أفضل.
- أن تكون قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA) Root Mean Square Error of Approximation) أقل من ٠,٠٥.

وعليه، فقد تم حساب مجموعتي مقاييس لإحصائيات جودة الملاءمة، وذلك لاختبار ملاءمة البيانات لأي من النماذج الخمسة المتنافسة، وتتضمن هذه المقاييس:
– مقاييس ملاءمة مطلقة؛ والإحصائي المستخدم في هذه المقاييس هو: كاي تربيع ومستوى دلالتها؛ حيث تنص الفرضية الصفرية، في هذا المجال، على أن البيانات تناسب النموذج المعين المختَبر.
– مقاييس ملاءمة نسبية، وإحصائيات هذه المقاييس هي: دليل جودة الملاءمة، ودليل ملاءمة المقارنة، والجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير.

نتائج الدراسة

قبل أن يتم استقصاء البنية العاملية للاستبانة، فقد تم إيجاد معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة المفترضة لها (نشط، متأمل، نظري، نفعي)، ومعاملات ثبات اتساقها الداخلي (كرونباخ ألفا)، ويبين الجدول رقم (١) ذلك.

بالاستناد إلى الجدول أعلاه رقم (١)، نجد أن جميع الارتباطات الداخلية بين الأبعاد موجبة تتراوح ما بين المتوسطة إلى القوية، وذوات دلالات إحصائية على مستوى دلالة أقل

الجدول رقم (١)

معاملات الارتباطات الداخلية بين الأبعاد المفترضة للاستبانة وثبات الاتساق الداخلي

البعد	الارتباطات الداخلية			الثبات
	متأمل	نظري	نفعي	
نشط	*٠,٥٧٠	*٠,٦٠٣	*٠,٦٨٧	٠,٥٩٠
متأمل	١,٠٠٠	*٠,٧٣٠	*٠,٥٩٤	٠,٧٤٠
نظري		١,٠٠٠	*٠,٦٠٥	٠,٦٢٠
نفعي			١,٠٠٠	٠,٥٥٠

* تعني دالة على مستوى أقل من ٠,٠٥

من ٠,٠٥؛ فقد كان هناك قيمتان لمعاملات الارتباط أدنى من ٠,٦٠، وهي: ٠,٥٧٠ بين نمطي متأمل ونشط، ٠,٥٩٤ بين نمطي متأمل ونفعي؛ في حين كانت أعلى قيمة لمعامل الارتباط ٠,٧٣٠ بين نمطي متأمل ونظري، بينما تراوحت القيم الأخرى بين ٠,٦، ٠,٧، فقد كانت لنمط نشط مع كل من نظري ونفعي تساوي ٠,٦٠٣، ٠,٦٨٧ على الترتيب، وبين نظري ونفعي تساوي ٠,٦٠٥.

وقد تبين من الجدول، أيضاً، أن ثبات الاتساق الداخلي تراوح بين ٠,٥٥٠، ٠,٧٤٠؛ فقد كانت أعلى قيمة له لنمط متأمل ٠,٧٤٠، بينما كان للأنماط الثلاثة الأخرى نظري، ونشط، ونفعي مساوياً ٠,٦٢٠، ٠,٥٩٠، ٠,٥٥٠ على الترتيب.

ولاستقصاء البنية العاملية لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لاختبار ملاءمة خمسة نماذج متنافسة باستخدام برمجية ليـــــــــزرل (LISREL 8.51.) وهذه النماذج هي: نموذج ١، ونموذج ٢، ونموذج ٣، ونموذج ٤، ونموذج ٥. حيث تم إيجاد مجموعتين من إحصائيات الملاءمة المطلقة، والنسبية. ويبين الجدول رقم (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

يتبين من الجدول رقم (٢) أن النموذج ٢ هو النموذج، الوحيد، الذي حقق مقاييس الملاءمة المطلقة والنسبية معاً؛ أي أن أفضل ملاءمة للبيانات كانت للنموذج الذي يتكون من العوامل الثلاثة المترابطة: نفعي، ونشط، ومركب من نمطي متأمل ونظري.

الجدول رقم (٢)

التحليل العاملي التوكيدي لكلٍ من النماذج المتنافسة

النموذج	مقاييس جودة الملائمة					
	ملائمة مطلقة			ملائمة نسبية		
	مربع كاي (χ^2)	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة (P)	دليل جودة الملائمة (GFI)	دليل ملائمة المقارنة (CFI)	الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA)
نموذج ١ (عاملان منفصلان)	٢٠٢,٥٥٠	٥٤	٠,٠٠٠	٠,٨٣٠	٠,٦٧٠	٠,١٣٢
نموذج ٢ (ثلاثة عوامل نشط، نفعي، نظري ومتأمل) (مترابطة جميعها)	٦٧,٧٢٠	٥١	٠,٠٥٩	٠,٩٣٠	٠,٩٨٠	٠,٠٤٦
نموذج ٣ (أربعة عوامل، جميعها مترابطة)	٦٧,٦٦٠	٤٨	٠,٠٣٢	٠,٩٣٠	٠,٩٧٠	٠,٠٥١
نموذج ٤ (أربعة عوامل، فيها النشط يعامد النفعي (لا يوجد ارتباط بينهما) وهناك ارتباط بين العوامل الثلاثة الأخرى)	١٤٩,١٢٠	٤٩	٠,٠٠٠	٠,٨٦٠	٠,٧٩٠	٠,١١٤
نموذج ٥ (أربعة عوامل منفصلة)	٤٩٤,٩٠٠	٥٤	٠,٠٠٠	٠,٦٦٠	٠,٤٤٠	٠,٢٢٧

ففيما يتعلق بمقياس جودة الملاءمة المطلقة، فقد تم حساب قيمة كاي تربيع (χ^2) وحساب دلالتها عند درجة الحرية المناظرة؛ ذلك أن هذا الإحصائي يستخدم لاختبار هل النموذج المفترض يختلف بشكل دال إحصائياً عن النموذج الذي يلائم البيانات بشكل كامل. فمن الجدول السابق، نجد أن قيمة كاي تربيع (χ^2) عند درجات حرية مساوية ٥١ غير دالة على مستوى أقل من ٠,٠٥، للنموذج ٢–أي أننا نفشل في رفض الفرضية الصفرية؛ بمعنى أن هذا النموذج قد يكون متسقاً مع البيانات (Jöreskog, & Sörbom, 1993b)، –في انتظار مقاييس الملاءمة النسبية. بينما نجد أن قيمة كاي تربيع لجميع النماذج المتنافسة الأخرى (النماذج ذوات الأرقام ١، ٣، ٤، ٥) ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ عند درجات الحرية المناظرة لكل نموذج، وبعبارة أخرى، لم يحقق أي من النماذج المتنافسة الأخرى مقياس جودة الملاءمة المطلقة.

وبالنسبة لمقاييس جودة الملاءمة النسبية، نجد أن جميعها قد تحقق للنموذج ٢؛ إذ نجد أن قيمة دليل جودة الملاءمة (the Goodness of Fit Index (GFI)) يساوي ٠,٩٣٠؛ ودليل مقارنة الملاءمة (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 ملاءمة جيدة (Jöreskog, & Sörbom, 1993b; Cole, 1987; Bentler 1990)، وفضلاً عن ذلك، فقد كانت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء

التقدير (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)) تساوي ٠,٠٤٦ وهي أقل من ٠,٠٥؛ أي تعبر عن ملاءمة جيدة (Jöreskog & Sörbom, 1993a). وهذه الأدلة الثلاثة، مجتمعة، للملاءمة النسبية، إضافة إلى دليل الملاءمة المطلق، مؤشر إلى جودة ملاءمة البيانات للنموذج ٢ (Jöreskog & Sörbom, 1993a; 1993b).

كما تبين من الجدول أعلاه، أيضاً، أن أياً من النماذج المنافسة الأخرى لم يحقق مقاييس الملاءمة النسبية جميعها؛ فبينما نجد أن نموذج ٣ قد حقق مقياسي دليل جودة الملاءمة ودليل ملاءمة المقارنة، حيث كانت قيمة كلٍ منهما أكبر من ٠,٩، إلاّ أنه لم يحقق المقياس الثالث المتعلق بقيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير، حيث كانت قيمة هذا المقياس أكبر من ٠,٠٥. وفي الوقت ذاته، نجد أنه لم يتحقق أي من مقاييس الملاءمة النسبية لأي من النماذج ١، ٤، ٥، فقد كانت جميع قيم المقاييس المحسوبة أكبر من الحد الأدنى للملاءمة.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء البنية الكامنة لاستبانة أنماط التعلم لهني وممفورد، وقد تم حساب معاملات الارتباط الداخلية لأنماط التعلم الأربعة التي يفترض أن تقيسها الاستبانة، وهذه الأنماط هي: نشط، ومتأمل، ونظري، ونفعي، كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لكل من هذه الأنماط. ومن ثم استخدم التحليل العاملي التوكيدي لاختبار العوامل التي تشكل هذه الاستبانة وفق خمسة نماذج منافسة، وهذه النماذج هي: نموذج العاملين المنفصلين (نموذج ١)، ونموذج العوامل الثلاث المترابطة (نموذج ٢)، ونموذج الأربعة عوامل المترابطة (نموذج ٣)، ونموذج الأربعة عوامل التي فيها نمط نشط يعامد نفعي، فقط، وهناك ارتباط بين العوامل الأخرى (نموذج ٤)، ونموذج الأربعة عوامل المنفصلة (نموذج ٥).

وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط الداخلية، فقد ظهر من نتائج هذه الدراسة، أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد التي يفترض أن تقيسها الاستبانة–نشط، ومتأمل، ونظري، ونفعي– موجبة، تتراوح ما بين المتوسطة إلى القوية، وذوات دلالات إحصائية على مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥؛ وهذه النتيجة تختلف عن المعاملات التي وردت في دليل هني وممفورد (Honey & Mumford, 1992) وعن نتائج كل من سويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999)، وفان زوانبرغ (van Zwanenberg, 2000)، وسادلر–سميث (Sadler-Smith, 2001). وكون معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربع المفترضة موجبة، ودالة إحصائياً، فإن هذه النتيجة تشير إلى عدم كون أبعاد الاستبانة متعامدة، أي أنها تتكون من أبعاد مترابطة.

وبالنسبة لثبات الاتساق الداخلي، فقد بينت النتائج أن ثبات نمط متأمل هو الوحيد الذي

كان أكبر من ٠,٧، بينما كان الاتساق الداخلي للأنماط الأخرى أقل من ٠,٧. ونتيجة هذه الدراسة تبين أن هناك اتفاقاً، بشكل عام، مع نتائج بعض الدراسات السابقة (2002 DeCiantis & Kirton, 1996; Swailes & Senior, 1999; Duff & Duffy,)، في أن ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد متوسط.

وقد تبين من نتائج التحليل العاملي التوكيدي، أن البيانات لا تلائم النموذج ١، الأمر الذي يشير إلى أن بنية هذه الاستبانة لا تمثل بعدين ثنائيي القطب ومتعامدين (نشط–نظري، متأمل–نفعي)؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج سادلر–سميث (1999 ;2001 ,Smith- Sadler) وسويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999). وفضلاً عن ذلك، فقد تبين، أيضاً، أن بيانات هذه الدراسة لا تلائم النموذج ٣، وهذه النتيجة تتعارض ونتيجة سويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999). وإضافة إلى ما سبق، فقد بينت النتائج أن البيانات لا تلائم النموذج ٤، وهذه النتيجة لا تتفق ونموذج سادلر سميث (1999 ,Sadler-Smith). كما أن النتائج أظهرت أن البيانات لا تلائم النموذج ٥، بمعنى أن هذه الاستبانة لا تمثل أربعة أبعاد أحادية القطب متعامدة، هذه النتيجة تتعارض مع نتيجة سادلر–سميث (Sadler-Smith, 2001).

وفضلاً عن ذلك، فقد نتج من هذه الدراسة أن أفضل نموذج ملاءمة كان ذا رقم ٢ وهو النموذج ذو العوامل الثلاثة المترابطة (نفعي، نشط، ومركب من متأمل ونظري)، فهو، الوحيد، الذي حقق مقاييس جودة الملاءمة المطلقة والنسبية كليها. أي أن نتيجة هذه الدراسة قد أيدت نموذج سويلس وسينيور (Swailes & Senior, 1999) وفان زوانبرغ (van Zwanenberg, 2000) وعليه، يمكن القول إن هذه الدراسة قد أظهرت أن بنية الاستبانة ثلاثية، تشكل ثلاثة أنماط تعلم، فقط، هي: نفعي، ونشط، والمركب من نمطي متأمل ونظري. وإذا أخذنا في الحسبان أن أنماط التعلم تناظر مراحل التعلم عند هني وممفورد، عندها يمكن القول إن هناك دورة تعلم ذات ثلاث مراحل هي: أن يكون لدى المتعلم خبرة، ومن ثم يتأمل ويتفكر فيها في محاولة للوصول إلى المفاهيم والتعميمات المتضمنة فيها (يراجع هذه الخبرة ويستنتج منها)، ومن ثم يخطط للخطوة التالية (أي تجريبها)، مقارنة بالمراحل الأربع لنموذج هني وممفورد؛ وهذا يناقض نظرية التعلم الخبروي التي بنيت وفقها الاستبانة (أنها تقيس أربعة أنماط مختلفة).

ومن ناحية أخرى، إذا كانت دورة التعلم التي بنيت الاستبانة وفقها صحيحة، عندها، لا يوجد اتساق بين دورة تعلم هني وممفورد وبنية استبانتهما– كما تبين من نتائج التحليل العاملي التوكيدي، وعلى العكس من ذلك، فقد تبين وجود ثلاثة أنماط تعلم: نفعي، ونشط، والمركب من متأمل ونظري. وهذا التفسير قد يكسب توثيقا إذا اعتبر أن نمط "نفعي" يعد اتجاهاً، بشكل رئيس، وأن نمط "نشط" يعد سلوكاً، بشكل رئيس؛ ونمطي متأمل ونظري يعدان أنماطا معرفية، ولكن، قد لا يكون للنمطين المعرفيين (متأمل ونظري) وجود

متسلسل منفصل (Swailes & Senior, 1999)، فالفرد الذي يتأمل في خبراته يمكن، في الوقت نفسه، أن يستخلص نتائج ونظريات من ذلك التأمل، وعليه فإن هاتين العمليتين المعرفيتين يمكن أن توجدا معاً وتؤديان إلى نتائج أو استنتاجات تظهر بوصفها مخرجات محتملة للتأمل، أو نتائج تتطلب من الفرد تقويم وإعادة تقويم النشاط، حتى يستنفد البيانات (أي يستخلص الفرد كل شيء من البيانات التي يزود بها النشاط). وفي النهاية، فإن الدورة المستمرة المتعاودة من التأمل والاستنتاج، ستصل إلى مرحلة لا يتمكن الفرد فيها من الحصول على استنتاجات أخرى.

وخلاصة القول، فلقد استجابت هذه الدراسة لطلب سويلس وسينيور (1999 Swailes & Senior,) لتفحص آخر للنماذج المتنافسة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم، وأيدت البنية الثلاثية للاستبانة، وهي "نفعي، ونشط، والمركب من متأمل ونظري"؛ فالنتائج لا تدعم نموذج الأنماط ذي العاملين المتنبئ به من نظرية كولب، وهذا يطرح سؤالاً يتعلق بالأساس النظري لدورة تعلم هني وممفورد. ففي حين أن هذا البحث زود بدليل يؤيد نتيجة إحدى الدراسات السابقة، في أن البنية الكامنة لاستبانة هني وممفورد لأنماط التعلم تتكون من ثلاثة أنماط، فإنه ألقى الشك على المتانة السيكومترية لهذه الأداة. وفضلاً عن ذلك، وبالرغم من أن نتائج دراسات متعاقبة أشارت إلى أن البنية الكامنة لاستبانة أنماط التعلم تختلف عن تلك المفترض أنها بنيت وفقها، فإن هني وممفورد لم يقترحا، حتى الآن، بنية نظرية بديلة لهذه الاستبانة (Coffield, et al., 2004). وإذا أخذنا في الحسبان أن هذه الأداة وسيلة لتقويم نمط التعلم واستخدامه في الدراسات النفسية والتربوية، فإننا نوصي بإعادة دراسة بنود هذه الأداة وتعرف درجة ارتباط كل منها بالبعد الذي تقيسه، فضلاً عن إجراء مزيد من الدراسات على عينات أخرى، لترجيح أي العوامل والأبعاد تقيسها الأداة، وللتحقق من بنيتها الكامنة.

المراجع:

Caple, J., & Martin, P. (1994). Reflections of two pragmatists: A critique of Honey and Mumford's learning styles, **Industrial and Commercial Training, 26,** 1-10.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004**). Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review**. Learning and Skills Research Centre, UK.

Curry, L. (1983). **An organization of learning styles theory and constructs.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 235185).

DeCiantis, S., & Kirton, M. (1996). A psychometric re-examination of Kolb's experiential learning cycle construct: A separation of level, style and process. **Educational and Psychological Measurement, 56**, 809-820.

Dewey, J. (1938). **Experience and Education**.NY: Kappa Delta Pi.

Duff, A., & Duffy, T. (2002). Psychometric properties of Honey & Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ). **Personality and Individual Differences, 33**, 147–163.

Fung, Y., Ho, A., & Kwan, K. (1993). Reliability and validity of the Learning Styles Questionnaire, **British Journal of Educational Psychology, 24,** 12-21.

Gibbs, G. (1988). **Learning by doing.** London, Further Education Unit.

Goldstein, M., & Bokoros, M. (1992). Tilting at windmills: Comparing the Learning Style Inventory and the Learning Style Questionnaire. **Educational and Psychological Measurement, 52**(3), 701-708.

Honey, P. (2002). Why I am besotted with the learning cycle. In P Honey (ed.) **Peter Honey's articles on learning and this and that**, (pp 115–116). Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.

Honey, P., & Mumford, A. (1986). **The manual of learning styles**, (2nd ed) .Maidenhead: Peter Honey.

Honey, P., & Mumford, A. (1992). **The manual of learning styles**, (3rd ed) .Maidenhead: Peter Honey.

Honey, P., & Mumford, A. (2000). **The learning styles helper's guide.** Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.

Jarvis, P. (1987). **Adult learning in the social context.** London. Croom Helm.

Jensen, P., & Kolb, D. (2000). Learning style and meaning-making in conversation. In R. J. Riding and S. Rayner (eds.), **International Perspectives on Individual Differences, Volume 1: Cognitive Styles.** Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.

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.

Kolb D. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kolb D. (2000). **Facilitator's guide to learning**. Boston: Hay/McBer.

Kolb, D. (1988). The process of experiential learning. In D. A. Kolb (ed.) **Experience as the source of learning and development**. (pp. 20-38). Prentice-Hall International.

Kolb, D., Rubin, I., & Osland, J. (1991). **Organizational behavior: An experiential approach,** (5th edition) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lawrence, M., & Veronica, M. (1997). Secondary school teachers and learning style preferences: action or watching in the classroom, **Educational Psychology, 17**(1/2), 157-171.

Lewin, K. (1950). **Field theory in social science**. New York, Harper & Row.

Loo, R. (2002). The distribution of learning styles and types for hard and soft Business majors, **Educational Psychology**, **22**(3), 349-360.

Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage? **Educational Psychology, 24**(1), 99-108.

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

Piaget, J. (1970). **The place of the sciences of man in the system of sciences.** New York: Harper Torchbooks.

Rayner, S., & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. **Educational Psychology, 17**, 5–27.

Sadler-Smith, E. (1999). **Three or four learning styles? reply to Swailes and Senior,** Proceedings of the 4th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network, (pp. 369-374), University of Central Lancashire, Preston, UK.

Sadler-Smith, E. (2001). Does the Learning Styles Questionnaire measure style or process? A reply to Swailes and Senior (1999).**International Journal of Selection and Assessment, 9**(3), 207-214.

Schön, D. (1983). **The reflector practitioner: How professionals think in action.** New York, Basic Books.

Sims, R. Veres, J., & Shake, L. (1989). An exploratory examination of the convergence between the Learning Style Questionnaire and the Learning Style Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, **49**(1), 227-233.

Sternberg, R., & Williams, W. (1997). Does the Graduate Record Examination predict meaningful success in the graduate training of psychologists? A case study. **American Psychologist**, **52**, 630–641.

Swailes S., & Senior, B. (1999). The dimensionality of Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire. **International Journal of Selection and Assessment, 7**(1), 1-11.

Thorndike, R. (1982). **Applied Psychometrics.**Boston: Mifflin Company.

van Zwanenberg, N**.** (2000). Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: how do they compare and do they predict academic performance? **Educational Psychology, 20**(3), 365-380

Zhang, L-F. (2002)**.** Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. **Educational Psychology, 22**(3), 331-348.

دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات

د. زياد بركات
قسم علم النفس
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات

د. زياد بركات
قسم علم النفس
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

الملخص

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب من وجهة نظره نفسه، وذلك في ضوء بعض المتغيرات: الجنس ونوع المدرسة والمؤهل العلمي وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة والتخصص وسنوات الخبرة. لهذا الغرض تم تطبيق استبيان لقياس دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب على عينة مكونة من (٢٠٠) معلم ومعلمة، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، ولدى تحليل البيانات اللازمة أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١. إن للمعلم دوراً ايجابياً وكبيراً في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المعلمين في مراعاتهم للفروق الفردية بين طلابهم تُعزى إلى متغير التخصص، وذلك لمصلحة المعلمين من ذوي التخصص: الحاسوب، والمواد التجارية.

٣. عدم وجود فروق جوهرية بين درجات المعلمين في مراعاتهم للفروق الفردية بين طلابهم تُعزى إلى أى من المتغيرات: الجنس، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات، وسنوات الخبرة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١٢م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١/٢ م

The Role of Teacher in Consideration of his Pupils Individual Differences and Relation to Some Variables

Dr. Zeiad Barakat
Dept of Psychology
Al- Quds Open University- Palestine

Abstract

The purpose of this study was to determine the role of teacher inconsideration of his pupils individual differences related with some variables: sex, school level, qualification, specialization field, experience, and in-service workshops, To achieve this aim the researcher constructed a questionnaire and distributed to a sample consisted of (200) teachers (100 males, and 100 females). Results showed the following:

The role of teachers in consideration of the individual differences was positive and high level.

There were statistical significant differences between teacher's role scores in consideration of the individual differences among specialization variable, in favor of the computer's, and commercial subjects teachers.

There were no a statistical significant differences between teachers role scores in consideration of the individual differences among variables: sex, school level, qualification, specialization, experience, and in-service workshops.

دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات

د. زياد بركات
قسم علم النفس
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

المقدمة

شهدت العملية التعليمية في السنوات العشرين الماضية تطوراً متسارعاً واكب التطور التكنولوجي الذي مسّ جوانب عديدة في الحياة، حيث نجح علماء التربية في توظيف هذا التطور بخدمة العملية التعليمية بمختلف عناصرها ومدخلاتها مروراً بإجراءاتها التي احتلت حيزاً واسعاً من الرعاية والعناية والاهتمام، واستطاعت الاستفادة منها في النهوض بواقع العملية التعليمية بما انعكس على عملية التعلم والتعليم، لا شك أن كلا منا يؤمن بحقيقة واقعية هي أن الطلاب يختلفون فيما بينهم، وأنهم لا يتعلمون بنفس السرعة، وأنهم لا يتعلمون بنفس الدرجة أو المستوى؛ وذلك بسبب ظاهرة الفروق الفردية بينهم، كما أن معظم المدارس في أيامنا هذه ليست مجهزة بشكل يعمل على حل مثل هذه المشكلة، إضافة إلى ذلك إن طرق التدريس التقليدية المتبعة ليست فقط لا تعالج هذه الظاهرة، بل على العكس تعمل على تكريسها بدون قصد، فالطلاب يلتحقون بالمدرسة في نفس العمر تقريبا، ويترفعون صفاً دراسياً كل سنة، ويستخدم طلاب الصف الواحد نفس الكتب المقررة، ويطلب منهم نفس الواجبات البيتية، ويطبق عليهم نفس المنهج الدراسي ونفس أسس النجاح والرسوب، ويتوقع منهم أن يحققوا نفس المستوى التعليمي ونفس الأهداف وهم في حقيقة الأمر غير ذلك تماما (بركات،٢٠٠٤، خضر، ٢٠٠١).

وإذا أمعنا النظر في السؤالين التاليين: هل يصل جميع طلاب الصف الواحد في نهاية كل عام دراسي إلى نفس المستوى من التعليم؟ وهل يحقق جميعهم نفس الأهداف؟ والجواب عنها هو بالنفي. وهل هناك من وسيلة إدارية أو تعليمية يمكن أن تعمل على حل هذه المشكلة؟ والجواب عن هذا السؤال طبعا بالإيجاب، حيث يكمن الحل في أجهزة الحاسوب التعليمية، والأساليب والطرق التعليمية التي يمكن للمدرس استخدامها وتساعد على التعليم الفردي، ويشير في هذا المجال سيجل وديفز (Siegel and Davis) (والمشار إليه في جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٢، ص ١٠٠) إلى أن أكبر قوة تعليمية تكمن في أجهزة الحاسوب، وهي القدرة على التكيف وفق حاجة الطالب، ويمكن للمعلم أن يتكيف مع حاجة الطالب إذا كان يقوم بتدريس طالب واحد، حيث يستطيع أن يتكيف تبعا لتفاعل ذلك الطالب واستجاباته. ولكن خاصية التكيف هذه ينعدم وجودها من قبل المعلم بسبب

كثرة الطلاب في الصفوف المدرسية، بينما تتوافر في الحاسوب القدرة والطاقة على توفير بيئة تعليمية قابلة للتكيف مع حاجة المتعلم الفرد المستخدم لجهاز الحاسوب.

لا يكفي أن نعرف ما لدى الطلاب من معلومات سابقة، بل ينبغي أن نعرف تحصيلهم في الموضوعات المختلفة، وميولهم ومستوى ذكائهم؛ لتتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجاتهم وقدراتهم المختلفة، فهناك فروق يتفرد كل طالب من الطلاب في الصف الواحد بها، وتميز شخصيته عن غيره، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور الكثير من الاختلافات بين طلاب الصف الواحد من حيث مستويات نضجهم المختلفة: الفسيولوجية، أو العقلية، أو العاطفية، أو الاجتماعية، أو غير ذلك، وما دامت هذه الفروق المتعددة موجودة في الصف الواحد لذا لا يتوقع أن تؤدي طريقة التدريس الواحدة إلى التعامل مع هؤلاء الطلبة بحسبانهم متشابهين إلى نتائج فعالة. ومن هنا كان لزاماً على كل معلم أن يحاول التعرف على الفروق الفردية بين طلابه فيما يتصل بمختلف خصائصهم النفسية، والفسيولوجية، والعقلية، وغيرها، وأن يأخذ هذه الفروق بعين الاعتبار عندما يقوم بتدريسهم، وقد يجد نفسه مضطراً أن يعلم أكثر من مستوى واحد في الصف الواحد، وعندها يتوجب أن يقسم الصف إلى مجموعات متجانسة، وأن يعلم كل مجموعة منها بطريقة تتناسب قدراتها وإمكانياتها والقيام بهذه المهمة بفعالية، فالمعلم لا بد أن يلقى التأهيل والتدريب المناسب باستخدام برامج تأهيل فعالة من أجل إتقان مهارة مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين طلبته في الصف الواحد، وكذلك الطرق الفعالة في معالجتها والتقليل من وطأتها، ومع أنه قد يكون من التمني أن يتمكن المعلم من إذابة هذه الفروق من خلال تدريسه، إلا أن هذا الحكم يظل صعب التحقيق، ومن هنا لا يظل أمام المعلم فرصة ممكنة سوى التعامل مع مستويات هذه الفروق كل منها على حدة، بحيث يقدم له المادة التعليمية بالشكل الذي تتفق مع قدراته وإمكانياته (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٠، ص١٦).

لا شك أن ظاهرة الفروق الفردية تتأثر بفاعلية مجموعة من العوامل، وقبل أن نتحدث عن العوامل المؤثرة نشير إلى أن المدى يختلف من صفة إلى أخرى، وكما يختلف من نوع إلى آخر، ومن الطبيعي أن يكون هناك اختلاف واضح بين مدى الصفات الجسمية عن مدى الصفات العقلية، ويتضح مما تقدم أن مدى الفروق الفردية يختلف باختلاف السمات ووضع القياس، ويختلف هنا المدى أيضاً باختلاف طبيعة السمة المقاسة من حيث درجة تأثرها بالعوامل الوراثية أو البيئية، فكلما كان إسهام العوامل الوراثية في السمة المقاسة أكبر، مال هذا المدى إلى الانخفاض، وكلما كان إسهام العوامل البيئية في السمات المقاسة أكبر، مال هذا المدى إلى الزيادة، مما يسمح لنا القول، إن مدى الفروق الفردية في القدرة العقلية العامة وكذلك الاستعدادات العقلية، وإن المدى الثاني أكبر من مدى الفروق الفردية في السمات الجسمية، وتشير الدراسات التربوية في هذا المجال إلى أن مدى الفروق الفردية يتأثر بعدد من العوامل من أهمها: العمر الزمني، مستوى الأداء، الممارسة والخبرة، والتدريب، والنوع (الخالدي، ٢٠٠٣، بركات، ٢٠٠٤، صالح، ٢٠٠٢).

يواجه المعلمون مشكلة الفروق الفردية في معظم الدروس وفي جميع السنوات الدراسية، وكما كانت الفروق في السلوك والقدرات العقلية والقدرات الانفعالية، فإن المشكلة المدرسية الناشئة عنها ظاهرة طبيعية، ويقدم علم نفس الفارق أو الفردي (Individual Psychology) أساليب وطرق تعليمية لكيفية التعامل مع مثل هذه الظواهر لا بإزالتها لأن ذلك يكاد يكون مستحيلاً، وإنما بمحاولة تقليص مدى هذه الفروق بين الفئات المتمايزة، بتوجيه رعاية وعناية خاصتين للفئة الأضعف، لعلها تقترب ولو قليلاً من الفئة التالية لها من حيث القدرة على الأداء الأفضل، فقد تكون العقبات التي تحول دون صعود بعض عناصر الفئة الأولى إلى الفئة الأعلى عقبات بيئية يمكن التغلب عليها أو التقليل من تأثيرها على الفروق بين الفئتين، لذلك ابتكر علماء النفس نماذج تدريسية تعتمد على نظريات العلم وعلى فلسفات وآراء خاصة بأصحابها، ومن أهم هذه النماذج: النموذج التقليدي (Traditional Individualization Model) الذي يشتمل على نموذجين فرعيين أساسيين هما: الأول التعليم الانفرادي ألإثرائي (Enrichment Model)، والثاني التعليم الانفرادي التسارعي (Acceleration Mode). ونموذج التعلم الإتقاني (التمكن) (Mastery Learning) الذي يعتمد على نظريات التعلم السلوكية بشكل عام وعلى فكرة بلوم (Bloom) بشكل خاص. ونموذج التدريس المبرمج (Programmed Instruction) الذي يقوم على أساس تطبيق مبادئ التعلم الإجرائي لسكنر (Skinner) على المواقف التدريسية. ونظام التدريس الشخصي (Personalized System of Instruction) الذي قدمه كيلر (Keller) كمحاولة للتخلص من إطار التدريس التقليدي الذي يعتمد على الكتب المقررة وإتباع نظام الإلقاء والمحاضرة بإضافة خصائص أخرى من مثل: السير في المقرر وفقاً لقدرات الطلاب، وعدم الاقتصار على كتاب واحد للمقرر الواحد، ومساعدة الطلاب المتفوقين الطلاب المتأخرين في الصف. ويعتقد كيلر أن نموذجه هذا يضيق فجوة الفروق الفردية في التحصيل بين الطلاب (الريماوي، ١٩٩٤). والنموذج التشخيصي (Recent Diagnostic Model) الذي يقوم على أسلوبين من أساليب التدريس هما: النموذج الهرمي (Hierarchical Model)، والنموذج العشوائي (Random Model). ونموذج التدريس الموصوف للفرد (Individualized Prescribed Instruction) الذي يعتمد على تفصيل أكثر للوحدات التدريسية وأهدافها، والتعرف على حاجات الطلاب أولاً، وتنظيم المادة بطريقة تلبي تلك الحاجات، وتكييف سرعة التدريس لتتناسب مع قدرات الطلاب (الخالدي، ٢٠٠٣؛ Greene, 2002؛ Picanco, 2001؛ الريماوي، ١٩٩٤؛ القدس المفتوحة، ١٩٩٢؛ Joyce & Weil, 1990).

