

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (9)، العدد (2)، حزيران 2013م / رجب 1434هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن. والمؤنفة في جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، إربد، الأردن.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية أولرخ.
* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في القاعدة الاستنادية لعلوم العالم الإسلامي (ISC).

رئيس التحرير: أ.د. عدنان العتوم.

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة يوسف عطروز.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

أ.د. عايش زيتون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. محمد طوالبه

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. منى الحديدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. نزيه حمدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. يعقوب أبوحلو

جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أ.د. أمل خصاونة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. رافع الزغول

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (9)، العدد (2)، حزيران 2013م / رجب 1434هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (9)، العدد (2)، حزيران 2013م / رجب 1434هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د. أحمد كاظم	أ.د. سليمان الريحاني
أ.د. اسحق الفرحان	أ.د. عبدالرحمن الأحمد
أ.د. أفنان دروزة	أ.د. عبدالرحيم ابراهيم
أ.د. آمال كمال	أ.د. عبدالله زيد الكيلاني
أ.د. أمين الكخن	أ.د. سامي خصاونة
أ.د. انطون رحمة	أ.د. محمد الصباريني
أ.د. خالد العمري	أ.د. محمود قمير
أ.د. سعيد التل	

المحرر اللغوي (اللغة العربية): أ.د. خليل الشيخ.

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): د. لمياء حماد.

تنفيذ وإخراج: فاطمة يوسف عطروز.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك
أربد - الأردن

هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

Website: <http://journals.yu.edu.jo/jjes>

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
 - 2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
 - 3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
 - 4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo بحيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، بنط 14 Normal بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، شريطة أن يحتوي على ملخصاً بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة
 - 5- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى ومعلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.
 - 6- الالتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
 - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة جزء منها ومندمجة في جسم المقدمة أي بدون عنوان مستقل).
 - مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
 - أهمية الدراسة
 - محددات الدراسة (إن وجدت)
 - التعريفات بالمصطلحات
 - الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن: (المجتمع والعينة / أفراد الدراسة، أداة الدراسة، إجراءات الدراسة، المنهج)
 - النتائج
 - المناقشة
 - الاستنتاجات والتوصيات.
 - المراجع
 - 7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
 - 8- تحتفظ المجلة بحقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياساتها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
 - 9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
 - 10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقوقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبة في حالة السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org> والموقع الفرعي: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html.
 - 11- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
 - 12- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
 - 13- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشر مستلآت.
 - 14- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
 - 15- تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.
- ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

محتويات العدد

المجلد (9)، العدد (2)، حزيران 2013م / رجب 1434هـ

البحوث باللغة العربية

- 119 • مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية
عايش محمود زيتون
- 141 • الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينه من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك
منار سعيد بني مصطفى وأحمد عبد الله الشريفيين
- 163 • فاعلية بعض القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها
مصطفى جويفل وأمنة العمارين
- 173 • قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات
محمد أحمد المومني ومازن محمود نعيم
- 185 • تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق
إبراهيم أحمد الزعبي
- 199 • مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإداريين
خليفة مصطفى أبو عاشور وديانا جميل النمري
- 221 • انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها
رفعه رافع الزعبي

البحوث باللغة الإنجليزية

- 243 • أثر مدرس اللغة الانجليزية الناطق بها والناطق بغيرها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مهارة التحدث
عمر حسين النورسي

مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية

عايش محمود زيتون*

تاريخ قبوله 2012/12/4

تاريخ تسلم البحث 2012/8/1

Understanding the Nature of Scientific Enterprise in Light of the Project (2061) Criteria and its Relationship to Some Demographic Variables

Ayesh Zeitone, Curricula and Instruction, Faculty of Educational Sciences, Jordan University, Amman – Jordan.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the level of understanding of the nature of scientific enterprise (NOSE) among basic and secondary stage science teachers in light of the project (2061) criteria, and its relationship to some selected demographic variables such as: gender, teaching experience, school type, scientific qualification, and specialization. A sample of (87) male and female science teachers was selected and utilized from Amman Education Directorates. To collect data, the nature of scientific enterprise test (32 items) was applied. To answer the seven research questions, one – sample (t) test, t – test for two independent samples, one – way ANOVA, chi – square (χ^2) test of independence (2x2), contingency coefficient (C), and effect size were applied. The major findings of the study may be summarized as follows: the level of understanding of the nature of scientific enterprise among science teachers in light of the Project (2061) was very low with mean (9.023) points (28.197%) and standard deviation (2.362). This level was significant ($\alpha = 0.05$) compared to the acceptable educational level (80.0%) in light of the project (2061) criteria. No significant differences were found in the understanding of the nature of scientific enterprise among science teachers due to the variables: gender, teaching experience, school type, scientific qualification, and specialization. In addition, there was no significant relationship between understanding of the nature of scientific enterprise among science teachers in light of the project (2061) and the previous five demographic and academic variables. The research ended by suggesting several recommendations and further studies related to the nature of scientific enterprise. (Keywords: Nature of Scientific Enterprise, Project (2061), Science Teacher, Basic Stage, Secondary Stage).

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في ضوء المشروع (2061) الإصلاحي العالمي في التربية العلمية وتدريب العلوم، وعلاقة مستوى ذلك الفهم ببعض المتغيرات الديمغرافية من مثل: جنس المعلم (النوع الاجتماعي)، وخبرته التدريسية، ونوع المدرسة التي يعلم فيها، ومؤهلته العلمية، وتخصصه الدراسي. وتألفت عينة الدراسة من (87) معلماً ومعلمة ممن يعلمون في المرحلتين الأساسية والثانوية في مديريات التعليم العامة والخاصة في محافظة العاصمة عمان. ولجمع البيانات، تم تطبيق اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي المؤلف من (32) فقرة تقيس المكونات والعناصر المشكلة لطبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي وعالمي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة السبعة، تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية، والنسب المئوية، وتطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة، واختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، واختبار كاي تربيع (χ^2) للاستقلالية ذي التصنيف الثنائي (2x2). كما تم إيجاد معامل التوافق (C)، وحجم التأثير (ES) لتبيان مقدار التباين المفسر (المتنبأ به) في فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لمتغيرات الدراسة المبحوثة. وتوصلت نتائج البحث إلى جملة من النتائج كان من بينها أن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في ضوء معايير المشروع (2061) كان فهماً ضعيفاً (متدنياً) بمتوسط (9.023) درجة ونسبة مئوية (28.197%) وانحراف معياري (2.262). وقد تبين أن مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي يختلف بفرق ذي دلالة عن مستوى المعيار المعتمد تربوياً (80%) وفقاً لمعايير المشروع (2061) وتوجهاته الإصلاحية في تعليم العلوم. وأظهرت النتائج أن فهم طبيعة المسعى العلمي لدى المعلمين لا يختلف جوهرياً باختلاف الجنس، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص؛ كما لم توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي بمستوياته (مرتفع، منخفض)، ومتغيرات الدراسة المبحوثة بمتغيراتها المعتمدة. وخلص البحث بعدد من التوصيات وإجراء مزيد من البحوث والدراسات في مجال طبيعة المسعى العلمي بمضامينه المهنية، والاجتماعية، والإنسانية، والعالمية في سياق الحركات الإصلاحية العالمية في مناهج العلوم وتدريبها. (الكلمات المفتاحية: طبيعة المسعى العلمي، المشروع (2061)، معلم العلوم، المرحلة الأساسية، المرحلة الثانوية).

ولذلك شهدت التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريبها حركات إصلاحية عالمية لمواجهة هذه التحديات حيث أكدت الجهود الإصلاحية على المستقبل، واكتساب المعرفة (كقوة) من حيث بناؤها، وفهمها، والاحتفاظ بها، واستخدامها، والانعكاس والتأمل فيها لدى الطلبة والمعلمين انسجماً مع أفكار التعلم والتعليم البنائي Constructivism.

لقد ظهرت حركات إصلاحية عالمية عدة في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريبها، وأصبحت ذات اهتمام واسع النطاق عالمياً، وإقليمياً، ومحلياً، إلا أن أهمها وأوسعها وأكثرها انتشاراً وتأثيراً عالمياً هو المشروع (2061) بوثاقه ومنشوراته المتمثلة

خلفية الدراسة وأهميتها: في غمرة التغيرات المتسارعة المذهلة في العلم والمعرفة العلمية والثورة التكنولوجية: المعرفية، والمعلوماتية، والكمبيوترية، وامتداد المنافسة عالمياً من التجارة إلى الأفكار التي تقود البحوث، والمختبرات، والمصانع، والجامعات، أصبحت الحاجة إلى التغيير والتحديث في برامج التربية العلمية Science Education ملحّة وحتمية في منتصف الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين.

* قسم المناهج والتدريب، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Stoddart, 1994; Lin & Chen, 2002)؛ وله ثلاثة منظورات، هي: المعرفة Knowledge، والطريقة Method، والتفكير Way of thinking. فالمنظور الأول يرى أن العلم بناء معرفي (مادة) يتضمن جسماً منظماً من الحقائق العلمية، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين والنظريات العلمية التي تساعدنا على وصف الظواهر الطبيعية والكونية وتفسيرها، والتنبؤ بها، والتحكم بها (ضبطها). ويرى المنظور الثاني أن العلم طريقة في البحث والتحري والاستقصاء وأسلوب في التفكير. والثالث يجمع جوانب العلم الثلاثة من حيث إنه: المادة، والطريقة، والتفكير والوصول إلى المعرفة (Way of Knowing) (Lederman & Latz, 1999; Lederman, 1995).

هذا، ويرتبط مفهوم العلم ارتباطاً وثيقاً ومباشراً بطبيعة العلم حيث يعرف ويحدد بطبيعة العلم (NOS، Nature of Science، وطبيعة المسعى العلمي Nature of scientific Enterprise (NOSE) كمشروع إنساني واجتماعي عالمي يعمل على زيادة الوعي بمهنة المستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة في المنظور الشخصي والمهني والمجتمعي والعالمي. ويشير طبيعة العلم نموذجياً إلى إستمولوجيا العلم، والعلم كطريقة في الوصول إلى المعرفة أو القيم أو المتعقدات المتأصلة في تطوير المعرفة العلمية وذلك في ضوء الطبيعة الدينامية له والمتعددة الأوجه للمسعى العلمي (Abd-El- Khalick & Lederman, 2000).

لقد تغيرت مفاهيم طبيعة العلم ومكونه المسعى العلمي بتطور الحقل العلمية وميادينها عبر السنوات وبشكل خاص في ضوء أفرع العلم، وهي: تاريخ العلم، وفلسفة العلم، وعلم اجتماع (سوسولوجية) العلم، وسيكولوجية (علم نفس) العلم؛ مما يتطلب وظيفياً وتطبيقياً تضمين هذه الأفرع الأربعة ومكوناتها بصورة تكاملية إدماجية في مناهج العلوم وتدريسها لزيادة فهمها من قبل معلمي العلوم وطلبتهم. ولما كان السلوك التعليمي والممارسات التدريسية لمعلمي العلوم تتأثر إلى حد كبير بمدى فهمهم لطبيعة العلم وبنيته، فقد اهتم الباحثون في التربية العلمية بدراسة مدى فهم المعلمين لطبيعة العلم وانعكاسات ذلك الفهم على ممارساتهم التدريسية. وكذلك دراسة العوامل التي قد تؤثر في فهم المعلمين والطلبة لطبيعة العلم والمسعى العلمي وأثرها في إنجاح العملية التعليمية - التعليمية. وفي موازاة ذلك لا بد للطلبة أن يدركوا طبيعة الفرع (أو العلم) الذي يتعلمونه؛ وتشمل هذه الطبيعة البنية التركيبية لهذا العلم وطبيعته، وطبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي، وغير ذلك مما يرى المختصون أنه ضروري لفهم العلم فهماً سليماً. ولذلك فإن تعليم العلوم وتعلمها يجب أن يعكس طبيعة العلوم وبنيتها وطاقها الاستقصائية وعملياتها العلمية، وإلا خرج الطالب من دراسة العلوم بصورة ناقصة مشوشة.