إن ما يهمنا في الدراسة السيكولوجية هو الشخصية الإنسانية، فالشخصية هي نقطة البداية في جميع الدراسات النفسية، وهي في نفس الوقت تمثل الهدف الذي تهدف إليه للوصول إلى فهمه، وسبيلنا إلى دراسة الشخصية هو نشاطها، أي ما تقوم به من أعمال وما

يصدر عنها من استجابات لغوية أو حركية، وقد تفرع علم النفس وتنوعت ميادينه نتيجة حتمية لتعقد الشخصية، وتنوع المجالات التي تزاول فيها نشاطها. فالشخصية من حيث هي كائن اجتماعي يعيش في جماعات متنوعة، يتفاعل معها ويؤثر فيها وتؤثر فيه، وله اتجاهاته وقيمه، يدرسها علم النفس الاجتماعي. والشخصية من حيث ما يطرأ على نشاطها أو خصائصها وإمكاناتها من تغيرات مع تقدمها في السن، وتمتد الفروق الفردية لتشمل جميع جوانب النشاط الذي يصدر عن الشخصية (Rusting, 1998)، وبذلك فإن مفهوم الفروق الفردية يختلف عن مفهوم الشخصية (Personality) في أن الأول يستخدم وصفاً لأي شيء له وحدته وكيانه، ويطلق على كل ما يتفرد به الكائن أو الشيء من خصائص معينة، أما مفهوم الشخصية فيقتصر استخدامه على الإنسان، وتتضمن الشخصية مجموعة الخصائص التي تميز صاحبها عن غيره من جميع النواحي، كما تتضمن الشخصية جانباً استبطانياً، ومن جهة أخرى يفيد مفهوم الفروق الفردية لوصف السمات التي تميز فرد دون أن يتضمن ذلك أي تقييم معين، بينما تتناول الشخصية بصورة ضمنية مقارنة المميزات الشخصية بمستويات محددة لدى الأفراد، وبذلك فهي تضمن تقييماً لهذه المميزات (Zayas, 2002).

من المعروف علميا أن أهم خصائص الفروق الفردية تتلخص في مدى اتساعها، ومعدل ثباتها، والتنظيم الهرمي لمستوياتها، وتوزيعها بين الأفراد كالآتي:

١. مدى الفروق الفردية: يعرف مدى الفروق الفردية في معناه العام بين أعلى درجة وأقل درجة في توزيع أي صفة من الصفات، والمدى هو أبسط مقاييس التباين في علم الإحصاء النفسي إلا أنه ليس دقيقا، لذلك يلجأ العلماء إلى استخدام طرق أخرى أدق منها كالانحراف المعياري والذي يعد مقياساً لمقارنة تشتت الفروق الفردية بين الجماعات المختلفة.

٢. معدل ثبات الفروق الفردية: لا تثبت الفروق الفردية في جميع الصفات بنفس الدرجة، حيث تخضع هذه الفروق للتغير مع مرور الزمن وخاصة أثناء مراحل النمو، على أن مقدار التغير في الفروق ليس على درجة واحدة في مختلف الصفات الشخصية، فمعدل ثبات الفروق الفردية في القدرات العقلية هو أعلى هذه المعدلات ثباتا.

٣. التنظيم الهرمي للفروق الفردية: تؤكد الكثير من الدراسات النفسية الإحصائية وجود تنظيم هرمي لنتائج قياس الفروق الفردية، حيث نجد أن قمة الهرم يشتمل على الصفات الأكثر عمومية، وتليها الصفات الأقل عمومية (كراجه، ١٩٩٧، ص١٨٠).

٤. توزيع الفروق الفردية: يرى علماء النفس الإحصائي أن الفروق الفردية بين الناس تتبع توزيعا محددا، ويمكن تلخيص هذا التوزيع في أن أكثر المستويات انتشارا بين الأفراد هو المستوى المتوسط من مستويات السمة التي نعيشها، بينما يقل عدد الحالات كلما اتجهنا نحو المستويات الطرفية الممتازة فيها أو الضعيفة (كراجه، ١٩٩٧، ص١٨٠).

وقد قامت دراسات عديدة بهدف تعرف دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته، وذلك باستخدام متغيرات مختلفة، فقد أجرى ميلر (Miller, 1998) دراسة بهدف تعرف دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية في ضوء عدد من المتغيرات، وطرق تفعيل هذه العملية في غرف الصف، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٨٢) معلماً حديث التعيين، و(٨٢) معلماً قديم التعيين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى إلى متغيرات العمر بين الطلبة، والخبرة للمعلمين لصالح الأكثر خبرة، والأكثر حصولا على الدورات التدريبية. وأجرى هودجسون (Hodgson, 1999) دراسة بعنوان أثر المدرسة على مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة المعاقين، وما هي مواصفات المعلم الذي يختص بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المعاقين، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٦) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى إلى متغير العمر والجنس وعدد سنوات الخدمة.

أجرى ميريج (Mirich, 2000) دراسة بعنوان "دور معلم اللغة الإنجليزية في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب"، هدفت الدراسة إلى كشف دور المعلم ومهاراته في مراعاة الفروق الفردية على أسس منهجية، كما وهدفت إلى التفريق بين الخبرات والمهارات التدريبية ومعرفة أثرها على دور المعلم في مراعاة هذه الفروق، أجريت الدراسة على عينة مكونة (٢٧٣) معلماً، وأظهرت الدراسة فروقا في وجهات النظر تعزى إلى كون اللغة الإنجليزية اللغة الأصلية أم لا للطلبة، إضافة إلى جنس المعلم، وسنوات الخبرة والدورات التدريبية. وقام سجيرمان (Socherman, 2000) بدراسة بهدف تعرف أهمية دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية ومراعاة مواهب الطلبة المبدعين، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤٩) معلماً، وقد أظهرت النتائج أثرا جوهرياً لكل من الجنس والكفاءة وسنوات الخبرة على إجراءات الدراسة.

أما دراسة كول (Cole, 2000) التي أجراها بهدف تعرف دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة الجامعيين، وأثر هذه الفروق على مراعاة شخصية الطالب وتطوير قدراته القيادية والمهنية، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٧٧) طالباً و(٢٥) محاضراً، وأظهرت النتائج وجود أثر لكل من الجنس ومستوى الكفاءة والخبرة. وأجرى هوليفيلد (Holifield, 2000) دراسة بعنوان "تصورات المعلمين عن أسباب الاختلاف في القراءة والكتابة بين طلبة المرحلة الأساسية ودور المعلم في تعرف على أسباب هذه الاختلافات"، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٦) معلماً و(٤٠٩) من الطلاب، توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في تعريف المشكلة وفي طرق قياسها وحلها بين المعلمين والطلبة.

دراسة سكنر (Skinner, 2001) التي أجراها بهدف تعرف طرق تقييم المعلم لقدرته على مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة بعد انتهاء العام الدراسي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٠٠) معلم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مراعاة الفروق

الفردية بين الطلاب تعزى إلى أي من المتغيرات المدروسة. ودراسة بيكانسو (2001 ,Picanco) التي أجراها بعنوان "طرق التعامل مع الطلبة الموهوبين ومراعاة قدراتهم من قبل المعلمين"، على عينة مكونة من (٢٥١) طالباً موهوبا، وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة الموهوبين يدركون جيداً أن المعلمين غير المؤهلين أو المعدين بشكل كاف لا يراعون الفروق الفردية بين الطلاب، ويعملونٍ على إحباط الاندفاع نحو التميز لدى البعض من الطلبة الموهوبين.

وقام أنوسافك (Anusavice, 2002) بدراسة بعنوان الاختلاف في الإنجاز الأكاديمي الناتج عن الفروق الفردية ودور المعلم في ذلك، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٧٠) معلماً، وأظهرت الدراسة فروقاً جوهرية في الجنس والدرجة والوظيفية والمؤهل العلمي. وقام إيفنسون (Evenson, 2002) بدراسة هدفت تعرف على الفروق الفردية بين الطلاب تبعاً للخلفيات السياسية والاجتماعية، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٥٩) طالباً ومعلماً، وأظهرت الدراسة أثر التنشئة الأسرية وعمر المعلم والخلفيات الاجتماعية والسياسية على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

أجرى جرين (Greene, 2002) دراسة بهدف المقارنة بين دور المعلم وتصور الطالب بخصوص الأسس العلمية لتعرف طرق مراعاة الفروق الفردية، تكونت عينة الدراسة من (٥٠٦) طلاب ومعلم، وقد أظهرت الدراسة وجود أثر لكل من الجنس، وعدد الدورات ،وأسلوب المعلم في غرفة الصف، وطبيعة المدرسة، ومواصفات غرفة الصف في التأثير على تعامل المعلم مع الفروق الفردية. ودراسة ألين (Allen, 2003) بعنوان "التشابهات والاختلافات بين الطلاب ودور المعلم في تنميتها"، هدفت الدراسة إلى تعرف دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٧٩) معلماً، وقد أظهرت الدراسة أثر لجنس المدرس وعدد الدورات التأهيلية التي يلتحق بها المعلم ومكان سكنه على دوره في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة. كما أجرى هيونج (2003 ,Huang) دراسة هدفت إلى تعرف دور معلم التربية الرياضية في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في تعلم المهارات الرياضية، ودوره في اكتشاف هذه الفروق ومراعاتها وتوجيهها إلى الوجهة الصحيحة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤٢) معلماً و(٩٤) طالباً، وأظهرت الدراسة فروقا في الجنس والمستوى الجامعي والتخصص للطلبة والخبرة والتدريب للمعلمين.

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة من خلال تعرف دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، حيث يهتم علم النفس الفارق بدراسة الفروق بين الناس لمجرد الرغبة في فهم الشخصية الإنسانية، لأن المجتمع المعاصر قد بلغ درجة عالية من التعقيد بصورة تنوعت فيه

التخصصات وتباينت فيه الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها الأفراد، ومن هنا نشأت مشكلة اكتشاف الأفراد الذين تتناسب معهم الأدوار والتخصصات في وضع الفرد المناسب في المكان المناسب. وقد تؤدي دراسة هذه المشكلة إلى التوصل إلى نتائج تمكن المعنيين بالعملية التربوية من التعرف على كافة جوانب الموضوع وعناصره، وتنبثق هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما هو دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب في ضوء بعض المتغيرات؟

أهمية الدراسة

يقول أحد التربويين أنه ينبغي لنا جميعاً أن نتذكر دائماً أن المعلم لا يعلم مادة دراسية أو موضوعاً معيناً، وإنما يعلم طلاباً، وهذا ما يميل كثير من المعلمين إلى نسيانه (Hoppenstedt, 1991)، فالمادة الدراسية ما هي إلا وسيلة بينما الطالب هو الهدف، فمن هذا المبدأ التربوي والنفسي تنطلق أهمية هذه الدراسة، من كونها تناقش موضوعاً هاماً في العملية التربوية وهو دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب من حيث التباين بين الأفراد في القدرات والإمكانات، وكذلك في الاستعدادات ودرجة التحمل ومستوى الانجاز وغيرها، وقد اصطلح على تسميته بظاهرة الفروق الفردية، كما أن هذه الدراسة في موضوعها تناقش مادة متغيرة حيث إن الفروق الفردية يتم تغذيتها بفروق وصفات جديدة مع تطور العملية التربوية، وبهذا يتوقع أن تثري هذه الدراسة بإطارها النظري والإجرائي مجالاً مهماً في هذا الميدان وتسد ثغرة فيه.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- تحديد دور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابهم.

٢- تعرف الفروق في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابه تعزى لمتغير الجنس.

٣- تعرف الفروق في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابه تعزى إلى متغير تخصص المعلم.

٤- تعرف الفروق في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابه تعزى إلى متغير نوع المدرسة التي يعمل فيها المعلم.

٥- تعرف الفروق في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابه تعزى إلى متغير المؤهل العلمي له.

٦-تعرف الفروق في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابه تعزى إلى متغيرالدورات التأهيلية.

٧- تعرف الفروق في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابه تعزى إلى متغير الخبرة العملية.

تساؤلات الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما هو دور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابهم ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تعزى إلى متغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تعزى إلى متغير التخصص؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تعزى إلى متغير نوع المدرسة؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تعزى إلى متغير عدد الدورات؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟

مصطلحات الدراسة

الفروق الفردية Individual Differences: هي تلك "الخصائص والصفات (الجسمية والنفسية والعقلية) التي تميز الشخص عن غيره من الأفراد (الفروق بين الأفراد)، بالإضافة إلى الفروق في الخصائص التي يمتلكها الفرد من حيث القوة أو الضعف (الفروق داخل الفرد نفسه) (Interindividual Differences) " (Elias, 2000, p 19).

التدريس Instruction: هو "عملية منظمة تهدف إلى نقل الأهداف التعليمية المتوقعة بوساطة المعلم إلى الطالب الذي يحتاج إلى تلك الخبرة وفق ظروف حددت ونظمت بدقة ووفق مخطط تدريس محدد مسبقاً" (Gage & Berliner, 1988, p 224).

علم النفس الفارق Individual Psycholog: هو علم يدرس السلوك الإنساني ونواحي نشاط الفرد من حيث هو كائن حي يرغب ويحس ويدرك وينفعل ويتذكر ويتعلم ويتخيل ويعبر ويريد ويعقل، وهو في كل ذلك يتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه ويستعين به " (عدس، ١٩٩٨، ص٢٧).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي بهدف تعرف دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية

بين الطلاب في محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من فئة واحدة وهي فئة المعلمين في محافظة طولكرم والبالغ عددهم (١٨٩١) معلماً ومعلمة، منهم (٨٩٨) من الذكور، و (٩٩٣) من الإناث، موزعين بين المدارس الأساسية (١٦١٢) معلماً ومعلمة، والثانوية (٢٧٩) معلماً ومعلمة، وذلك تبعاً لإحصاءات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً ومعلمة في محافظة طولكرم، منهم (١٠٠) معلم من الذكور، و(١٠٠) معلمة، كان منهم (١٢٥) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية، و(٧٥) معلماً ومعلمة من المرحلة الأساسية، وهم بذلك يمثلون ما نسبته (١٠,٦٪) من مجتمع الدراسة .

أدوات الدراسة

للتحقق من أهداف هذه الدراسة استخدم إستبانة خاصة من إعداد وتصميم الباحث لقياس دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، وقد تكونت الاستبانة من (٢٥) فقرة، تكون الإجابة عليه حسب نظام ليكرت (Likert) ذى المستويات الخمسة لكل الفقرة كالآتي: أوافق بشدة، أوافق، لا رأي لي، أعارض، أعارض بشدة، بحيث يمنح المفحوص درجة تتراوح بين (٥–١) على إجابته تبعاً لهذه المستويات بالترتيب، وبذلك تراوحت إجابة المفحوص على هذه الأداة بين (٢٥–١٢٥) درجة، كما عدت الدرجة أقل من (٧٥) على هذه الاستبانة مؤشراً ضعيفاً لدور المعلم في مرعاة الفروق الفردية، والدرجة (٧٥ – ١٠٠) مؤشراً متوسطاً لدور المعلم في مرعاة الفروق الفردية، والدرجة (١٠١– ١١٢) مؤشراً كبيراً لدور المعلم في مرعاة الفروق الفردية، والدرجة أكثر من (١١٢) مؤشراً كبيراً جداً لدور المعلم في مرعاة الفروق الفردية.

ثبات الأداة

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار للتحقق من ثبات أداة الدراسة الخاصة بقياس دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية، وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٤٢) معلماً ومعلمة لم يدخلوا في عينة الدراسة الأصلية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطـــريقة (٠,٨٤) وقد عده الباحث مؤشراً جيداً لثبات الأداة.

صدق الأداة

استخدم صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين للتأكد من صدق أداة الدراسة، وذلك بالطلب من مجموعة مكونة من سبعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في مجالات تربوية ونفسية مختلفة، الحكم على فقرات الاستبانة وتحديد مدى ملاءمتها لهدف الدراسة، ومدى سلامتها اللغوية، وقد بلغت نسب قبول هذه الفقرات ما بين (٨٩٪ – ٩٧٪)، وعد الباحث هذه النسب مقبولة لصدق هذه ألأداة.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات إحصائيا استخدم برنامج الحزم الإحصائية المحوسبه (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
٢. اختبار (ت) للعمليات المستقلة (T-test).
٣. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).
٤. أختبار شيفه (Scheffe test) للمقارنات البعدية

عرض النتائج

نص السؤال الأول على "ما هو دور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابهم ؟" للتحقق من السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة من فئات المعلمين تبعاً لدورهم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، ونتائج الجدول رقم (١) تبين ذلك.

الجدول رقم (١)

توزيع المعلمين تبعاً لدورهم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب

دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب	التكرار	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪
ضعيف (درجته على المقياس أقل من ٧٦)*	١	٧٤	٠,٥
متوسط (درجته على المقياس بين ٧٦ إلى ١٠٠)	٣٣	٩٢ ,١٨	١٦,٥
كبير (درجته على المقياس بين ١٠١ إلى ١١٢)	٩٧	١٠٧ ,٦٥	٤٨,٥
كبير جداً (درجته على المقياس أكثر من ١١٢)	٦٩	١١٨ ,٩٨	٣٤,٥
المجموع	٢٠٠	١٠٨ ,٨٤	١٠٠,٠

* الدرجة القصوى على مقياس مراعاة الفروق الفردية هي (١٢٥)

يتضح من نتائج هذا الجدول أن ما نسبته (٠,٥ ٪) فقط من المعلمين لهم دور ضعيف في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، وأن ما نسبته (١٦,٥٪) من المعلمين لهم دور

متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على المقياس (١٨، ٩٢)، وأن ما نسبته (٤٨,٥٪) منهم لهم دور كبير حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على المقياس (٦٥، ١٠٧)، وأن ما نسبته (٣٤,٥٪) لهم دور كبير جداً في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على المقياس (٩٨,١١٨). مما يعني أن للمعلم دوراً كبيراً وكبيراً جداً في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، وبالتالي يمكن استنتاج أن المعلمين في عينة الدراسة يعملون جاهدين على مراعاة الفروق الفردية لدى طلابهم بدرجة معقولة.

نص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تُعزى لمتغير الجنس؟"

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين في دورهم لمراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير الجنس، ثم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة من أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات ونتائج جدول رقم (٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
ذكور	١٠٠	١٠٨,٩٤٠٠	٧,٣١٧٩٢	٠,١٧٠	١٩٨	٠,٨٦٥
إناث	١٠٠	١٠٨,٧٥٠٠	٨,٤٢٨٤٠			

يوضح الجدول السابق أن الدور الذي يمارسه المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب هو بمستوى كبير، إلا أنه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في هذا الدور، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الداعية إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين الذكور والإناث في ممارسة دورهم لمراعاة الفروق الفردية بين طلابهم، بمعنى أن كلا الجنسين من المعلمين يمارسون هذا الدور بإيجابية وعلى حد سواء.

نص السؤال الثالث على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تُعزى إلى متغير التخصص؟"

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور

المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير التخصص، ونتائج جدول رقم (٣) تبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير التخصص

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغات	٩١	١٠٩,٣١٨٧	٧,٣٤٩٨٠
تربية إسلامية واجتماعيات	٢٨	١٠٦,٦٤٢٩	٩,٥٨٤٧٧
رياضيات وعلوم	٥٧	١٠٧,٧٠١٨	٧,٣٦٧٨٠
حاسوب	١١	١١٣,٥٤٥٥	٨,٧٥٦٣٠
المواد التجارية	١٣	١١١,٣٠٧٧	٧,٢٧٣٠٦
المجموع	٢٠٠	١٠٨,٨٤٥٠	٧,٨٧٣٤٣

يتضح من نتائج هذا الجدول أن هناك فروقات بسيطة بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعاً لمتغير التخصص، على أن جميع هذه المتوسطات تعد مؤشراً إيجابياً وبمستوى كبير وكبير جداً لدور المعلمين في مراعاتهم الفروق الفردية بين طلابهم، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ونتائج الجدول رقم (٤) تبين ذلك.

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	٦٥٢,٥٨٢	٤	١٦٣,١٤٦	٢,٦٩٩	*٠,٠٤٢
داخل المجموعات	١١٧٨٣,٦١٣	١٩٥	٦٠,٤٢٩		
المجموع	١٢٤٣٦,١٩٥	١٩٩			

* دال عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

توضح معطيات الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين تبعاً لتخصصاتهم المختلفة مراعاتهم للفروق الفردية بين طلابهم، ولتحديد اتجاه هذه الفروق بين

المعلمين استخدم اختبار شفيه (Scheffe test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات المختلفة للتخصصات والمبينة نتائجه في الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥)

يبين نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في مراعاتهم للفروق الفردية بين الطلاب تبعاً لمتغير التخصص

التخصصات	لغات	تربية اسلامية واجتماعيات	رياضيات وعلوم	حاسوب	المواد التجارية
اللغات		*٠,٠٠٤٢	٠,٧٧٣	*٠,٠٣١	٠,٨٦٤
تربية إسلامية واجتماعيات			٠,٩٤٨	*٠,٠٢٤	*٠,٠٤٤
رياضيات وعلوم				*٠,٠٣٩	٠,٠٧٣
حاسوب					٠,١٧٠
المواد التجارية					

*دال عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يوضح الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية في التخصصات الآتية:

١. بين تخصصات اللغات ومواد التربية الإسلامية والاجتماعيات وذلك لمصلحة اللغات.

٢. بين تخصصات اللغات والحاسوب وذلك لمصلحة الحاسوب.

٣. بين تخصصات التربية الإسلامية والاجتماعيات والحاسوب وذلك لمصلحة الحاسوب.

٤. بين تخصصات التربية الإسلامية والاجتماعيات و المواد التجارية وذلك لمصلحة الأخيرة.

٥. بين تخصصات الرياضيات والعلوم والحاسوب وذلك لمصلحة الحاسوب.

وبذلك يمكن ترتيب تخصصات المعلمين تنازلياً تبعاً لدورهم في مراعاة الفروق الفردية بين طلابهم كالآتي: الحاسوب، المواد التجارية، اللغات، الرياضيات والعلوم، وأخيراً التربية الإسلامية والاجتماعيات.

نص السؤال الرابع على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تُعزى إلى متغير نوع المدرسة؟"

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير نوع المدرسة التي يدرسون فيها، ثم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة من أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات ونتائج جدول رقم (٦) تبين ذلك.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
ثانوية	١٢٥	١٠٨,١٦٠٠	٨,٠٥٣٦٥	-١,٥٩٥	١٩٨	٠,١١٢
أساسية	٧٥	١٠٩,٩٨٦٧	٧,٤٧٦٩٨			

يوضح الجدول السابق أن الدور الذي يمارسه المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب إيجابي وهو بمستوى كبير، إلا أنه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في هذا الدور، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الداعية إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين الذين يعملون في المدارس الأساسية أو الثانوية في ممارسة دورهم لمراعاة الفروق الفردية بين طلابهم.

نص السؤال الخامس على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟"

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ثم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة من أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات ونتائج جدول رقم (٧) تبين ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوب
دبلوم	٥٠	١٠٩,١٤٠٠	٩,٢١١٨٢	٠,٣٠٥	١٩٨	٠,٧٦١
بكالوريوس فأعلى	١٥٠	١٠٨,٧٤٦٧	٧,٤٠٥٩٥			

يوضح الجدول السابق أن الدور الذي يمارسه المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب هو دور إيجابي وبمستوى كبير سواء ممن يحمل درجة الدبلوم أو درجة البكالوريوس فأكثر، إلا أنه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في هذا الدور، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الداعية إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في ممارسة دورهم لمراعاة الفروق الفردية بين طلابهم تبعاً لمؤهلهم العلمي.

نص السؤال السادس على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تُعزى إلى متغير عدد الدورات التي شارك بها المعلم؟"

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير عدد الدورات، ونتائج جدول رقم (٨) تبين ذلك.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير عدد الدورات

عدد الدورات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ دورات	٤٢	١٠٨,٩٥٢٤	٧,٩٢٩٤٢
من ٥ إلى ١٠ دورات	٩٥	١٠٨,٩٨٩٥	٧,٢٤٢٧٤
أكثر من ١٠ دورات	٦٣	١٠٨,٥٥٥٦	٨,٨١٦٧٣
المجموع	٢٠٠	١٠٨,٨٤٥٠	٧,٨٧٣٤٣

يتضح من نتائج هذا الجدول أن الدور الذي يمارسه المعلم في مراعاة الفروق الفردية هو دور إيجابي وبمستوى كبير لدى جميع فئات المعلمين تبعاً لعدد الدورات التأهيلية، وأن هناك فروقات بسيطة بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير عدد الدورات التي شارك بها المعلم، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجدول رقم (٩) تبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير عدد الدورات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	٧,٧٤٥	٢	٣,٨٧٣	٠,٠٦٢	٠,٩٤٠
داخل المجموعات	١٢٣٢٨,٤٥٠	١٩٧	٦٢,٥٨١		
المجموع	١٢٣٣٦,١٩٥	١٩٩			

يوضح الجدول السابق قبول الفرضية الصفرية الداعية إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في ممارسة دورهم لمراعاة الفروق الفردية بين طلابهم تبعاً لمتغير عدد الدورات التأهيلية.

نص السؤال السابع على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة؟"

من أجل اختبار هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ونتائج الجدول رقم (١٠) تبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٦ سنوات	٥٨	١٠٩,٦٧٢٤	٦,٦٠٥١٢
من ٦ إلى ١٠ سنوات	٥٨	١٠٧,٧٤١٤	٨,٩٩٠٣٧
من ١١ إلى ١٥ سنة	٢٩	١٠٩,١٣٧٩	٧,١٧٠٠٠
أكثر من ١٥ سنة	٥٥	١٠٨,٩٨١٨	٨,٢٦٥٢٦
المجموع	٢٠٠	١٠٨,٨٤٥٠	٧,٨٧٣٤٣

يتضح من نتائج هذا الجدول أن الدور الذي يمارسه المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب هو بمستوى كبير، وأن هناك فروقاً بسيطة بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولاختبار فيما إذا

كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجدول رقم (١١) تبين ذلك.

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	١١٣,٨٦٨	٣	٣٧,٩٥٦	٠,٦٠٩	٠,٦١٠
داخل المجموعات	١٢٢٢٢,٣٢٧	١٩٦	٦٢,٣٥٩		
المجموع	١٢٣٣٦,١٩٥	١٩٩			

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في هذا الدور، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الداعية إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في ممارسة دورهم لمراعاة الفروق الفردية بين طلابهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة العملية.

مناقشة النتائج

توصلت الدراسة إلى أن للمعلمين دوراً إيجابياً وبمستوى كبير وكبير جداً في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، مما يعني أنهم يعملون جاهدين على مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، ويعود السبب في ذلك أنهم يمتلكون قدرات تربوية غنية، ويتحلون بأخلاقيات المهنة المبنية على منظومة قيم المجتمع والأمة (صالح، ٢٠٠٣)، وإدراك خصائص الطلاب النمائية، ومطالبهم وحاجاتهم لغرض مراعاتها في أثناء تنظيم التعليم، وتوفير فرص النمو والتكيف السويين، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة واستغلال قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى ما يستطيع . وعندما تتوافر لدى المعلمين ما تتطلبه تلك الصور والأساليب من كفايات خاصة وتوجيه فني، يكون مؤهلا لتحقيق عوائد مجزية على صعيد النتاجات التعليمية ومخرجاتها، وعلى صعيد المجتمع المدرسي العام، ومن هذه العوائد: تحسين نسبة دوام التلاميذ، وغياب الكثير من المشكلات الانضباطية، وزيادة ثقة المجتمع المحلي بالمدرسة والمعلمين، وتوظيف المزيد من الوقت للمعلم الذي يمكن توظيفه في رعاية الحاجات الفردية، وأيدت نتيجة هذه الدراسة دراسات (Skinner,2001 ؛Picanco,2001 ؛Allen,2003)

فيما يتعلق بدور المعلم ي مراعاة الفروق الفردية في ضوء بعض المتغيرات فقد اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين في دورهم لمراعاة الفروق الفردية بين طلابهم بحيث تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي للمعلم وذلك

لمصلحة المعلمين من ذوي التخصصات الحاسوب والمواد التجارية كالإدارة والمحاسبة، ثم معلمي اللغات، يلي ذلك معلمي التخصصات الرياضيات والعلوم والتربية الإسلامية والاجتماعيات. أيدت هذه النتيجة دراسات (Allen, 2003؛ Greene, 2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين تخصصات المعلمين في ممارسة دورهم لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

وتفسير هذه النتيجة بأن الموضوعات التي يدرسها معلم الحاسوب أو معلم المواد التجارية تحتاج بطبيعتها إلى استخدام التقنيات والوسائط، وهذا يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية، حيث إن هذه التقنيات والوسائط تعد من الأساليب التي تعتمدها أصلاً النماذج الفردية في التعليم، من مثل نموذج التعليم المبرمج والتعليم الاتقاني وغيرها (العبد، ١٩٨٦)، فاستخدام هذه التقنيات يساعد المعلم على تفهم احتياجات الطلاب بشكل إيجابي، وتجعله أكثر إسهاماً في تقليل الفجوة بين الطلاب، ويصبح قادر على التعامل مع كل طالب حسب قدراته وإمكاناته .

كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية في مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين طلابهم بحث تُعزى إلى متغيرات: الجنس، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخبرة.

بخصوص متغير الجنس قد تعود هذه النتيجة إلى الظروف المحيطة سواء بالمعلم أو المعلمة وهي ظروف متشابهة من جميع النواحي السياسية والاجتماعية، كما أن الجهود المبذولة من كلا الطرفين متساوية تقريبا، ويعود ذلك إلى سهولة مشاركة المعلمين في دورات و ورشات العمل المتخصصة، مما أدى إلى رفع مستوى قدراتهم وإيجابيتهم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلابهم من كلا الجنسين على حد سواء، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Cole, 2000؛ Anusavice, 2002) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمتغير جنس المعلم في ممارسة دوره لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، بينما عارضتها دراسات (Allen, 2003؛ Mirech, 2000؛ Socherman,2000) والتي أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في ممارسة أدوارهم لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

كما توصلت النتائج إلى عدم وجود أثر جوهري لمتغير نوع المدرسة التي يعمل بها المعلم في دوره لمراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب؛ وذلك لأن حاجات الطلبة في هذه المدارس هي نفس الحاجات، وهي تحتاج إلى نفس الجهد من المعلم لتلبيتها، بالإضافة إلى كفاءات المعلمين ومؤهلاتهم العلمية متقاربة في جميع هذه المدارس، وهذا انعكس عليهم إيجابياً في مستوى أدائهم وممارستهم لدور مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب دونما فرقٍ جوهري بينهم سواء كانوا يدرسون في مدرسة أساسية أم ثانوية.

أما بخصوص متغير المؤهل العلمي فقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك عائد إلى أن متطلبات التدريس واحدة بغض النظر عن المؤهل العلمي للمعلم، ويتم

تقييم أداء المعلمين في ضوء أداء ما يشاهد المشرف التربوي، ومدير المدرسة، وليس في ضوء المؤهل العلمي للمعلمين، وبهذا يكون معيار التقييم واحدا ويبدو أن الخبرة قد قامت بدور كبير في تفسير هذه النتائج، فعادة تكون خبرة معلمي ومعلمات الدبلوم أعلى من خبرة حملة البكالوريوس، وقد يعزى ذلك إلى أسلوب إعدادهم قبل الخدمة، وإلى تأهيلهم العالي تربوياً وإلى تطوير أنفسهم أكاديمياً وتربوياً أكثر من غيرهم (بركات، ٢٠٠٤؛ خضر، ٢٠٠١؛ الريماوي، ١٩٩٤)، وقد كان هذا المتغير هدفا للدراسة في بحوث عديدة، حيث توصلت دراسات: (Skinner, 2001)، إلى عدم وجود فروق جوهرية في ممارسة المعلمين لدورهم لمراعاة الفروق الفردية بين طلابهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما توصلت دراسة بيكانو (Picanco, 2001)، إلى وجود فروق جوهرية في ممارسة المعلم دوره في مراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتوصلت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق في تأثير متغير عدد الدورات التي حضرها المعلم في دوره في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب، وذلك عائد إلى أسلوب المعلم في غرفة الصف، وطبيعة المدرسة، ومواصفات غرف الصف في التأثير على تعامل المعلم مع الفروق الفردية، وكذلك إلى استخدام المعلمين استراتيجيات إدارة الصف الفعالة، ويساعد التدريب قبل الخدمة على تغيير سلوك الأفراد من أجل وضع الكفاية الإنتاجية، كما يزيد من ثقة المعلمين في أنفسهم وتفاعلهم الإيجابي مع الطلبة، ليكون قادرا على مجاراة المتغيرات المتسارعة في أساليب العصر الحديث في مجال الإدارة التعليمية والإشراف بكفاءة على سير العملية المتقدمة. وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراسات (Allen, 2003؛ Huang, 2003) التي توصلت إلى تأثير الدورات الإيجابي في ممارسة المعلم لدوره في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

ولمثل ذلك، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك عائد إلى المعلمين أنفسهم الذين يمارسون مهنة التعليم، وتختلف نشاطاتهم الصفية عن غيرهم مهما كانت مؤهلاتهم العلمية بل تزداد وتكون أكثر تطورا، وكذلك بسبب المنهاج التعليمي دائم التطور والتغير، مما يؤدي إلى جعل أصحاب الخبرة الطويلة في التعليم يضطرون لمواكبة هذا التغير والتطور في المنهاج (Walberge, 1995)، وقد تكون لخبرتهم الطويلة دافع لخلق الملل، بينما لا نجد هذا الملل موجودا عند المعلمين الجدد، حيث يكون حماسهم أكبر وخاصة أنهم من الشباب الذين قد واكبوا كل جديد من المتغيرات في جميع النواحي (Joyce & Weil, 1990)، ومن المتعارف عليه أن المعلمين الأقل خبرة أكثر اهتماما لمهنتهم، وأكثر التزاما بالتعليمات وتطبيقاتها، وهذا واضح من تقديرهم لمجال التقويم ومجال الأداء والقدرة، ومجال التحضير والتخطيط ومجال التطوير المهني (بركات، ٢٠٠٤)، وكذلك الأقل خبرة في المرحلة الثانوية غالبا ما يكونون من حملة البكالوريوس ذوو التأهيل التربوي الأقل مما يجعلهم يبالغون في تقديرهم لممارستهم التدريسية؛ نظرا لمحاولتهم الجادة في تحسين

كفاءاتهم وكفاياتهم؛ التدريسية، أما المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة فيكونون أقل تمسكا بالتعليمات وبحرفيتها، وهذا بعكس المعلمون قليلي الخبرة (الخالدي، ٢٠٠٣)، حيث أيدت هذه النتيجة دراسة كول (Cole, 2000)، بينما تعارضت مع دراسة هوانك (Huang, 2003).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها يقترح الباحث التوصيات الآتية:

١. أن يستخدم المعلم أساليب وأنشطة متنوعة لتسهيل مهمته في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته.

٢. إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها على استخدام الأساليب التربوية القائمة على أسس التعليم الفردي.

٣. على المعلم أن يعد الوسائل والتقنيات التعليمية المتنوعة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ويستخدمها في دروسه مما يزيد من فعالية التعلم.

٤. يخطط لكل عمل يقوم به تخطيطا غير متكرر بل ينوع باستمرار، في أهدافه، ومحتواه ووسائله وأساليبه، لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتلبية احتياجاتهم المختلفة.

المراجع

بركات، زياد (٢٠٠٤) **ممارسة المعلم الفلسطيني للكفايات اللازمة للتعليم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى بغزة وجامعة عين شمس بالقاهرة

جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٠) **تصميم التدريس**. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٢). **علم النفس التربوي**. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الخالدي، أديب (٢٠٠٣). **سيكلوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، (ط ١). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

خضر، خالد (٢٠٠١). **مستوى فاعلية معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة جنين وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

الريماوي، محمد (١٩٩٤). **سيكلوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية**، (ط ١)، عمان: الشروق للنشر والتوزيع.

صالح، محمد عبد الله (٢٠٠٢). مدرسة المستقبل: أهدافها واحتياجاتها الفراغية. **مجلة جامعة أم القرى، ٤** (١)، ٤١– ٦٦.

العبد، حامد (١٩٨٦). **علم نفس التفكير والقدرة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨) مدخل إلى علم النفس، (ط٥). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

كراجة، عبد القادر (١٩٩٧). **القياس والتقويم في علم النفس،** (ط ١). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Allen, C, L. (2003). Similarities and differences in occupational stressors and coping resources in African-American and European-American teachers of students with emotional behavioral disorders .**ProQuest- Dissertation Abstract**. AAC3082832.

Anusavice, S, H. (2002). Differences in academic achievement, school affiliation, student and teacher efficacy beliefs, parents' perceptions, and teacher instruction between highly mobile students placed at stable and traditional schools. **ProQuest- Dissertation Abstract**. AAC9945922.

Cole, M, L. (2000). An analysis of teacher and student leadership and gender differentiation within academic divisions at three Virginia and Tennessee liberal arts colleges. **ProQuest- Dissertation Abstract**. AAC9955484.

Elias, M (2000). Educating more than the mind. **Techniques: Connecting Education & Careers,75**, (8) 12-19.

Evenson, K, L. (2002). Sources of Canadian political values: A comparison of teacher and student cohorts, socialization agents and province differences (New Brunswick, Quebec, Ontario, Manitoba. **ERIC**. AAC3076837.

Huang, C. (2003).Differences in perceptions of teachers' and students'-values of physical education programs in private universities in Taipei City, Taiwan. **ProQuest- Dissertation Abstract**. AAC9946899.

Hodgson, M, T. (1999). The relationship between attitudes of public school physical education teachers (K—12) toward students with disabilities at different grade levels and selected teacher attributes. **ERIC**. AAC9959286.

Holifield, L, R. (2000). Differences in perceptions of literacy development among junior/community college reading teachers and their students. **Sex Roles, 42,** (5-6) , 449-461

Hoppenstedt, E (1991). **A Teacher's Guide To Classroom Management.** Illinois: Charles C. Thomas Publishers

Joyce, B & Weil, M (1990) **Models of teaching.** New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice - Hall

Gage , N & Berliner, D (1988). **Educational psychology.** Boston: Houghton Mifflin

Greene, M, T. (2002) Instructional differentiation in general education and the gifted resource room: Teacher and student perceptions. **ProQuest- Dissertation Abstract**. AAC3067351.

Miller, K. (1998). Individual differences in novice teacher judgments of student comprehension. **Psychological Science,9**,(5) 331-340

Mirich, D, G. (2000).Teacher judgment ratings as a method of differentiating the English language proficiency of native Spanish speaking students. **ERIC**. AAC9960481.

Picanco, K, E. (2001). Differentiation and the multiple intelligences: Student and teacher perceptions regarding the efficacy of gifted and talented inclusion program. **ProQuest- Dissertation Abstract**. AAC9949937.

Rusting, C (1998). Personality, mood, and cognitive processing of emotional information:The conceptual framework. **Psychological Bulletin, 124**(2) 165-196

Skinner, C. (2001). Does year-round education make a difference? Students and teachers respond. **ProQuest- Dissertation Abstract**. AAC9924206.

Socherman, R. (2000). A study measuring teacher efficacy and teacher expectation for elementary school students exhibiting different dimensions of behavior. **ERIC**. AAC9949456.

Zayas, V (2002). Personality in context: An interpersonal sestem perspective". **Journal of Personality. 70**, (6) 851-900

Walberge, H (1995) **Instructional theories and research evidence.** New York: Prentice Hall, Inc.

معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية

د. جبرين عطية محمد
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

د. عاصم عبد الرحمن الشيخ
كلية تكنولوجيا المعلومات
الأكاديمية العربية للعلوم المصرفية

أ.أنس جبرين عطيه
كلية تكنولوجيا المعلومات
الجامعة الماليزية للعلوم

معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية

د. جبرين عطية محمد
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

د. عاصم عبد الرحمن الشيخ
كلية تكنولوجيا المعلومات
الأكاديمية العربية للعلوم المصرفية

أ.أنس جبرين عطيه
كلية تكنولوجيا المعلومات
الجامعة الماليزية للعلوم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، وتعرف أثر كل من الكلية، والجنس، والخبرة في الإنترنت في هذه المعوقات. بلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالب من مستوى البكالوريوس، واستخدمت استبانة مكونة من (٣٩) فقرة. وتم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. أظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات للتعليم الإلكتروني، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا– تعزى إلى الكلية– على المعوقات التي تتعلق بالجامعة، وعلى المعوقات الإدارية والأكاديمية، وعلى المعوقات التي تتعلق بالطالب والأداة ككل، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا على المعوقات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني تعزى إلى الكلية على جميع المجالات والأداة ككل. وظهرت فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس لصالح الإناث. كما ظهرت فروق دالة إحصائيا على متغير الخبرة في الإنترنت بين أصحاب الخبرة الكبيرة والقليلة، وأصحاب الخبرة المتوسطة والقليلة لصالح أصحاب الخبرة القليلة في المجالين الأول و الثاني و الأداة ككل. كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين أصحاب الخبرة الكبيرة و القليلة لصالح أصحاب الخبرة القليلة في المجال الثالث، وبين أصحاب الخبرة المتوسطة و القليلة لصالح الأخيرة في المجال الرابع. و أسفرت النتائج عن تقديم بعض التوصيات التربوية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٤/٢٤ م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١/٧

The Obstacles of Using E-learning from the Hashemite University Students' Perspectives

Dr. Jebreen A. Mohammad
College of Educational Science
Hashemite University

Dr.Assem A. Sheikh
College of I.T
Arab Academy for Financial

Anas J. Atyeh
College of I.T.
Malaysia University for Science

Abstract

The aim of this study was to explore the obstacles of using e-learning that the Hashemite University students perspectives; and determine the effects of faculty, gender, and experience in internet on the obstacles. The sample consisted of (600) bachelors degree students at the Hashemite University.

The researchers developed a questionnaire consisting of (39) items, to answer the study questions. The appropriate statistical analyses were used. The findings of this study revealed that all questionnaire items constituted obstacles to e-learning. There were significant differences due to faculty on obstacles related to the university, academic and administrative, student and on the scale as a whole. While, there were non statistically significant differences in the field of obstacles related to e-learning due to the faculty .

Also, the results indicated that there were statistically significant differences on all fields and the scale as whole due to student's gender; such differences were in favor of females. In addition, there were significant differences on the first and second fields and the scale as a whole due to internet experience, these differences were in favor of the students with short experience. Also, there were statistically significant differences among the students with short and middle experiences. These differences were in favor of the students with short experience in the third field and in the fourth field.

معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية

د. جبرين عطية محمد
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

د. عاصم عبد الرحمن الشيخ
كلية تكنولوجيا المعلومات
الأكاديمية العربية للعلوم المصرفية

أ.أنس جبرين عطيه
كلية تكنولوجيا المعلومات
الجامعة الماليزية للعلوم

المقدمة

يشهد العالم اليوم تطوراً علمياً هائلاً، وتقدماً تكنولوجياً سريعاً في مختلف الميادين، خاصة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات. وقد استثمرت بعض الجامعات هذا التقدم، بالاستفادة من هذه التقنيات داخل غرفة الصف، وتأسيس تعليم متكامل معتمد على هذه التقنيات وهو ما يسمى بالتعلم الإلكتروني؛ لذا قامت بعض الدول بوضع خطط لجعل التعليم الإلكتروني عنصراً أساسياً في المنهج التعليمي (المحيسن، ١٩٩٦).

ولقد خطا الأردن خطوات كبيرة في هذا المجال، فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم الأردنية بالتعلم الإلكتروني وتطوير صناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المحلية، سواء فيما يتعلق بالبنية التحتية، أو تطوير محتوى التعلم الإلكتروني، فأنشأت (١٠٠) مدرسة حكومية استكشافية من شأنها زيادة نسبة التعلم الإلكتروني، وعقدت ورشات نوعية في هذا الموضوع. وقد بادرت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتأسيس وحدة تنسيق للتعلم الإلكتروني لتطوير مجموعة من الإستراتيجيات في هذا المجال، منها تطوير رؤية مشتركة لمستقبل التربية، وتعزيز الكفاءة القادرة على تطبيق مبادرة التعلم الإلكتروني (العتيبي، ٢٠٠١).

وللتعلم الإلكتروني في الأردن هدف إستراتيجي هو توجيه النظام التربوي نحو التعلم بدلا من التعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات. وتنفيذاً لذلك تم ربط العديد من المدارس على شبكة الإنترنت وفق برنامج Edu-wave، وتم إنشاء وحدة للتعلم الإلكتروني. ورافق هذه العملية تدريب الكوادر الإدارية والبشرية على استخدام الحاسوب و إدارة الشبكات (وزارة التربية، ٢٠٠١).

لقد كانت الجامعة الهاشمية سباقة في مجال التعلم الإلكتروني، فبدأت بوضع بعض المساقات على الشبكة العنكبوتية لتعليم طلبتها هذه المساقات إلكترونياً، وعقدت الندوات

المتخصصة حول هذا الموضوع، كما بدأت بعقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية على هذا النمط من التعليم.

إن فرصة النجاح لمبادرة التعلم الإلكتروني ستكون محدودة بسبب الحجم الكبير من العمل المطلوب، والأهمية الخطيرة لمبادرة التعلم الإلكتروني؛ لذا لابد من إشراك القطاع الخاص في بناء أسس التدريب والتعليم، وتوظيف عناصر التقنية لخفض كلفة التعلم والإلكتروني، وتوفير الإمكانات المادية والفنية والبشرية المدربة (الشهري، ٢٠٠٢).

ويرى العريفي (١٤٢٤ هـ) أن من عقبات التعلم الإلكتروني ضعف البنية التحتية، وضعف الجودة التعليمية، وكلفة التطوير، وغياب الخطة الوطنية، ومحدودية المحتوى في السوق، وغياب التفاعل الإنساني، وعدم تكافؤ الفرص. وأوصى بضرورة دعم مبادرات التعلم الإلكتروني في المدارس والجامعات، وتقوية البنية الحقيقية للاتصالات والأجهزة، وإجراء دراسات حول جدوى التعلم الإلكتروني في تحسين التعليم، وضرورة التدريب الشامل على هذه التقنية.

وأوصى حمام (٢٠٠٤) باستغلال حصص التعلم الإلكتروني، واستغلال الوقت فيها؛ لأن معظم هذا الوقت يذهب للتعلم، بعكس المحاضرات التقليدية الذي يذهب معظم وقتها للتعليم.

كذلك يذكر رباح (٢٠٠٤) أن الاتحاد الأوروبي أوصى بأنه حتى عام ٢٠٠٢ يجب أن ينجز برنامج التعلم الإلكتروني لتنفيذ وتطبيق خطة التعلم الإلكتروني في أوروبا في الأعوام ٢٠٠٤–٢٠٠٦. كما أوصى بضرورة تنفيذ برامج تدريبية في التعلم الإلكتروني لتمكين السكان من امتلاك المهارات المطلوبة في مجتمع المعرفة.

وعلى الرغم من أهمية التعلم الإلكتروني، والنتائج الأولية التي أثبتت نجاحه، فإن استخدامه لازال في بداياته؛ حيث يواجه بعض العقبات والتحديات سواء أكانت عقبات تقنية تتمثل بعدم اعتماد معيار موحد لصياغة المحتوى، أم عقبات فنية وتتمثل في الخصوصية فيها والقدرة على الاختراق، أم عقبات تربوية تتمثل في عدم مشاركة التربويين في صناعة هذا النوع من التعليم، وقلة الحوافز التي تقدم للطلبة لتشجيعهم على الإقبال على التعلم الإلكتروني، إضافة إلى نقص الدعم، والنقص في تدريب القائمين على التعلم الإلكتروني. ويرى الفنتوخ والسلطان (١٩٩٩) أن من عقبات التعلم الإلكتروني التحدي التقني، والعامل الاقتصادي، والطبيعة الجغرافية لبعض البلدان، وعائق اللغة وطبيعة النظام التعليمي.

كما أشارت رسل (Russell, 1997) في دراسة تحليلية لها إلى أن نتائج كثير من الدراسات تشير إلى عدم وجود فروق في تحصيل الطلبة الذين يدرسون باستخدام أساليب تدريس مختلفة التي منها التعلم الإلكتروني .

كما أجري العديد من الدراسات التي بحثت في تأثير التعلم الإلكتروني على تحصيل الطلبة من مستويات مختلفة وبيئات متعددة. وأظهرت النتائج بأن مخرجات التعلم

الإلكتروني فعالة أكثر من مخرجات التعليم التقليدية. وهذا ما أكده كل من موتيوالا وتيلو (Motiwalla & Tello.2001) وويلسون و وايت لوك (Whitelock, 1998 & Wilson) وياكميوفيوكس ومورفي (Yakimovics & Murphy, 1995) وهلتز وتورف (Hiltz & Turoff,2002).

وقام أبو ناصر (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لإداريي مدارس التعلم الإلكتروني في الأردن، وبلغت عينة الدراسة (٤٠٢) مديراً ومديرة. أظهرت النتائج ضرورة هذه الاحتياجات التدريبية خاصة في مجال مهارات تكنولوجيا المعلومات، والتطوير الإداري. وأن القادة التربويين يدركون أهمية تدريب القائمين على مدراس التعلم الإلكتروني على استخدام الحاسوب والإنترنت بشكل أكثر في التعليم، و لم يكن هناك أثر دال إحصائيا يعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي لهؤلاء الإداريين على مجالات الاحتياجات التدريبية. وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية قائمة على كفايات استخدام الحاسوب والإنترنت، ودمج تكنولوجيا الاتصال في المناهج.

وأورد رودني (Rodny, 2002) أن من أهم عقبات تطبيق التعلم الإلكتروني هو عدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توافر التدريب المناسب لها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة، والدعم الفني لمثل هذا النوع من التعليم.

وأشار كهان (Khan,2002) أنه لا بد من توفير الإدارة القادرة والمدربة على متابعة بيئة التعلم الإلكتروني و متابعة المعلومات المستجدة، بحيث تكون قادرة على التخطيط السليم على جميع المستويات لإنجاح عملية التعلم الإلكتروني.

وفي دراسة الحرك (٢٠٠٣) أشار فيها إلى مشكلات المدرسة الإلكترونية والتي تتمثل في التحدي التقني، وحاجز اللغة، والعامل الاقتصادي، وعدم تقبل بعض رجال التعليم والمعلمين للتقنيات الحديثة، وأساليب التعلم المرتبطة بأنظمة تلتزم بها الهيئة التعليمية، وعدم وجود الربط بين المناهج وتقنية المعلومات.

كما ذكر المحيسن (١٤٢٣هـ) أن هناك عوائق تقف أمام التعلم الإلكتروني ومنها المعوقات المادية مثل توفير أجهزة الحاسوب، والإنترنت وسرعتها؛ ومعيقات بشرية مثل المعلم الذي يجيد تصميم التعلم الإلكتروني؛ ومعوقات نظامية تتمثل في عدم قناعة متخذي القرار بهذا النوع من التعليم.

وترى الخليفة (١٤٢٣هـ) أن أكبر عائق أمام فاعلية التعلم الإلكتروني يكمن في ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت في بعض الدول، مما يحد من سرعة تدفق البيانات، ويجعل عملية بث الصوت والصورة أمراً مزعجاً ومملاً وذلك لبطء البث.

يتضح من الأدب التربوي والدراسات السابقة أنه على الرغم من مزايا التعلم الإلكتروني، فإن هناك عوائق كثيرة تقف أمام انتشاره وتعميمه. وقد استفاد الباحث من هذا الأدب التربوي والدراسات السابقة في تحديد المعوقات التي تواجه التعلم الالكتروني، و بناء فقرات أداة الدراسة التي تقيس ذلك، وأفكاراً واقتراحات مفيدة لصياغة فقرات الاستبانة، وعدت

هذه الدراسات هي الخطوة الأولى في عملية البحث في مجال التعلم الالكتروني.

مشكلة الدراسة

يعد التعلم الإلكتروني من أهم منجزات العصر التربوية، حيث أشارت كثير من الدراسات إلى أهميته، وقد اهتمت الجامعة الهاشمية بالتعلم الإلكتروني في السنوات الأخيرة، وعقدت الندوات المتخصصة في ذلك، وقامت بعقد أول دورة لبعض أعضاء هيئتها التدريسية في صيف عام ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ورصدت الحوافز والمكافآت التشجيعية لهم لإدخال هذا النمط من التعليم لتواكب الجامعات المتقدمة في هذا المجال، وليكون لها مركز الصدارة بين الجامعات الأردنية في مجال التعلم الإلكتروني. وأكدت الجامعة على جميع أعضاء الهيئة التدريسية فيها بضرورة الاشتراك في هذه الدورات لوضع مقرراتهم الدراسية بنمط التعلم الإلكتروني لتسهيل تعلم الطلبة لهذا النوع من التعليم. إلا أنه إلى غاية الآن لم يظهر للوجود مثل هذا النوع من التعليم إلا بشكل جزئي رغم الجهود التي تبذلها إدارة الجامعة و التكاليف التي تتحملها لتعميم هذا النوع من التعليم. و قد حاول الباحثون من خلال هذه الدراسة استقصاء معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها الطلبة عند ممارستهم لهذا النوع من التعليم. ومن هنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة باستقصاء آراء طلبة الجامعة الهاشمية في معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهونها؛ كما تتحدد في البحث في أثر كل من الكلية التي يدرس بها الطالب، والجنس، والخبرة في الإنترنت في هذه المعوقات.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

١. الكشف عن المعوقات التي تواجه الطلبة في استخدام التعلم الإلكتروني للعمل مستقبلاً على إيجاد الحلول المناسبة لتذليل هذه المعوقات التي تعترض هذا الاستخدام .

٢. التعرف على العلاقة الارتباطية -إن وجدت- بين معوقات استخدام التعلم الإلكتروني والكلية التي يدرس فيها الطالب، وجنسه، وخبرته في الإنترنت.

٣. تقديم المقترحات والتوصيات التي تزيد من فاعلية التعلم الإلكتروني في الجامعة الهاشمية في ضوء نتائج البحث.

أسئلة الدراسة

١- ما معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية؟

٢- هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الكلية التي يدرس فيها الطالب (علمية، تجارية، إنسانية)؟

٢- هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف

جنس الطالب؟
٣- هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الخبرة في مجال الإنترنت؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في التالي:
- التركيز على التعلم الإلكتروني والمعوقات التي تواجه الطلبة، بحسبانه أحد المستحدثات التقنية والذي لايزال مغيبا عن المناهج التعليمية في معظم الجامعات العربية.
- قد توفر نتائج الدراسة معلومات وبيانات تسهم في تطوير التعلم الإلكتروني وزيادة فاعليته في الجامعة الهاشمية .
- قد يسهم البحث في تزويد المسؤولين في الجامعة الهاشمية بالمعوقات التي تحول دون تعميم استخدام التعلم الإلكتروني فيها، وتقديم المقترحات والتوصيات لهم لاتخاذ القرارات المناسبة للعمل على تذليل هذه المعوقات وزيادة فاعلية التعلم الإلكتروني.
- توفر هذه الدراسة أداة بحثية اهتمت بالتعلم الإلكتروني لتفتح آفاقا لدراسات أخرى في هذا المجال بما يسهم في تطويره وتعميم انتشاره.
- قلة البحوث والدراسات العربية التي تناولت موضوع التعلم الإلكتروني ومعوقات استخدامه وتوظيفه في التعليم.
- يتماشى البحث مع الاتجاهات الحديثة في التعلم وهو إدخال التعلم الإلكتروني في الجامعات، ودمج التكنولوجيا وتقنيات الاتصال في المناهج الدراسية.

محددات الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على طلبة الجامعة الهاشمية من طلاب السنتين الأولى والثانية من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ باعتبارهم المستفيدين من برامج التعلم الإلكتروني التي ستتيحها الجامعة لهم في المستقبل.
٢- اقتصرت الدراسة على استبانة من إعداد وتطوير الباحثين حيث تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المعروفة؛ لذا فإن صدق النتائج يعتمد على صدق أداة الدراسة.
٣- يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي.

التعريفات الإجرائية

- **المعوقات:** أية عوامل تؤثر سلباً على استخدام التعلم الإلكتروني من قبل الطلبة مما يقلل استخدامها.

– **التعلم الإلكتروني:** يعرفه المحسين وهاشم (١٤١٩هـ) بأنه التعلم الذي يعتمد على الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، والمتعلمين والمؤسسة التعليمية. ويعرفه الباحثون بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يقدم عن طريق وسائط إلكترونية، سواء كانت المادة مسجلة على أقراص مرنة، أو مدمجة، أو تصل إلى حاسب المتعلم بواسطة شبكة الإنترنت ، ويكون هذا المحتوى مسموعاً، أو مقروءاً، أو مرئياً، ويختار المتعلم مكان التعلم ووقته ومدته.

– **شبكة الإنترنت:** هي شبكة ضخمة من أجهزة الحواسيب يرتبط بعضها ببعض عن طريق خطوط هاتفية تقوم بتأمين الاتصال بين أنظمة الحاسوب بطريقة تناسب وتفيد المستخدمين بالمستوى والأسلوب الذي يرغبونه.

– **طلبة الجامعة الهاشمية:** الطلبة الذين يدرسون في الجامعة الهاشمية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ من مستوى البكالوريوس من طلاب السنتين الأولى والثانية بوصفهم المستفيدين من برامج التعليم الإلكتروني التي ستتيحها الجامعة لهم في المستقبل والذين مارسوا جزئياً نمط التعلم الالكتروني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي حيث تمت الإجابة عن السؤال الأول باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي؛،وبالتحديد استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة. أما بالنسبة لأسئلة الدراسة الباقية فقد استخدمت أساليب الإحصاء التحليلي؛ وبالتحديد إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية من طلبة السنتين الأولى والثانية المسجلين في الفصل الثاني ٢٠٠٣/٢٠٠٤ والبالغ عددهم (٨٤٣٣) طالبا من مستوى البكالوريوس.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (٦٠٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. عاد من هذه الإستبانات (٥٨٣) استبانة، والجدول رقم (١) يبين التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الكلية والجنس والخبرة في الإنترنت.

الجدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	علمية	٢٠٠	٣٤,٣
	تجارية	١١٥	١٩,٧
	إنسانية	٢٦٨	٤٦,٠
الجنس	ذكر	٢٠٤	٣٥,٠
	أنثى	٣٧٩	٦٥,٠
الخبرة في الانترنت	قليلة	٢٢٢	٣٨,١
	متوسطة	٣٠٥	٥٢,٣
	كبيرة	٥٦	٩,٦
المجموع		٥٨٣	١٠٠,٠

أداة الدراسة

تم جمع البيانات من خلال استبانة أعدها الباحثون لأغراض الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال، ومسح للدراسات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني (الفار، ٢٠٠٠ ؛ الفنتوخ والسلطان، ١٩٩٩ ؛ عزيز، ٢٠٠٠؛ أبو ناصر، ٢٠٠٣). حيث تكونت أداة الدراسة من جزأين: الأول بيانات شخصية و الثاني ضم (٣٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: المجال الأول (معوقات تتعلق بالطالب)، المجال الثاني (معوقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني نفسه)، المجال الثالث (معوقات تتعلق بالجامعة)، المجال الرابع (معوقات أكاديمية وإدارية).

صدق أداة الدراسة

تم عرض الاستبانة على (١٥) متخصصاً في مجال المناهج، و تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وعلم الحاسوب، والقياس والتقويم، في كليتي العلوم التربوية وتكنولوجيا المعلومات في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة آل البيت. طلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة كل فقرة وانتمائها للمجال الذي تندرج تحته، إضافة إلى سلامة اللغة، ووضوح المعنى. وقد تم تعديل بعض الفقرات بناء على اقتراحاتهم بما يتلاءم وهدف الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

تم استخراج معامل الثبات لأداة الدراسة عن طريق استخراج معاملات الثبات حسب

معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لكل جزء من أجزاء أداة الدراسة، حيث كانت قيم هذه المعاملات على النحو التالي:
المجال الأول (٠,٧٥)، المجال الثاني (٠,٧٢)، المجال الثالث (٠,٦٩)، المجال الرابع (٠,٦٨)، المعوقات ككل (٠,٨٥). وعدت هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.
إجراءات التطبيق:
١- إعداد أداة الدراسة بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة واستطلاعات للرأي على الشبكة العالمية.
٢- عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجالات المناهج و تكنولوجيا التعليم وعلم الحاسوب والقياس والتقويم لتحكيمها.
٣- طلب من قسم التسجيل في الجامعة الهاشمية تزويد الباحث بأعداد الطلبة للفصل الثاني ٢٠٠٣/٢٠٠٤ موزعين على السنوات الأولى والثانية والتخصصات والمستويات الدراسية.
٤- تم الحصول على كتاب من رئاسة الجامعة لتسهيل مهمة الباحثين في توزيع الاستبانة على الطلبة.
٥- توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة خلال محاضراتهم الجامعية حسب التخصصات.
٦- تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسوب وتحديد المعالجات الإحصائية اللازمة والمناسبة.