لقد حظى موضوع طبيعة العلم بحثياً باهتمام كبير عالمياً في العقود الماضية (زيتون، 2008). وفي هذا حد ليدرمان

بالعلم للجميع كما ورد في الوثائق العلمية الصادرة عن الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS, 1989) American Association for the Advancement of Science، ومعالم (ملاحج) الثقافة العلمية (AAAS, 1993). واستمرت الجهود الإصلاحية وظهرت المعايير الوطنية للتربية العلمية (NRC, 1996) National Research Council امتداداً لروح المشروع (2061)، حيث أكدت جميعها على تنمية الثقافة العلمية Scientific Literacy، وطبيعة العلم، والمسعى العلمي Scientific Enterprise، وقدرات الاستقصاء العلمي، والتصميم التكنولوجي، ومهارات حل - المشكلة، والتفكير الناقد، والقدرة على اتخاذ القرارات في المنظور الشخصي والمهني والاجتماعي. وتعرف المخاطر، والتكيف مع التغير في العلم وتطبيقاته، وزيادة ثقة المجتمع بقيمة المعرفة والأفكار، والعلم والتكنولوجيا وعلاقتها المتبادلة المتداخلة مع المجتمع والبيئة والمحافظة عليها والحد من تدهورها (زيتون، 2010).

كما ركزت أيضاً على الجودة والنوعية، في تعلم وتعليم العلوم المتناغم مع الرؤية المستقبلية البعيدة المدى لمناهج العلوم وتدريسها الموصوفة (المحددة) في الوثائق الإصلاحية جميعها، وهي تركز على جودة تدريس العلوم ونوعيته وفعاليتها، وما يجب على الفرد المتعلم (الطالب) أن يعرفه، ويكون قادراً على عمله أو أدائه، وكذلك جودة برامج العلوم، وجودة النظام الداعم لها ولمعلمي العلوم سواء بسواء. وفي هذا كله ينبغي لمعلمي العلوم أن يمتلكوا المعرفة النظرية والعملية، والقدرات في العلوم، والتعلم، والتعليم، إذ إن سلوكهم التعليمي وممارساتهم التدريسية وأفعالهم وقدراتهم تتأثر بمدى عمق فهمهم وتوقعاتهم ومعتقداتهم حول الطلبة وعلاقتهم معهم من جهة، وفهم طبيعة العلم، والاستقصاء العلمي، وطبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي وعالمي من جهة أخرى.

وفي سياق إصلاح تعليم العلوم، تبين أن لكل منهاج من فروع المعرفة طبيعته الخاصة به تميزه عن غيره من فروع المناهج التعليمية الأخرى. وتشمل هذه الطبيعة المنهجية لهذا النوع ومحتواه ونواتجه، وطرقه وعملياته، وأساليب البحث والتفكير وأخلاقيات العمل فيه، وغير ذلك مما يرى المختصون والباحثون في دراسته وبحثه أنه ضروري لفهم ذلك المنهاج فهماً سليماً لتحقيق أهدافه ونتائجته التعليمية وأغراضه المتوخاة. وفي هذا ثمة مفاهيم أساسية وطبيعة تعليمية – تعليمية خاصة تتميز بها العلوم وتتردد في أدبيات التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها؛ ومن هذه المفاهيم: العلم، وطبيعة العلم، والمسعى العلمي، والاستقصاء العلمي، وعمليات العلم، والثقافة العلمية والرياضية والتكنولوجية (تروبرج، باببي، وبول، 2004؛ الخليلي، حيدر، وجمال، 1996؛ الخطابة، 2005).

يتبين من مراجعة مفهوم العلم Science في أدبيات التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها، أن ثمة مفاهيم وآراء ساذجة (ومشوشة) لدى معلمى العلوم والطلبة حول العلم (Stofflet &

هي: الوظيفة الاجتماعية للعلم، وفروع العلم Science Disciplines، وأخلاقيات العلم، ودور العلم في الشؤون (المجتمعية) والقضايا العامة، وبالتالي الوعي بأهمية العلم كمشروع ومسعى إنساني اجتماعي يعمل على زيادة الوعي بمهنة المستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة في المنظور الشخصي - الاجتماعي - العالمي.

وتأسيساً على ما تقدم لبنية العلم وطبيعته، وطبيعة المسعى العلمي (NOSE)، وفي ضوء المشروع (2061) ومعايير توصياته، فإن الفهم المناسب (السليم) لطبيعة المسعى العلمي عنصر أساسي ومهم في تكوين الثقافة العلمية (العلمية، والرياضية، والتكنولوجية) وتحقيقها. وعليه؛ ومن منظور إعداد معلمي العلوم وبرامج التطوير والتدريب المهني لهم، فإنه ينتظر ويتوقع من المعلمين أن يمتلكوا فهماً معمقاً وسليماً لطبيعة المسعى العلمي ولما يتوقعوا تعليمه وتعلمه. ولعل هذا يسرع الخطى لدراسة وبحث مدى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي الموصوف في وثائق الحركات الإصلاحية العالمية وعلى رأسها المشروع (2061)، وذلك على أمل ترجمة ذلك (الفهم) وانعكاسه على الممارسات التدريسية والسلوك التعليمي للمعلمين من جهة، وفهم الطلبة (طلبتهم) لطبيعة المسعى العلمي من جهة أخرى؛ وذلك انسجاماً مع شعار توجهات الحركات الإصلاحية العالمية في التربية العلمية ومناهج العلوم المتمثل في تعليم العلوم من أجل الفهم Teaching science for understanding.

ومن هنا، يجيء هذا البحث لتقصي فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي في ضوء معايير المشروع (2061)، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية والتعليمية المختارة التي يتوقع أن تعدل من فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي.

أما بالنسبة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، فثمة حركات إصلاح علوم عدة ظهرت إلى حيز الوجود عالمياً، وأصبحت ذات اهتمام واسع النطاق لدى دول العالم. إلا أن أهم وثائق الإصلاح في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها وأكثرها تأثيراً عالمياً يتمثل في المشروع (2061) Project بوثائقه ومنشوراته: العلم للجميع، ومعاليم الثقافة العلمية، والمعايير الوطنية في التربية العلمية. هذا، وعلى الرغم من الاجتهادات المتناثرة هنا وهناك بين الحركات الإصلاحية، إلا أنها تكمل بعضها بعضاً وتركز على الجودة والتنوعية في تعليم العلوم الفعال المتناغم مع الرؤية المستقبلية البعيدة المدى لمناهج العلوم وتدريسها والموصوفة في الوثائق الإصلاحية جميعها.

وتتضمن جودة تعليم العلوم ونوعيته ما يجب أن يعرفه الطالب، ويكون قادراً على عمله أو أدائه، وكذلك جودة برامج العلوم، ونوعية استراتيجيات وطرائق تدريسها، وجودة النظام الداعم لمعلمي العلوم وتطويرهم المهني، وجودة الممارسات التقييمية في ضوء تقدم الطالب وتعلمه، وجودة النظام التربوي برمته والسياسات التربوية، مما ينبغي لمعلمي العلوم امتلاك المعرفة

(Lederman, 1992) أربعة اتجاهات وتوجهات بحثية بالنسبة لطبيعة العلم وبنيته، وهي:

الأول: تقييم فهم المعلمين لطبيعة العلم، ومحاولة تحسينها حيث كانت نتائج الدراسات والبحوث منسجمة في إظهار أن معلمي العلوم لا يمتلكون فهماً مناسباً (سليماً) لطبيعة العلم بوجه عام.

الثاني: تقييم فهم الطلبة لطبيعة العلم، حيث بينت النتائج نموذجياً أن مفهوم العلم وطبيعته التركيبية لم يكتسبه الطلبة، ولم يكن واضحاً (ضعيفاً) لديهم.

الثالث: تطوير واستخدام تقييم المناهج المصممة لتحسين مفاهيم الطلبة لطبيعة العلم وبنيته.

الرابع: تحديد العلاقة بين فهم المعلمين لطبيعة العلم وانعكاسات ذلك الفهم على ممارساتهم التدريسية، وفهم طلبتهم لطبيعة العلم، وذلك بتوجيه الافتراض الذي يرى أن فهم ومفاهيم المعلمين لطبيعة العلم ينعكس (إيجابياً) على ممارساتهم التدريسية وسلوكهم التعليمي الصفي؛ وبمعنى آخر، فإن تحسين فهم رؤية المعلمين لطبيعة العلم كاف لتعزيز وتحسين فهم طبيعة العلم في أثناء التعليم الصفي وانعكاس ذلك الفهم على طلبتهم. وكتطبيق تربوي في تعلم العلوم وتعليمها، فإنه يتوقع من واضعي مناهج العلوم أن يأخذوا طبيعة العلم والمسعى العلمي كفكر موحد Unifying theme في تعليم العلوم وبصورة أكثر جدية مما هي عليه بحيث تعكس المناهج طبيعة العلم وبنيته في تعلم العلوم وعمل العلم Doing Science بتشغيل اليدين - On Hands وتشغيل العقل (الفكر) Minds - on وتشغيل الرأس Heads - on التي تستند إلى دور فاعل نشط للطلّاب لبناء معرفته، واكتسابها، وفهمها، واستخدامها، والانعكاس والتأمل فيها انسجاماً مع أفكار التعلم والتعليم البنائي ومنطلقاته.

هذا، ويتضمن طبيعة العلم في ضوء المشروع (2061) ويتلاحم مع مكوناته ومجالاته الرئيسية الثلاثة، وهي: الرؤية العلمية العالمية للكون، والاستقصاء العلمي، وطبيعة المسعى العلمي (NOSE) Nature of Scientific Enterprise كمشروع إنساني واجتماعي عالمي.

وفي هذا السياق، يعد طبيعة المسعى العلمي في ضوء تلاحمه الوثيق بالعلم وطبيعته وبنيته، من أبرز مفاهيم ومعاليم المعاصرة العلمية والتطبيقية، حيث إنه يشكل مسعى علمياً لفهم كيف يعمل هذا العالم من جهة، ويساعد الطلبة المتعلمين ومعلمهم على كيفية تنظيم العلم والمعرفة العلمية من جهة أخرى. وبما أن الطلبة سيصبحون أفراداً ناضجين في مجتمع ديمقراطي، فلا بد أن يكون لهم (ولمعلمهم) رأي حول أساسيات العلم، والعلوم التطبيقية؛ وبالتالي لا بد من تعرضهم لأربعة أهداف غرضية في سياق طبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي وعالمي،

ومؤسساته للعلم والبحث العلمي. وهكذا أصبح التوجه العام للمشروع (2061) يتضمن التأكيد على الثقافة العلمية Scientific Literacy والمزيد من الاهتمام للتكامل والتفاعل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، وتقديم طبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي وعالمي له تأثيرات قوية في التفكير والعمل الإنساني، وارتباط التعلم والتعليم المتعلق بالثقافة العلمية بالاستقصاء العلمي والأفكار العلمية.