المعالجات الإحصائية

تم استخراج النتائج باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار T-test، وتحليل التباين الأحادي لمتغيرات الدراسة، وإجراء المقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة. والجدول رقم (٢) يبين هذه المعوقات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-	١٤	عدم معرفة الكثير عن البرمجيات ذات العلاقة بالتعلم الإلكتروني	٣,٤٥	.٧٧
٢-	٣١	الجامعة لا توفر فرصة الاشتراك المنزلي مع الانترنت للطلبة لممارسة التعلم الإلكتروني.	٣,٤١	.٨٩
٣-	١٢	انشغال الطلبة في مواقع لا علاقة لها بالتعلم الإلكتروني خلال عملية التعليم.	٣,٣٩	.٨٦
٤-	٢٩	كثرة أعداد الطلبة لن يتيح الفرصة لاستخدام التعلم الإلكتروني.	٣,٣٧	.٩٤
٥-	٢٠	عدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم.	٣,٣٥	.٨٧
٦-	٣٢	الجامعة لا توفر الحوافز المادية والمعنوية لتوظيف التعلم الإلكتروني.	٣,٣٤	.٩١
٧-	١٥	الكلفة المالية لبرامج التعلم الإلكتروني.	٣,٣٢	.٨٧
٨-	١٦	بطئ شبكة الإنترنت وانقطاع الاتصال يستهلك وقتا كبيرا في التعلم الإلكتروني.	٣,٣٠	.٨٦
٩-	٣٨	قلة المتخصصين في مجال التعلم الإلكتروني.	٣,٢٩	.٩٠
١٠-	٣٩	صعوبة تطبيق التعلم الإلكتروني في بعض المواد خاصة تلك التي تحتاج إلى مهارات ومشاهدات واقعية.	٣,٢٩	.٨٤
١١-	١٣	صعوبة السيطرة على مخرجات التعلم الإلكتروني.	٣,٢٨	.٨١
١٢-	٢٧	الجامعة لا تدرب الطلاب على التعلم الإلكتروني.	٣,٢٥	.٩٨
١٣-	٣٣	تحويل المناهج والمقررات يتطلب وقت وجهد كبيرين.	٣,٢٤	.٨٦
١٤-	٢١	صعوبة عرض الوسائط المتعددة (multi media) من خلال التعلم الإلكتروني لحاجة هذه الوسائط لسعة عالية من الشبكة.	٣,٢٢	.٨٢
١٥-	٢٨	الأعباء المالية للتعليم الالكتروني المترتبة على الجامعة تحد من استخدامه.	٣,١٩	.٩٨
١٦-	٣٠	صعوبة إجراءات الاشتراك والربط في الجامعة لا يتيح للطلبة استخدام التعلم الإلكتروني.	٣,١٩	.٩١
١٧-	٣٧	قلة الحوافز التي تشجع على تعميم التعلم الإلكتروني.	٣,١٩	.٩١
١٨-	٣٦	عدم وضوح في الأنظمة والطرق التي يتم فيها التعلم بالتعلم الإلكتروني.	٣,١٦	.٩٢
١٩-	١٧	قلة برامج التعلم الإلكتروني.	٣,١٢	.٨٨
٢٠-	٣٥	النظام التربوي السائد لا يتيح استخدام التعلم الإلكتروني	٣,٠٨	.٩٦
٢١-	١١	الحاجة إلى تدريب الطلاب على كيفية استخدام التعلم الإلكتروني.	٣,٠٦	١,٠١
٢٢-	٢٢	المناهج الدراسية قد لا تسير وفق الخطة المرسومة لها.	٣,٠٦	.٩٢
٢٣-	٢٣	صعوبة التحول من طريقة التعلم التقليدية إلى طريقة تعلم حديثة.	٣,٠٥	.٩٨
٢٤-	١٨	يحتاج التعلم الإلكتروني تدريبا مستمرا وفقا للتجديد.	٣,٠٣	.٩٥
٢٥-	٢٦	الجامعة لا تدرب أعضاء هيئة التدريس لوضع فقرات التعلم الإلكتروني.	٣,٠٠	١,٠٤
٢٦-	٢٤	مشكلة حقوق الطبع، وصعوبة استفادة المعلمين من المصادر التعليمية الأخرى.	٢,٩٧	.٩٧
٢٧-	١٠	عدم استجابة الطلاب مع النمط الجديد من التعليم وتفاعلهم معه.	٢,٩٦	١,٠٣
٢٨-	٣٤	ربط مخرجات التعلم الإلكترونية مع حاجات سوق العمل غير ممكن.	٢,٩٥	.٩٦
٢٩-	١	لا تتوفر لدي الخبرة في التعلم الإلكتروني.	٢,٩٢	.٩٥

تابع الجدول رقم (٢)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠-	٧	عدم توفر شبكة الإنترنت في منزلي.	٢,٩١	١,٢١
٣١-	٨	لا يتوفر لدي الوقت الكافي لاستخدام التعلم الإلكتروني.	٢,٩٠	١,٠١
٣٢-	٣	معلوماتي عن التعلم الإلكتروني قليلة.	٢,٨٨	١,٠١
٣٣-	١٩	سهولة اختراق المحتوى والامتحانات.	٢,٨٣	١,٠٢
٣٤-	٢٥	الجامعة لا تشجع على استخدام التعلم الإلكتروني.	٢,٨١	١,٠٩
٣٥-	٦	تشكل اللغة الإنجليزية عقبة لدي في استخدام التعلم الإلكتروني.	٢,٧٣	١,١٧
٣٦-	٢	لا تتوفر لدي الخبرة في استخدام الإنترنت.	٢,٦٧	١,٠٥
٣٧-	٥	الفوائد المتوقعة من التعلم الإلكتروني قليلة.	٢,٤٣	١,٠٩
٣٨-	٤	عدم قناعتي بأهمية التعلم الإلكتروني.	٢,٣٥	١,٢٠
٣٩-	٩	لا تتوفر لدي الرغبة الشخصية في استخدام التعلم الإلكتروني.	٢,٣٢	١,١٦

يتبين من الجدول رقم (٢) أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات للتعلم الإلكتروني التي تواجه الطلبة، حيث تراوحت بين متوسط مقداره ٣,٤٥ في فقرة: (عدم معرفة الكثير عن البرمجيات ذات العلاقة بالتعلم الإلكتروني) و متوسط مقداره ٢,٣٢ في فقرة: (لا تتوفر لدي الرغبة الشخصية في استخدام التعلم الإلكتروني.) مما يشير إلى ان جميع الفقرات شكلت معوقات من وجهة نظر الطلبة. أما فيما يتعلق بالمجالات فالجدول رقم (٣) يبين هذه النتائج:

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	رقم	المجال	متوسط	انحراف
١	٣	معوقات تتعلق بالجامعة	٣,١٩	.٥٤
٢	٤	معوقات أكاديمية وإدارية	٣,١٧	.٥٣
٣	٢	معوقات تتعلق لتعليم الإلكتروني	٣,١٦	.٤٥
٤	١	معوقات تتعلق بالطالب	٢,٧٩	.٥٦
		المعوقات ككل	٣,٠٦	.٣٨

يتضح من جدول رقم (٣) أن مجال المعوقات التي تتعلق بالجامعة قد شكل أكبر المعوقات بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٩)؛ ويليه مجال المعوقات الأكاديمية والإداري (٣,١٧)؛ ثم مجال المعوقات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني (٣,١٦)؛ بينما جاء مجال المعوقات التي تتعلق

بالطالب ألل المعوقات بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٩)؛ وكان المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (٣,٠٦).

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الكلية التي يدرس فيها الطالب؟ يبين الجدول رقم (٤) هذه النتائج.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب الكلية

	علمية		تجارية		إنسانية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات تتعلق بالجامعة	٢,٧١	.٥١	٢,٧٦	.٦٤	٢,٨٨	.٥٤
معوقات أكاديمية وإدارية	٣,١٤	.٤٤	٣,٠٨	.٥٠	٣,٢٢	.٤٢
معوقات تتعلق لتعليم الإلكتروني	٣,٢٥	.٥١	٣,١٠	.٦١	٣,١٩	.٥٤
معوقات تتعلق بالطالب	٣,١٦	.٥٤	٣,٠٦	.٥٩	٣,٢٢	.٤٩
المعوقات ككل	٣,٠٣	.٣٦	٢,٩٨	.٤٧	٣,١١	.٣٤

يتبين من الجدول رقم (٤) أن المعوقات التي تتعلق بالجامعة بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧١) للكليات العلمية، (٢,٧٦) للكليات التجارية، (٢,٨٨) للكليات الإنسانية. والمعوقات الأكاديمية والإدارية بلغ متوسطها الحسابي (٣,١٤) للكليات العلمية، (٣,٠٨) للكليات التجارية، (٣,٢٢) للكليات الإنسانية. أما المعوقات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني، فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٢٥) للكليات العلمية، (٣,١) للكليات التجارية، (٣,١٩) للكليات الإنسانية. أما المعوقات التي تتعلق بالطالب فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,١٦) للكليات العلمية، (٣,٠٦) للكيات التجارية، (٣,٢٢) للكليات الإنسانية. وبخصوص المعوقات على الأداة ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٣) للكليات العلمية، (٢,٩٨) للكليات التجارية، (٣,١١) للكليات الإنسانية.

ولمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل والمجالات حسب متغير الكلية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لأثر الكلية على المجالات والجدول رقم (٥) يبين هذه النتائج:

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين الأحادي لأثر الكلية على مجالات الدراسة

المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بالجامعة	٣,٥٣١	١,٧٦٥	٥,٨٢٠	*.٠٠٣
معوقات أكاديمية وإدارية	١,٦٥١	.٨٢٥	٤,١٣٨	*.٠١٦
معوقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني	١,٥٥٣	.٧٧٦	٢,٦٥٤	.٠٧١
معوقات تتعلق بالطالب	٢,٠٦٣	١,٠٣١	٣,٦٩٨	*.٠٢٥
الأداة ككل	١,٤٣٣	.٧١٦	٥,٠٧٣	*.٠٠٦

* دالة احصائياً

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الكلية على مجالات المعوقات التي تتعلق بالجامعة والمعوقات الإدارية والأكاديمية، والمعوقات التي تتعلق بالطالب، والأداة ككل، حيث كانت قيمة ف لهذه المجالات على الترتيب: (٥,٨٢)، (٤,١٣)، (٣,٦٩)، والكلي (٥,٠٧) وجميع هذه القيم ذات مستوى دلالة أقل من (α=٠,٠٥)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا على مجال المعوقات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني تعزى إلى الكلية حيث بلغت قيمة ف (٢,٦٥) وهي أعلى من مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). وللكشف عن فروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة التي تعزى إلى الكلية تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول رقم (٦)

الجدول رقم (٦)

المقارنات البعدية لأثر الكلية على المجالات والأداة ككل

	الفئات	المتوسط الحسابي	علمية	تجارية	إنسانية
معوقات تتعلق بالجامعة	علمية	٢,٧٠٥٤			
	تجارية	٢,٧٥٨٠			
	إنسانية	٢,٨٧٦٢	*		
	الفئات	المتوسط الحسابي	تجارية	علمية	إنسانية
معوقات أكاديمية وإدارية	تجارية	٣,٠٨٣٣			
	علمية	٣,١٣٨٣			
	إنسانية	٣,٢١٧٧	*		
	الفئات	المتوسط الحسابي	تجارية	علمية	إنسانية
معوقات تتعلق بالطالب	تجارية	٣,٠٦٣٤			
	علمية	٣,١٦٣٦			
	إنسانية	٣,٢٢٢٨	*		
	الفئات	المتوسط الحسابي	تجارية	علمية	إنسانية
الأداة ككل	تجارية	٢,٩٨٣٩			
	علمية	٣,٠٣٢٦			
	إنسانية	٣,١٠٨١	*		

يتبين من الجدول رقم (٦) ان هناك فروقا دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة من الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية، وفي المجالات الأول الثاني والرابع والأداة ككل تبين وجود فروق بين الكليات التجارية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنس الطالب؟ فقد تم استخراج الموسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب الجنس، و يبين الجدول رقم (٧) هذه النتائج

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب الجنس

	ذكور		إناث	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات تتعلق بالجامعة	٢,٦٨	.٥٧	٢,٨٥	.٥٤
معوقات أكاديمية وإدارية	٣,٠٧	.٤٨	٣,٢١	.٤٣
معوقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني	٣,١١	.٥٦	٣,٢٤	.٥٣
معوقات تتعلق بالطالب	٣,٠٧	.٥٥	٣,٢٢	.٥١
المعوقات ككل	٢,٩٦	.٤٠	٣,١١	.٣٦

يتبين من االجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي للمعوقات التي تتعلق بالجامعة بلغ (٢,٦٨) للذكور، (٢,٨٥) للإناث، والمتوسط الحسابي للمعوقات الأكاديمية والإدارية بلغ (٣,٠٧) للذكور، (٣,٢١) للإناث، والمتوسط الحسابي للمعوقات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني بلغ (٣,١١) للذكور، (٣,٢٤) للإناث. والمتوسط الحسابي للمعوقات التي تتعلق بالطالب بلغ (٣,٠٧) للذكور، (٣,٢٢) للإناث. والمتوسط الحسابي للأداة ككل بلغ (٢,٩٦) للذكور، (٣,١١) للإناث.

ولمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل والمجالات حسب متغير الجنس تم إجراء تحليل التباين الأحادي لأثر الجنس على المجالات واختبار T-test لأثر الجنس على الأداة ككل، والجدولين رقم (٨) ورقم (٩) يبينان هذه النتائج.

الجدول رقم (٨)

تحليل التباين الأحادي لأثر الجنس على المجالات

المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بالجامعة	٣,٩١٦	٣,٩١٦	١٢,٩٦١	.٠٠٠
معوقات أكاديمية وإدارية	٢,٥٦٥	٢,٥٦٥	١٢,٩٨١	.٠٠٠
معوقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني	٢,١١٦	٢,١١٦	٧,٢٦٩	.٠٠٧
معوقات تتعلق بالطالب	٢,٩٨٣	٢,٩٨٣	١٠,٧٧٦	.٠٠١

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت أثر الجنس على المعوقات ككل

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	٢٠٤	٢,٩٦١٢	.٣٩٥	٤,٦٠	.٠٠٠
أنثى	٣٧٩	٣,١٠٩٧	.٣٥٩		

يتضح من الجدولين (٨) و (٩) أن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى جنس الطالب لصالح الإناث على المجالات والأداة ككل. حيث بلغت قيم ف للمجالات على الترتيب (١٢,٩٦)، (١٢,٩٨)، (٧,٢٦)، (١٠,٧٧)، وبلغت قيمة ت على الأداة ككل (٤,٦) وهي جميعها ذات مستوى دلالة أقل من (α=٠,٠٥).

أما فيما يتعلق بالسؤال الرابع الذي ينص على: هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الخبرة في مجال الانترنت؟ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب الخبرة في الانترنت، و الجدول رقم (١٠) يبين هذه النتائج.

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي للمعوقات التي تتعلق بالجامعة بلغ (٢,٩٨) وبإنحراف معياري (٠,٥٠) لأصحاب الخبرة القليلة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧١) وبإنحراف معياري (٠,٥٥) لأصحاب الخبرة المتوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٥) وبإنحراف معياري (٠,٥٩) لأصحاب الخبرة الكبيرة.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب الخبرة في مجال الانترنت

	قليلة		متوسطة		كبيرة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات تتعلق بالجامعة	٢,٩٨	.٥٠	٢,٧١	.٥٥	٢,٥٥	.٥٩
معوقات أكاديمية وإدارية	٣,٢٥	.٤٣	٣,١٢	.٤٤	٣,٠٤	.٥٦
معوقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني	٣,٢٦	.٥٦	٣,١٧	.٥٠	٣,٠٨	.٦٧
معوقات تتعلق بالطالب	٣,٢٦	.٥٢	٣,١١	.٥٣	٣,١٥	.٥٦
المعوقات ككل	٣,١٧	.٣٤	٣,٠٠	.٣٧	٢,٩٢	.٤٥

والمتوسط الحسابي للمعوقات الأكاديمية والإدارية بلغ (٣,٢٥) لأصحاب الخبرة القليلة،و (٣,١٢) لأصحاب الخبرة المتوسطة، و(٣,٠٤) لأصحاب الخبرة الكبيرة. وفيما يتعلق بمعوقات التعلم الإلكتروني فقد بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الخبرة القليلة (٣,٢٦)، وأصحاب الخبرة المتوسطة (٣,١٧)، وأصحاب الخبرة الكبيرة (٣,٠٨). وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات التي تتعلق بالطالب (٣,٢٦) لأصحاب الخبرة القليلة، و(٣,١١) لأصحاب الخبرة ا لمتوسطة، و(٣,١٥) لأصحاب الخبرة الكبيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (٣,١٧) لأصحاب الخبرة القليلة، و(٣,٠٠) لأصحاب الخبرة المتوسطة، و(٢,٩٢) لأصحاب الخبرة الكبيرة.

ولمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل والمجالات حسب متغير الخبرة الحاسوبية تم إجراء تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في الانترنت على المجالات والمعوقات ككل، والجدول رقم (١١) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (١١)

تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في مجال الانترنت على المجالات والأداة ككل

المجالات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات تتعلق بالجامعة	١٢,٩٨٤	٦,٤٩٢	٢٢,٥٩٩	*.٠٠٠
معوقات أكاديمية وإدارية	٢,٨٧٨	١,٤٣٩	٧,٢٨٠	*.٠٠١
معوقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني	١,٧٧٢	.٨٨٦	٣,٠٢٧	*.٠٤٩
معوقات تتعلق بالطالب	٢,٨٨٣	١,٤٤١	٥,١٨٣	*.٠٠٦
المعوقات ككل	٤,٧١٥	٣,٣٥٧	١٧,٣٣٤	*.٠٠٠

* دالة احصائياً

يتضح من الجدولين (١١) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى أثر الخبرة في مجال الانترنت على المجالات و الأداة ككل. حيث بلغت قيمة ف على الترتيب (٢٢,٥٩)، (٧,٢٨)، (٣,٠٢)، (٥,١٨)، والأداة ككل (١٧,٣٣) وهي جميعها ذات مستوى دلالة أقل من (α =٠,٠٥). وللكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة التي تعزى إلى الخبرة في مجال الانترنت تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

المقارنات البعدية لأثر الخبرة في الانترنت على المجالات والأداة ككل

معوقات تتعلق بالجامعة	الفئات	المتوسط الحسابي	كبيرة	متوسطة	قليلة
	كبيرة	٢,٥٥٢٥			
	متوسطة	٢,٧٠٦٦			
	قليلة	٢,٩٧٧٩	*	*	
معوقات أكاديمية وإدارية	الفئات	المتوسط الحسابي	كبيرة	متوسطة	قليلة
	كبيرة	٣,٠٤٠١			
	متوسطة	٣,١٢٣٢			
	قليلة	٣,٢٤٧٤	*	*	
معوقات تتعلق بالتعلم الإلكتروني	الفئات	المتوسط الحسابي	كبيرة	متوسطة	قليلة
	كبيرة	٣,٠٧٨٧			
	متوسطة	٣,١٦٧٦			
	قليلة	٣,٢٥٥٦	*		
معوقات تتعلق بالطالب	الفئات	المتوسط الحسابي	متوسطة	كبيرة	قليلة
	متوسطة	٣,١٠٨٧			
	كبيرة	٣,١٥٣٤			
	قليلة	٣,٢٥٨٠	*		
الأداة ككل	الفئات	المتوسط الحسابي	كبيرة	متوسطة	قليلة
	كبيرة	٢,٩١٨٣			
	متوسطة	٣,٠٠١٥			
	قليلة	٣,١٦٨١	*	*	

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة على متغير الخبرة في الإنترنت بين أصحاب الخبرة الكبيرة والقليلة من جهة، وأصحاب الخبرة المتوسطة والقليلة من جهة أخرى، ولصالح أصحاب الخبرة القليلة في المجالين الأول والثاني والأداة ككل، وبين أصحاب الخبرة الكبيرة والقليلة لصالح أصحاب الخبرة القليلة في المجال الثالث، وبين أصحاب الخبرة المتوسطة والقليلة لصالح أصحاب الخبرة القليلة في المجال الرابع.

مناقشة النتائج

فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول: وهو ما معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية. يتبين من النتائج أن الفقرات كلها عدها أفراد عينة الدراسة معوقات، وقد يفسر ذلك بحداثة إدخال هذا النمط من التعليم في الجامعة. مما ترتب عليه عدم معرفة الكثير عن البرمجيات ذات العلاقة به، وعدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم، وقلة المتخصصين في هذا المجال، وصعوبة السيطرة على مخرجاته، وعدم وضوح الأنظمة والطرق التي تتم فيها إجراءاته، وقلة برامجه، وعدم استجابة الطلاب مع النمط الجديد بسبب تعودهم على النمط التقليدي الذي يتعلمون به حاليا مما أدى إلى قلة تفاعلهم معه واعتقادهم صعوبة ربط مخرجاته بسوق العمل.

إضافة إلى ما يترتب على الجامعة من التزامات وأعباء مالية؛ مما ينجم عنه عدم توفير حوافز للطلبة، وعدم توفير أجهزة كافية واشتراكات منزلية للانترنت في بيوتهم نتيجة كثرة عددهم، وعدم التدريب الكافي لكل من الطلبة و أعضاء الهيئة التدريسية على هذا النوع من التعليم، وقد أدركت الجامعة ذلك، و بدأت بعقد أولى الدورات في صيف العام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣. لتدريب أعضاء الهيئة التدريسية لديها على هذا النمط من التعليم . وفيما يتعلق بالمجالات، فقد شكل مجال المعوقات المتعلقة بالجامعة أكبر المعوقات وهي نتيجة طبيعية حيث أن الجامعة لم تتح الفرصة للطلبة لممارسة التعلم الإلكتروني و لم تدربهم على ذلك بسبب الأعباء المالية وكثرة عدد الطلبة، مما يشكل عبأ ماليا على الجامعة فوق الأعباء المتراكمة عليها، وقد يفسر ذلك بان التعلم الإلكتروني في الجامعة الهاشمية يتطلب إمكانات مادية ومالية وكوادر بشرية مدربة، قد تعجز عنها إمكانات الجامعة ويحتاج إلى وقت وجهد كبير. وقد تنبهت الجامعة لهذا الموضوع وألزمت جميع أعضاء الهيئة التدريسية لديها بالتدريب على التعلم الإلكتروني.

وجاء المجال الذي يتعلق بالمعوقات الأكاديمية والإدارية في الترتيب الثاني، وقد يكون السبب في ذلك أن منظومة الجامعة الإدارية والفنية والأكاديمية يصعب تغييرها دفعة واحدة وتحتاج إلى فترة زمنية لتتحول بعدها إلى التعلم الإلكتروني، حيث رأى جميع أفراد العينة أن تطبيق التعلم الإلكتروني صعب في بعض المواد، وتحويل المناهج والمقررات إلى نمط التعلم الإلكتروني يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين. إضافة إلى قلة الحوافز التي تشجع على استخدامه، وقد يفسرذلك بأن الأنظمة والمناهج وطرق التدريس بنيت على نمط معاش وممارس منذ زمن بعيد على أساس التلقين والتدريس الموجه نحو المجموعات الكبيرة، فمن الصعب تحويله بسهولة إلى النمط الالكتروني الموجه نحو الأفراد دفعة واحدة وفي زمن قصير .

وشكل المجال المتعلق بالتعلم الإلكتروني في المرتبة الثالثة بما يتطلبه من برمجيات وطرق تعلم حديثة وكلفة مادية عالية ووقت يستغرقه الطالب في التعليم. وقد يفسر ذلك بأن الكلفة المادية لبرامجه والأجهزة التي يتطلبها ووصلها بشبكة الإنترنت وحاجته إلى مهارات

معينة لامتلاكه سواء في اللغة أو في النمط التعليمي أو استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت ومواكبة التطور العلمي واستيعاب التكنولوجيا. كل ذلك يجعله يشكل معوقا كبيرا أمام استخدامه وتعميمه ويكتنفه الغموض و الضبابية.

اما المجال الذي يتعلق بالطالب فقد جاء في المرتبة الأخيرة إلا أن بعض فقراته شكلت معوقات كبيرة مثل انشغال الطلبة في مواقع لا علاقة لها بالتعلم الإلكتروني والحاجة إلى تدريب الطلاب على كيفية استخدام التعلم الإلكتروني و قد يعزى ذلك إلى غموض مفهوم التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم. وجهل الطلبة بهذا النمط من التعليم. يترتب عليه عدم استجابتهم وتفاعلهم مع هذا النمط الجديد خاصة أنهم يفتقرون إلى الخبرة في ذلك، إضافة إلى أعبائهم الدراسية فضلا عن أن عدم توفر خدمة الانترنت في منازلهم لا يتيح لهم التفاعل مع هذا النمط في التعليم وتقبلهم له. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من أبو ناصر (٢٠٠٣)، (الحرك (٢٠٠٣) والموسى (١٤٢٣هـ)، والفنتوخ والسلطان (١٤٢٣هـ)، والخليفة (١٤٢٣هـ) التي أشارت جميعها إلى نقص الدعم المالي، ونقص التدريب على هذا النمط من التعلم، ونقص الدعم الفني إضافة إلى التحديات التقنية والفنية الأخرى.

أما بالنسبة للسؤال الثاني: هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الكلية التي يدرس فيها الطالب؟ فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معوقات متغير الكلية على الأداة ككل وعلى المجالات الأول والثاني والرابع. ولعل السبب في ذلك أن طلبة التخصصات العلمية والتجارية بحكم طبيعة المواد، التي يدرسونها والواجبات المطلوبة منهم في هذه المواد تتطلب منهم الرجوع إلى شبكة الإنترنت ومتابعة المستحدثات العلمية والتطورات التكنولوجية والاقتصادية العالمية، مما قلل درجة معوقات التعلم الإلكتروني لديهم. بعكس طلبة كليات العلوم الإنسانية التي تتطلب موادها حقائق ومفاهيم بحتة، تحتويها الكتب المقررة، وبالتالي لا تتطلب منهم الرجوع إلى الشبكة أو مواكبة التكنولوجيا، مما زاد من درجة معوقات التعلم الإلكتروني لديهم. وقد يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات معوقات متغير الكلية على مجال المعوقات التي تتعلق بالطالب إلى تطابق وجهات نظرهم في تحديد المعوقات وتشابه الظروف التي يعيشونها بوصفهم طلبة.

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث: هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف جنس الطالب؟ فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة معوقات متغير الجنس (ذكور، إناث) على الأداة ككل وعلى المجالات الأربعة ولصالح الإناث. وقد يفسر ذلك بأن الإناث بحكم النمط الاجتماعي المعاش والممارس الذي ليسمح للفتاة بالبقاء بعد انتهاء المحاضرات الجامعية طويلا في الجامعة، ومزاحمة الطلبة في قاعات الإنترنت مما يترتب عليه عدم إتاحة الفرصة لهن لاستخدام الإنترنت الذي يقوم عليه التعلم الإلكتروني، إضافة إلى عدم اتصال أغلب البيوت بشبكة الإنترنت نتيجة للكلفة المادية وبطء الاتصال المنزلي. مما شكل معوقات للإناث أكثر

منه لدى الذكور الذين تتاح لهم الفرصة بالبقاء بالجامعة والجلوس في قاعات الإنترنت في أي وقت ولأي مدة. وممارسة أنشطة لها علاقة بالتعلم الإلكتروني. مما جعل الذكور لديهم أثر دال إحصائيا أكثر من الإناث. وقلل المعوقات من وجهة نظرهم ،وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أبو ناصر، ٢٠٠٣) التي لم تظهر فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس.

وفيما يتعلق بالسؤال الرابع: هل تختلف معوقات التعلم الإلكتروني التي يواجهها طلبة الجامعة الهاشمية باختلاف الخبرة في مجال الانترنت؟ فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات معوقات متغير الخبرة في مجال الإنترنت على الأداة ككل وعلى المجالات الأربعة.وقد يعزى ذلك إلى أن أصحاب الخبرة القليلة بالانترنت نتيجة عدم معرفتهم بإمكانات شبكة الانترنت ومجالاتها، وعدم ممارستهم لها زاد من درجة المعوقات خاصة وأن التعلم الإلكتروني يعتمد على الخبرة في الإنترنت التي يفتقرون لها. أما أصحاب الخبرة الكبيرة والمتوسطة فقد كانت درجة معوقات التعلم الإلكتروني لديهم أقل نتيجة خبرتهم ودرايتهم بشبكة الإنترنت ومعرفتهم باستخدامات الإنترنت في التعلم الإلكتروني، ولديهم إشباع أكاديمي في هذا المجال مما قلل من درجة المعوقات عندهم.

التوصيات

١) تشجيع الطلبة على استخدام شبكة الإنترنت، وتقنيات المعلومات والاتصالات لزيادة خبراتهم فيها، وتوجيه هذه الخبرة نحو التعلم الإلكتروني لزيادة تواصلهم وتفاعلهم مع هذا النمط من التعليم وإقبالهم عليه.

٢) عمل دورات تدريبية للطلبة والهيئة التدريسية في مجال التعلم الإلكتروني لزيادة خبرتهم فيه لتعميم استخدامه في الجامعة الهاشمية.

٣) توعية الطلبة بنمط التعلم الالكتروني، وذلك من خلال الندوات، والمحاضرات، والنشرات عن أهمية التعلم الإلكتروني واستخداماته لزيادة إقبال الطلبة عليه.

٤) إدخال التعلم الإلكتروني في المناهج تدريجيا بدمج التكنولوجيا وتقنيات المعلومات والاتصالات في هذه المناهج.

٥) زيادة عدد مختبرات الانترنت المخصصة للتعلم الالكتروني وتحديد مختبرات خاصة بالاناث وتنظيم أوقاتها لتتلائم مع ظروفهن.

٦) أجراء المزيد من الدراسات في مجال التعليم الإليكتروني التي تتناول متغيرات أخرى مثل تخصص الطالب، وثقافته، معدله التراكمي، العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني والقدرة على استخدامه.

٧) أجراء دراسات لمعرفة معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعة.

المراجع

أبو ناصر، فتحي محمد (٢٠٠٣). **الاحتياجات التدريسية الحالية والمستقبلية لإداريي مدارس التعليم الإليكتروني كما يراها القادة التربويون في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ،الأردن.

جريدة الرأي الأردنية (٢٠٠٤). **التعليم الإليكتروني**، العدد (١٢١٦١) ٥/١/.٢٠٠٤

الحرك، هشام محمد (٢٠٠٣). **الإنترنت في التعليم مشروع المدرسة الإلكترونية**، شبكة النبأ الدولية ١٧/٧/٢٠٠٣. .Retrived,Oct,10,2003http://www.annabaa.org

حمام، خالد عبد الرحيم (٢٠٠٤). **التعليم الإليكتروني وحوسبة التعليم** (ط١)، عمان، دار الدستور للنشر.

الخليفة، هند بنت سليمان (١٤٢٣). **الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإليكتروني**. ورقة عمل مقدمه إلى ندوة مدرسة المستقبل جامعة الملك سعود ١٦– ١٤٢٣/٨/١٧ هـ.

رباح، حسن ماهر (٢٠٠٤). **التعلم الإلكتروني**. عمان الأردن: دار المناهج.

الشهري ، فايز (٢٠٠٢). التعليم الإليكتروني في المدارس السعودية. **المعرفة**، (٩١)، ٣٦– ٤٣

العتيبي، حنان (٢٠٠١).رؤية مشتركة لمستقبل التربية في ضوء التعليم الالكتروني. **رسالة المعلم، ٤**(١)، ٢٨–٢٩.

العريفي، يوسف عبد الله (١٤٢٤ هـ). **التعليم الإليكتروني تقنية واعدة وطريقة رائده**، ندوة التعليم الإليكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض ٢٠/٢/١٤٢٤هـ.

عزيز، فادي كمال (٢٠٠٠). الإنترنت عولمة التعليم و تطويره، **التربية، ٢٩** (١٣٣)، يونيو، ٣٤٩–٣٦٠ .

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٠). **تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي .

الفنتوخ، عبد القادر والسلطان، عبد العزيز (١٩٩٩). الإنترنت في التعليم مشروع المدرسة الإليكترونية . **رسالة الخليج العربي**، الرياض، **٢٠** (٧١) ، ٧٩–١١٦.

المحيسن، إبراهيم بن عبد الله و هاشم خديجة بنت حسين (١٤١٩ هـ). **التعليم العالي عن بعد باستخدام شبكة المعلومات الدولية**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث لإعداد المعلم، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية .

المحيسن، إبراهيم (١٩٩٦). المعلوماتية في التعليم . **مجلة عربيوتر**، (٣٧) أكتوبر، ٢٣-٢٤.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (١٤٢٣). **التعلم الإلكتروني: مفهومه خصائصه فوائده، عوائقه "** وورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل جامعة الملك سعود ١٦-١٧/٨/١٤٢٣ هـ.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠١). **إطار العمل الإستراتيجي لتنفيذ مبادرة التعلم الإلكتروني**. الاردن: وزارة التربية والتعليم.

Hiltz , S . R .,& Turoff , M., (2002). What makes learning effective. **Computer and Education. 49** (4), 56-59.

Khan. R., (2002). Dimension of E-Learning. **Educational Technology, 8** (1), 56-62.

Motiwalla , L. & Tello , S. (2001). Distance learning on the internet: An exploratory study . **Internet and Higher Education** ,**2** (4), 253-264.

Rodny,S., (2002). The integration of instructional technology into public education: promises and challenges. **Educational Technology. 8** (1), 5-11.

Russell, T., (1997). Technology wars: Winners and losers. **Educom Review**, **23** (2), 35-39.

Wilson ,T. & Whitelock, D., (1998). What are the perceived benefits of participating in computer-mediated communication (CMC) environment for distance learning computer science students? **Computer and Education**, **30** (3/4), 259-269.

Yakimovicz, A. D. & Murphy, K. L., (1995). Constructivism and collaboration on the internet: Case study of agraduate class experience. **Computer and Education. 24** (3), 203-209.

أثر برنامج تعليمي- تعلمي محوسب في تنمية مهارة التقدير في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. محمد بكر نوفل
كلية العلوم التربوية
الأنروا -عمان

د. محمد مصطفى العبسي
كلية العلوم التربوية
الأنروا -عمان

أثر برنامج تعليمي- تعلمي محوسب في تنمية مهارة التقدير في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. محمد بكر نوفل
كلية العلوم التربوية
الأنروا -عمان

د. محمد مصطفى العبسي
كلية العلوم التربوية
الأنروا -عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي- تعلمي محوسب في تنمية مهارة التقدير في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير برنامج تعليم- تعلمي وتطبيقه على عينة الدراسة المكونة من ٨٦ تلميذاً وتلميذةً (٤٣ تلميذاً و ٤٣ تلميذةً)، وزعوا على مجموعتين: تجريبية تعرضت لتطبيق البرنامج التعليمي وضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي تم تطبيق اختبار التقدير، وقد تم استخدام اختبار (ت) للإجابة عن أسئلة الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تطبيق البرنامج التعليمي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى التحصيل أن التلاميذ متوسطي التحصيل في المجموعة التجريبية أفضل من نظرائهم في المجموعة الضابطة، فيما لم توجد فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين، وكذلك لم توجد فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في المجموعتين.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٨/٢٠ م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٢/٧ م

The Effect of Instructional Software in the Development of Estimation Skill in Mathematics of the Third Grader Students

Dr. Mohd Baker Nofal
Educational Sciences Faculty
UNRWA – Amman

Dr. Mohd Mustafa al-Absi
Educational Sciences Faculty
UNRWA – Amman

Abstract

This study aimed at investigating the effect of instructional software in the development of estimation skill in mathematics of the third grader students in Jordan. To achieve this aim, an instructional software was developed and applied to a sample of the study, which consisted of 86 students (43 male and 43 female). The sample were divided into two groups: experimental group which studied by the instructional software, and control group which studied by the traditional method. After the completion of the instructional software, an estimation test was applied and T-test was used to answer the study questions

The study results revealed that there were statistically significant differences between the two groups in favor of the experimental group. The study results which based on the achievement level revealed that middle achievers in the experimental group were better than those in the control group. Meanwhile there were no significant differences between high achievers in the two groups, and also there were no significant differences between low achievers in the two groups.

أثر برنامج تعليمي- تعلمي محوسب في تنمية مهارة التقدير في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. محمد بكر نوفل
كلية العلوم التربوية
الأنروا -عمان

د. محمد مصطفى العبسي
كلية العلوم التربوية
الأنروا -عمان

مقدمة الدراسة

يعد التقدير من المهارات الرياضية الهامة التي نادت المناهج الحديثة بإكسابها التلاميذ في جميع المراحل الدراسية، وخاصة في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك لما لمهارة التقدير من أهمية واستخدامات في الحياة اليومية، والكثير من المواقف تتطلب من التلميذ إعطاء إجابة تقريبية لعملية ما بهدف حل مشكلة قد تواجهه.

وعندما يستخدم التلميذ التقدير فإنه يشعر أنه يستطيع أن يفكر ويقدر لإعطاء إجابة فيها الكثير من الصواب، دون الحاجة إلى استخدام أدوات القياس أو الآلة الحاسبة، وهذا ما يعطي التلميذ شعوراً بالثقة الناتجة عن مقدرته على استخدام مهارة التقدير في الوقت المناسب.

وقد نادت المعايير العالمية التي أصدرها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1989) بضرورة الاهتمام بالتقدير في المناهج الحديثة لكي يتمكن التلاميذ في الصفوف من الروضة إلى الرابع الأساسي من: اكتشاف استراتيجيات التقدير، معرفة متى يكون التقدير مناسباً، تطبيق التقدير في الكميات والقياس والحساب وحل المسألة.

كما نادت معايير (NCTM, 2000) ضمن معيار العدد والعمليات بضرورة أن تمكن البرامج التعليمية جميع التلاميذ– من الروضة إلى الصف الثاني عشر – من القيام بالعمليات الحسابية بسهولة، وطلاقة وعمل التقديرات المعقولة اللازمة في إيجاد نواتج العمليات الحسابية، حيث ركزت المعايير على الطرق الذهنية أكثر من الطرق التقليدية (استخدام الورقة والقلم) في العمليات الحسابية (Van de walle, 1994).

وقد تم التأكيد على ذلك من خلال معيار القياس حيث عُد التقدير أحد أساليب القياس التي يجب العمل على تنميتها خلال سنوات الدراسة، وفي عمليات القياس وأنشطته كثيراً ما يكون التقدير هو الحل الأمثل (عبيد، ٢٠٠٤)؛ ذلك أن القيم المضبوطة لا يمكن الحصول عليها بسبب غياب بعض القيم، أو تغييرها، أو محدودية الأشياء المقاسة، أو عدم دقة أدوات القياس، ووجود هوامش للخطأ.

ويعرف التقدير في الرياضيات بأنه إجراء أو عملية للحصول على إجابة تقديرية لمشكلة ما دون استخدام العمليات الحسابية، ودون استخدام القلم والورقة (Reys, 1992)،

وهو إعطاء إجابة شفوية أو كتابية سريعة لمسألة ما في مجالات الحسابات والقياس والكميات وحل المسألة، بحيث تكون قريبة من الواقع يشكل كبير دون استخدام أدوات القياس (أبو العباس، ١٩٦٣). وقد ارتبطت القدرة على التقدير بتحصيل الحس العددي، حيث عرف سودر (Sowder, 1988) التقدير بأنه شبكة مفاهيمية منظمة جداً تمكن الفرد من الربط بين العدد وخصائص العمليات. ويمر تطوير مفهوم التقدير عند الطفل بثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: مستوى المقارنة: إن مستوى المقارنة (النهاية الواحدة) هو مستوى العلاقة الترتيبية التي تتضح من فكرة (أكبر من) و (أصغر من)، وهي فكرة مهمة جداً في معظم حالات التقدير في الحساب.

المرحلة الثانية: مستوى النهايتين: ويعني هذا المستوى فكرة القيمتين اللتين تنحصر بينهما القيمة المطلوبة، وكلما كان الفرق بين النهايتين صغيراً كانت النتيجة أكثر قرباً من الحقيقة، وكانت أكثر وضوحاً.

المرحلة الثالثة: مستوى التقدير المباشر: وتُعد هذه المرحلة أرقى من سابقتيها، إذ يكون الطفل قد وصل إلى مرحلة من النمو تمكنه من التقدير المباشر للقيمة المطلوبة.

ولتطوير التقدير لدى التلاميذ (Shoen & Zweng, 1989) يجب على المعلم مراعاة ما يلي:

١–تقديم التقدير من خلال أمثلة تستخدم الأعداد.
٢–التأكيد على استخدام أمثلة من الحياة العملية.
٣–عدم مطالبة التلاميذ بمستوى عال من الدقة في الإجابة.
٤–إعطاء الفرصة للتلاميذ لتحدث بعضهم مع بعض لمناقشة نتائجهم.
٥–تدعيم مرونة التفكير لدى التلاميذ من خلال إعطاء مسائل تتطلب تحديد نمط التقدير الضروري.
٦–تقديم أمثلة تظهر طرقاً مختلفة لحل المسألة الواحدة.
٧–إعطاء تمارين تتطلب المطابقة بين الوضع الصحيح والاستراتيجية المناسبة له.

وفي العصر الحديث فإن للتكنولوجيا - خاصة الحاسوب والآلة الحاسبة – أهمية جوهرية في تعلم الرياضيات وتعليمها، فمن خلال التكنولوجيا تتوافر لدى التلميذ صوراً مرئية للأفكار الرياضية تدعم تعلم الطلبة من خلال مساعدتهم في تنفيذ الإجراءات بسرعة ودقة، مما يعمل على توفير الوقت للتفكير والفهم، كما أن حوسبة المعرفة الرياضية تساعد على تنمية قدرة الأطفال على حل المشكلات والتطبيقات الرياضية (أبو زينة و عبابنة، ١٩٩٧)، كما تعمل البرمجيات التعليمية المحوسبة على تعلم الأطفال ما يرغبون في تعلمه، وعلى اختيار ما يناسبهم انطلاقاً من اهتماماتهم وطموحاتهم.

كما توفر التكنولوجيا فرصاً للمعلمين لتكييف التدريس حسب حاجات التلاميذ الخاصة، فالتلاميذ الذين يتشتت انتباههم بسهولة يمكن أن يركزوا بانتباه أكثر على مهمات تتعلق بالحاسوب، ومع هذا فإن التكنولوجيا لا يمكن أن تكون بديلاً للمعلم في غرفة

الصف، فالمعلم يقوم بدور في اتخاذ القرارات التي تؤثر في تعلم الطلبة، لذا فإن على المعلم أن يقرر متى وكيف يستخدم التكنولوجيا.

والبرمجية التعليمية المحوسبة هي تلك المواد التعليمية التي يتم إعدادها، وبرمجتها بوساطة الحاسوب من أجل تعلمها (الحيلة، ٢٠٠٢)، وتعتمد عملية إعدادها على نظرية سكنر المبنية على مبدأ الاستجابة، والتعزيز حيث تركز هذه النظرية على أهمية الاستجابة المستحبة من المتعلم بتعزيز إيجابي من قبل المعلم أو الحاسوب.

وقد أورد (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣) عدة مبررات لاستخدام الحاسوب وسيلةً تعليمية:

١- سرعة التعليم وسهولته وجعله أكثر ملاءمة.

٢- تكييف الطلاب للعيش في بيئة تتسم بالتكنولوجيا، وبالتالي تحسين فرص عملهم المستقبلية.

٣- الحاجة إلى المهارة، والإتقان في الأعمال والعمليات الرياضية المعقدة.

٤- تنمية مهارات عقلية معرفية عليا لحل المشكلات والتفكير وجمع البيانات وتحليلها وتركيبها.

كما لخص (عيادات، ٢٠٠٤) أثر الدروس التعليمية المحوسبة على المتعلمين في النقاط التالية:

١- اختفاء عناصر الرهبة والخجل من نفس المتعلم.

٢- إثراء المادة التعليمية بالخبرات والتجارب.

٣- عرض أنماط تعليمية مختلفة يصعب عرضها بطريقة التدريس التقليدية.

٤- التقييم المستمر للتلميذ.

٥- إظهار الأهداف التعليمية والعمل على تحقيقها.

وفي مراجعة للأدب السابق، فقد أجريت العديد من الدراسات حول استخدام التكنولوجيا في تدريس موضوع التقدير، فقد أجرى والن (Whalen, 1988) دراسة تجريبية في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى المقارنة بين التدريس باستخدام الحاسوب والتدريس بالطريقة التقليدية، وذلك في موضوع التقدير في مجال الحسابات، وتناولت هذه الدراسة عينة من (٨٨) تلميذاً وتلميذةً من الصف السابع الذين يمتلكون قدرات رياضية متوسطة، حيث تم تقديم اختبار قبلي مكون من (٢٩) فقرة تقيس مهارة التقدير في مجال الحسابات، وتم توزيع عينة الدراسة على مجموعتين احتوت كل منهما على نفس العدد حيث درست المجموعة التجريبية التقدير في مجال الحسابات باستخدام الحاسوب، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بوساطة معلم الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم ظهور تحسن دال إحصائياً في علامات التلاميذ الذين درسوا التقدير بوساطة الحاسوب في اختبار الحسابات، كما كان أداء الذكور أفضل من أداء الإناث في تقدير الحسابات في كلتا الطريقتين، كما لم يظهر التلاميذ أي مقدرة في تحويل مهارات التقدير

إلى واجبات ومهام تقودهم إلى استخدام التقدير في مجالات العمليات المختلفة.

وقام باركر و ودمر (Parker & Widmer, 1992) بدراسة بعنوان الحسابات والتقدير، وقد بينت الدراسة أنه إذا كان كل طالب لديه آلة حاسبة، وكل صف فيه جهاز حاسوب على الأقل، فإنه يجب إعادة النظر في قواعد الحسابات والتقدير والحساب الذهني في تدريس وممارسة الرياضيات. وقد اقترحت الدراسة نشاطات مبنية على الحساب الذهني والتقدير لطلبة الصفوف (k-4) والصفوف (٥–٨) مثل لغز العملة النقدية، نشاط القاعدة السرية في الأرقام ونشاط تقدير الوقت. كما بينت الدراسة أن دور الآلة الحاسبة والحاسوب لا يقتصر على تأدية الحسابات بطريقة عملية فقط، بل يتعدى دورها إلى حل التمارين بنمط جديد يتطلب استخدام التقدير.

وأجرى فلويد (Floyd, 1992) دراسة في أمريكا هدفت إلى تقويم أثر تعاقب أسلوبين لتدريس التقدير في أداء التلاميذ في كل من التقدير والحساب الذهني، وقد تكونت عينة الدراسة من ٩ شعب من تلاميذ الصف الخامس، حيث تم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات: التجريبية الأولى تلقت تدريساً في التقدير قبل تدريسهم الخوارزمية في الكسور، والتجريبية الثانية تلقت تدريساً في التقدير بعد تدريسهم الخوارزمية في الكسور، أما المجموعة الثالثة (الضابطة) فلم تتلق تدريساً في التقدير في موضوع الكسور، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار الكلي لصالح المجموعتين (التجريبية الأولى والتجريبية الثانية)، أما بالنسبة لفقرات الاختبار المتعلقة بالتقدير فقد أظهرت أن تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى أفضل من طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية.

وفي دراسة جبيلي (١٩٩٩) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل المباشر والمؤجل لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الرياضيات، فقد تكونت عينة الدراسة من ٦٥ تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في إربد، حيث تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية: إحداهما تجريبية تم تدريسها موضوع جمع وطرح الكسور باستخدام الحاسوب ويبلغ عدد أفرادها ٣٤ تلميذاً وتلميذةً، والأخرى ضابطة تم تدريسها نفس الموضوع باستخدام الطريقة التقليدية في الصف. وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة المجموعتين للتعرف على أثر الحاسوب في التحصيل المباشر، وبعد أسبوعين تم تطبيق نفس الاختبار على المجموعتين بهدف التعرف على أثر الحاسوب في التحصيل المؤجل. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للحاسوب التعليمي في تحصيل التلاميذ في الاختبارين المباشر والمؤجل وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى جنس التلميذ أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى العمر (١٩٩٩) دراسة بعنوان أثر استخدام جهاز عرض برمجيات الحاسب الآلي

في التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٤ تلميذاً، قسموا إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية درست باستخدام جهاز عرض برامج الحاسوب بحسبانها وسيلة مساعدة للطريقة التقليدية والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج تم تطبيق اختبار تحصيلي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تم تحليل البيانات لثلاثة مستويات حسب تصنيف بلوم (الفهم، التذكر، التطبيق) وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات التلاميذ على المستويات الثلاثة.

وفي دراسة سيجلر وبوث (Siegler & Booth, 2004) حول تطور التقدير العددي لدى الأطفال، تكونت عينة الدراسة من ٨٥ تلميذاً وتلميذةً (٢١ في رياض الأطفال، ٣٣ في الصف الأول، ٣١ في الصف الثاني) حيث تم عرض مجموعة أوراق على كل تلميذ يحتوي كل منها على خط الأعداد يبدأ بالعدد صفر وينتهي بالعدد مئة، وكتب أعلى كل ورقة عدد بين الصفر والمئة، وكان يطلب من التلميذ تقدير المكان المناسب للعدد المكتوب، وقد حسب الخطأ المطلق النسبي لكل تقدير، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة رياض الأطفال كانت تقديراتهم بعيدة عن الصواب مقارنة بطلبة الصفين الأول والثاني، حيث كان الخطأ المطلق النسبي: ٢٧٪ لرياض الأطفال، ١٨٪ للصف الأول و ١٥٪ للصف الثاني . كما تم تطبيق اختبار ستانفورد التحصيلي في الرياضيات (SAT-9)، وقد أظهرت النتائج أنه كلما كان الخطأ المطلق النسبي لتقديرات الطلبة قليلاً يكون تحصيلهم عالياً ، وذلك في المراحل الثلاث (رياض الأطفال، الأول، الثاني).

من خلال عراض الدراسات السابقة يتبين أن معظم الدراسات أكدت على أهمية التقدير في الرياضيات مثل دراسات كل من (Floyd, 1992) و (Siegler & Booth, 2004)، وكذلك أهمية استخدام التكنولوجيا في تدريس موضوع التقدير في الرياضيات مثل دراستي كل من (Whalen, 1988)، (Parker & Widmer, 1992) أو تدريس الموضوعات الرياضية بشكل عام مثل دراسة جبيلي (١٩٩٩)، فيما أظهرت دراسة العمر(١٩٩٩) عدم وجود أثر لاستخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات .

وتأتي هذه الدراسة لدعم الدراسات السابقة من خلال تطوير برمجية محوسبة في موضوع التقدير في الرياضيات، ولعل هذه الدراسة تساعد في توضيح أهمية الحاسوب التعليمي في تدريس الموضوعات الرياضية، خاصة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، مما قد يسهم في إدخال الحاسوب التعليمي في هذه المرحلة التعليمية.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤالين التاليين:

١– ما أثر البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب في تنمية مهارة التقدير لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات؟
٢– هل يختلف مستوى أداء التلاميذ في مهارة التقدير تبعاً لمستوى تحصيلهم في الرياضيات؟

أهمية الدراسة

من العرض السابق تتضح أهمية توظيف الحاسوب في العملية التعليمية– التعلمية والحاجة إلى تصميم برمجيات تعليمية تغطي كافة المواد الدراسية، وخاصة في موضوع التقدير في الرياضيات، الذي تنادي المناهج الحديثة في الرياضيات الاهتمام به، كما أن حداثة استخدام الحاسوب في المدارس واقتصار تدريسه على طلبة المرحلة الأساسية العليا، يجعل من تطبيق برمجية محوسبة في التقدير لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا أمراً جديداً، كما أن تدريس موضوع التقدير في الرياضيات باستخدام برمجية محوسبة قد يساعد على إثارة دافعية التلاميذ نحو الموضوع الجديد، ويبعدهم عن الملل الذي قد يحصل عند تدريس موضوع التقدير باستخدام طرق التدريس التقليدية، وبما أن الاتجاهات التربوية الحديثة في مختلف بلدان العالم تؤكد على التوجه نحو تعليم وتعلم التفكير في المؤسسات التربوية، فإن تدريب التلاميذ على مهارات التقدير يعد ترجمة واقعية لهذه الاتجاهات، وتقع هذه الاهتمامات ضمن نطاق مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

فرضيات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الصفرية التالية:
١–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تعزى إلى البرنامج التعليمي.
٢–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تبعاً لمستوى تحصيلهم في الرياضيات.

محددات الدراسة

– أدوات الدراسة هي أدوات ومقاييس تم تطويرها لأغراض الدراسة ، لذا فإن تفسير النتائج يعتمد بشكل كبير على درجة صدق الأدوات وعلى درجة ثباتها ، علماً بأنه تم التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
– اقتصار الدراسة على تلاميذ الصف الثالث الأساسي في موضوع التقدير في الرياضيات،

وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على تلاميذ الصفوف الأخرى وعلى موضوعات أخرى في الرياضيات.

– مستوى جودة تطبيق البرنامج التعليمي يحد من تعميم النتائج خارج مجتمع الدراسة، علماً بأنه تم تدريب المعلمين على تطبيق البرنامج، كما تمت متابعة تطبيقه.

التعريفات الإجرائية

لغايات هذه الدراسة فقد تم اعتماد التعريفات الإجرائية التالية:

البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب في تنمية مهارات التقدير: مجموعة من الأنشطة التعليمية– التعلمية التي تشتمل على مجموعة من التمرينات والتدريبات وصحائف العمل التفاعلية لتعلم مهارات التقدير الرياضي من خلال تقدير الأطوال والحجوم والأوزان والسعات والمساحات. وقد تم حوسبة البرنامج من خلال لغة (Visual Basic) .

مهارة التقدير: عملية أو إجراء يقوم به التلميذ للحصول على الإجابة الأقرب للصحة دون استخدام أدوات القياس. وتقاس مهارة التلميذ في التقدير من خلال اختبار التقدير الذي تم إعداده لأغراض الدراسة، ويتضمن اختيار التلميذ الإجابة الأقرب للصحة من عدة بدائل محتملة لكل فقرة في الاختبار.

تلميذ الصف الثالث الأساسي: التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من (٨–٩) سنوات ويجلسون على مقاعد الدراسة في مدارس وكالة الغوث الدولية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي في منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية.

وقد تم اختيار عينة عنقودية قصدية من مجتمع الدراسة لتمثل عينة الدراسة، وذلك لتسهيل القيام بعملية جمع البيانات وتنفيذ الدراسة.

وقد تمت طريقة اختيار العينة حسب الإجراءات التالية:

– تم اختيار مدرستين من مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث، إحداهما للذكور والأخرى للإناث.

– تم اختيار أربع شعب من شعب تلاميذ الصف الثالث الأساسي وعددها (٩ شعب) في المدرستين، حيث تم اختيار شعبتين من مدرسة الذكور وشعبتين من مدرسة الإناث، وتم توزيع إحدى الشعبتين من كل مدرسة عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية، والشعبة الأخرى لتمثل المجموعة الضابطة.

– تم اعتماد علامات التلاميذ في مادة الرياضيات للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي

٢٠٠٥/٢٠٠٤ م لتوزيع طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة حسب تحصيلهم إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، وقد خضع جميع أفراد مجتمع الدراسة لاختبار موحد في الرياضيات في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٥/٢٠٠٤، وقد أعدت هذا الاختبار لجنة الحلقة الأساسية الأولى في منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث. وقد تم الاعتماد على المعيار التالي في التوزيع:

- مرتفع : التلميذ الذي علامته أكبر من أو تساوي العلامة (٨٠).
- متوسط : التلميذ الذي علامته ضمن مدى العلامات (٥٠ – ٧٩).
- منخفض : التلميذ الذي علامته أقل من أو تساوي العلامة (٤٩).

ويبين الجدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة ومستوى التحصيل:

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس ومستوى التحصيل

المجموعة	التجريبية			الضابطة		
مستوى التحصيل	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
مرتفع	٤	٥	٩	٤	٣	٧
متوسط	١٣	١٢	٢٥	١٣	١٤	٢٧
منخفض	٤	٤	٨	٥	٥	١٠
المجموع	٢١	٢١	٤٢	٢٢	٢٢	٤٤

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة ، تم تطبيق اختبار التقدير على تلاميذ المجموعتين وحساب قيمة (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لعلامات التلاميذ، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج اختبار (ت) .

الجدول رقم (٢)

نتائج اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة

المجموعة	عدد التلاميذ	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٢	٧,٧٩	١,٩٢	١,٠٩٢	٠,٢٧٨
الضابطة	٤٤	٧,٣٤	١,٨٥		

يظهر من الجدول (٢) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لعلامات تلاميذ المجموعتين.

أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة على أداتين هما:

١– البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب تم تطوير البرنامج التعليمي -التعلمي المحوسب من خلال عدة مراحل يمكن إجمالها على النحو الآتي:

– تم الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بمهارات التقدير في الرياضيات من مثل: أبو العباس(١٩٦٣)، (1989; Reys, 1992;Van de Walle, 1994;NCTM, 2000 ,NCTM) لاستقصاء طبيعة المهارات التي يمكن تدريب التلاميذ عليها؛ حيث تم تحديد واستخلاص بعض المهارات المتعلقة بمهارات التقدير في الرياضيات، والتي شملت تقدير الوزن والحجم، والطول، والسعة، والمساحة.

– في ضوء تحديد مهارات التقدير المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي تم بناء مجموعة من التدريبات المتنوعة في مهارات التقدير الرياضي التي سبق الإشارة إليها أعلاه.

– كما تم بناء مجموعة من التمارين، وصحائف العمل المستندة إلى التعلم الذاتي في مهارات التقدير الرياضي، والتي اشتملت على مجموعة من مهارات التقدير المتعلقة بتقدير الوزن والحجم، والطول، والسعة، والمساحة، وتتطلب هذه التمارين من التلميذ تقدير الإجابة الأقرب للصحة دون استخدام أدوات القياس المعروفة.

– تم عرض التدريبات والتمرينات وصحائف العمل التي تم إعدادها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم، ومشرفين تربويين، ومعلم للصف الثالث الأساسي؛ وذلك بهدف الحكم على مدى ملاءمتها لما صممت من أجله. وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين تم حذف وتعديل بعض التدريبات والتمرينات وصحائف العمل، بحيث أصبح البرنامج في صورته النهائية مكوناً من (٢١) تدريباً وتمريناً و (٧) صحائف عمل.

– بعد أن تم بناء البرنامج التعليمي– التعلمي بشكله النظري، تمت حوسبته (التدريبات، والتمرينات، وصحائف العمل) بلغة فيجول بيسك (Visual Basic) من خلال تكليف أحد المبرمجين المختصين بهذه البرمجة. وبعد الانتهاء من برمجته تم تدقيقه ومراجعته من قبل الباحثين لعدة مرات؛ بهدف التحقق من السلامة اللّغوية والعلمية والإلكترونية للبرنامج.

صدق البرنامج التعليمي- التعلمي المحوسب

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب تم عرضه على مجموعة من المحكمين عددهم (٩): (اثنان يحملان شهادة الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس

الرياضيات، و واحد يحمل درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي، واثنان يعملان مشرفين تربويين لمادة الرياضيات، واثنان يعملان مشرفين تربويين للحلقة الأساسية الأولى، وواحد يحمل شهادة الدكتوراه في تكنولوجيا التعليم، ومعلم للصف الثالث الأساسي) ، وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، حيث شملت التعديلات بعض التمارين من مثل إضافة وحدة الذراع لتقدير طول غرفة الصف في التمرين رقم (٦)، كما تم إضافة وسيلة نقل بحرية (سفينة) إلى التمرين رقم (١١) لتقدير أسرع وسيلة لنقل الركاب. كما تم الأخذ باقتراح المحكمين حول إضافة بعض الألوان والمثيرات البصرية إلى التمارين بهدف جذب انتباه الطلبة للتفاعل مع البرنامج المحوسب، وقد شمل هذا الاقتراح كافة التمارين.

الصدق التجريبي للبرنامج التعليمي- التعلمي المحوسب

لغايات توكيدية فقد تم تجريب البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث الأساسي بلغت (١٥) تلميذاً وتلميذةً من غير عينة الدراسة وبإشراف الباحثيْن، وفي ضوء نتائج التجريب تم تلافي جوانب القصور اللغوي والعلمي والإلكتروني، كما تم تعديل بعض التدريبات والتمرينات وصحائف العمل، بحيث أصبح البرنامج جاهزاً للاستخدام من قبل الطلبة.

اختبار مهارات التقدير في الرياضيات

استناداً إلى مفهوم التقدير الرياضي الإجرائي الذي تم تحديده لغايات هذه الدراسة تم تطوير اختبار لقياس مهارات التقدير في الرياضيات استناداً إلى هذه المهارات التي تم تحديدها سابقاً. تكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بحيث اشتملت فقرات الاختبار على مجموعة متنوعة من مهارات التقدير المتعلقة بتقدير الوزن والحجم، والطول، والسعة، والمساحة.

صدق اختبار مهارات التقدير في الرياضيات

للتحقق من صدق الاختبار فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين الذين تمت الإشارة إليهم سابقاً، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم تم تعديل وحذف بعض الفقرات؛ ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٢٠) فقرة. وهي تغطي مهارات التقدير الوارد في البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب المعد لأغراض الدراسة.

ثبات اختبار مهارات التقدير في الرياضيات

للتحقق من ثبات اختبار التقدير تم تطبيقه على مجموعة من مجتمع الدراسة من خارج

عينة الدراسة عددهم (٣٠) تلميذاً، وقد تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR 20) لحساب معامل الثبات ، حيث بلغ معامل الثبات لاختبار التقدير (٠,٨٣) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

كما تم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التقدير وكانت النتائج كالتالي:

– معاملات الصعوبة لفقرات اختبار التقدير تتراوح قيمتها بين (٠,٢٨ – ٠,٨٧)

- معاملات التمييز لفقرات اختبار التقدير تتراوح قيمتها بين (٠,٠٣٢ – ٠,٨١)

إجراءات تطبيق الدراسة

– تم تطوير البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب في مهارات التقدير ليتم تطبيقه خلال فترة إجراء التجربة.

– تم تحديد عينة الدراسة واختيار أربع شعب بواقع شعبتين من مدرسة للذكور وشعبتين من مدرسة للإناث، وقد تم توزيع الشعبتين من كل مدرسة عشوائياً، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كما تم تقسيم طلبة كل مجموعة إلى ثلاثة مستويات حسب تحصيلهم في الرياضيات (مرتفع، متوسط، منخفض).

– تم تدريب معلمي تلاميذ المجموعة التجريبية على استخدام البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب في مهارة التقدير وطريقة تنفيذه خلال فترة إجراء التجربة، أما معلما تلاميذ المجموعة الضابطة فقد طلب منهما تدريس التلاميذ لمهارة التقدير بالطريقة التقليدية كما وردت في الكتاب.

– تم تطبيق اختبار التقدير في الرياضيات على عينة الدراسة اختباراً قبلياً للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، وقد تم تدريب التلاميذ على الإجابة على فقرات الاختبار باستخدام الحاسوب.

– تمت متابعة المعلمين وتوجيههم أثناء تطبيق البرنامج.

– بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب تم تطبيق اختبار التقدير في الرياضيات على عينة الدراسة بوصفه قياساً بعدياً، وتم تصحيح الاختبار لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، ولكل مستوى من مستويات تحصيل التلاميذ، كما تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ

المجموعتين لكل مستوى من المستويات الثلاثة لتحصيل التلاميذ (مرتفع، متوسط، منخفض) .

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص هذا السؤال على "ما أثر البرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب في تنمية مهارة التقدير لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات؟"

ويبين الجدول (٣) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير. كانت أعلى علامة على اختبار التقدير في الرياضيات (١٦) من (٢٠) لدى ذكور المجموعة التجريبية أما أدنى علامة فكانت لكل من ذكور وإناث المجموعة الضابطة (٥) من (٢٠).

الجدول رقم (٣)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير

	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
	ذكور	إناث	الكلي	ذكور	إناث	الكلي
الوسط الحسابي	١١,٢٩	١٠,٣٨	١٠,٨٣	٩,٤٥	٩,٧٧	٩,٦١
الانحراف المعياري	٢,٥٥	١,٩١	٢,٢٧	٢,١٥	٢,٢٩	٢,٢٠

يظهر من الجدول (٣) أن أعلى متوسط كان لذكور المجموعة التجريبية (١١,٢٩) بانحراف معياري (٢,٥٥)، أما أدنى متوسط فكان لذكور المجموعة الضابطة (٩,٤٥) بانحراف معياري (٢,١٥).

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تعزى إلى البرنامج التعليمي."

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التقدير. ويبين الجدول (٤) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد التلاميذ	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٢	١٠,٨٣	٢,٢٧	٢,٥٢٨	٠,٠١٣
الضابطة	٤٤	٩,٦١	٢,٢٠		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تعزى إلى الطريقة، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الأولى، أي أنه يوجد أثر للبرنامج التعليمي– التعلمي المحوسب في تنمية مهارة التقدير لدى الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص هذا السؤال على: "هل يختلف مستوى أداء التلاميذ في مهارة التقدير تبعاً لمستوى تحصيلهم في الرياضيات؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد أشارت النتائج مايلي:

١) فئة التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع:

كانت أعلى علامة على اختبار التقدير (١٦) من (٢٠) لدى ذكور المجموعة التجريبية أما أدنى علامة فكانت (١٠) لدى ذكور المجموعة الضابطة .