أما بالنسبة إلى محتوى المشروع (2061) - العلم للجميع، فيتضمن خمسة عشر فصلاً من بينها ما يتعلق بموضوع البحث وهو طبيعة العلم ومدى تفاعله وتكامله وتلاحمه بطبيعة المسعى العلمي، والرياضيات والتكنولوجيا. ويتضمن فهم طبيعة العلم فهماً موصوفاً (محدداً) تحت مكونات ومجالات ثلاثة، هي: الرؤية العلمية العالمية للكون، والاستقصاء العلمي، وطبيعة المسعى العلمي. وفي ضوء هذه العلاقة المتداخلة، ولكي يصبح معلمو العلوم قادرين على ترجمة الفهم السليم لطبيعة العلم، كما هو معرف في وثائق إصلاح التربية العلمية، فإن عليهم (هم) أنفسهم أن يمتلكوا الفهم المفاهيمي والتطبيقي السليم لطبيعة المسعى العلمي الموصوف في الوثائق الإصلاحية ووفقاً لمعايير المشروع (2061) وتوجهاته، وذلك لترجمته وانعكاسه على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي العلوم من جهة، وفهم الطلبة (طلبتهم) لطبيعة المسعى العلمي من جهة أخرى.

هذا، ويعد مفهوم طبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني اجتماعي عالمي من المفاهيم المعاصرة عالمياً التي أخذت في الظهور بشكل بارز في أدبيات التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها. وقد تم تقديم هذا المفهوم ومعالجته في حركات إصلاح التربية العلمية في المشروع (2061) في وثيقة معالم الثقافة العلمية وملاحمها. وفي هذا تمت الإشارة إلى أن المعرفة العلمية وطبيعة المسعى العلمي يشكلان طبيعة العلم من منظور الثقافة العلمية كهدف رئيسي وغاية كبرى لخبرتي طلبة المرحلة الثانوية. وعليه؛ يتم التأكيد على توثيق المسعى العلمي بطبيعة العلم والثقافة العلمية كهدف وغاية كبرى في التربية العلمية وتدريب العلوم المعاصرة في ضوء منهجية العلم كمادة، وطريقة، وبحث وتفكير والوصول إلى المعرفة، وبالتالي الوعي بأهمية العلم كمسعى ومشروع إنساني يلبي الحاجات الشخصية والمهنية والاجتماعية، والوعي بمهنة المستقبل، وحل القضايا المجتمعية والمساعدة على الدراسة المستقبلية، واتخاذ القرارات المناسبة في المنظور الشخصي - المهني - الاجتماعي - العالمي.

وتأسيساً على ما سبق، ثمة خصائص تذكرها الأدبيات (زيتون، 2010) توضح طبيعة المسعى العلمي Nature of Scientific Enterprise يمكن أن يكون من بينها ما يأتي:

- الكون نظام مفتوح للإنسان، ومن خلال العلم يمكن اكتشاف هذا الكون وفهمه.

النظرية والتطبيقية، والقدرات في العلوم، والتعلم، والتعليم؛ إذ إن ممارساتهم التدريسية تتأثر بمدى عمق فهمهم وتوقعاتهم ومعتقداتهم حول الطالب وعلاقتهم معهم.

وفي هذا السياق، يعد المشروع (2061) جوهر وقلب حركات إصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها في الولايات المتحدة الأمريكية. وكحركة إصلاحية عالمية معاصرة، فهو يمثل رؤية مستقبلية عالمية بعيدة المدى للإصلاح التربوي العلمي في التربية العلمية وتدريب العلوم. وهو يتضمن مبدئياً رؤية ما يجب على الطلبة جميعهم أن يعرفوه، وأن يكونوا قادرين على أدائه في العلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا في نهاية الصفوف: (K-2) و (5-3) وفي هذا يعزز المشروع مبدأً وفلسفة العلوم للجميع، ويعمل على تنمية الثقافة العلمية والرياضية والتكنولوجية وتحقيقها؛ وذلك باعتبار العلوم والرياضيات والتكنولوجيا عالمياً هي عوامل التغيير، فهي التي تسببه وتشكله، وتستجيب له، وبالتالي تحقق في نهاية التحليل الأمن التربوي في التعلم والتعليم، والأمن الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والوطني (AAAS, 1993). هذا، ويتضمن المشروع (2061) خطة ثلاثية من ثلاث مراحل، هي:

الأولى: وتتضمن المعرفة العلمية، والمهارات، والاتجاهات التي يجب على جميع الطلبة اكتسابها كنتيجة لتعلمهم المدرسي من الروضة حتى الصف الثاني عشر (K-12). وكذلك إيجاد العلاقات والروابط بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع (STS) Science, Technology, and Society، والتأكيد على مهارات التفكير والاستقصاء العلمي، وطبيعة العلم، وطبيعة المسعى العلمي. وقد تمت ترجمة هذه الأفكار وانتهت بنشر وثيقة العلم لجميع الأمريكيين أو (العلم للجميع) (AAAS, Science for All Americans 1989).

الثانية: وهي مرحلة الصياغة التربوية؛ وفيها تركز الاهتمام على تنفيذ المقترحات من المرحلة الأولى للإصلاح، كما تم التركيز على إيجاد معايير الثقافة العلمية، والاستقصاء العلمي، وطبيعة المسعى العلمي من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12). وقد ترجمت عملياً بنشر الوثيقة الثانية للمشروع (2061)، وهي: معالم الثقافة العلمية وملاحمها (AAAS, 1993) Benchmarks for science literacy.

الثالثة: وهي مرحلة التنفيذ والتحول التربوي للمشروع (2061)، وهي مرحلة مستمرة إلى القرن الحادي والعشرين وألفيته الثالثة. وتهدف إلى تنفيذ ما تم الحصول عليه أو إنتاجه من المرحلتين الأولى والثانية؛ وذلك من أجل رفع مستوى ونوعية التعليم في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا كمحور أساسي للثقافة العلمية وأبعادها. كما تضمنت المرحلة تقييم المرحلتين السابقتين، وركزت على محاور عدة من أبرزها إعداد المعلمين Teacher Education وتأهيلهم وتطويرهم المهني، ودور العلم في المجتمع، وأهمية دعم المجتمع

والمسعى البحثي. وبالإضافة إلى المعايير والمواد التعليمية، فثمة مكون مهم في التربية العلمية وتدريب العلوم وهو المعلم (معلم العلوم) Science Teacher، وبغض النظر عن المحتوى العلمي والتخصص الذي يعلمه المعلم، فإنه في الواقع يعلم أيضاً طبيعة المسعى العلمي وبالتالي فإن فهم التكامل والتلاحم بين طبيعة العلم وطبيعة المسعى العلمي والاستقصاء العلمي أكثر أهمية من اكتساب ومعرفة تفاصيل العلم والمعرفة العلمية.

وفي دراسة عالمية (McComas & Olson, 2000) تم فيها تحليل ثماني وثائق عالمية من خمس دول، هي: أمريكا، وأستراليا، وبريطانيا، وكندا، ونيوزلندا. وكان من أبرز هذه الوثائق وثيقة المشروع (2061) - معالم الثقافة العلمية (AAAS, 1993) Benchmarks for Science Literacy، والمعايير الوطنية للتربية العلمية (NRC, 1996). وفي ضوء تحليل الوثائق العالمية الثماني، كان من أبرز نتائجها أن ثمة أربعة أفرع متداخلة ومتقاطعة مكونة للعلم، وهي: فلسفة العلم، وسوسيولوجية (علم اجتماع) العلم، وسيكولوجية (علم نفس) العلم، وتاريخ العلم. وفي هذا اهتمام متزايد واضح بالإطار الاجتماعي للعلم وسوسيولوجيته ومضامينه التربوية الاجتماعية في مناهج العلوم وتربيتها. وقد أجمعت الوثائق الثماني على هذا المضمون والإطار الاجتماعي للعلم، وقد ظهر ذلك جلياً في توصيات حركات إصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتربيتها العالمية المعاصرة وعلى رأسها المشروع (2061).

وفي دراسة أخرى (McComas, Clough, and Almazroa, 2000) المتعلقة بفهم طبيعة العلم والمسعى العلمي وانعكاسات ذلك الفهم على التربية العلمية وتدريب العلوم، بينت الدراسة قيمة طبيعة العلم في التعلم والتعليم، وتعزيز تعلم المحتوى العلمي من خلال الخبرات الحسية المباشرة المتمثلة في تشغيل اليدين وتشغيل العقل (الفكر) والرأس معاً، وزيادة فهم العلم، وتحسين الميول والاهتمامات العلمية لدى الطلبة، والقدرة على اتخاذ القرارات، وتعزيز استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس العلوم إيجابياً لدى المعلمين وتأثيرها في السلوك التعليمي إيجابياً لهم وانعكاس ذلك على طلبتهم.

وفي السياق، اختبر موس (Moss, 2001) مفهوم طبيعة العلم وطبيعة المسعى العلمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تناولت الدراسة هذين المفهومين من منظور المشروع (2061)، وتم فيها مقابلة خمسة طلاب ست مرات لمدة سنتين، وتم توجيه بعض الأسئلة لهم التي تعبر عن طبيعة العلم وطبيعة المسعى العلمي. وبينت خلاصة الدراسة أن الطلبة كونوا فهماً لبعض المجالات التي تناولها النموذج المقترح في الدراسة حول طبيعة العلم، كما تبين أن الطلبة لديهم فهماً أكبر لطبيعة العلم مقارنة مع طبيعة المسعى العلمي. وأوصت الدراسة بإدخال المعرفة الخاصة بطبيعة العلم وطبيعة المسعى العلمي في

- الاكتشاف العلمي يساعد على تفسير الظواهر (فهم العالم الطبيعي)، والتنبؤ بها، والتحكم بها (ضبطها).
- العلم نشاط اجتماعي يؤثر في المجتمع ويتأثر به، ويتداخل ويتفاعل العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع والبيئة.
- العلم عمل يشارك فيه أفراد (علماء) من ذوي الاختصاصات المختلفة من كل الأمم والثقافات رجالاً ونساء.
- يعكس العلم قيم المجتمع ووجهات النظر فيه.
- كل فرع من فروع العلم Science Disciplines له بناء مفاهيمي في مجال تنظيم البحث ونتائجه.
- يضم تركيب المسعى العلمي مؤسسات متعددة من مثل: الجامعات، ومراكز البحوث، والمؤسسات الخاصة والعامة والصناعية.

وهكذا يتضح مما سبق أن الفهم المناسب السليم لطبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي عالمي له مضامين تربوية مفيدة لكل من معلمي العلوم وطلبتهم سواء بسواء. ولعل هذا يوجه بوصلة بحث الأدبيات وخلفيتها إلى بعض المكونات المشكلة لطبيعة المسعى العلمي (NOSE) كما اقترحتها داس (Dass, 2005)، وهي:

- مجالات طبيعة النشاط العلمي، والمعرفة، ويركز هذا الجانب على ماهية الطرق العلمية، ومفهوم النشاط العلمي، والمعرفة العلمية المتولدة أو المشتقة من خلال النشاط العلمي، وكذلك تعرف الظروف التي يعمل بها العلماء وكيف يتوصلون Know How إلى استنتاجاتهم.
- السياق الاجتماعي للنشاط العلمي.
- المضامين المجتمعية للنشاط العلمي.
- المضامين التعليمية وتوظيف النشاط العلمي في المواقف التربوية، ويتعلق هذا الجانب بتطبيق مكونات المسعى العلمي في مواقف صفية وتربوية وفي برامج إعداد معلمي العلوم وتطويرهم المهني. وعليه؛ ولكي يكون لدى معلم العلوم (والطلبة) الفهم المناسب السليم لطبيعة المسعى العلمي، فإنه يتطلب بالضرورة فهم طبيعة العلم، والاستقصاء العلمي، وتوظيف أخلاقيات العلم في الحياة، وتعرف الطلبة لهذه المفاهيم خلال المراحل التعليمية (K - 12).