٢) فئة التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط:

كانت أعلى علامة على اختبار التقدير (١٦) من (٢٠) لدى ذكور المجموعة التجريبية أما أدنى علامة فكانت (٦) لدى إناث المجموعة الضابطة .

٣) فئة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض:

كانت أعلى علامة على اختبار التقدير (١٠) من (٢٠) لدى إناث المجموعة التجريبية، أما أدنى علامة فكانت (٥) لدى إناث المجموعة الضابطة.

ويبين الجدول (٥) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير حسب مستوى التحصيل:

الجدول رقم (٥)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير حسب مستوى التحصيل

مستوى التحصيل		المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
		ذكور	إناث	الكلي	ذكور	إناث	الكلي
مرتفع	الوسط الحسابي	١٣,٧٥	١٢,٦٠	١٣,١١	١٢,٠٠	١٣,٣٣	١٢,٥٧
	الانحراف المعياري	٢,٠٦	١,١٤	١,٦٢	١,٤١	١,١٥	١,٣٠
متوسط	الوسط الحسابي	١١,٥٤	١٠,٠٨	١٠,٨٤	٩,٦٢	٩,٥٧	٩,٥٩
	الانحراف المعياري	١,٩٨	١,٤٤	١,٨٦	١,٤٥	١,٧٠	١,٥٥
منخفض	الوسط الحسابي	٨,٠٠	٨,٥٠	٨,٢٥	٧,٠٠	٨,٢٠	٧,٦٠
	الانحراف المعياري	٠,٨٢	١,٢٩	١,٠٤	١,٥٨	٢,١٧	١,٩٠

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (٥) أن أعلى متوسط في فئة التلاميذ مرتفعي التحصيل (١٣,٧٥) لدى ذكور المجموعة التجريبية بانحراف معياري (٢,٠٦)، أما أدنى متوسط فكان (١٢,٠٠) لدى ذكور المجموعة الضابطة بانحراف معياري (١,٤١).

كما أظهرت النتائج الواردة في الجدول (٥) أن أعلى متوسط في فئة التلاميذ متوسطي التحصيل (١١,٥٤) لدى ذكور المجموعة التجريبية بانحراف معياري (١,٩٨)، أما أدنى متوسط فكان (٩,٥٧) لدى إناث المجموعة الضابطة بانحراف معياري (١,٧٠).

أما بالنسبة للتلاميذ منخفضي التحصيل فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (٥) أن أعلى متوسط (٨,٥٠) لدى إناث المجموعة التجريبية بانحراف معياري (١,٢٩)، أما أدنى متوسط فكان (٧,٠٠) لدى ذكور المجموعة الضابطة بانحراف معياري (١,٥٨).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تبعاً لمستوى تحصيلهم في الرياضيات."

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لكل مستوى من مستويات التحصيل. ويبين الجدول (٦) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لكل مستوى من مستويات التحصيل:

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لكل مستوى من مستويات التحصيل

مستوى التحصيل	المجموعة	عدد التلاميذ	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مرتفع	التجريبية	٩	١٣,١١	١,٦٢	٠,٧٠٢	٠,٤٩٤
	الضابطة	٧	١٢,٥٧	١,٤٠		
متوسط	التجريبية	٢٥	١٠,٨٤	١,٨٦	٢,٦٣١	٠,٠١١
	الضابطة	٢٧	٩,٥٩	١,٥٥		
منخفض	التجريبية	٨	٨,٢٥	١,٠٤	٠,٨٦٨	٠,٣٩٨
	الضابطة	١٠	٧,٦٠	١,٩٠		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى إلى الطريقة بين الأوساط الحسابية لعلامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير، وذلك في مستويي التحصيل (المرتفع والمنخفض)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية الثانية ضمن هذين المستويين، أي أنه لا يختلف مستوى أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المرتفع أو التحصيل المنخفض في مهارة التقدير.

أما فيما يتعلق بمستوى التحصيل المتوسط فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لعلامات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تعزى إلى الطريقة، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الثانية ضمن هذا المستوى، أي أنه يختلف مستوى أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المتوسط في مهارة التقدير، لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول والفرضية الأولي

فيما يتعلق بالسؤال الأول والفرضية الأولي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تعزى إلى البرنامج التعليمي، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وقد يعزى سبب تفوق طلبة المجموعة التجريبية– التي تعلمت باستخدام الحاسوب على تلاميذ المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية– إلى أن الحاسوب عمل على زيادة دافعية التلاميذ للتعلم الجديد، من خلال تقديم الحاسوب المعلومات للمتعلم باستخدام الرسومات

والصور التي تجذب انتباه التلاميذ للتعلم، كما أن الحاسوب يعمل على تقديم المعرفة وتكرارها حسب رغبة المتعلم، وهذا يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة إلى أنه وسيلة تفاعل بين التلميذ والمعرفة تساعده في اكتساب المعرفة الجديدة من خلال الاتصال المباشر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من باركر و ودمـــــــر (Parker & Widmer ,1992)، و ولين (Whalen, 1988)، فيما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة العمر (١٩٩٩).

مناقشة السؤال الثاني والفرضية الثانية

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني والفرضية الثانية فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تعزى إلى البرنامج التعليمي، وذلك ضمن مستويي التحصيل (المرتفع والمنخفض)، وقد يعود السبب في تلك النتائج إلى أن تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويي التحصيل المرتفع والمنخفض يحتاجون إلى تدريبات وتمارين خاصة بكل فئة من الفئتين، بحيث تعمل على تلبية احتياجات كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتضمن توفير العناية بالتلاميذ الموهوبين والطلبة بطيئي التعلم.

فيما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التقدير تعزى للبرنامج التعليمي ضمن مستوى التحصيل (المتوسط)، وقد يعود السبب في تلك النتيجة إلى أن النشاطات الواردة في البرمجية كانت موجهة بشكل كبير للتلاميذ ذوي المستوى المتوسط في التحصيل؛ لذا فقد كان أثر البرمجية التعليمية واضحاً لدى تلك الفئة مقارنة بأثر البرمجية التعليمية على التلاميذ ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض من التحصيل.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي أظهرت فاعلية البرمجية التعليمية المحوسبة في تطوير مهارة التقدير لدى التلاميذ فإن الدراسة توصي بما يلي:

١- تطوير برمجيات تعليمية محوسبة في موضوعات أخرى في الرياضيات، وفي المواد الدراسية الأخرى.

٢- إدخال مادة الحاسوب لتكون مادة أساسية في صفوف الحلقة الأساسية الأولى، وتوفير عدد كاف من المختبرات المزودة بأجهزة الحاسوب في المدارس.

٣- تدريب معلمي صفوف الحلقة الأساسية الأولى على استخدام وتوظيف الحاسوب في تدريس المواد الدراسية.

٤- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينات من صفوف ومجتمعات دراسية أخرى.

المراجع

أبو زينة، فريد و عبابنة، عبد الله (١٩٩٧). **تدريس الرياضيات للمبتدئين: رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الدنيا**، (ط ١). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

أبو العباس، أحمد (١٩٦٣). **التقريب والتقدير وأثرها في تدريس الرياضيات** (ط١). القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

جبيلي، إبراهيم (١٩٩٩). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل المباشر والمؤجل عند طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد - الأردن.

الحيلة، محمد (٢٠٠٢). **مهارات التدريس الصفي**، (ط ١). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

سعادة، جودت والسرطاوي، عادل (٢٠٠٣). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم**، (ط١) .دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم (٢٠٠٤). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير و ثقافة التفكير**، (ط ١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمر، عادل (١٩٩٩). **أثر استخدام جهاز عرض برمجيات الحاسب الآلي في التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عيادات، يوسف (٢٠٠٤). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**، (ط ١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Floyd , T. (1992). A comparison of two instructional sequences for the teaching of estimation of fractional computation to fifth grade students**. DAI , 54** (7), 2498-2519

NCTM (1989). **Curriculum and evaluation standards for school mathematics** The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.

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

Parker, J. & Widmer, C. (1992). Teaching mathematics with technology: computation and estimation. **Arithmetic Teacher, 40** (1), 84 – 52 .

Reys, B. (1992). **Developing number sense in the middle grades** (2nd Ed.). Reston, V A: National council of teachers of mathematics.

Shoen, H. & Zweng, M. (1989). **Estimation and mental computation.** Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Siegler, R. & Booth, J. (2004). Development of numerical estimation in young children. **Child Development, 75** (2), 428 – 444

Sowder, J. (1988). **Mental computation and number comparison**. Reston, VA: NCTM.

Van De Walle, J. (1994). **Elementary school mathematics: teaching developmentally (**2nd Ed.). London: Longman.

Whalen , M . (1988). A Comparison of computer assisted instruction to traditional classroom instruction on seventh graders computational estimation skills. **DAI**, **49** (12), 3650 .

مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد في الأردن

د. أحمد هياجنة
جامعة اليرموك
اربد- الأردن

مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد في الأردن

د. أحمد هياجنة
جامعة اليرموك
اربد- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف على مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) تسعين لاعبا ولاعبة. وأظهرت النتائج أن مصدر(الحكام) جاء بالمرتبة الأولى على أنه مصدر من مصادر القلق، وجاء مصدر(الإعلام الرياضي) بالمرتبة الأخيرة. وكذلك جاءت النتائج لصالح الذكور في مصدر(إدارة المنتخب واللاعبين)، ولصالح الإناث في(مصدر التدريب و الإعلام). وبالنسبة لمتغير العمر جاءت النتائج لصالح الفئة العمرية (٢٠-٢٥سنة) في مصدر (الحوافز)، ولصالح الفئة العمرية (٢٦ سنة فأكثر) في مصدر(الجمهور الرياضي، الإعلام الرياضي، اللاعبين، والإمكانات). وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة جاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة (٦سنوات فأكثر) في مصدري (الحكام، والإعلام الرياضي)، ولصالح ذوي الخبرة (٢-٦ سنوات) في مصدر (جهاز التدريب، وإدارة المنتخب، الإمكانات). وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي جاءت الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) في مصدر(جهاز التدريب، إودارة المنتخب،والجمهور الرياضي،والإمكانات المادية). وبالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في مصادر القلق يعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية. وبالنسبة لمتغير الدخل الشهري تبين وجود فروق إحصائية ولصالح ذوي الدخل الشهري (٤٠٠ دينار فأكثر).

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١١ م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١/٢م

The Source of Psychological Anxiety at Handball Males and Females Players in Jordan

Dr. Ahmed Al Hayajneh
Yarmok University
Irbid – Jordan

Abstract

This study aimed at recognizing the sources of psychological anxiety at handball players (male and female) in Jordan. The studying sample consisted of (90) players. The results showed that the umpire source became in the first as source of the anxiety sources, and the sport media sources become the last. Furthermore, the results came in favor of males in team administration and players sources, and in favor the females in practice and media sources. And with regard to age variable the results become in behalf of the age (20-25 years) in motivations source and in behalf of the age (26 and more) in the audience, media, players, and facilities sources. With regard to year experiences variable in the club the differences became in behalf of those who have an experience (6 years and more). With regard to level of education variable, the differences appeared in behalf of those who have a level of education (B.A) some sources. With regard to marital status variable, the results showed that there was no statistical difference. However, with regard to monthly income the results showed that there was differences on behalf of those who have monthly income about 400 dinar and more.

مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد في الأردن

د. أحمد هياجنة
جامعة اليرموك
اربد- الأردن

مقدمة الدراسة

مع التطور الهائل الذي يشهده هذا العصر ومع تزايد عدد السكان وتطور التكنولوجيا وانتشار البطالة، وازدياد مطالب الإنسان على كافة المستويات (الاجتماعية، والمادية والنفسية وغيرها) أصبح الإنسان يعيش في حالة من الصراع الداخلي بين متطلبات الحياة وما يريد، كما أن ذلك خلق لديه نوعاً من القلق الذي يشعر الفرد بالتوتر والارتباك، ويخلق حالة من التأثير على الناحية السلوكية، خاصة إذا تكرر حدوث هذه الحالة، حيث أشارت العديد من الدراسات كوكس (Cox،1985) إن القلق حالة انفعالية غير سارة تتملك الإنسان سببها ناتج عن توقع الفرد لخطر يهدده، وبالتالي فان القلق الزائد عن الحد والذي يتكرر خلال حياة الإنسان يصبح ظاهرة مرضية ويصبح قلقاً مزمناً يحتاج إلى علاج.

ولذلك أصبحت ظاهرة القلق محور اهتمام العديد من الخبراء والعلماء في الحياة بشكل عام، وفي المصدر الرياضي بشكل خاص، لذلك يعد القلق أحد أهم الظواهر النفسية التي تؤثر على الرياضيين، وقد يكون هذا التأثير إيجابياً يدفعهم إلى مزيد من الجهد، أو سلبياً يعيق الأداء، حيث يعد القلق بمثابة إنذار أو إشارة لتعبئة كل قوى الفرد النفسية و الجسمية لمحاولة الدفاع عن الذات، والحفاظ عليها، كما انه قد يؤدي إلى فقدان التوازن النفسي (علاوي، ١٩٩٨).

والقلق أنواع، فحالة القلق (State Anxiety) صفة مؤقتة تتغير من وقت إلى آخر، وهي تعبر عن درجة القلق التي يشعر بها الفرد في وقت معين، أما سمة القلق (Anxiety Trait) فهي ثابتة وتشترك في تشكيل شخصية الفرد. والأفراد الذين يتسمون بسمة القلق يدركون عدداً اكبر من المواقف على أن فيها تهديداً لهم و يميلون إلى الاستجابة لمثل تلك المواقف بدرجات عالية من الشدة الفسيولوجية (راتب، ١٩٩٥).

والقلق كما تعرفه الموسوعة الأمريكية (American Encyclopedia,1998) هو حالة انفعالية يشعر خلالها الفرد بالارتباك والتردد و الاضطراب، أو الخوف الشديد. ويستخدم مصطلح القلق لوصف حالة انفعالية غير سارة تتميز بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية والهم وتحدث عندما يدرك الشخص منبهاً أو موقفاً يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر أو التهديد بالنسبة له. ويشير راتب (١٩٩٥) إلى أن القلق هو أحد الانفعالات الهامة، و نظر إليه على أساس أنه من أهم الظواهر النفسية التي تؤثر على أداء الرياضيين،

وقد يكون التأثير إيجابياً يدفعهم لبذل المزيد من الجهد، أو بصورة سلبية تعوق الأداء.

وقد اشتق مارتنز (Martens,1992) مفهوم سمة قلق المنافسة (Trait Anxiety Competitive) الخاصة بالمجال الرياضي استناداً إلى مفهوم سبيلبرجر لسمة القلق (Speilberger,1983)، وعرف مارتنز سمة قلق المنافسة بأنها الميل لإدراك المواقف التنافسية كتهديد، والاستجابة لهذه المواقف بمشاعر الخشية والتوتر. أما الأساس النظري لسمة قلق المنافسة فيمكن تقديمه من خلال الأسس التي اعتمد عليها مارتنز و زملاؤه (Martenz, Vealey, & Burtun, 1992) في بناء اختبار قلق المنافسة الرياضية و التي تضمنت ما يلي (راتب، ١٩٩٥):

– تعد النظرية التفاعلية للشخصية أفضل في التنبؤ بالسلوك من كل نظرية السمات والنظرية الموقفية. فالنظرية التفاعلية تعد كلا من الموقف و الشخصية عاملين يسهمان معاً في تشكيل السلوك دون تفضيل أحدهما على الآخر في الأهمية، حيث تتحدد درجة الأهمية لكل منهما تبعاً لتفاعل الشخص مع الموقف، وبذلك يمكن تعريف السلوك بأنه نتيجة تفاعل الشخصية مع البيئة.

– إن بناء مقياس سمة القلق لموقف خاص (نوعي) يسهم في تحقق التنبؤ على نحو أفضل مقارنة بمقاييس سمة القلق العامة. حيث طرح مارتنز مثالاً مفاده أن الشخص قد يكون قلقاً بدرجة كبيرة عندما يطلب منه حل مسألة رياضية، و لكنه يكون قلقاً عند اشتراكه في إحدى المنافسات الرياضية.

– الاعتماد على نظرية قلق السمة و الحالة و التي تميز بين نوعي القلق بوصفها سمة وحالة. والتي قدمها سبيلبرجر حيث عرف قلق الحالة بأنه حالة انفعالية ذاتية يشعر بها الفرد بالخوف والتوتر ويمكن أن تتغير هذه الحالة من وقت إلى آخر، بينما عرف قلق السمة بأنه استعداد الفرد لإدراك مواقف معينة كمهدد له، والاستجابة لهذه المواقف بمستويات مختلفة من حالة القلق.

وقد أشار اندلر (المشار اليه في حداد، ٢٠٠٥) إلى وجود خمسة أبعاد متعددة تميز سمة القلق، وهي تهديد الذات، والخطر البدني، والغموض، واللاشعور، وتهديد التقييم الاجتماعي، كما أشار إلى وجود مكونين لها هما القلق المعرفي والاستثارة الانفعالية، أو القلق الجسمي.

– تطوير نموذج نظري Conceptual Model: لدراسة المنافسة على أساس أنها عملية اجتماعية. حيث بين مارتنز أن هناك أربعة مكونات تفسر المنافسة بوصفها عملية اجتماعية وهي اولاً: موقف المنافسة الموضوعي: ويقصد به جميع المثيرات الموضوعية المرتبطة بموقف المنافسة والتي يمكن أن يطلق عليها متطلبات الهدف المطلوب إنجازه، ثانياً: موقف المنافسة الذاتي: ويعني كيف يدرك أو يقيم الفرد الجوانب الموضوعية المحيطة بالمنافسة، وهذا الجانب يعد بمثابة الوسيط بين العوامل مثل استعدادات الفرد واتجاهاته وقدراته إضافة إلى عوامل

شخصية أخرى متداخلة. ثالثاً: الاستجابة: حيث تحدد درجة استجابة الفرد نحو موقف المنافسة الموضوعي تبعاً لإدراكه الذاتي لموقف المنافسة، ويمكن أن يستجيب الفرد وفقاً لمستويات ثلاثة هي: الاستجابات السلوكية، و الاستجابات الفسيولوجية، والاستجابات النفسية، رابعاً: النتائج حيث تقيّم نتائج المنافسة في ضوء النجاح والفشل. (راتب، ١٩٩٥).

تؤكد ليندا (Linda ،1985) على الدور السلبي للقلق، فتوضح أن كثيرا من اللاعبين لم يصلوا إلى المستويات العالية لعدم قدرتهم على التعامل مع القلق، وبالتالي لم يتمكنوا من إخراج طاقاتهم الكاملة. وقد يتعرض الرياضي إلى الكثير من المواقف المختلفة أثناء المنافسة الرياضية، التي تؤثر على تكوين الشخصية، وتكسبه صفات بدنية وفسيولوجية، وسمات وقدرات نفسية حسب متطلبات كل نشاط وتعمل أيضاً على تعديل سلوك الرياضي بما يتفق مع المواقف التي تعود عليه أثناء الممارسة الرياضية، وقد يكون هذا التعديل في السلوك من أسس النجاح للمستويات الرياضية العالية في ذلك النشاط (أبو زيد وجزر، ٢٠٠٠).

ولقد أشار كل من الغزاوي والعبكي (١٩٨٨) والطالب والويس (١٩٩٣)، إلى مدى تأثير القلق على الإنجاز الرياضي، حيث عدوا القلق سلاحاً ذا حدين ،فيمكن أن يكون دافعاً إيجابياً في التأثير على الإنجاز الرياضي، وهو بالتالي يسمى القلق الميسر للإنجاز، أو لربما يؤثر بشكل سلبي على الإنجاز الرياضي، وهو بالتالي يسمى المعوق للإنجاز الرياضي.

لذلك يعد القلق "مشاعر وأحاسيس غريبة ومؤلمة تنتج عن سوء تكيف وعدم انسجام وتوافق حينما لا يستطيع الفرد التوفيق بين دوافعه واحتياجاته الأساسية من جهة، وبين الواقع الذي يعيشه من جهة أخرى" (عبد السلام، ١٩٨٥).

قام ماهوني وافينر (Mahoney & Avener 1980)، بدراسة هدفت إلى تعرف على أنماط القلق في مواقف البطولة بين لاعبي الجمباز، وشملت عينة الدراسة اللاعبين المشاركين في التصفيات النهائية لاختيار الفريق الذي يمثل الولايات المتحدة الأمريكية في البطولات الدولية، حيث استخدم مقياس القلق لمدة (٤٨) ساعة قبل البطولة، بالإضافة إلى تسجيل اللاعبين لمستويات القلق على مقياس ليكرت من عشرة أبعاد في توقيتات مختلفة، دلت النتائج على وجود فروق في أنماط القلق بين اللاعبين.

وفي دراسة أجراها كل من كمال وآخرون (Kamal, Wilson & Parson, 1985)، هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق وبعض المتغيرات مثل السن، سنوات الممارسة وعدد ساعات التدريب الأسبوعية للاعبي السباحة في الدنمارك حيث شملت عينة الدراسة على (٣٠) سباحاً، وتم استخدام مقياس القلق لسبيلبرجر قبل الفترة التدريبية وبعدها، وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس، أما متغيرا العمر وسنوات الممارسة فقد دلت النتائج على إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اللاعبات إلا أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين اللاعبين في هذين المتغيرين.

وقام سنح (Singh, 1985)، بدراسة هدفت إلى معرفة سمة القلق لدى لاعبي

المنافسات الرياضية في الهند للتعرف على العلاقة بين القلق والعمر والخبرة والجنس، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٥) لاعباً، وقسمت عينة الدراسة إلى (٨٠) لاعبا من المستويات العليا و(٤٥) لاعبة من المشاركات في الدورات الأسيوية والأولمبية، واستخدم الباحث مقياس مارتينز، وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الجنس والخبرة ولصالح اللاعبات، حيث أظهرت أن اللاعبات أكثر قلقاً ، وأنه كلما زادت الخبرة قل القلق لدى اللاعبين واللاعبات.

وقام الشاويش، (١٩٩١)، بدراسة هدفت إلى تعرف مستويات القلق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الأساسية في عمان، وقد تم استخدام مقياس سبيلبرجر (مقياس قلق الحالة ومقياس قلق السمة)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقات في متوسطات القلق تعزى إلى كل من الخبرة، والعمر، والدخل الشهري والجنس، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات في متوسطات القلق بين المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة.

وفي دراسة أجراها قنديل، (١٩٩١)، هدفت إلى الكشف عن تأثير مستويات القلق على سرعة التعلم لمهارة القفز داخلاً على جهاز حصان القفز لدى المبتدئين في رياضة الجمباز، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً من طلاب المستوى الأول بقسم التربية الرياضية بجامعة قطر، وتم استخدام مقياس القلق الرياضي الذي اعتمد على مقياس تايلور، وأظهرت النتائج أن مجموعة القلق الوسط ومجموعة القلق المنخفض تفوقت في مستوى الأداء المهاري عن مجموعة القلق المرتفع، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط عكسي بين مستوى القلق يؤثر بصورة سلبية على الأداء المهاري.

وأجرى (سمرين، ١٩٩٥)، دراسة هدفت إلى تعرف مصادر ومستويات القلق النفسي عند لاعبي ولاعبات المنتخبات الوطنية في الألعاب الجماعية في الأردن، هذا واشتملت الدراسة على (٩٨) لاعباً ولاعبة تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، وتم استخدام استبانة من تصميم الباحث ومقياس قلق (الحالة والسمة) لسبيلبرجر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الحالة يكون مرتفعاً عند اللاعبين، الحكام، الحوافز، الإعلام الرياضي، إدارة المنتخب والجمهور الرياضي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات ومصادر القلق لصالح اللاعبات.

قد أجرى ستراشن (Stration, 1995)، دراسة هدفت إلى معرفة أهم مصادر الضغط النفسي التي يتعرض لها اللاعبون بالمنافسة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) لاعبا من فريق المدرسة العليا في ولاية شامبيون في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث الاستبيان لعرض جميع المعلومات، ولقد أظهرت النتائج أن أهم مصادر الضغط النفسي كانت تدور حول عامل الانتقاد المتوقع من الآخرين، واختلاف وتنوع التقدير والاحترام من قبل المدرب والأهل والزملاء بالفريق والمصورين.

لقد أجرى الجريري، (١٩٩٨)، دراسة هدفت إلى تعرف مصادر القلق النفسي لدى لاعبي التايكواندو في الأردن ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٩) لاعباً ولاعبة، ولقد أظهرت النتائج أن أهم مصادر القلق لدى لاعبي التايكواندو والتي حصلت على درجة استجابة كبيرة ناتجة من التحكيم، الحوافز، الإعلام الرياضي وأوصى الباحث بضرورة عقد دورات تثقيفية للاعبين في مختلف الجوانب التحكيمية المتعلقة بقانون اللعبة.

وفي دراسة أجراها مكناي، (٢٠٠٠)، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستويات القلق النفسي قبل المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة الطاولة في الأردن، وعلاقتها بالإنجاز الرياضي تبعاً لمتغيرات، العمر الزمني، وسنوات الخبرة الرياضية، وكذلك تعرف العلاقة بين مستويات القلق النفسي قبل المنافسة الرياضية والإنجاز الرياضي، واشتملت العينة على (٣٠) لاعباً، واستخدم الباحث اختبار قلق المنافسة الرياضية والمار تنز، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى كل من سمة القلق النفسي، وحالة القلق المعرفي، وحالة القلق الجسمي لدى اللاعبين ذوي العمر الزمني وسنوات الممارسة الرياضية الأكبر، كما أظهرت الدراسة أن اللاعبين أصحاب المستوى المنخفض في كل من سمة القلق النفسي وحالة القلق المعرفي وحالة القلق الجسمي قد حققوا إنجازاً رياضياً أعلى من الإنجاز الذي حققه اللاعبون أصحاب المستوى المرتفع في كل من الأبعاد السابقة.

كما أجرى الدولات، (٢٠٠٢)، دراسة هدفت إلى تعرف مصادر ومستويات القلق لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية لمساق الجمباز، وأيضاً مقارنة لمستويات القلق النفسي ومصادره تبعاً لمتغيري (الجنس، الجامعة)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالباً وطالبة، يمثلون الجامعات الأردنية التالية (اليرموك، الأردنية، مؤتة، الهاشمية) وقد استخدم الباحث استبانة قام بإعدادها تكونت من (٥٣) فقرة، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن مصادر القلق النفسي لدى الطلبة (ذكورو إناث) في مساقات الجمباز حسب المصادر الخمسة كما يلي (التعليمي، الإمكانات، إدارة الكلية، الحوافز والطلاب) وأن مستويات القلق (الحالة والسمة) لدى الطلبة بشكل عام متوسطة، بينما كانت مصادر ومستويات القلق عند الإناث أعلى من الذكور.

كما قام ريني(Rainey,1999)، بدراسة هدفت إلى تعرف مصادر التوتر والاحتراق ونية التقاعد لدى حكام السلة. وتكونت عينة من (٧٢١)حكماً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته وطبيعة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود خمسة مصادر مترابطة لعوامل التوتر وهي (هموم الأداء، والخوف من الأذى الجسدي، وغياب التميز، وضغوط الوقت، والصراعات بين الأشخاص).

أهمية الدراسة

لاحظ الباحث من خلال متابعته للمباريات والفعاليات الرياضية في الأردن وجود نقص في الدراسات التي تتطرق إلى موضوع القلق عند الرياضيين، بالإضافة إلى الخبرات الميدانية للباحث سواء في التدريب أو التدريس. فقد لاحظ وجود حالة من القلق التي ترافق اللاعبين في الملاعب، وانعكاس ذلك على أدائهم وحياتهم الشخصية، مما دفع الباحث إلى إجراء مثل هذه الدراسة لتعرف العوامل المؤثرة فيها ومصادرها؛ لوضع الاقتراحات والتوصيات التي قد تساهم في الحد من انتشار هذه الظاهرة، وتساعد المدربين والقائمين على إدارة الأندية للوصول إلى أفضل الطرق للتعامل مع حالات القلق هذه، وتظهر أهمية الدراسة في تعرف مصادر القلق لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد في الأردن كونها من الألعاب الجماعية التي لا تقتصر على المهارات الفردية والجماعية في الأداء؛ وذلك لوضع تصور حول أهم مصادر القلق التي تؤثر في أدائهم من وجهة نظرهم الشخصية، ومواجهتها للحد من انتشارها.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في محاولة تعرف أهم مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد في الأردن.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- تعرف أهم مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد.

٢- تعرف أثر متغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري) على مستويات ومصادر القلق النفسي الثمانية (جهاز التدريب، وإدارة المنتخب، والحوافز، والجمهور الرياضي، والحكام، والإعلام الرياضي، واللاعبين، والإمكانات).

أسئلة الدراسة

١. ما أهم مصادر القلق النفسي عند لاعبي ولاعبات كرة اليد؟

٢. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مصادر القلق يعزى إلى متغير الجنس؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر القلق تعزى إلى متغير العمر؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر القلق تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في النادي؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر القلق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر القلق تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية؟
٧. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر القلق تعزى إلى متغير الدخل الشهري؟

حدود الدراسة

هناك عدد من المحددات يمكن ان تحد من امكانية تميم نائج هذه الدراسة، يمكن إيجازها في الآتي:
١- اقتصرت عينة الدراسة على لاعبي ولاعبات كرة اليد في أندية الاثوذكسي والاهلي والعربي وحرتا.
٢- اقتصرت الدراسة على الموسم الرياضي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.
٣- اقتصرت الدراسة على الاداة المستخدمة في جميع البيانات.

التعريفات الإجرائية

- **القلق:** حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، ويسبب كثيراً من الكدر والضيق والألم، والشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، و يبدو متردداً عن البت في الأمور، و يفقد القدرة على التركيز (فرويد ،١٩٦٢).
- **القلق إجرائيا:** حالة وجدانية يصاحبها اضطراب فسيولوجي أو نفسي أو كلاهما معاً، وهو انفعال مؤلم تشعر به حين لا تستطيع أن تفعل شيئاً حيال موقف يهددك بالخطر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهج المستخدم

استخدم الباحث المنهج السببي المقارن لمناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع لاعبي و لاعبات كرة اليد في المملكة الأردنية الهاشمية للعام ٢٠٠٥م، والبالغ عددهم (٤٥٠) لاعباً و لاعبة، حيث تم الحصول على عددهم من اتحاد كرة اليد الأردني.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة بنسبة (٢٠٪) من جميع لاعبي و لاعبات كرة اليد في الأردن، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٩٠) لاعباً ولاعبة، منهم (٦٠) لاعباً و (٣٠) لاعبة كرة يد من أندية الأرثوذكسي والأهلي والعربي وحرتا والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

الرقم	المتغير	المستوى	التكرار	النسب
١-	الجنس	ذكر	٦٠	٦٠٪
		أنثى	٣٠	٤٠٪
٢-	العمر	اقل من ٢٠ سنة	٤١	٤٦٪
		٢٠-٢٥ سنة	٤٣	٥٠٪
		٢٦ سنة فأكثر	٦	٤٪
٣-	سنوات الخبرة في النادي	أقل من سنتين	٣٣	٣٦٪
		٢-٦ سنوات	٣٦	٤٢٪
		٦ سنوات فأكثر	٢١	٢٢٪
٤-	المؤهل العلمي	أقل من ثانوية عامة	٤٠	٤٢٪
		دبلوم كلية مجتمع	٨	١٤٪
		بكالوريوس	٤٢	٤٤٪
٥-	الحالة الاجتماعية	أعزب	٨٦	٩٦٪
		متزوج	٤	٤٪
٦-	الدخل الشهري	أقل من ٢٠٠ دينار	٤	٤٪
		٢٠٠-٢٥٠ دينار	١٤	١٤٪
		٢٥١-٢٩٩ دينار	٢	٢٪
		٣٠٠-٣٥٠ دينار	١٢	٢٢٪
		٣٥١-٣٩٩ دينار	٦	٦٪
		٤٠٠ دينار فأكثر	٥٢	٢٥٪

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانة تضمنت مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد في الأردن، وتم تطوير أداة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، والاستفادة من مجموعة من آراء الخبراء في مجال التربية الرياضية وعلم النفس، وكذلك من خلال قيام الباحث بدراسة استطلاعية لعينة من لاعبي كرة اليد في جامعة اليرموك، عن طريق توجيه سؤال إليهم يذكرون فيه أهم مصادر القلق النفسي التي لديهم، ومن ثمَّ تمَّ جمع الاستبانات والحصول على عدد من مصادر القلق النفسي. والوصف العام لأداة الدراسة (الاستبانة) أنها تتألف من (٥٣) فقرة وأعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزن متدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي، لتقدير درجة الموافقة، وهي بالأرقام على الترتيب: بدرجة كبيرة جدا (٥ درجات)، بدرجة كبيرة (٤ درجات)، بدرجة متوسطة (٣ درجات)، بدرجة قليلة (٢ درجة)، بدرجة قليلة جداً (١ درجة).