وفي سياق فهم واقع طبيعة المسعى العلمي، يرى ألن ليشنر Alan Leshner رئيس الجمعية الأمريكية للتقدم العلمي (Perkins AAAS, 2007) - أن القضايا الرئيسية المهمة في هذا الكون لها جذور مستندة إلى العلم والتكنولوجيا؛ وفي هذا ثمة حاجة لدى جميع الناس لكي يميزوا بين العلم واللاعلم، وهناك تصورات ومفاهيم ساذجة أو خاطئة حول العلماء والمسعى العلمي الإنساني الاجتماعي، وأن الدولة التي تجعل المسعى العلمي هدفها هي الأكثر تقدماً في العالم، والمفتاح لإلهام الطلبة لمتابعة المهنة ذات الصلة بالعلوم ليست في إظهار العلم بأنه مثير وممتع فحسب، بل مساعدتهم على الانخراط والانهمك في العلم والمسعى العلمي

وهدفت دراسة عبد الخالق ويل وليدريمان (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998) استقصاء أثر فهم معلمي العلوم في أثناء الخدمة لطبيعة العلم في تخطيطهم التدريسي، وممارساتهم الصفية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اختيرت عينة من المعلمين في أثناء الخدمة تكونت من (14) أربعة عشر معلماً ومعلمة من الذين يعلمون في المرحلة الثانوية. وتم استخدام اختبار طبيعة العلم ذي الأسئلة غير المقيدة (المفتوحة) للكشف عن فهم المعلمين لطبيعة العلم، كما استخدمت الملاحظة الصفية، وتحليل خطط التدريس، وملاحظات المشرفين التربويين الذين شاهدوا الحصص الصفية التي نفذها معلمو العلوم، والمقابلات الفردية للمعلمين. وبعد تحليل بيانات الدراسة، كشفت الدراسة أن معلمي العلوم يمتلكون فهماً مقبولاً لبعض جوانب العلم كما في السمة التجريبية، وقابلية المعرفة العلمية للتغير، والتميز بين الملاحظة والاستدلال العلمي، ودور كل من الذاتية والإبداع في العلم. إلا أن نتائج الدراسة أظهرت عدم ارتباط الفهم السليم لجوانب طبيعة العلم لدى المعلمين بتخطيطهم الدراسي وممارساتهم التدريسية.

وأجرى تيراب (Tairab, 2001) دراسة هدفت إلى تقصي رؤى المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها لجوانب طبيعة العلم والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة من (95) معلماً ومعلمة بواقع (41) معلماً ومعلمة قبل الخدمة، و(54) معلماً ومعلمة في أثناءها. ولجمع البيانات، تم استخدام مقياس طبيعة العلم والتكنولوجيا، كاستبيان طورت فقراته تجريبياً، وحقق له الصدق والثبات. وأظهرت نتائج الدراسة اختلافاً في رؤى أفراد الدراسة حول العلم وطبيعته، حيث رأى بعضهم العلم كمحتوى معرفي (تقليدي) في حين رأى الآخرون كطريقة Method للوصول إلى المعرفة العلمية. كما رأى (76%) من أفراد الدراسة التكنولوجيا بوصفها تطبيقاً للعلم، بينما أظهرت الدراسة تماثلاً في رؤى كل من المعلمين قبل الخدمة والمعلمين في أثناءها لطبيعة العلم وعلاقة العلم بالتكنولوجيا.

وفي سياق معتقدات ورؤى معلمي العلوم وانعكاسها على ممارساتهم التدريسية وسلوكهم التعليمي، توصلت دراسة بركهاوس (Brikhouse, 1990) إلى أن معلمي العلوم الذين يعتقدون بالطبيعة المؤقتة للعلم والمعرفة العلمية، وأن المعرفة تنتج من الملاحظة المنظمة وتفسيرها، يشجعون الطلبة (طلبتهم) على مناقشة ملاحظاتهم في ضوء النظرية العلمية، بينما معلمو العلوم الذين يعتقدون أن العلم هو تراكم للمعرفة العلمية، يميلون إلى تشجيع الطلبة على اتباع ما تقوله الكتب والمراجع والتعليمات الواردة فيها وبخاصة فيما يتعلق بإجراء التجارب العلمية. مقابل ذلك، بينت الدراسة أن معلمي العلوم الذين يفهمون طبيعة المسعى العلمي يؤدون دوراً فاعلاً في تدريس العلوم، حيث إنهم يتيحون الفرصة أمام الطلبة للتوصل إلى خبرات تعليمية غنية في مجال العلوم، ويحثونهم على توظيف طاقاتهم الإبداعية. وكتطبيق تربوي في

مناهج العلوم وبرامجها بشكل صريح وهذا يتطلب تأهيل معلمي العلوم قبل الخدمة وفي أثناءها في مثل هذه المفاهيم.

وأجرى جون وبراي (John & Brain, 2002) دراسة نوعية لتقييم مفهوم طبيعة العلم وبنيتها لدى معلمي علوم المرحلة الابتدائية قبل الخدمة في بريطانيا، حيث بلغ المشاركون في الدراسة (27) سبعة وعشرين معلماً في مرحلة الإعداد في مساق طرائق تدريس العلوم لمدة خمسة عشر أسبوعاً. وبعد تحليل البيانات نوعياً، أظهرت الدراسة أن ثمة تغيراً إيجابياً في اللغة العلمية (لغة العلم) التي استخدمها أفراد الدراسة في وصفهم لطبيعة العلم لبنيتها ولطبيعة المسعى العلمي. ولعل هذه النتيجة تعزز أهمية إعداد المعلمين (معلمي العلوم) وتأهيلهم وتطويرهم المهني قبل الخدمة في مجالي طبيعة العلم وطبيعة المسعى العلمي.

وفيما يتصل برؤى الطلبة ومفاهيمهم حول العلم وطبيعته وآرائهم في طبيعة المسعى العلمي، بحث تامير (Tamir, 1994) هذه الرؤى والمفاهيم في إطار الدراسة الدولية الثانية Second International Science Study التي شارك فيها (25) خمس وعشرون دولة، وكانت الفئات العمرية المستهدفة للطلبة، هي: عشرة، وأربعة عشر، وسبعة عشر عاماً. وتم تطبيق ثلاثة مقاييس على المشاركين في الدراسة، وهي: مقياس فهم طبيعة العلم، ومقياس طبيعة المسعى العلمي، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم. وبعد تحليل البيانات وصفيًا واستدلاليًا، أظهرت النتائج حدوث تطور في فهم طبيعة العلم لدى الطلبة من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر، وعزا الباحث ذلك إلى تدريس العلوم في المدارس، كما بينت الدراسة أن للأسرة دوراً في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو طبيعة المسعى العلمي واختيار مهنة المستقبل. وأوصى الباحث بضرورة التركيز على برامج إعداد المعلمين وتطويرهم المهني في مجالي: طبيعة العلم، وطبيعة المسعى العلمي، وبالتالي توظيف نتائج الحركات الإصلاحية في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدرسيها.

وبحث ريني ودون (Rennie & Dunne, 1990) أثر بعض العوامل مثل: الجنس، والعرق على رؤى الطلبة وقدراتهم للعلم واتجاهاتهم نحو العلم والمهن المستقبلية المرتبطة بالعلم في فيجي. وتكون أفراد الدراسة من (1174) طالباً وطالبة من ذوي الستة عشر عاماً (الصف العاشر الأساسي). وبعد تطبيق إجراءات الدراسة وتحليل بياناتها، توصلت الدراسة إلى أن متغيري: الجنس والعرق لا يؤثران في فهم الطلبة للعلم والمعرفة العلمية، بينما أظهر الطلبة الذكور أن ثمة مهناً مرتبطة بالعلم تصلح للذكور أكثر منه للإناث. كما وجدت الدراسة أن الجنس والجماعات العرقية تؤثر في اختيار الطالب لدراسة العلوم مستقبلاً والالتحاق بمهن مرتبطة بالعلم، وإكمال الدراسات العليا لصالح الذكور. وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو العلم كانوا يفضلون مهناً مرتبطة بالعلوم مما يعني أن لديهم فهماً جيداً لطبيعة المسعى العلمي.

مهنة المستقبل، ويعرفه بعالم المهن المرتبطة بمجال العلوم. ومن هنا، تجيء هذه الدراسة لتقضي فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن وذلك في ضوء معايير ووثائق المشروع (2061)، وعلاقة ذلك الفهم ببعض المتغيرات الديمغرافية والدراسية التصنيفية المختارة التي يتوقع أن تعدل من فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم في الأردن، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية والدراسية؟ وفي إطار هذا السؤال الرئيس، ولما اعتقد مبدئياً أن ثمة من المتغيرات الديمغرافية (التصنيفية) ما يمكن أن تعدل من مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى المعلمين، كما في: الجنس (النوع الاجتماعي)، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة التي يعلمون فيها، والمؤهل العلمي، والتخصص، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

الأول: ما مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم؟ وهل يختلف مستوى هذا الفهم لطبيعة المسعى العلمي عن المستوى المقبول تربوياً (80%)؟

الثاني: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف الجنس (معلم، معلمة)؟

الثالث: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف الخبرة التدريسية لهم (أربع سنوات فأقل، خمس سنوات فأكثر)؟

الرابع: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف نوع المدرسة التي يعلمون فيها (عامة، خاصة)؟

الخامس: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف المؤهل العلمي لهم (بكالوريوس علوم، ماجستير أو دكتوراه)؟

السادس: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف التخصص (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم الأرض، معلم مجال علوم)؟

السابع: هل هناك علاقة بين مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم وكل من: الجنس، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص؟

مناهج العلوم وتدرسيها، أوصت الدراسة ضرورة تضمين برامج إعداد معلمي العلوم استراتيجيات وطرائق تدريسية تعزز فهم طبيعة المسعى العلمي وتنميته أولاً في انعكاس ذلك الفهم الجيد (السليم) على سلوكهم التدريسي وطلبهم.

وفي السياق عينه، اقترحت دراسة عياش (2008) برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى مشروع الإصلاح التربوي للتربية العلمية في تنمية الثقافة العلمية والمسعى العلمي لدى معلمي العلوم في وكالة الغوث الدولية في الأردن. وتكون أفراد الدراسة من (48) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في وكالة الغوث الدولية، تم توزيعها عشوائياً إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تلقت تدريباً مباشراً على البرنامج التدريبي المقترح، والأخرى ضابطة تلقت تدريباً على البرنامج الاعتيادي المطبق في وكالة الغوث الدولية. وبعد تطبيق إجراءات الدراسة وتحليل بياناتها وصفيًا واستدلاليًا، أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري الثقافة العلمية وطبيعة المسعى العلمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وقد فسر البرنامج التدريبي المقترح حوالي (78%) من التباين المفسر (التنبؤ) في المتغير التابع لطبيعة المسعى العلمي. وكتطبيق تربوي في تدريس العلوم، أوصت الدراسة باعتماد البرنامج التدريبي واعتماده في دورات وتأهيل المعلمين وتدريبهم في مجالات المعرفة العلمية، وطبيعة العلم، والمسعى العلمي في مدارس وكالة الغوث الدولية وذلك على أمل انعكاس ذلك على ممارساتهم التدريسية وطلبهم على حد سواء.

يتبين مما سبق ومن مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، ثمة ضعف عام أو غموض (تشويش) في فهم المعلمين والطلبة لطبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي عالمي. كما لوحظ محدودية الدراسات والبحوث المحلية في هذا المجال وكثرتها في الدول الأجنبية في حدود معرفة الباحث وإطلاعه، وذلك على الرغم من أهمية امتلاك المعلمين لطبيعة المسعى العلمي وفهمه فهماً سليماً لدى المعلمين والطلبة كغاية وهدف في برامج إعداد معلمي العلوم وتأهيلهم وتطويرهم المهني وذلك بإجماع الحركات الإصلاحية العالمية في مناهج العلوم وتدرسيها وعلى قمتها المشروع (2061) حيث يتوقع انعكاس فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي على طلبتهم من حيث فهم المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي عالمي من جهة، والمساهمة في تكوين الثقافة العلمية والرياضية والتكنولوجية في ضوء المشروع (2061) من جهة أخرى. هذا بالإضافة إلى ندرة الدراسات المحلية التي تناولت فهم طبيعة المسعى العلمي وعلاقته ببعض العوامل الديمغرافية والدراسية المختارة وذلك على الرغم من التداخل والتلاحم المباشر بين طبيعة العلم وطبيعة المسعى العلمي، حيث إن فهم طبيعة المسعى العلمي يمكن الفرد المتعلم (الطالب) من المنهج التجريبي والمنطقي الذي يساعده على حل مشكلاته اليومية بالاستناد إلى الأدلة العلمية والتحليل العلمي، كما يمكنه من اختيار

التعريفات الإجرائية:

- يمكن أن تساهم في تعريف معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن بأهمية طبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي وفهمه، وانعكاس ذلك إيجابياً على طلبتهم.
- يتوقع أن يفيد منها واضعو مناهج العلوم والعاملون على تطويرها بحيث يتم التأكيد على جوانب المسعى العلمي ومجالاته في مناهج العلوم ومن ثم التركيز على تطويره وتنميته لدى الطلبة.
- يفيد من الدراسة المشرفون التربويون لمباحث العلوم العامة والمتخصصة (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض) في أثناء قيامهم بمهامهم الإشرافية مع معلمي العلوم بحيث يتم توجيه المعلمين نحو التأكيد على تطوير المسعى العلمي وفهمه لدى الطلبة في أثناء تدريس العلوم ومن ثم التركيز على جوانب المسعى العلمي ومجالاته.
- يؤمل أن تمهد هذه الدراسة إلى توليد بحوث ودراسات تربوية أخرى في مناهج العلوم وتدريسها وبمتغيرات أخرى ذات صلة أو علاقة بطبيعة المسعى العلمي كما في على سبيل المثال، تقصي العلاقة بين فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي وانعكاس ذلك على سلوكهم التعليمي من جهة، وفهم الطلبة (طلبته) له من جهة أخرى.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم (بضع مئات) في المرحلتين الأساسية والثانوية المنتظمين في مدارس الذكور والإناث الأردنية التابعة لمديريات التربية والتعليم العام الخمس، ومديرية التربية والتعليم الخاص في العام الدراسي 2012/2011. أما أفراد عينة الدراسة، فقد تم تحديدها من خلال توزيع أداة البحث (اختبار طبيعة المسعى العلمي) مسحياً على حوالي مئة معلم ومعلمة، وتم استرجاع (87) استجابة وبنسبة استرجاع (87%)، وهي نسبة استرجاع عالية، وبهذا بلغ أفراد عينة الدراسة بصورتها النهائية (87) معلماً ومعلمة تم عليها إجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية.

أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة، تم استخدام أداة الدراسة الآتية:

اختبار طبيعة المسعى العلمي: تم اعتماد اختبار طبيعة المسعى العلمي (عياش، 2008)؛ وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، واشتمل مبدئياً على (40) أربعين فقرة، لكل منها أربعة بدائل. وقد تم إعداده وتطويره في ضوء مراجعة الأدبيات في التربية العلمية والدراسات السابقة ذات الصلة وبخاصة المشروع (2061) ومعايير بوثيقته العلم الجميع، ومعالم الثقافة العلمية وملاحمها (AAAS, 1993)، كما تمت الاستعانة بدارسات

يعرف طبيعة المسعى العلمي مفاهيمياً كمكون رئيس من مكونات طبيعة العلم وبنيته، وبالتالي يقصد به تمكن الفرد من المنهج التجريبي والمنطقي الذي يساعد على حل مشكلاته اليومية وذلك بالاستناد إلى الأدلة العلمية والتحليل العلمي، كما يعمل على تزويده بالمهارات التحليلية النقدية لزيادة وعيه بالعلم والمسعى العلمي كنشاط إنساني واجتماعي وعالمي يمكنه من اختيار مهنة المستقبل، ويعرفه بعالم المهن في مجال العلوم. وقد قيس مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها معلمو العلوم على اختبار طبيعة المسعى العلمي المعد خصيصاً لذلك. كما قسم مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم إجرائياً إلى مستويين: فهم مرتفع، وحدد إجرائياً بحصول المعلم على الدرجة (9) فأكثر، ومستوى منخفض للمعلم الذي حصل على درجة أقل من تسع (9) درجات على اختبار طبيعة المسعى العلمي وذلك اعتماداً على المتوسط العام لدرجات معلمي العلوم على الاختبار.

أما حدود الدراسة ومحدداتها، فقد اقتضت الدراسة على عينة من معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية والثانوية المنتظمين في المدارس الأردنية العامة والخاصة والتابعة لمديريات التربية والتعليم العامة الخمس ومديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان. وفي هذا السياق، تتحدد نتائج الدراسة جزئياً بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها (اختبار طبيعة المسعى العلمي) التي استخدمت لقياس فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في موضوعها الحديث المعاصر من جهة، وفي ناحيتين أخريين من جهة أخرى، وهما الناحية النظرية والتطبيقية. ففي الناحية النظرية تتمثل أهمية الدراسة في محاولتها تقصي الإجابة عن أسئلة الدراسة (السبعة) التي طرحت سابقاً التي يحاول الباحث فيها الإجابة عنها من خلال إبراز أهمية المسعى العلمي في ضوء توصيات وثائق المشروع (2061) ومعايير الإصلاحيات المتعلقة بإصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها عالمياً. هذا بالإضافة إلى تقصي العلاقة بين فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وبعض المتغيرات الديمغرافية والدراسية (التصنيفية) كالجنس، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة التي يعلمون فيها، والمؤهل العلمي، والتخصص، وذلك في سياق ندرة الدراسات المحلية بشكل خاص المتخصصة في ميدان طبيعة المسعى العلمي في حدود علم الباحث واطلاعه، ولذلك يمكن أن تعد الدراسة محاولة أولية للإجابة عن أسئلتها السابقة. وفي السياق ذاته، تبرز أهمية الدراسة التطبيقية في ضوء الملاحظات والأهمية العملية الآتية:

تصميم الدراسة:

تضمنت الدراسة وفقاً لتصميمها على المتغيرات (المستقلة والتابعة) الآتية:

أولاً: المتغيرات (التصنيفية) المستقلة، وهي: 1. الجنس (النوع الاجتماعي)، وله فئتان: معلم ومعلمة، 2. الخبرة التدريسية، ولها فئتان: أربع سنوات فأقل، وخمس سنوات فأكثر، 3. نوع المدرسة، ولها فئتان: عامة، وخاصة، 4. المؤهل العلمي، وله فئتان: بكالوريوس علوم، وماجستير أو دكتوراه، 5. التخصص، وله خمس فئات، هي: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض، ومعلم مجال علوم.

ثانياً: المتغيرات التابعة، ويضم متغيراً تابعاً واحداً يتمثل في فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي. هذا، وقد حدد إجرائياً بدرجات المعلمين التي حصلوا عليها في اختبار طبيعة المسعى العلمي. أما مستوى فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي، فقد تم تقسيمه إجرائياً إلى مستويين (مرتفع، ومنخفض) وذلك باعتماد المتوسط الحسابي (الدرجة تسعة) بحيث اعتبر المعلم الذي حصل على تسع درجات فأعلى مستوى مرتفعاً، والمعلم الذي حصل على أقل من تسع درجات مستوى منخفضاً.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة، ومن ثم الإجابة عن أسئلتها السبعة، تم استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) لإجراء التحليلات الوصفية والاستدلالية. وقد تمثلت هذه التحليلات باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة معلمي العلوم على اختبار طبيعة المسعى العلمي. وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام اختبار (ت) t -test لعينة واحدة واختبار دلالتها عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ لفهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة: الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين واختبار دلالتها عند مستوى $(\alpha = 0.05)$. وللإجابة عن السؤال السادس، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA واختبار الدلالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$. وللإجابة عن السؤال السابع، تم استخدام كاي تربيع (χ^2) للاستقلالية Test of Independence ذي التصنيف الثنائي Two-Way Classification؛ ولمعرفة قيمة هذه العلاقة وقوتها وبالتالي مقدار ما تفسره من التباين المفسر (المتنبأ به) في فهم طبيعة المسعى العلمي، تم إيجاد معامل التوافق (Contingency Coefficient (C))، هذا، ولمعرفة حجم التأثير Effect Size لمتغيرات الدراسة الخمسة، تم تطبيق إيتاسكوير Eta Square ونسبة التباين المفسر في المتغير التابع المتمثل بفهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) ومعاييره.

من مثل: دراسة موس (Moss, 2001)، ودراسة داس (Dass, 2005)، ودراسة تامير (Tamir, 1994).

ولإيجاد صدق الاختبار، تم الاعتماد على الصدق الظاهري Face Validity بالنسبة إلى المبحوث، وصدق المحتوى Content Validity وذلك بعرضه على هيئة تحكيم متخصصة (سبعة) من التربويين في مناهج العلوم وطرائق تدريسها لإبداء آرائهم بمدى ملاءمة فقرات الاختبار وشموليتها لقياس ما وضعت لقياسه وهو موضوعات فهم طبيعة المسعى العلمي ومجالاته. وقد عدلت بعض الفقرات بناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم، وبلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (32) اثنتين وثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل، وأعطيت كل فقرة درجة واحدة، وبهذا يتراوح مدى الدرجات على الاختبار بين (صفر - 32) درجة.

ولإيجاد ثبات الاختبار، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (التطبيق وإعادة التطبيق) Test - Retest بفاصل زمني مدته أسبوعان على عينة من مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة مكونة من (36) معلماً ومعلمة، وبتطبيق معامل ارتباط بيرسون Pearson Coefficient تم حساب معامل ثبات الاختبار حيث بلغ (0.84)، وهو معامل ثبات مرتفع وذو دلالة مناسبة لأهداف الدراسة وأغراضها. كما تم إيجاد بعض الخصائص السيكومترية للاختبار، حيث تم إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال التجريب الأولي على العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (0.30 - 0.70)، ومعاملات التمييز بين (0.20 - 0.70) وبذلك اعتبرت جميع فقرات الاختبار مناسبة لأغراض الدراسة وأهدافها.

إجراءات التطبيق:

- تم تطبيق الدراسة وتنفيذها وفق الإجراءات المختصرة الآتية:
1. بعد تحديد مجتمع الدراسة واختيار أفراد العينة مسحياً، تم تطبيق اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي على أفراد عينة الدراسة بمساعدة بعض المعلمين والمشرفين التربويين في قطاعي التعليم العام والتعليم الخاص في مديريات التربية والتعليم العام، ومديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان.
- صنفت البيانات الإحصائية المجمعة لكل معلم ومعلمة ودرجته على اختبار طبيعة المسعى العلمي وذلك في ضوء متغيرات الدراسة الخمسة، وهي: الجنس، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص.
- أدخلت البيانات الإحصائية الخام في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء الحزمة الإحصائية (SPSS) لإيجاد الإحصاءات الوصفية والاستدلالية المطلوبة وفقاً لتصميم الدراسة ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية المناسبة.