وتم توزيع فقرات الأداة على مصادر القلق التالية: مصدر جهاز التدريب (١-١٣)،

مصدر إدارة المنتخب (١٤–١٨)، مصدر الحوافز (١٩–٢٥)، مصدر الجمهور الرياضي (٢٦–٢٩)، مصدر الحكام (٣٠–٣٣)، مصدر الإعلام الرياضي (٣٤–٤١)، مصدر اللاعبين (٤٢–٤٥)، مصدر الإمكانات المادية (٤٦–٥٣).

صدق الأداة

عمل الباحث قبل توزيع الأداة على عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتألفت من (١٢) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية، من حملة الدكتوراه في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية لمناقشة فقراته، وإبداء الملاحظات المناسبة لتطبيقه على لاعبي و لاعبات كرة اليد في الأردن. ومعرفة آرائهم حول ملاءمة الفقرات وشموليتها للمصادر الرئيسة المقترحة، ومن أجل إبداء الرأي في فقرات الأداة وتحديد موقفهم من حيث: مدى انسجام الفقرات ومدى مناسبتها، والصياغة اللغوية وشمولها (واضحة، غير واضحة)، وتصنيف وتسمية الفقرات حسب المصادر المقترحة (مناسب وغير مناسب)، وملاحظاتهم واقتراحاتهم .

وبعد جمع الأداة من المحكمين، تم الإطلاع على الفقرات واقتراحاتهم، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات ولقد تم تعديل الفقرات اعتمادا على اتفاق ثلاثة محكمين فأكثر، فحذفت فقرات كانت غير مناسبة للدراسة، إذ اشتملت الأداة في صياغتها الأولية على(٥٧) فقرة، وكان خلاصة تحكيم المحكمين على النحو التالي: حذف (٥) فقرات لعدم ارتباطها بالمجال الذي درجت تحته أو تكرارها، إضافة (٣) فقرات تم اقتراحها من قبل المحكمين، دمج (٥) فقرات بسب تشابهها لتصبح (٣) فقرات، وتعديل (٤) فقرات من حيث الصياغة اللغوية و توضيحها بصورة أفضل.

فخرجت الأداة بصورتها النهائية لتشمل على (٥٣) فقرة. وبذلك عدت آراء المحكمين وملاحظاتهم وتعديلاتهم للفقرات من حيث الحذف والدمج والإضافة والتعديل–التي تم الإشارة إليها– ذات دلالة صدق كافية لغرض تطبيق الدراسة.

ثبات الأداة

بهدف التحقق من ثبات الأداة تم إتباع طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Retest-Test) على عينة من مجتمع الدراسة و من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (٤٢) لاعب ولاعبة كرة يد، وبعد توزيع الاستبانات على العينة الاستطلاعية، ثم جمعها وبعد مضي أسبوعين جرى إعادة تطبيق الأداة على أفراد العينة أنفسهم مرة ثانية. وقد تم حساب معامل الثبات بين الاختبارين. كما تم احتساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين فقرات الدراسة، حيث تم استخراج الثبات والاتساق الداخلي لكل مصدر من مصادر القلق النفسي، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

معامل الثبات و الاتساق الداخلي للأداة ككل و لكل مصدر من مصادر القلق النفسي

الرقم	مصدر القلق	ثبات الأداة	معامل كرونباخ ألفا
١	جهاز التدريب	٠,٨٢	٠,٨٩
٢	إدارة المنتخب	٠,٨١	٠,٨٠
٣	الحوافز	٠,٧٩	٠,٨٠
٤	الجمهور الرياضي	٠,٨٣	٠,٩٠
٥	الحكام	٠,٨٧	٠,٩٢
٦	الإعلام الرياضي	٠,٨٣	٠,٨٣
٧	اللاعبون	٠,٨٠	٠,٨٥
٨	الإمكانات	٠,٨١	٠,٩٣
الأداة ككل		٠,٨٨	٠,٩٠

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، قام الباحث بتوزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٩٠) لاعباً ولاعبة، وتم الحرص على تقديم التوجيهات والإرشادات لأفراد عينة الدراسة حول كيفية إبداء رأيهم في فقرات الاستبانة بوضع إشارة (×) في المكان المناسب، وترك لهم الحرية والوقت الكافي للإجابة، وتم استرجاع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة بنفس طريقة توزيعها، إذ تم استرداد جميع الاستبيانات التي عدت صالحة للتحليل بنسبة (١٠٠٪). وقد تم تفريغ البيانات والمعلومات بجهاز الحاسب الآلي ليتبع ذلك إجراء عمليات استخراج النتائج ومناقشتها وتحليلها .

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة من خلال استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات. واختبار (ت) (t-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA- One Way)، واختبار شيفيه (scheffe) للكشف عن دلالة الفروقات.

لتحليل الإجابات ومعرفة درجة الموافقة على فقرات الاستبانة، تم اعتماد النموذج الإحصائي التالي: بدرجة كبيرة جداً (٤,٥٠–٥,٠٠)، بدرجة كبيرة (٣,٥٠–٤,٤٩)، بدرجة متوسطة (٢,٥٠–٣,٤٩)، بدرجة قليلة (١,٥٠–٢,٤٩)، بدرجة قليلة جدا (١,٠٠–١,٤٩).

عرض نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما هي أهم مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد؟" قام الباحث باستخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمصادر القلق الثمانية، والجدول رقم (٣) بين ذلك :

الجدول رقم (٣)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمصادر القلق الثمانية الثمانية مرتبة تنازلياً

رقم المصدر	اسم المصدر	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
٥	الحكام	٣,٢٣	٠,٨١	الأولى
٨	الإمكانات	٣,٠٤	٠,٨٣	الثانية
٣	الحوافز	٢,٩٠	٠,٧٠	الثالثة
٧	اللاعبون	٢,٨١	٠,٦٧	الرابعة
٢	إدارة المنتخب	٢,٧٠	٠,٥٧	الخامسة
٤	الجمهور الرياضي	٢,٥٩	٠,٦١	السادسة
١	جهاز التدريب	٢,٥٠	٠,٥٣	السابعة
٦	الإعلام الرياضي	١,٩٢	٠,٤١	الثامنة

يبين الجدول رقم (٣) ترتيب مصادر القلق الثمانية تنازلياً حيث حصل مصدر"الحكام" على أعلى متوسط حسابي (٣,٢٣)، وبإنحراف معياري قدره (٠,٨١) أما أدنى متوسط حسابي فكان لمصدر" الإعلام الرياضي" (١,٩٢)، وبإنحراف معياري قدره (٠,٤١) وهذا يدل أن أكثر مصادر القلق التي تأثر بها لاعبو ولاعبات كرة اليد كان مصدر "الحكام"، يليه الإمكانات، الحوافز، اللاعبون، إدارة المنتخب، الجمهور الرياضي، جهاز التدريب"، وأخيراً مصدر "لأعلام الرياضي".

ولمعرفة ما هي أكثر الفقرات التي تؤثر على أداء اللاعبين حسب مصادر القلق الثمانية، كان لا بد من عرض الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مصدر من مصادر القلق الثمانية حسب ترتيبها في أداة الدراسة. والجداول من (٤) إلى (١١) تبين هذا التحليل حسب مصادر القلق الثمانية.

أ) مصدر جهاز التدريب:

الجدول رقم (٤)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مصدر جهاز التدريب مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	أولا: جهاز التدريب	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
١	١١	الحمل الزائد أثناء التدريب يشعرني بقلق.	٢,٩٨	٠,٨٩
٢	٤	أشعر بقلق لقلة الواجبات التي يوكلها لي المدرب للقيام بمسئوليتي في اللعب.	٢,٨٦	٠,٩٢
٣	٩	أشعر بقلق لضعف لياقتي قبل المنافسة.	٢,٦٦	٠,٧٦
٤	٥	يقلقني أن وقت المباريات غير مناسب لأوقاتي وظروفي.	٢,٦٤	٠,٦٥
٥	١٠	أشعر بقلق عند إبداء رأيي الشخصي أمام المدرب حول ما يدور من المشاكل تتعلق بالتدريب.	٢,٦٤	٠,٧١
٦	١	أشعر بقلق عندما أكون مجبراً للحضور في أوقات تدريبية محددة لا تناسبني.	٢,٥٦	٠,٨٠
٧	٢	أشعر بقلق عندما يكون المدرب متعال على اللاعبين.	٢,٥٤	٠,٧٨
٨	٦	يقلقني أن المدرب لا يقدر كفاءتي.	٢,٥٢	٠,٧٣
٩	٨	أشعر بقلق لعدم كفاءة المدرب.	٢,٥٠	٠,٦١
١٠	١٢	يقلقني سماع توجيهات المدرب أثناء المنافسة.	٢,٤٠	٠,٥٦
١١	٣	يقلقني أن وقت التدريب لا يتناسب مع ظروف عملي أو دراستي.	٢,٣٠	٠,٦٢
١٢	٧	يقلقني أن رأيي غير مهم بالنسبة للمدرب.	٢,٠٢	٠,٥٧

يتبين من الجدول رقم (٤) أن مصدر جهاز التدريب جاء في المرتبة السابعة في تأثيره على أداء اللاعبين، حيث احتلت الفقرة رقم (١١)، والتي تنص على "الحمل الزائد أثناء التدريب يشعرني بقلق"، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وبانحراف معياري (٠,٨٩)، أما الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " يقلقني أن رأيي غير مهم بالنسبة للمدرب "، جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٠٢)، وبانحراف معياري (٠,٥٧).

ب) مصدر إدارة المنتخب:

يتبين من الجدول رقم (٥) أن مصدر إدارة المنتخب جاء في المرتبة الخامسة في تأثيره على أداء اللاعبين، حيث احتلت الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على "يقلقني أن بعض الإداريين لا يقدرون قيمة وجودي في المنتخب"، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٠)، وبانحراف معياري قدره (٠,٥٧)، أما الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على "يقلقني أن ادري الفريق لا يقدر الجهد الذي أقوم به"، جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٤٨)، وبانحراف معياري قدره (٠,٦٤).

الجدول رقم (٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مصدر إدارة المنتخب مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	ثانياً: إدارة المنتخب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٧	يقلقني أن بعض الإداريين لا يقدرون قيمة وجودي في المنتخب.	٢,٩٠	٠,٥٧
٢	١٨	أشعر بقلق عند سماع توجيهات إداري الفريق أثناء المنافسة.	٢,٧٦	٠,٦١
٣	١٤	اشعر بقلق لضعف التقدير للإنجاز الجيد من قبل إدارة المنتخب.	٢,٧٤	٠,٤٩
٤	١٣	أشعر بقلق لعدم كفاءة بعض أعضاء الاتحاد.	٢,٧١	٠,٥٠
٥	١٥	أشعر بقلق لضعف التنسيق بين إدارة النادي والاتحاد.	٢,٦٦	٠,٦٢
٦	١٦	يقلقني أن ادري الفريق لا يقدر الجهد الذي أقوم به.	٢,٤٨	٠,٦٤

ج) مصدر الحوافز:

جدول رقم (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مصدر الحوافز مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	ثالثاً: الحوافز	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٠	اشعر بقلق لعدم تامين مستقبلي المهني بعد الاعتزال.	٣,١٠	٠,٩٣
٢	٢٤	اشعر بقلق لعدم توفر التامين الطبي الشامل.	٣,٠٠	٠,٨٦
٣	٢٣	يقلقني أن الاتحاد لا يوفر لي الأمن الوظيفي في الوقت الحاضر.	٢,٩٦	٠,٦٧
٤	٢٥	يقلقني أن مكافأتي غير مساوية لجهودي ومسؤولياتي الرياضية.	٢,٩٦	٠,٧٨
٥	٢٢	يقلقني عدم وجود ضمان اجتماعي لأعضاء المنتخب.	٢,٩٤	٠,٧٢
٦	١٩	أشعر بقلق لقلة الحوافز التي يقدمها الاتحاد.	٢,٨٢	٠,٧١
٧	٢١	يقلقني أن الاتحاد لا يوفر لي الأمن النفسي.	٢,٥٠	٠,٨١

أما المصدر المتعلق بالحوافز فقد احتل المرتبة الثالثة،و كما يبين الجدول رقم (٦) فإن الفقرة رقم (٢٠)، والتي تنص على" أشعر بقلق لعدم تامين مستقبلي المهني بعد الاعتزال.

جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٠) وبانحراف معياري (٠,٩٣)، أما الفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على" يقلقني أن الاتحاد لا يوفر لي الأمن النفسي. " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وبانحراف معياري قدره (٠,٨١).

د) مصدر الجمهور الرياضي:

الجدول رقم (٧)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مصدر الجمهور الرياضي مرتبة ترتيباً

الرتبة	رقم الفقرة	رابعاً: الجمهور الرياضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٦	يقلقني وجود عدد من المتعصبين بين الجمهور لإثارته.	٢,٩٨	٠,٨١
٢	٢٨	يقلقني اعتراض الجمهور على قرارات الحكم.	٢,٥٨	٠,٧٥
٣	٢٩	يقلقني قرب الجمهور من حدود الملعب.	٢,٥٨	٠,٦٩
٤	٢٧	التشجيع الغوغائي والتصرفات العدائية تشعرني بالقلق في الملعب.	٢,٢٢	٠,٧٣

وجاء المصدر المتعلق بالجمهور الرياضي في المرتبة السادسة، وكما يبين الجدول رقم (٧) فان الفقرة رقم (٣٠)، و التي تنص على "يقلقني وجود عدد من المتعصبين بين الجمهور لإثارته" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٨) وبانحراف معياري قدره (٠,٨١)، أما الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على "التشجيع الغوغائي والتصرفات العدائية تشعرني بالقلق في الملعب" احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٢٢) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٣).

ه) مصدر الحكام :

الجدول رقم (٨)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مصدر الحكام مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	خامساً: الحكام	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٠	أشعر بالقلق لوجود متحيزين.	٣,٤٠	٠,٦٤
٢	٣١	يقلقني ضعف مستوى التحكيم.	٣,٢٦	٠,٨٥
٣	٣٣	يقلقني أن مستوى اللاعبين يتقدم أسرع من مستوى الحكام.	٣,٢٢	٠,٧٢
٤	٣٢	أشعر بالقلق اتجاه تعليمات الحكام المتضاربة.	٣,٠٤	٠,٨١

كما يظهر من الجدول رقم (٨) فإن المصدر الخامس المتعلق بالحكام قد احتل المرتبة الأولى، وقد احتلت الفقرة رقم (٣٤) والتي تنص على "أشعر بالقلق لوجود متحيزين. "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وبانحراف معياري (٠,٦٤) ، أما الفقرة رقم (٣٢) والتي تنص على "أشعر بالقلق تجاه تعليمات الحكام المتضاربة. " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة ، بمتوسط حسابي(٣,٠٤) و بانحراف معياري (٠,٨١).

و) مصدر الإعلام الرياضي:

الجدول رقم (٩)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مصدر الإعلام الرياضي مرتبة ترتيبا

الرتبة	رقم الفقرة	سادساً: الإعلام الرياضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٧	تقلقني التصريحات والتعليقات الإعلامية حول المباراة.	٢,١٠	٠,٥٨
٢	٣٤	أشعر بالقلق لضخامة التصريحات والتحليلات الإعلامية الرياضية.	٢,٠٥	٠,٧٢
٣	٣٦	أشعر بالقلق لعدم حيادية التحليلات الإعلامية للمباراة.	٢,٠٤	٠,٦٧
٤	٣٥	أشعر بقلق لعدم كفاءة بعض المحللين الرياضيين.	١,٩٩	٠,٥٣
٥	٤١	أشعر بالقلق لعدم وجود مصداقية إعلامية.	١,٨٩	٠,٦١
٦	٣٩	يقلقني قلة اهتمام الإعلام الرياضي باللاعبين.	١,٨٢	٠,٣٧
٧	٤٠	أشعر بالقلق لوجود تناقض واضح بين التصريحات الإعلامية الرياضية للواقع الرياضي.	١,٧٦	٠,٦٥
٨	٣٨	يقلقني أن الإعلام الرياضي يحملني فوق طاقتي.	١,٦٧	٠,٤٣

أما المرتبة الثامنة فقد كانت من نصيب الإعلام الرياضي، وكما يبين الجدول رقم (٩) فقد جاءت الفقرة رقم (٣٧) والتي تنص على زقلقني التصريحات والتعليقات الإعلامية حول المباراة. "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٠)، أما الفقرة رقم (٣٨) والتي تنص على "يقلقني أن الإعلام الرياضي يحملني فوق طاقتي. "فقد جاءت في الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٤٣).

ز) مصدر اللاعبين :

الجدول رقم (١٠)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مصدر اللاعبين

مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	سابعاً: اللاعبون	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٤	أشعر بالقلق لضعف العلاقة الاجتماعية بين اللاعبين.	٣,٠٨	٠,٩٣
٢	٤٥	يقلقني أن جو التدريب يتميز بالخلافات الدائمة بين اللاعبين.	٢,٩٤	٠,٦٨
٣	٤٢	يقلقني نظام الشللية بين اللاعبين في المنتخب.	٢,٧٤	٠,٥٣
٤	٤٦	يقلقني نظام الشللية بين اللاعبين في المنتخب.	٢,٦٦	٠,٥٩
٥	٤٣	يقلقني أن بعض اللاعبين لا يشاركون في تحميل المسؤولية أثناء المنافسة.	٢,٦٢	٠,٧٢

أما مصدر اللاعبين فقد احتل المرتبة الرابعة، وكما يبين الجدول رقم (١٠) فقد جاءت الفقرة رقم (٤٤) والتي تنص على "أشعر بالقلق لضعف العلاقة الاجتماعية بين اللاعبين. "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٩٣) أما الفقرة رقم (٤٣) والتي تنص على " يقلقني أن بعض اللاعبين لا يشاركون في تحمل المسؤولية أثناء المنافسة. "في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٦٢) وبانحراف معياري (٠,٧٢).

ح) مصدر الإمكانات المادية :

الجدول رقم (١١)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مصدر الإمكانات المادية

مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	ثامناً: الإمكانات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٨	أشعر بالقلق لضعف الاحتكاك مع الفرق القوية.	٣,٤٤	٠,٩٢
٢	٤٦	يقلقني عدم تخصيص مبلغ كافي للصرف على تدريبات المنتخب.	٣,٣٠	١,٠٢
٣	٤٧	يقلقني عدم توفر المعسكرات التدريبية.	٣,٢٢	٠,٩٧
٤	٤٩	أشعر بالقلق للنقص الواضح في البرامج الغذائية المقدمة من الإتحاد.	٣,٢٢	١,١
٥	٥٠	يقلقني نقص الأدوية اللازمة للتدريب.	٣,٠٦	٠,٩٧
٦	٥٣	أشعر بالقلق لقلة الملاعب اللازمة للتدريب.	٢,٩٦	٠,٧٣
٧	٥١	يقلقني النقص الواضح في المرافق الصحية الخاصة.	٢,٧٦	٠,٦٧
٨	٥٢	أشعر بالقلق لعدم توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء التدريب.	٢,٦٨	٠,٨٢

أما المصدر المتعلق بالإمكانات فقد جاء في المرتبة الثانية ، و كما يبين الجدول رقم (١١) فقد جاءت الفقرة رقم (٤٨) والتي تنص على "أشعر بالقلق لضعف الاحتكاك مع الفرق

القوية "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٩٢)، أما الفقرة رقم (٥٢) والتي تنص على " أشعر بالقلق لعدم توافر عوامل الأمن والسلامة أثناء التدريب " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٨٢).

وللإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني والذي ينص على "هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق يعزى إلى متغير الجنس؟" تم استخدام اختبار (t-test)، والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (t-test) لمتغير الجنس

رقم المصدر	المصدر	ذكور		إناث		قيمة (ت)
		وسط	انحراف	وسط	انحراف	
١	جهاز التدريب	٢,٤٥	٠,٦٧	٢,٥٦	٠,٨٧	٤,٨٦٥*
٢	إدارة المنتخب	٢,٧١	٠,٦١	٢,٦٨	٠,٩٤	٥,٦٠٥*
٣	الحوافز	٣,٠٦	٠,٦٣	٢,٦٥	٠,٧٤	٠,٠٠٢
٤	الجمهور الرياضي	٢,٦١	٠,٩٥	٢,٥٦	١,٠٠	٠,١٤٠
٥	الحكام	٢,٢٩	٠,٧٣	٣,١٤	٠,٩٢	٠,٢٦٩
٦	الإعلام الرياضي	١,٨٧	٠,٥٨	١,٩٨	٠,٨٤	١٠,٥٥٠*
٧	اللاعبون	٢,٨٧	٠,٦٣	٢,٧١	٠,٧٥	٨,٦٥٦*
٨	الإمكانات	٣,٠٦	٠,٧٢	٣,٠٢	٠,٩٨	٢,٦٨١

* يقمة (ت) دالة إحصائياً على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١٢) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، في مصدر القلق (جهاز التدريب) يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث بمتوسط (٢,٥٦)، كما أظهرت النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، في مصدر القلق (إدارة المنتخب) يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور بمتوسط (٢,٧١)، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، في مصدر القلق (الإعلام الرياضي) يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث بمتوسط حسابي (١,٩٨)، كما يشير الجدول رقم (١٢) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، في مصدر القلق (اللاعبين) يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور بمتوسط (٢,٨٧).

وللإجابة على تساؤل الدراسة الثالث والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق تعزى إلى متغير العمر؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير العمر

رقم المصدر	مصادر القلق	أقل من ٢٠ سنة		٢٠-٢٥ سنة		٢٦ سنة فأكثر		قيمة (ف)
		وسط	انحراف	وسط	انحراف	وسط	انحراف	
١	جهاز التدريب	٢,٤٧	٠,٧٥	٢,٥٠	٠,٧٢	٢,٥٢	٠,٥٧	٢,٤٥
٢	إدارة المنتخب	٢,٦٧	٠,٧٥	٢,٧٣	٠,٧٣	٢,٧٠	٠,٦٤	٢,٤٥
٣	الحوافز	٢,٦٣	٠,٧٦	٣,٢٢	٠,٤٩	٢,٨٦	٠,٥١	*٦,٩٩
٤	الجمهور الرياضي	٢,٢١	٠,٨٩	٢,٤١	٠,٩٤	٣,١٦	٠,٦٧	*٣,٩٧
٥	الحكام	٣,٢٣	٠,٩٨	٣,٢٠	٠,٥٨	٣,٢٥	٠,٧١	١,٧١
٦	الإعلام الرياضي	١,٧٤	٠,٤٢	١,٨٧	٠,٧٠	٢,١٦	٠,٦٣	*٤,١٤
٧	اللاعبون	٢,٤٢	٠,٨٥	٢,٨٤	٠,٦٥	٣,١٩	٠,٧٢	*٧,١٦
٨	الإمكانات	٢,٩٦	٠,٨٠	٢,٨٨	٠,٥٢	٣,٣٣	٠,٧١	١٣,٢٩ *

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)في مصدر القلق (الحوافز) يعزى إلى متغير العمر، ومن اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أنه لصالح ذوي العمر (٢٠-٢٥سنة).بمتوسط حسابي (٣,٢٢)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (الجمهور الرياضي) يعزى إلى متغير العمر، ومن اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أنه لصالح ذوي العمر (٢٦سنة فأكثر).بمتوسط حسابي (٣,١٦). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (الإعلام الرياضي) يعزى إلى متغير العمر، ومن اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أنه لصالح ذوي العمر (٢٦سنة فأكثر).بمتوسط حسابي (٢,١٦)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (اللاعبون) يعزى إلى متغير العمر، ومن اختبار شيفيه

(Scheffe) للمقارنات البعدية تبين انه لصالح ذوي العمر (٢٦سنة فأكثر).بمتوسط حسابي (٣,١٩)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (الإمكانات) يعزى إلى متغير العمر، و من اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين انه لصالح ذوي العمر (٢٦سنة فأكثر).بمتوسط حسابي (٣,٣٣).

وللإجابة عن تساؤل الدراسة الرابع والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في النادي؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في النادي

رقم المصدر	مصادر القلق	أقل من سنتين		٢-٦ سنوات		٦ سنوات فأكثر		قيمة (ف)
		وسط	انحراف	وسط	انحراف	وسط	انحراف	
١	جهاز التدريب	٢,١٩	٠,٦٧	٢,٣١	٠,٧٣	٣,٠١	٠,٩٤	*٣,٩٧
٢	إدارة المنتخب	٢,٣٩	٠,٨٥	٢,٦٥	٠,٤٢	٣,٠٧	٠,٦٥	*٧,١٦
٣	الحوافز	٢,٩٤	٠,٨٣	٢,٨٨	٠,٥٩	٢,٩٠	٠,٥٨	١,٢٧
٤	الجمهور الرياضي	٢,٦١	٠,٢٦	٢,٥٩	٠,٤٥	٢,٥٦	٠,٦٣	١,٢٤
٥	الحكام	٣,٠٩	٠,٦٤	٣,٦٠	٠,٣٤	٣,٠١	٠,٨٩	*٢,٥٦
٦	الإعلام الرياضي	١,٤٩	٠,٣٤	٢,٢٨	٠,٩٥	١,٩٤	٠,٣٨	*٤,٧٣
٧	اللاعبون	٢,٨٢	٠,٩١	٢,٨١	٠,٨٩	٢,٧٩	٠,٩٣	٢,٤٦
٨	الإمكانات	٣,٠٧	٠,٨٧	٣,٠٤	٠,٩٢	٣,٠٢	٠,٩٧	٤,١٤

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتبين من الجدول رقم (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدري القلق (جهاز التدريب ، إدارة المنتخب) يعزى إلى متغير سنوات الخبرة في النادي ،و من اختبار شيفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أنه لصالح ذوي الخبرة(٦ سنوات فأكثر)، بمتوسط حسابي(٣,٠١ ، ٣,٠٧) على الترتيب، وقد يعود السبب في اعتقاد أفراد هذه الفئة أنهم أكثر خبرة من المدربين الجدد بناءً على تجاربهم

السابقة مع مدربيهم، حيث يشعرون بان تعليماتهم ذات أثر سلبي ويلجأون إلى التدريب حسب ما اعتادوا عليه من أنظمة تدريبية،كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدري القلق (الحكام) و (الإعلام الرياضي) يعزى إلى متغير سنوات الخبرة في النادي، ومن اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أنه لصالح ذوي الخبرة (٢–٦ سنوات)، بمتوسط حسابي (٣,٦٠ ، ٢,٢٨) على الترتيب، وقد يعود في ذلك السبب إلى قلة الخبرة بالمباريات وظروفها، وبالتالي قد تسبب تعليمات الحكام قلقا واضطرابا، بالإضافة إلى الخوف من قرارات الحكم بالأبعاد والتوقيف، وإلى الخوف من تعليق وسائل الإعلام على هذا الخطأ بأسلوب قد يجعل الأمر محرجا للاعب.

وللإجابة عن تساؤل الدراسة الخامس والذي ينص على" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي"، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٥)

نتائج تحليل التباين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

رقم المصدر	مصادر القلق	أقل من ثانوية عامة		دبلوم		بكالوريوس		قيمة (ف)
		وسط	انحراف	وسط	انحراف	وسط	انحراف	
١	جهاز التدريب	٢,٣١	٠,٦٠	٢,٤٣	٠,٧٠	٢,٧٦	٠,٥٧	٤,١٤*
٢	إدارة المنتخب	٢,٢٧	٠,٨٦	٢,٦٧	٠,٧٦	٣,١٦	٠,٤٩	٤,٥٠*
٣	الحوافز	٢,٨٦	٠,٩٢	٢,٩١	٠,٤٣	٢,٩٣	٠,٤٧	١,٤٦
٤	الجمهور الرياضي	٢,٥٠	٠,٨٨	٢,٣٣	٠,٨٨	٢,٩٤	٠,٩٢	٤,٤٠*
٥	الحكام	٣,٢٠	١,٠٣	٣,٢٤	٠,٨٣	٣,٢٦	١,٠٧	١,٦٦
٦	الإعلام الرياضي	١,٨٩	٠,٦٧	١,٩٣	١,٠٣	١,٩٤	٠,٥٥	١,٨٠
٧	اللاعبون	٢,٨٥	٠,٩١	٢,٨١	٠,٩٥	٢,٧٩	٠,٥٦	١,٧٣
٨	الإمكانات	٢,٨٩	٠,٨٨	٢,٩٦	٠,٥٥	٣,٢٧	٠,٧٦	٣,١٦*

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتبين من الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستـــــــــوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدار القلق: (جهاز التدريب، وإدارة المنتخب، والجمهور الرياضي، والإمكانات المادية) يعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ومن اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أنه لصالح ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس)، بمتوسط حسابي (٢,٧٦، ٣,١٦، ٢,٩٤، ٣,٢٧)على الترتيب،ويعود السبب في الخصائص المميزة لصالح الفئة التي تحمل الدرجة الجامعية الأولى (بكالوريوس) أنهم يفكرون ملياً بالأشياء والأمور التي تحدث في المستقبل، وقد يرسمون في مخيلتهم أحداثا قبل أن تقع على أرض الواقع، مما يجعل هذه المصادر ذات أثر قلق عاليا عليهم.