النتائج

بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وإجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة، تم الحصول على النتائج التالية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول في هذه الدراسة على ما يأتي: ما مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي

الجدول (1): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات معلمي العلوم على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي

البيانات	أفراد العينة	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة (%) للمتوسط
فهم طبيعة المسعى العلمي	87	4	17	9.023	2.362	0.253	28.197

ضوء معايير المشروع (2061) والدرجة المناظرة وهي (25.6) درجة. وفي هذا ثمة فرق ظاهري مقداره (16.577) درجة وبنسبة (51.803%) بين مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي والمعيار التربوي المقبول (80%) في ضوء معايير المشروع (2061) ومتطلباته. ولاختبار دلالة هذا الفرق الملاحظ، تم تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة فروق المتوسطات. والجدول (2) يوضح ملخص النتائج.

يتبين من الجدول (1) أن مدى درجات فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في ضوء المشروع (2061) تراوح بين (4) و(17) سبع عشرة درجة في حدها الأقصى، وبمتوسط حسابي مقداره (9.023) درجة وبنسبة مئوية (28.197%) من العلامة القصوى (32 درجة) على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي، وانحراف معياري (تششت) مقداره (2.362) درجة. وتعد هذه النتيجة (متدنية) جداً مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً (80%) في

الجدول (2): خلاصة نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي والمستوى المقبول تربوياً (80%) على اختبار طبيعة المسعى العلمي

البيانات	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ايتا سكوير (η^2)
فهم طبيعة المسعى العلمي	87	9.023	2.362	0.253	- 65.451	0.000	0.98
المستوى المقبول تربوياً (80%)	87	25.600					

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يأتي: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف الجنس (معلم، معلمة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي ومعلمات العلوم على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لجنسهم. والجدول (3) يبين خلاصة النتائج.

يلاحظ من الجدول (2) أن متوسط فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي يقل بفرق ذي دلالة إحصائية عن المستوى المقبول تربوياً 80% (25.600 درجة) حيث قيمة (ت) المحسوبة تساوي (- 65.451)؛ وهذه القيمة لها دلالة إحصائية عند مستوى احتمال (0.000).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية لفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً للجنس

البيانات	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة (%) للمتوسطات	الجنس
المعلمون	31	8.871	2.539	0.456	27.722	
المعلمات	56	9.107	2.277	0.304	28.459	
الكلي	87	9.023	2.362	0.253	28.197	

الدرجة القصوى (32 درجة) على اختبار طبيعة المسعى العلمي، بينما كان متوسط فهم معلمات العلوم (ن = 56) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (9.107) درجة بانحراف معياري (2.277)، أي ما

يتضح من الجدول (3) أن متوسط فهم معلمي العلوم الذكور (ن = 31) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (8.871) درجة بانحراف معياري (2.529)، أي ما يعادل نسبة (27.722%) من

ولاختبار دلالة الفرق الظاهري في مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) للفرق بين المتوسطات للعينات المستقلة. والجدول (4) يبين ملخص النتائج.

يعادل نسبة (28.459%) من الدرجة القصوى على اختبار طبيعة المسعى العلمي. ومن هنا يزيد فهم معلمات العلوم على فهم معلمي العلوم بمقدار بسيط يساوي (0.236) درجة وبنسبة مئوية (0.737%) مع ملاحظة أن أداء المعلمين أقل تجانساً (أكثر تشتتاً) من أداء المعلمات على اختبار طبيعة المسعى العلمي.

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً لمتغير الجنس

البيانات الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ايتا سكوير (η^2)
معلمو العلوم	31	8.871	2.539	0.456	0.444-	0.658	0.002
معلمات العلوم	56	9.107	2.277	3.304			

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يأتي: هل يختلف فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف الخبرة التدريسية لهم (أربع سنوات فأقل، خمس سنوات فأكثر)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي العلوم على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية لهم. والجدول (5) يوضح ملخص النتائج.

يظهر من الجدول (4) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (- 0.444)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث إن مستوى دلالتها عند احتمال (0.658) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن الفرق الملاحظ في مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وفقاً لمتغير الجنس غير دال إحصائياً.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية لفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً للخبرة التدريسية

البيانات الخبرة التدريسية	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة (%) للمتوسطات
أربع سنوات فأقل	28	9.178	2.310	0.436	28.681
خمس سنوات فأكثر	59	8.949	2.402	0.312	27.966
الكلي	87	9.023	2.362	0.253	28.197

على نظرائهم ذوي الخبرة التدريسية الأكثر بمقدار بسيط يساوي (0.229) درجة وبنسبة مئوية (0.716%) مع ملاحظة أن أداء المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أربع سنوات فأقل أكثر تجانساً (أقل تشتتاً) من أداء نظرائهم المعلمين ذوي الخبرة التدريسية خمس سنوات فأكثر على اختبار طبيعة المسعى العلمي. ولاختبار دلالة الفرق الظاهري في مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي بين معلمي العلوم وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية لهم، تم تطبيق اختبار (ت) للفرق بين المتوسطات للعينات المستقلة. والجدول (6) يبين ملخص النتائج.

يتبين من الجدول (5) أن متوسط فهم معلمي العلوم ذوي الخبرة التدريسية أربع سنوات فأقل ($n=28$) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (9.178) درجة بانحراف معياري (2.310)، أي ما يعادل نسبة (28.681%) من الدرجة القصوى على اختبار طبيعة المسعى العلمي، بينما بلغ متوسط فهم معلمي العلوم ذوي الخبرة التدريسية خمس سنوات فأكثر ($n=59$) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (8.949) درجة بانحراف معياري (2.402)، أي ما يعادل نسبة (27.966%) من الدرجة القصوى على اختبار طبيعة المسعى العلمي. وفي هذا يزيد فهم المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً للخبرة التدريسية

البيانات الخبرة التدريسية	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ايتا سكوير (η^2)
أربع سنوات فأقل	28	9.178	2.310	0.436	0.421	0.675	0.002
خمس سنوات فأكثر	59	8.949	2.402	0.312			

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يأتي: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف نوع المدرسة التي يعملون فيها (عامة، خاصة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي العلوم على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لمتغير نوع المدرسة التي يعملون فيها. والجدول (7) يبين ملخص النتائج.

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.421)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث إن مستوى دلالتها عند احتمال أو مستوى دلالة (0.675) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن الفرق الملاحظ في مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وفقاً لمتغير خبرتهم التدريسية غير دال إحصائياً.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية لفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً لنوع المدرسة

البيانات نوع المدرسة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة (%) للمتوسطات
عامة	42	9.238	2.184	0.337	28.869
خاصة	45	8.822	2.525	0.376	27.569
الكلية	87	9.023	2.362	0.253	28.197

المدارس العامة لطبيعة المسعى العلمي على نظرائهم المعلمين الذي يعملون في المدارس الخاصة بمقدار يساوي (0.416) درجة ونسبة مئوية (1.30%)، هذا مع ملاحظة أن أداء معلمي العلوم الذين يعملون في المدارس العامة أقل تشتتاً (أكثر تجانساً) من أداء نظرائهم المعلمين الذين يعملون في المدارس الخاصة على اختبار طبيعة المسعى العلمي. ولاختبار دلالة الفرق الظاهري في مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي بين معلمي العلوم وفقاً لمتغير نوع المدرسة التي يعملون فيها، تم تطبيق اختبار (ت) للفرق بين المتوسطات للعينات المستقلة. والجدول (8) يوضح هذه النتائج.

يظهر من الجدول (7) أن متوسط فهم معلمي العلوم الذين يعملون في المدارس العامة (ن = 42) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (9.238) درجة بانحراف معياري (2.184)، أي ما يعادل نسبة مئوية (28.869%) من الدرجة القصوى على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي، بينما بلغ متوسط فهم معلمي العلوم الذين يعملون في المدارس الخاصة (ن = 45) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (8.822) درجة بانحراف معياري (2.525)، أي ما يعادل نسبة (27.569%) من الدرجة القصوى على اختبار طبيعة المسعى العلمي. ومن هنا يلاحظ تفوق فهم معلمي العلوم الذين يعملون في

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً لنوع المدرسة

البيانات نوع المدرسة	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ايتا سكوير (η^2)
عامة	42	9.238	2.184	0.337	0.819	0.415	0.008
خاصة	45	8.822	2.525	0.336			

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على الآتي: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف المؤهل العلمي لهم (بكالوريوس علوم، ماجستير أو دكتوراه)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي العلوم على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي الذي يحمله المعلمون. والجدول (9) يلخص هذه النتائج.

يتبين من الجدول (8) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.819)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال ومستوى دلالة (0.415) التي هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن الفرق الملاحظ في مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وفقاً لنوع المدرسة التي يعملون فيها (عامة، خاصة) غير دال إحصائياً.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية لفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً للمؤهل العلمي

البيانات	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة (%) للمتوسطات
المؤهل العلمي					
بكالوريوس علوم	44	9.272	2.626	0.396	28.975
ماجستير أو دكتوراه	43	8.767	2.056	0.316	27.397
الكلية	87	9.023	2.362	0.253	28.197

معلمي العلوم ذوي المؤهل بكالوريوس علوم على نظرائهم المعلمين ذوي المؤهل العلمي ماجستير أو دكتوراه بمقدار يساوي (0.505) درجة وبنسبة (1.58%)، هذا علماً أن أداء معلمي العلوم ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس علوم) كان أكثر تشبهاً (أقل تجانساً) من نظرائهم المعلمين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير أو دكتوراه). ولاختبار دلالة الفرق الظاهري في مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي بين معلمي العلوم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لهم، تم تطبيق اختبار (ت) للفرق بين المتوسطات للعينات المستقلة. والجدول (10) يبين ملخص النتائج.

يلاحظ من الجدول (9) أن متوسط فهم معلمي العلوم ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس علوم (ن = 44) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (9.272) درجة بانحراف معياري (2.626)، أي ما يعادل نسبة مئوية (28.975%) من الدرجة القصوى على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي، بينما بلغ متوسط فهم معلمي العلوم الذين يحملون مؤهلاً علمياً ماجستير أو دكتوراه (ن = 43) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (8.767) درجة بانحراف معياري (2.056)، أي ما يعادل نسبة (27.397%) من الدرجة القصوى على اختبار طبيعة المسعى العلمي. وفي هذا يتبين تفوق فهم

الجدول (10): نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً للمؤهل العلمي

البيانات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	ايتا سكوير (η ²)
المؤهل العلمي							
بكالوريوس	44	9.272	2.626	0.396	0.321	0.997	0.0001
ماجستير أو دكتوراه	43	8.767	2.056	0.316			

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

ينص السؤال السادس في هذه الدراسة على ما يأتي: هل يختلف مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم باختلاف التخصص (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم الأرض، معلم مجال علوم)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية لدرجات معلمي العلوم على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لمتغير التخصص. والجدول (11) يبين ملخص النتائج.

يظهر من الجدول (10) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (0.321)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال ومستوى دلالة (0.997) حيث إنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني استدلالاً أن الفرق الملاحظ في مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وفقاً لمؤهلاتهم العلمية التي يحملونها غير دال إحصائياً.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية لفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً للتخصص

البيانات	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة (%) للمتوسطات
التخصص					
فيزياء	20	8.600	2.479	0.554	26.875
كيمياء	21	9.142	2.264	0.494	28.569
أحياء	18	8.555	2.280	0.537	26.734
علوم الأرض	9	9.669	2.121	0.707	30.216
معلم مجال علوم	19	9.473	2.589	0.594	29.603
الكلية	87	9.023	2.362	0.253	28.197

معلمي مجال علوم (ن = 19) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (9.473) درجة بانحراف معياري (2.589)، أي ما يعادل نسبة (29.603%) من الدرجة القصوى على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي. وفي هذا السياق يلاحظ أن أداء معلمي مجال علوم أكثر تشتتاً (أقل تجانساً وأكثر تبايناً) بينما كان أداء معلمي علوم الأرض أقل تشتتاً (أكثر تجانساً وأقل تبايناً) مقارنة بنظرائهم معلمي الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، ومعلم مجال علوم. وهذه النتيجة الوصفية الظاهرية تعني فيما تعنيه أن ثمة فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات معلمي العلوم على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي تختلف باختلاف التخصص. واختبار دلالة الفروق الظاهرية في مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لمتغير التخصص للمعلمين، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي One – ANOVA Way. والجدول (12) يبين ملخص النتائج.