وللإجابة عن تساؤل الدراسة السادس والذي ينص على "هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق يعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (١٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

رقم المصدر	مصادر القلق	أعزب		متزوج		قيمة (ف)
		وسط	انحراف	وسط	انحراف	
١	جهاز التدريب	٢,٤٩	٠,٨٨	٢,٥٢	٠,٥٥	١,٠٢
٢	إدارة المنتخب	٢,٧١	٠,٧٦	٢,٦٩	٠,٨٣	٠,١٧
٣	الحوافز	٢,٩٠	٠,٧٠	٢,٨٧	٠,٣٠	١,١١
٤	الجمهور الرياضي	٢,٦١	٠,٩٣	٢,٥٧	٠,٦٧	٠,٣٧
٥	الحكام	٣,٢١	٠,٨١	٣,٢٤	٠,٧٢	٠,٩٧
٦	الإعلام الرياضي	١,٩٤	٠,٧٠	١,٨٩	٠,٢٦	٠,٦٧
٧	اللاعبون	٢,٨٢	٠,٨٥	٢,٧٩	٠,٤٢	٠,٢٤
٨	الإمكانات المادية	٣,٠٥	٠,٨٣	٣,٠٢	٠,٣٩	١,٠٨

يتبين من الجدول رقم (١٦) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق يعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

وللإجابة عن تساؤل الدراسة السابع والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق تعزى إلى متغير

مستوى الدخل؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (١٧) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير مستوى الدخل الشهري

رقم	مصادر القلق	أقل من ٢٠٠ دينار		٢٠٠-٢٥٠ دينار		٢٥١-٢٩٩ دينار		٣٥١-٣٩٩ دينار		٤٠٠ دينار فأكثر		قيمة (ف)
		وسط	انحراف	وسط	انحراف	وسط	انحراف	وسط	انحراف	وسط	انحراف	
١	جهاز التدريب	٢,٢٤	٠,٩٧	٢,٥٩	٠,٣٤	٢,٣١	٠,٤٢	٢,١٩	٠,٣٧	٣,١٦	٠,٥٨	*٣,٢٥
٢	إدارة المنتخب	٢,٧٢	٠,٩٧	٢,٦٩	٠,٦٢	٢,٧٣	٠,٧٢	٢,٦٧	٠,٦٣	٢,٦٩	٠,٨٤	١,٢٤
٣	الحوافز	٢,٩٤	١,٠٦	٢,٨٨	٠,٦٧	٢,٩١	٠,٤٠	٢,٩٠	٠,٧٧	٢,٨٧	٠,٧٥	٠,٩٧
٤	الجمهور الرياضي	٢,٥٦	٠,٦٩	٢,٦١	٠,٧٨	٢,٥٧	٠,٥٥	٢,٦٣	٠,٨٦	٢,٥٦	١,٠٠	١,١٧
٥	الحكام	٣,٢٠	٠,٩٧	٣,٢٥	٠,٨٩	٣,٢٧	١,٠٩	٣,٢٣	٠,٨٨	٣,٢٠	٠,٩١	١,٠١
٦	الإعلام الرياضي	١,٦٦	٠,٣١	١,٧٢	٠,٣٤	١,٦٢	٠,٥٢	١,٨٦	٠,٩٣	٢,٧٣	٠,٥٨	*٣,٣٥
٧	اللاعبون	٢,٥١	٠,٧٤	٢,٦٧	٠,٦٢	٢,٤٨	٠,٦٢	٢,٨١	٠,٦٤	٣,٦٠	٠,٨٩	*٢,٥٦
٨	الإمكانات	٣,٠٠	١,١١	٣,٠٦	١,١٣	٣,٠١	٠,٨١	٣,٠٢	٠,٧٠	٣,٠٧	٠,٩١	١,٣٨

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يتبين من الجدول رقم (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق: (جهاز التدريب، والإعلام الرياضي، واللاعبون) يعزى إلى متغير الدخل الشهري، ومن اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أنه لصالح ذوي الدخل الشهري (٤٠٠ دينار فأكثر)، بمتوسط حسابي (٣,١٦، ٢,٧٣، ٣,٦٠).

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الجزء مناقشة نتائج الدراسة والتي هدفت إلى تعرف على أهم مصادر القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات كرة اليد، بالإضافة إلى تعرف اثر متغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة في النادي، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري) على مصادر القلق الثمانية.

فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول: توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن المصدر المتعلق بالحكام جاء في المرتبة الأولى بوصفه مصدراً قوياً ومؤثراً في إحداث القلق النفسي عند اللاعبين بمتوسط حسابي (٣,٢٣)، مما يوجب اخذ هذا الأمر بعين الاعتبار لتخفيف أثره ضمن العوامل المؤثرة في القلق عند اللاعبين بدرجة كبيرة، في حين كان المصدر المتعلق بالإعلام الرياضي بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (١,٩٢)، مما يبين أن الإعلام الرياضي لم يكن له اثر قوي بدرجة كبيرة لإحداث القلق في نفوس اللاعبين. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع

نتائج دراسة كل من (سمرين، ١٩٩٥)، ودراسة (الحريري، ١٩٩٨)، ودراسة (الدولات، ٢٠٠٢).

فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني: فقد دلت نتائج الدراسة على وجود فرق ذى دلالة إحصائية في مصادر القلق النفسي يعزى إلى الجنس ،وقد كان هذه الفرق لصالح الذكور في مصدري:(إدارة المنتخب واللاعبين)، ويرد الباحث سبب ذلك إلى أن لعبة كرة اليد تتميز بالاتصال المباشر و الدفع و الحجز خاصة على خطوط دائرة المرمى حيث إن معظم وقت المباراة يقضيه اللاعبون قريبين من خطوط دائرة المرمى للفريقين، وبالتالي تكثر العقوبات على اللاعبين ومما يؤدي إلى رفع القلق لدى اللاعبين من الحكام. كما إن طبيعة لعبة كرة اليد توجه فيها عقوبات كثيرة، وبالتالي فإن اللاعبين يعزون ذلك إلى عملية التحكيم.كما جاءت النتائج لصالح الإناث في مصدر جهاز التدريب ، ويعزى ذلك إلى أن الفتاة بدأت حديثاً تمارس بعض الأنشطة الرياضية، وخاصة كرة اليد؛ وذلك بسبب نظرة المجتمع المتحفظة نحو ممارسة الفتاة للأنشطة الرياضية، ومصدر الإعلام الرياضي. ويعزى ذلك إلى الحساسية الزائدة من قبل الإناث نحو التعليقات الإعلامية وتسليط الأضواء على النواحي السلبية والأخطاء أثناء المباريات مما يشعرهن بالحرج، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (Kamal ,Wilson & Parson,1985)، ودراسة (Sigh,1985)، وتعارضت مع نتائج دراسة (قنديل،١٩٩١).

فيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (الحوافز) يعزى إلى متغير العمر، ولصالح ذوي العمر(٢٠–٢٥سنة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (الجمهور الرياضي) يعزى إلى متغير العمر ،و لصالح ذوي العمر(٢٦سنة فأكثر)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن هذه الفئة بحاجة إلى تشجيع الجماهير أكثر من الفئات الاخرى.كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستـــوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (الإعلام الرياضي) يعزى إلى متغير العمر ولصالح ذوي العمر(٢٦سنة فأكثر)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (اللاعبين) يعزى إلى متغير العمر، ولصالح ذوي العمر(٢٦سنة فأكثر)، ويعود السبب في ذلك إلى أن هذه الفئة أكثر حباً للتميز والظهور، وبالتالي يحاول كل منهم الظهور على حساب الآخرين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مصدر القلق (الإمكانات) يعزى إلى متغير العمر، ولصالح ذوي العمر (٢٦سنة فأكثر)، ويرى الباحث سبب ذلك أن هناك حساسية لدى اللاعبين من إدارة المنتخب؛ حيث يتم انتقاء اللاعبين للمشاركة في المباريات الخارجية والمهمة بناءً على كفاءة الأداء والالتزام بالتدريبات وقلة الأخطاء، وبالتالي يكون اللاعب عرضة للاستثناء من السفر والمشاركة. كما أن نظام المكافآت مرتبط

بالفوز، وهذا يجعل اللاعب دائم القلق من حرمانه من تلك المكافآت. مما يوجب الاهتمام بهذه المرحلة ومحاولة إزالة العوامل المسببة للقلق النفسي عندهم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(مكناي، ٢٠٠٠)، وتعارضت مع نتائج دراسة (Sigh,1985)، ودراسة (الشاويش، ١٩٩١).

فيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع: فلقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في مصدري القلق (جهاز التدريب، وإدارة المنتخب) يعزى إلى متغير سنوات الخبرة في النادي ،و لصالح ذوي الخبرة(٦ سنوات فأكثر)،وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد أفراد هذه الفئة أنهم أكثر خبرة من المدربين الجدد بناءً على تجاربهم السابقة مع مدربيهم، حيث يشعرون بأن تعليماتهم ذات أثر سلبي ويلجأون إلى التدريب حسب ما اعتادوا عليه من أنظمة تدريبية،كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في مصدري القلق (الحكام، والإعلام الرياضي) يعزى إلى متغير سنوات الخبرة في النادي ،ولصالح ذوي الخبرة (٢–٦ سنوات)،وقد يعود السبب إلى قلة الخبرة بالمباريات وظروفها وبالتالي قد تسبب تعليمات الحكام قلقا واضطرابا بالإضافة إلى الخوف من قرارات الحكم بالأبعاد والتوقيف، وإلى الخوف من تعليق وسائل الإعلام على هذا الخطأ بأسلوب قد يجعل الأمر محرجا للاعب. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مكناي، ٢٠٠٠)، وتعارضت مع نتائج دراسة (Sigh,1985),و دراسة (الشاويش، ١٩٩١).

فيما يتعلق بنتائج السؤال الخامس: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في مصادر القلق: (جهاز التدريب، وإدارة المنتخب، والجمهور الرياضي، والإمكانات المادية) يعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس)، ويعود السبب في ذلك إلى الخصائص المميزة لصالح الفئة التي تحمل الدرجة الجامعية الأولى (بكالوريوس) لأنهم يفكرون ملياً في الأشياء والأمور التي تحدث في المستقبل، وقد يرسمون في مخيلتهم أحداثا قبل أن تقع على أرض الواقع يجعل هذه المصادر ذات أثر قلق بدرجة عالية عليهم. مما يوجب التعامل مع هذه الفئة بحذر لإزالة العوامل المسببة للقلق النفسي عندهم والاهتمام ببرامج الإعداد النفسي.

فيما يتعلق بنتائج السؤال السادس: أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذى دلالة إحصائية في مصادر القلق يعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية. وقد يكون هناك فرق، ولكن لم يظهر لأنه ضعيف، أو أن تأثيره كان متوسطاً فألغى أو أخفى، وربما أن الأمر يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث لمعرفة مدى تأثير هذا المتغير.

فيما يتعلق بنتائج السؤال السابع: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مصادر القلق النفسي تعزى إلى متغير مستوى الدخل الشهري و لصالح ذوي الدخل الشهري (٤٠٠ دينار فأكثر)، وحسب رأى الباحث فان ذلك يكون مرده إلى أن

اللاعبين الذين جاءوا من طبقات اجتماعية أعلى يكون تدريبهم على تحمل الضغط و معاناة التدريب و الالتزام أقل من الطبقات الفقيرة. وقد كانت هذه الدلالة في ثلاثة مصادر فقط هي (الجهاز التدريبي والإعلام الرياضي واللاعبون). واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الشاويش،١٩٩١).

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. الاهتمام بخطط الإعداد النفسي لفرق كرة اليد بكافة مستوياتها، لجعل اللاعبين أكثر استعدادا لمواقف اللعب المختلفة، ولتخفيفأاثر مختلف العوامل عليهم مما يؤثر بشكل إيجابي على أداء اللاعبين.

٢. الاهتمام بجهاز التحكيم لأن لقراراته أثرا قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا، والذي بدوره قد يحدث عنفاً وشغباً في الملاعب، إضافة إلى الضغط النفسي الذي يحدثه الحكم على اللاعبين مما يسبب شعورهم بالقلق، وبالتالي يؤثر سلباً على أدائهم.

٣. الاهتمام بالحوافز للاعبين لتشجيعهم على اللعب، وتخفيف ضغط النواحي المادية عليهم و تأمين احتياجاتهم حتى يكونوا متفرغين للعب.

٤. الاهتمام بالإعداد الجيد للجهاز التدريبي والإعلام الرياضي واللاعبين أنفسهم، في سبيل تفهم أكبر لدورهم ومدى تأثير هذا الدور على اللاعبين، بحيث يكون هذا التأثير نحو الأمور الإيجابية، وتحسين المستوى ولا يكون نحو أمور سلبية تخفض المستوى.

٥. توفير إمكانات مادية بشكل أكبر لهذه اللعبة،في سبيل الارتقاء بالمستوى ،من حيث توفير الملاعب والبرامج الغذائية والأدوات والبرامج التدريبية و وسائل والمواصلات.

٦. مساهمة وسائل الاعلام والمؤسسات التعليمية في توعية أولياء أمورهم بضرورة تشجيع أبنائهم و دعمهم بالمشاركة في الأنشطة التنافسية لكلا الجنسين.

٧. إجراء المزيد من الدراسات حول المشاكل والمعوقات التي تحد من تطور كرة اليد الأردنية، سواء كانت للذكور أم للإناث، ولكافة المستويات ودرجات الأندية.

٨. إجراء دراسات مشابهة لموضوع الدراسة مع اخذ نفس المتغيرات، أو متغيرات أخرى إضافة إلى تطبيقها على ألعاب جماعية أخرى، أو فردية مع تغيير ما يكون مناسباً لموضوع الدراسة.

المراجع

أبو زيد. إبراهيم وجزر، إبراهيم (٢٠٠٠). قلق المنافسة الرياضية ودافعية الإنجاز لدى ممارسي بعض الأنشطة الرياضية الفردية والجماعية.دراسة مقارنة. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**، جامعة حلوان، (٣٤)،١٤٢-١٦٥ .

الجريري، أمجد جهاد (١٩٩٨). **مصادر القلق النفسي لدى لاعبي التيكواندو في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حداد، بولص (٢٠٠٥). **مصادر الضغط لدى حكام الألعاب الجماعية في الأردن** ، رسالة ماجستير غر منشورة ، جامعة اليرموك، الأردن

الدولات، فراس سالم (٢٠٠٢). **مصادر ومستويات القلق لدى طلبة كليات التربية البدنية في مساقات الجمباز**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، إربد.

راتب، أسامة (١٩٩٥). **علم النفس الرياضي.** دار الفكر العربي: القاهرة.

سمرين، هاني (١٩٩٥). **مصادر ومستويات القلق النفسي لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات الجماعية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان.

الشاويش، نايف (١٩٩١). **مستويات القلق النفسي عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان.

الطالب، نزار والويس، كامل (١٩٩٣). **علم النفس الرياضي**. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.

عبد السلام. مصطفى (١٩٨٥). **القلق: دراسات في الأمراض النفسية الشائعة**. العراق: مكتبة النهضة.

علاوي، محمد (١٩٩٨). **مدخل إلى علم النفس الرياضي**،(ط٢). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الغزاوي، أياد عبد الكريم والعبكي، منصور جميل (١٩٨٨). **علاقة القلق النفسي بمستوى الإنجاز في ظروف المسابقات المحلية والدولية لمنتخب الوطني لرفع الأثقال**. بحوث المؤتمر العلمي الرياضي الرابع لكليات التربية الرياضية في العراق، الجزء الثاني، بغداد.

فرويد، سيجموند (١٩٦٢). **القلق** ، ترجمة محمد عثمان نجاتي.القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية .

قنديل، محروس محمد (١٩٩١). العلاقة بين مستوى القلق (سرعة التعلم ومستوى الأداء المهاري للمبتدئين الكبار في رياضة الجمباز. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة،** جامعة جلوان، (١٢) ،٦٨-٩١.

مكناي، أياد مشهور (٢٠٠٠). **مستويات القلق النفسي قبل المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة الطاولة في الأردن وعلاقتهما بالإنجاز الرياضي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

American Encyclopedia, (1998). **Psychology microsoft**, Encarta-Corporation: AE.

Cox, R. H. 1985. **Sport psychology concepts applications**. NY: W.M.C Brown Publishers.

Kamal, A., Wilson, N. & Parson, G. (1985). **Social environment and Anxiety: A study of Competitive Swimmers,** Paper Presented to Thomas the World Denmark, P (43).

Linda, K. (1985). **The effect of anxiety and personal on performance psyching them not ant.** In tinda K. ed. Sport Psychology. Samdy Sharpe.

Mahoney, M. & Avener, M. (1980). Psychology of the elite athlete: An study. **Cognitive Therapy and Research. 51** (1), 77-89.

Martenz, R. & Burtun, D. (1992). **Competitive anxiety in sport**. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Singh, A. (1985). **Sport competitive anxiety of lindian a fanction of their age, playing experience and sex.** Paper Presented to the world Congress in Spore Psychology Copenhagen, Denmark.

Speillberger,C.D.(1966).**Anxeity and behavior**. NewYork: Acadamic Press.

Stration, R. (1995). Perceived sources of stress in chmPion high school athletes**. Journal of Sport and Exercise Psychology. 161,** 101-110.

الباب الثاني

ملخصات رسائل الماجستير

فاعلية القيادة الإدارية بالمدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في تنمية القيم والعلاقات الإنسانية من خلال عملية الإشراف التربوي

إعداد
الطالبة: زهرة عبد الهادي رجب

إشراف
د. رافدة عمر الحريري

تاريخ المناقشة: ٢٢/٥/٢٠٠٦

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية القيادة الإدارية، ودورها في تنمية القيم والعلاقات الإنسانية، من خلال عملية الإشراف التربوي، وتحديد مدى التباين في رؤى المعلمين والمديرين المساعدين حول الأساليب القيادية والإشرافية المتبعة أثناء عملية الإشراف التربوي ، وهدفت الدراسة أيضا إلى تعرف الطرق الإشرافية الفاعلة، والتي يجب على المدير اتباعها لتنمية القيم والعلاقات الإنسانية لدى معلم المرحلة الابتدائية، والتي تؤدي إلى التحسن في أداء المعلم.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما العناصر التي يتكون منها الدور الإنساني للإشراف التربوي والتي ينبغي أن يمارسها مدير المدرسة أثناء عملة الإشرافي؟

٢- ما درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإنساني أثناء عمله الإشرافي من وجهة نظر المعلمين؟

٣- ما درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره الإنساني أثناء عمله الإشرافي من وجهة نظر المديرين المساعدين؟

٤- ما مدى تحقق مهارات الإشراف الفنية والعلاقات الإنسانية التي يمارسها المدير فعليا في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين؟

وقد اتبعت الباحثة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي ، وقامت بإعداد استبانتين: الأولى للمعلم تتألف من خمسة محاور و(٣٣) مهمة والأخرى للمدير المساعد، وتتألف من ستة محاور و(٧٦) مهمة . تم تطبيق الاستبانتين على العينة العشوائية المختارة من جميع مدارس مملكة البحرين الابتدائية الحكومية للمحافظات الخمس للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م بواقع (٢٠٠) استبانة للمعلم و (٤٠) استبانة للمدير المساعد.

وأسفر تحليل الدراسة عن نتائج عديدة أبرزها ما يأتي:

١- نجد أن هناك بعض المهام التي يمارسها المديرون بشكل كبير جدا ودائما وكانت تشكل

ما نسبته (٩٪) في حين أن ما نسبته (٣٪) تمارس بدرجة كبيرة، أما بقية المهام والتي عددها (٢٨) مهمة والتي نسبتها (٨٥٪) فكانت تشكل الغالبية، وهى المهام الإشرافية والقيادية والتواصل وتنمية القيم والمهارات من وجهة نظر المعلمين بحسب متغير الجنس والخبرة ولا توجد أي ممارسات تمارس بدرجة معدومة . وهذا يدل على أنه يجب على المدير أن يراعي القيم و والعلاقات الإنسانية أثناء تعامله مع المرؤوسين خلال عملية الإشراف التربوي.

٢- إما من وجهة نظر المديرين المساعدين بحسب متغير الجنس والخبرة فنجد أن المهام (٧٦) والتي توزعت في الاستبانة على ستة مجالات . نجد أن هناك بعض المهام التي يمارسها المديرين بشكل كبير جدا ودائما وكانت تشكل ما نسبته (٦ ٪) في حين أن ما نسبته (١٤ ٪) تمارس بدرجة كبيرة، أما بقية المهام والتي عددها (٦١) مهمة والتي نسبتها (٨٠ ٪) فكانت تشكل الغالبية، وهي المهام الإشرافية والقيادية والتواصل وتنمية القيم والمهارات، ولا توجد أي ممارسات تمارس بدرجة معدومة، وهذا يدل على أن المهام الإنسانية الممارسة قليلة بالنسبة لبقية المهام الأخرى والتي يجب على المدير ممارستها أثناء عمله الإشرافي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة :

- تبنى فلسفة جديدة في الإشراف استنادا إلى الايجابيات الفلسفية في مجال التربية الإشرافية الحديثة.
- خلق الدافعية لدى المعلم واحترام إنسانيته، وميوله، واتجاهاته.
- ضرورة وجود رؤية مشتركة لدى العاملين في المؤسسة التربوية حول مفهوم الإشراف التربوي.
- الاستمرارية في تحسين العمليات الإشرافية الفنية وعدم التوقف عند نمط أو طريقة معينة واعتماد الجودة الشاملة في الإشراف التربوي.
- التركيز على نقل النقد البناء المراعي لخصوصية النفس البشرية.
- حاجة الجوانب المتعلقة بعملية الإشراف التربوي- مثل الأهداف والأساليب والهياكل التنظيمية – بصورة مستمرة إلى التوضيح؛ لأجل التأكيد عليها وتطويرها.
- تفعيل إدارة الجودة لخدمة الجانب الإنساني في عملية الإشراف التربوي.
- التشجيع على العمل بروح الفريق الواحد ، وخلق روح التسامح والتعاون والانسجام.

مدى توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لمراكز مصادر التعلم في التدريس بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين

إعداد
الطالبة : عواطف حسن نايم

إشراف
د. حسن جعفر الناصر

تاريخ المناقشة : ٢٧ / ٥ / ٢٠٠٦م

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة تعرف مدى توظيف معلمي اللغة العربية لمراكز مصادر التعلم للمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين ، ومعرفة مدى تأثر التوظيف بمتغير الجنس، وسنوات الخبرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم طرح السؤالين التاليين:

١- ما مدى توظيف معلمي اللغة العربية لمراكز مصادر التعلم بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين ؟ .

٢- ما أثر متغيرات جنس المعلم ، وعدد سنوات الخبرة التعليمية في توظيف مراكز مصادر التعلم ؟ .

وقد تم إعداد استبانة تكونت من (٩١) فقرة طبقت على (٧٩) معلماً و معلمة من معلمي مادة اللغة العربية ، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم توزيعها على جميع أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٦) معلماً، و(٥٣) معلمة في جميع مدارس المرحلة الثانوية (التخصص الأدبي)، وتم إعداد بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على أربعين (٤٠) معلما ومعلمة لمادة اللغة العربية بنفس المدارس.

ومن خلال إجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة، وبطاقة الملاحظة، توفرت البيانات المطلوبة للإجابة عن سؤالي الدراسة، ولقد تم تطبيق الأساليب الإحصائية التي تمثلت في التكرارات، والمتوسطات والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، واختبار اللابارامترية كاختبار(كا٢) تصميم البعدين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- إن مستوى أداء العينة منخفض نحو توظيف الوسائل التعليمية / التعلمية حيث إن عدد المعلمين الأربعين الذين طبقت عليهم بطاقة الملاحظة وظفوا (١٣) فقرة من فقرات البطاقة بنسبة أقل من ٥٠ ٪ من العدد الكلي للفقرات البالغ عددها (٢٦) فقرة .

٢- اعتماد معلمي اللغة العربية في تدريسهم على الكتاب المدرسي .

٣- إن معظم الوسائل التعليمية/ التعلمية لا توظف عند معلمي ومعلمات اللغة العربية

(التخصص الأدبي) في تدريسهم بالمرحلة الثانوية ".

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية (التخصص الأدبي) في توظيف مراكز مصادر التعلم في التدريس عند مستوى (٠,٠٥) من حيث عامل الجنس.

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية (التخصص الأدبي) ذوي الخبرة التعليمية الطويلة ، و المتوسطة ، و القصيرة عند مستوى (٠,٠٥).

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة عدة توصيات أهمها:

١- توفير دورات لمعلمي اللغة العربية حول أسس توظيف المواد المطبوعة وغير المطبوعة في تدريسهم بمدارس المرحلة الثانوية (التخصص الأدبي).

٢- إعداد دليل لمقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوية (التخصص الأدبي).

٣- إعداد برنامج مهارات المكتبة والبحث للمرحلة الثانوية (التخصص الأدبي) بالتعاون بين مركز التقنيات التربوية، وإدارة المناهج.

فاعلية مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين

إعداد
الطالب: جعفر إبراهيم عيد

إشراف
د. نعمان صالح الموسوي

تاريخ المناقشة: ٢٨/٥/٢٠٠٦م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تحقيق مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين للأهداف المنصوص عليها، والتي حددها مشروع النظام الأساسي لمجالس الآباء بمملكة البحرين في نسخته الصادرة في إبريل ٢٠٠١م، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد قام الباحث بتطوير استبانة لاستطلاع آراء أفراد عينة الدراسة، وتكونت من (٣٦) فقرة تمثل مهمات استمدها الباحث من تحليله للأهداف الواردة في مشروع النظام الأساسي، وأطرها في ستة محاور، وتأكد من صدقها وثباتها.

تألفت عينة الدراسة من (٣٣) مدرسة ابتدائية، تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، وتشكلت من ثلاث فئات بما مجموعه (٣٠٢) فرداً على النحو الآتي:

- (٥٨) فرداً من مديري ومديرات المدارس الابتدائية.
- (١٣٢) فرداً من المعلمين والمعلمات الأعضاء في مجالس الآباء في المدارس الابتدائية.
- (١١٢) فرداً من أولياء الأمور الأعضاء في مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية.

وأوضحت نتائج الدراسة أن مجالس الآباء والمعلمين تحقق معظم أهدافها بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد هناك فروق دالة إحصائية بين آراء فئات عينة الدراسة الثلاث المتعلقة بفاعلية مجالس الآباء في معظم الفقرات التي شملتها أداة الدراسة؛ لذلك تقدم الباحث بتوصيات محددة لتطوير عمل مجالس الآباء، ومن أهمها إجراء المزيد من الدراسات حول الجوانب الإدارية والمالية للمجالس.

صعوبات تعلم الحدوديات الجبرية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مملكة البحرين ومقترحات لعلاجها

إعداد
الطالب: أحمد محمد حبيب

إشراف
د. سمير إيليا القمص

تاريخ المناقشة: ٣٠/ ٥/ ٢٠٠٦

ملخص الدراسة

يعد تدريس الجبر من أكثر المجالات التي يعاني من تعلمها التلاميذ، حيث أصبح من الصعب اكتساب مهاراتها التي تتسم بالتجريد والتعقيد، نتيجة للعقبات التي صنعها استخدام الطرق التقليدية في التدريس، والتركيز على مستويات التفكير الدنيا؛مما جعل منها مادة لا تعالج الأهداف الحقيقية للرياضيات، ولا تنمي الحس الرياضي وقدرات التفكير العليا، وهذا أدى بدوره إلى ضعف مستويات الطلاب والنفور والخوف من تعلم ودراسة الجبر.

لذا فإن البحث الحالي صمم من أجل الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما صعوبات تعلم الحدوديات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين؟

والذي تفرع عنه الأسئلة الآتية:

١. ما الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من تدريسهم وحدة الحدوديات؟

٢. ما تفسير وجود تلك الصعوبات لدى التلاميذ في ضوء مستويات الكفايات الفرعية؟

٣. ما المقترحات لعلاج تلك الصعوبات؟

وللإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي في الحدوديات وقياس ثباته وصدقه، ثم تطبيقه على تلاميذ العينة البالغ عددهم ٥٣٩ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي موزعين على عشر مدارس حكومية من مدارس مملكة البحرين في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥–٢٠٠٦ م، ثم تحليل نالتائج وتفسيرها.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. تدور أكثر الصعوبات شيوعاً عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الجبر حول الكفايات: تمييز إيجاد مربع الحدودية، ضرب حد جبري أو حدانية في حدودية، قسمة حدودية على حد جبري، إيجاد القيمة العددية للمقدار الجبري، إجراء العمليات الرياضية باستخدام الأسس والتحليل، جمع الحدوديات وطرحها، حل المسائل اللفظية باستخدام الأسس وخواصها، توظيف قوانين الأسس في العمليات على الحدود الجبرية.

٢. إن سبب ظهور هذه الصعوبات عند التلاميذ يرجع إلى التركيز على المهارات الدنيا من

التفكير، ووضع أهداف لا تركز على تنمية الحس الرياضي ومهارات الاتصال، واتباع سيرورة الفكر (خطوات التفكير) وصولا إلى جواب محدد أو حل المشكلة، وتنمية التفكير من خلال توظيف أنماط التفكير الاستقرائي والاستدلالي والتحليلي والتأملي، وإدراك العلاقات وحل المشكلات المشابهة، وهي مهارات تمثل الأهداف الحقيقية لتدريس الجبر، واستخدام الطريقة التقليدية في التدريس التي لا تراعي الفروق الفردية، وتنمي الحفظ والاستظهار عند التلاميذ، ولا يستطيع التلميذ حل مشكلات الجبر المختلفة، وضعف أساليب التقويم وعدم تنوعها.

وبعد تعرف صعوبات تعلم الجبر وأسبابها، قدم الباحث بعض المقترحات العلاجية المتعلقة بالأهداف والمحتوى، وأساليب التدريس واستراتيجياته، وإعداد المعلم، وتطوير أساليب التقويم، بالإضافة إلى التوصيات والمقترحات.

دراسة تحليلية لكتب علوم الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين في ضوء مكونات الثقافة العلمية

إعـداد:
الطـالبة: ابتهاج عبد علي سهوان

أ.د. خليل يوسف الخليلي د. علي عثمان التوم

تاريخ المناقشة: ١٧/٦/٢٠٠٦ م

ملخـص الدراسـة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مكونات الثقافة العلمية الأربعة (المعرفة العلمية، الطبيعة الاستقصائية ، التفكير العلمي ، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع) في كتب علوم الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمملكة البحرين .

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وفق أداة استعانت بها الباحثة، والتي كانت نموذجا لتحليل المحتوى في ضوء مكونات الثقافة العلمية. وتكون هذا النموذج من أربع مجموعات تصنيفية لمكونات الثقافة العلمية حسب تصنيف جراسيا (Gracia)، والتي قدمها تشابيتا (Chiappetta,et al.1990) لتحليل كتب العلوم من منظور الثقافة العلمية والتي أكدت الدراسات صدقها وثبات استخدامها.

وقد تألف مجتمع الدراسة والذي يمثل في نفس الوقت عينة الدراسة من كتب علوم الحلقة الأولى بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين وعددها خمسة كتب، ويبلغ مجموع الوحدات في هذه الكتب الخمسة (١٩) وحدة ، ويبلغ عدد صفحاتها (٥٣٧) صفحة.

استعانت الباحثة ببرنامج SPSS لمعالجة البيانات إحصائيا من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية بعد تطبيق قائمة التحليل على مجتمع الدراسة، واستخدام اختبار مربع كاي وحساب مستوى الدلالة وتفسيرها عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وفي ضوء ما جاء من تحليل وتفسير للنتائج، وفي حدود عينة الدراسة توصلت الباحثة إلى النتائج على النحو التالي:

١) توزعت مكونات الثقافة العلمية في كتب علوم الحلقة الأولى حيث كان لمكون المعرفة العلمية النسبة الأكبر، يليه مكون الطبيعة الاستقصائية، ثم مكون التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع ، حيث اتفقت نسب اشتمالها وتوافرها مع نسب الدراسات السابقة التي درست مكونات الثقافة العلمية في كتب العلوم، والتي تؤكد على أن العلم جسم للمعرفة، كذلك تتفق مع النسب المحكية التي تؤكد على المعرفة العلمية، ولكنها تختلف مع النسب المحكية التي وضعها التربويون والتي توازن بين المكونات الثلاثة الطبيعة

الاستقصائية ، والتفكير العلمي ، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

٢) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠،٠٥) بين مكونات الثقافة العلمية الأربعة وصفوف الحلقة الأولى بالمرحلة الابتدائية، وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية بين نسب مكونات الثقافة العلمية وصفوف الحلقة الأولى كانت (α = ٠،٨٤٩) .

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الباحثة بمايلي:

- ضرورة إعادة النظر في نسب تركيز مكونات الثقافة العلمية في كل كتاب من كتب علوم الحلقة الأولى على أسس تربوية مدروسة، وتقديمها بشكل متوازن .
- إجراء المزيد من الدراسات التحليلية والتقويمية لمعرفة مدى توافر مكونات الثقافة العلمية واشتمالها في كتب علوم المراحل التعليمية الأخرى بمملكة البحرين .
- ضرورة تضمين أبعاد الثقافة العلمية في مناهج علوم الحلقة الأولى والمراحل الأخرى، مع العناية بمحتوى كتب علوم الحلقة الأولى وتقديمه ضمن منهج محدد منسق مع أبعاد الثقافة العلمية .
- ضرورة التفات مخططي المناهج ومؤلفي كتب العلوم إلى المعايير التربوية اللازمة التي تفيد في تأليف الكتاب العلمي للمرحلة الابتدائية؛ لأهميتها في بناء قدرات التفكير ومهارات البحث العلمي لدى الطلبة.