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة فروق المتوسطات لفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً للتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	ايتا سكوير (η^2)
التخصص	15.401	4	3.850	0.680	0.608	0.032
الخطأ	464.553	82	5.665			
الكل	479.954	86				

لدى معلمي العلوم وكل من: الجنس، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق كاي تربيع Chi – Square (χ^2) ومن ثم إيجاد معامل التوافق (C) Contingency Coefficient لمعرفة قيمة العلاقة وقوتها. والجدول (13) يبين خلاصة نتائج كاي تربيع (2×2) لمتغير الجنس (معلم، معلمة) وعلاقته بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض) لدى معلمي العلوم في ضوء المشروع (2061) ومعايره.

يلاحظ من الجدول (11) أن متوسط فهم معلمي الفيزياء (ن=20) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (8.600) درجة بانحراف معياري (2.479)، أي ما يعادل نسبة مئوية (26.875%) من الدرجة القصوى على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي، ومتوسط فهم معلمي الكيمياء (ن = 21) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (9.142) درجة بانحراف معياري (2.264)، أي ما يعادل نسبة (28.569%) من الدرجة القصوى على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي، ومتوسط فهم معلمي الأحياء (ن = 18) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (8.555) درجة بانحراف معياري (2.280)، أي ما يعادل نسبة (26.734%) من الدرجة القصوى على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي، ومتوسط فهم معلمي علوم الأرض (ن = 9) لطبيعة المسعى العلمي يساوي (9.669) درجة بانحراف معياري (2.121)، أي ما يعادل نسبة (30.216%) من الدرجة القصوى على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي، ومتوسط فهم

يظهر من الجدول (12) أن قيمة (ف) تساوي (0.680)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال مستوى دلالة (0.608) إذ إنها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن الفروق الملاحظة (الظاهرية) بين متوسطات فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وفقاً لتخصصاتهم غير دالة إحصائياً.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

ينص السؤال السابع على ما يأتي: هل هناك علاقة بين مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061)

الجدول (13): نتائج اختبار كاي تربيع (2×2) لاختبار العلاقة بين الجنس ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم

مستوى الفهم الجنس	مرتفع	منخفض	المجموع	كاي تربيع (χ^2)	مستوى الدلالة	معامل التوافق (C)
معلم	17 (0.55)	14 (0.45)	31 (1.00)	0.284	0.594	0.06
معلمة	34 (0.61)	22 (0.39)	56 (1.00)			
المجموع	51 (0.59)	36 (0.41)	87 (1.00)			

تعني استدلالياً أن المتغيرين (الجنس، ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي) مستقلان وبالتالي فإن فهم طبيعة المسعى العلمي ليس له علاقة (أو لا يختلف) باختلاف جنس المعلم كونه معلماً أو معلمة. وعليه؛ فإن توزيع النسب أو التكرارات Frequences لدى معلمي

يلاحظ من الجدول (13) أن قيمة كاي تربيع (χ^2) تساوي (0.284)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال مستوى دلالة (0.594) حيث إنها أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية المعتمدة مقدماً ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة

العلوم، تم تطبيق اختبار كاي تربيع (χ^2) وإيجاد معامل التوافق (C) لمعرفة قيمة العلاقة وقوتها. والجدول (14) يبين ملخص نتائج اختبار كاي تربيع (2×2) لمتغير الخبرة التدريسية (أربع سنوات فأقل، خمس سنوات فأكثر) وعلاقتها بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض) لدى معلمي العلوم.

الجدول (14): نتائج اختبار كاي تربيع (2×2) لاختبار العلاقة بين الخبرة التدريسية ومستوى فهم لطبيعة المسعى المعلمي لدى معلمي العلوم

مستوى الفهم الخبرة التدريسية	مرتفع	منخفض	المجموع	كاي تربيع (χ^2)	مستوى الدلالة	معامل التوافق (C)
أربع سنوات فأقل	16 (0.57)	12 (0.43)	28 (1.00)	0.037	0.847	0.02
خمس سنوات فأكثر	35 (0.59)	24 (0.41)	59 (1.00)			
المجموع	51 (0.59)	36 (0.41)	87 (1.00)			

التكرارات لدى نظرائهم المعلمين ذوي الخبرة التدريسية خمس سنوات فأكثر بالنسبة لفهم مستوى طبيعة المسعى العلمي.

وفيما يتصل بمتغير نوع المدرسة التي يعلم فيها معلمو العلوم (عامة، خاصة) وعلاقتها بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم، طبق اختبار كاي تربيع (χ^2) وحسب معامل التوافق (C) لمعرفة قيمة العلاقة وقوتها. والجدول (15) يوضح خلاصة نتائج اختبار كاي تربيع (2×2) لمتغير نوع المدرسة (عامة، خاصة) وعلاقتها بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض) لدى معلمي العلوم في ضوء المشروع (2061).

الجدول (15): نتائج اختبار كاي تربيع (2×2) لاختبار العلاقة بين نوع المدرسة ومستوى فهم لطبيعة المسعى المعلمي لدى معلمي العلوم

مستوى الفهم نوع المدرسة	مرتفع	منخفض	المجموع	كاي تربيع (χ^2)	مستوى الدلالة	معامل التوافق (C)
عامة	27 (0.64)	15 (0.36)	42 (1.00)	1.074	0.300	0.11
خاصة	24 (0.53)	21 (0.47)	45 (1.00)			
المجموع	51 (0.59)	36 (0.41)	87 (1.00)			

التكرارات لدى نظرائهم المعلمين الذين يعلمون في المدارس الخاصة لفهم مستوى طبيعة المسعى العلمي.

وفيما يختص بمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس علوم، وماجستير أو دكتوراه) وعلاقته بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم، تم تطبيق اختبار كاي تربيع (χ^2) وحساب معامل التوافق (C) لمعرفة قيمة العلاقة وقوتها. والجدول (16) يظهر خلاصة نتائج اختبار كاي تربيع (2×2) لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس علوم، ماجستير أو دكتوراه) وعلاقته بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض) لدى معلمي العلوم في ضوء المشروع (2061).

العلوم على مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لا يختلف جوهرياً عن توزيع النسب أو التكرارات لدى المعلمين على مستوى فهم المسعى العلمي.

وبالنسبة إلى متغير الخبرة التدريسية وعلاقتها بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي

يتبين من الجدول (14) أن قيمة كاي تربيع (χ^2) تساوي (0.037)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث إن مستوى دلالتها يقع عند مستوى احتمال (0.847) وبالتالي هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني استدلالاً أن المتغيرين (الخبرة التدريسية، ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي) مستقلان وبالتالي فإن فهم طبيعة المسعى العلمي لا يختلف باختلاف الخبرة التدريسية للمعلمين. وهكذا فإن توزيع النسب Proportions أو التكرارات Frequencies لدى المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أربع سنوات فأقل، لا يختلف (يتشابه) عن توزيع النسب أو

يتضح من الجدول (15) أن قيمة كاي تربيع تساوي (1.074)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند مستوى احتمال (0.300) وبالتالي هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة تعني استدلالاً أن المتغيرين (نوع المدرسة، ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي) مستقلان، وبالتالي فإن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لا يختلف باختلاف نوع المدرسة التي يعلم فيها المعلمون. وبمعنى آخر، فإن توزيع النسب أو التكرارات لدى معلمي العلوم الذين يعلمون في المدارس العامة لا يختلف عن توزيع النسب أو

الجدول (16): نتائج اختبار كاي تربيع (2×2) لاختبار العلاقة بين المؤهل العلمي ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم

مستوى الفهم المؤهل العلمي	مرتفع	منخفض	المجموع	كاي تربيع (χ^2)	مستوى الدلالة	معامل التوافق (C)
بكالوريوس علوم	26 (0.59)	18 (0.41)	44 (1.00)	0.008	0.928	0.009
ماجستير أو دكتوراه	25 (0.58)	18 (0.42)	43 (1.00)			
المجموع	51 (0.59)	36 (0.41)	87 (1.00)			

أما بالسنة لمتغير التخصص (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم الأرض، معلم مجال علوم) وعلاقته بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (2061) لدى معلمي العلوم، فقد طبق اختبار كاي تربيع (χ^2) وحسب معامل التوافق (C) لمعرفة قيمة العلاقة وقوتها. والجدول (17) يبين خلاصة نتائج اختبار كاي تربيع (2×5) لمتغير التخصص (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم الأرض، معلم مجال علوم) وعلاقته بمستوى فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض) لدى معلمي العلوم في ضوء المشروع (2061).

يظهر من الجدول (16) أن قيمة كاي تربيع تساوي (0.008)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند مستوى احتمال (0.928) وبالتالي هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ويستدل من هذه النتيجة أن المتغيرين (المؤهل العلمي، ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي) مستقلان (لا علاقة بينهما)، وبالتالي مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لا يختلف (يتشابه) باختلاف المؤهل العلمي لمعلمي العلوم. وهذا يعني أن توزيع النسب أو التكرارات لدى معلمي العلوم الذين يحملون بكالوريوس علوم لا يختلف عن توزيع النسب أو التكرارات لدى نظرائهم المعلمين الذين يحملون ماجستير أو دكتوراه.

الجدول (17): نتائج اختبار كاي تربيع (2×5) لاختبار العلاقة بين التخصص ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم

مستوى لفهم التخصص	مرتفع	منخفض	المجموع	كاي تربيع (χ^2)	مستوى الدلالة	معامل التوافق (C)
فيزياء	8 (0.40)	12 (0.60)	20 (1.00)	6.484	0.166	0.26
كيمياء	12 (0.57)	9 (0.43)	21 (1.00)			
أحياء	11 (0.61)	7 (0.39)	18 (1.00)			
علوم الأرض	8 (0.89)	1 (0.11)	9 (1.00)			
معلم علوم مجال	12 (0.63)	7 (0.37)	19 (1.00)			
المجموع	51 (0.59)	36 (0.41)	87 (1.00)			

نظيره معلمي الكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض، ومعلمي مجال علوم بالنسبة إلى مستوى فهمهم لطبيعة المسعى العلمي.

المناقشة

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي في ضوء معايير المشروع (2061) الإصلاحي العالمي في مناهج العلوم وتدرسيها، أن مدى درجات المعلمين على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي تراوح بين (4-17) درجة وبنسبة مئوية (12.5% - 53.12%)، وبلغ المتوسط

يلاحظ من الجدول (17) أن قيمة كاي تربيع المحسوبة تساوي (6.484)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً بالنظر إلى مستوى احتمال دلالتها (0.166) التي هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.50$). وهذه النتيجة تعني أن المتغيرين (التخصص، ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي) لا علاقة بينهما، أي أنهما مستقلان، وبالتالي فإن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لا يختلف باختلاف التخصص لمعلمي العلوم، وفي هذا فإن توزيع النسب أو التكرارات لدى معلمي الفيزياء لا يختلف جوهرياً عن

لم يكن دالاً إحصائياً، ويظل بالمعايير التربوية العالمية وفق المشروع (2061) ومعاييره ضعيفاً جداً ويختلف جوهرياً عن المعيار المقبول (80%) كما يوثقه المشروع (2061) ومنشورات (AAAS, 1993). وتتفق هذه النتيجة مع أدبيات سابقة (Abd - El - Khalick & Lederman, 1998; Stofflet & Stoddart, 1990; Rennie & Dunne, 1994). ولخص مصداقية النتيجة وتعزيز تفسيرها، وجد باستخدام ايتا سكوير (η^2) Eta Square أنه يساوي (0.002)، وهو حجم تأثير ضعيف جداً لا أثر له إذا ما قورن بالمعيار الحرج له؛ إذ إنه يفسر ما نسبته (0.2%) من التباين في فهم طبيعة المسعى العلمي لدى المعلمين. وهذه النسبة لا تختلف عملياً عن الصفر وبالتالي يرجع الفرق إلى محض الصدفة أو المعاينة العشوائية. ولهذه النتيجة مدلول تربوي بوجه عام، حيث يمكن تمكين معلمي العلوم بغض النظر عن جنسهم، لاكتساب مفاهيم المسعى العلمي ومجالاته في برامج الإعداد المهني والتربوي والبيداغوجي لهم سواء قبل الخدمة أو في أثنائها من خلال الدورات والورش المهنية التدريبية المتعلقة بالمسعى العلمي وفقاً لمشاريع الحركات الإصلاحية العالمية في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها.

أما بالنسبة إلى متغير الخبرة التدريسية وأثرها في فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في ضوء المشروع (2061)، فقد بينت النتائج أن متوسط فهم المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أربع سنوات فأقل (9.178) درجة وبنسبة (28.681%) مقابل متوسط (8.949) درجة وبنسبة (27.966%) لدى المعلمين ذوي الخبرة التدريسية خمس سنوات فأكثر. وهذه المتوسطات والنسب أقل بكثير وبدلالة إحصائية عن المستوى المقبول تربوياً (80%) في ضوء معايير المشروع (2061) وبخاصة أنه لم يوجد فرق جوهري دال إحصائياً في فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم يمكن أن يعزى إلى الخبرة التدريسية. وهذه النتيجة تعني أن الخبرة التدريسية لوحدها قد لا تساهم في تنمية فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي بفرق ذي دلالة، ما لم يتم تنمية فهم المسعى العلمي لهم في أثناء فترة الإعداد المهني وتأهيلهم وتطويرهم مهنيًا وبيداغوجياً في أثناء الخدمة. وقد يرجع ذلك إلى أن تزايد الخبرة التدريسية لدى معلمي العلوم ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى زيادة ملحوظة، أو تحسن ملحوظ في فهم طبيعة المسعى العلمي وذلك بغض النظر عن الخبرات التدريسية للمعلمين. وعليه؛ فقد يكرر المعلم (أو المعلمة) نفسه سنة بعد أخرى دون تحسن يذكر في فهمه لطبيعة المسعى العلمي. هذا بالإضافة إلى أن معلمي العلوم في أثناء تدريسهم، لم يكتسبوا (كما يبدو) بعض المهارات التربوية البيداغوجية اللازمة لتحسين فهمهم لطبيعة المسعى العلمي، كما يتوقع أنهم لم يشتركوا فعلياً في دورات وورش تعليمية تربوية تأهيلية خاصة بالمهارات التدريسية والمفاهيم الحديثة المتعلقة بفهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لمشاريع الحركات الإصلاحية في تعليم العلوم وبخاصة معايير المشروع (2061) ومتطلباته اللازمة لدمج العلوم ومزجها تربوياً وبيداغوجياً

الحسابي (9.023) درجة وبنسبة (28.197%) من العلامة القصوى (32 درجة) على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي. وعند مقارنة ذلك الأداء (الفهم) بالحد الأدنى للمستوى المقبول تربوياً (المعيار 80% والدرجة المناظرة 25.6) وفقاً لمعايير المشروع (2061)، يتبين أن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي يقل بـ (16.577) درجة وبنسبة مئوية (51.803%). وهذه النتيجة تعني تدنياً وانخفاضاً ملحوظاً في فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي. وعند اختبار دلالة الفرق، تبين وجود فرق جوهري بين متوسط فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم والحد الأدنى لمتوسط المعيار المقبول تربوياً؛ مما يعني أن فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم يقل (يختلف) بدلالة إحصائية عن متوسط الفهم المقبول تربوياً حسب معايير المشروع (2061) ووثائقه ومنشوراته المتمثلة بالعلم للجميع، ومعاليم الثقافة العلمية والعلامات الدالة عليها. وتتسجم هذه النتيجة مع الأدبيات وملاحظات سابقة (Perkins - Gough, 2007, Brikhous, 1990). وقد يرجع ضعف وتدني فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم إلى عدة عوامل يمكن أن يكون من أبرزها أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لم تعدهم أو تؤهلهم مهنيًا وتربوياً في تربويات التعليم والتعلم بعامة وبيداغوجيا تعليم العلوم بخاصة. هذا بالإضافة إلى أن برامج التطوير والتدريب المهني التربوي في أثناء الخدمة قد لا تحتوي على مواد تعليمية تربوية تتعلق بمجالات طبيعة المسعى العلمي ومكوناته كمشروع إنساني واجتماعي عالمي. كما أن ضعف فهم المعلمين لطبيعة العلم ومكونه المسعى العلمي قد يساهم في ذلك الضعف كما عبرت عن ذلك دراسات محلية (زيتون، 2008) وأخرى عالمية (Lederman, 2000, McComas et al., 1992). هذا بالإضافة إلى مدى ارتباط المعلمين بمهنة التعليم ورضاهم عن واقع العمل التربوي في سياق النظام التربوي العام الذي يعملون فيه من جهة، ومدى فهمهم لخصائص مناهج العلوم وتدريسها الرئيسة من جهة أخرى، حيث تبين ثمة فهم (ضعف) لا يزال تقليدياً لدى المعلمين مما قد ينعكس سلباً على فهم مناهج العلوم في ضوء الحركات الإصلاحية في العالم. ومما يعزز مصداقية النتيجة وتفسيرها، أنه عند الكشف عن حجم التأثير Effect Size، وحساب ايتا سكوير Eta Square (الجدول 2)، وجد أن حجم التأثير للمعيار وفق المشروع (2061) ومعاييره يساوي (0.98)، وهذا حجم تأثير كبير وفقاً لمعيار ايتا سكوير الحرج؛ مما يعني أنه يفسر (يتنبأ) ما نسبته (98%) من التباين المفسر في فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم.

وعند اعتبار متغير الجنس (النوع الاجتماعي)، أظهرت نتائج تحليل البيانات أن متوسط فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي بغض النظر عن جنسهم، يساوي (9.023) درجة بانحراف معياري (2.362) وخطأ معياري (0.253). كما تبين أن متوسط فهم معلمات العلوم لطبيعة المسعى العلمي (9.107) كان أعلى من نظيره (8.871) لدى المعلمين الذكور. إلا أن هذا الفرق الملاحظ

العلمي ما لم يكن ذلك مبرمجاً وهدفاً في خطط وبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم المهني سواء قبل الخدمة أو في أثناءها. وقد يفسر ذلك جزئياً إلى أن تعيين معلمي العلوم في وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة، تم (ويتم) على الدرجة العلمية (المؤهل العلمي) وشواغل الوزارة وحاجاتها الملحة للعلوم وذلك بغض النظر عن إعدادهم المهني والتربوي والبيداغوجي، مما يعني أن المعلمين يفتقرون (غير مؤهلين بيداغوجياً) إلى الإعداد المهني والتربوي البيداغوجي بشكل خاص. ولدعم تفسير هذه النتيجة وتعزيز مصداقيتها، تبين بإيجاد قيمة إيتا سكوير (η^2) أنها تساوي (0.0001)، مما يعني حجم تأثير لا يختلف عن الصفر مقارنة بالمعيار الحرج له، وفي هذا فإنه يفسر ما نسبته (0.01%) من التباين المفسر في المتغير التابع المتمثل بفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم. وهذه النتيجة تتسجم بوجه عام، مع التوجهات البحثية العالمية في تقصي بحوث طبيعة العلم وبنيتها بما فيه مكونه الرئيسي طبيعة المسعى العلمي ومجالاته في المشروع الانساني والاجتماعي (Len & Chen, 2002; Lederman & Tamir, 1992; Latz, 1994; McComas & Olson, 2000).

وبالنسبة إلى التخصص وأثره في فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وفقاً لمعايير المشروع (2061)، أظهرت النتائج (الجدول 11) أن متوسط فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لتخصص المعلمين كانت: لمعلمي الفيزياء (8.600) درجة وبنسبة مئوية مقدارها (26.875%)، ولمعلمي الكيمياء (9.142) وبنسبة (26.734%)، ولمعلمي علوم الأرض (9.669) وبنسبة (30.216%)، ولمعلمي مجال علوم (9.473) وبنسبة (29.603%)، وهذه المتوسطات أو النسب تقل كثيراً عن المعيار المعتمد والمستوى المقبول (80%) وفقاً لتوصيات المشروع (2061) ومعايير. وقد تبين من تطبيق تحليل التباين الأحادي One – Way ANOVA (الجدول 12) أن الفروقات الظاهرية في فهم طبيعة المسعى العلمي للمعلمين في ضوء تخصصاتهم العلمية، لم تكن دالة إحصائية. وهذه النتيجة تعني أن فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم لا يختلف جوهرياً باختلاف تخصصاتهم العلمية. وتتسق هذه النتيجة مع ملاحظات ودراسات سابقة في ضوء فهم بنية العلم وطبيعته المتلاحمة والمتفاعلة والمتداخلة مع طبيعة المسعى العلمي (Brikhouse, 1990; Tairab, 2001). وقد يفسر ذلك جزئياً إلى أن جميع معلمي العلوم، بغض النظر عن تخصصاتهم، قد تم إعدادهم مهنيًا بنفس الإطار العام لبرامج الإعداد قبل الخدمة مع احتمال غياب التأهيل والتدريب البيداغوجي لهم وذلك في ظل تعيينات وزارة التربية والتعليم الأخيرة لمعلمي العلوم في ضوء الدرجات العلمية التي يحملونها بغض النظر عن تأهيلهم المهني والتربوي. كما يمكن النظر إلى طبيعة ومحتوى برامج التأهيل ودورات التدريب المهني نفسها في أثناء الخدمة التي غالباً ما تكون عدة أيام من جهة، ومن جهة أخرى فإنه كما يبدو بوجه عام، أن المشرفين القائمين عليها قد لا يعيرون فهم طبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني

لتحسين فهمهم لطبيعة المسعى العلمي من جهة، وتحسين ممارساتهم وسلوكهم التعليمي من جهة أخرى. وتتسجم هذه النتيجة نسبياً مع ملاحظات محلية ودراسات عالمية (زيتون، 2000; McComas et al., 2008). ولفحص مصداقية النتيجة وتعزيز تفسيرها، وجد باستخدام إيتا سكوير (η^2) Eta Square (الجدول 6) أنه يساوي (0.002)، وهو حجم تأثير لا يختلف عن الصفر عملياً إذا ما قورن بالمعيار الحرج له؛ حيث إنه يفسر ما نسبته (0.2%) من التباين في فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وفقاً لمعايير المشروع (2061)، وبالتالي فإن الفرق الملاحظ جاء بمحض الصدفة أو المعاينة العشوائية Sampling Error ليس إلا.

وعند أخذ متغير نوع المدرسة التي يعلم فيها معلمو العلوم، أظهرت النتائج (الجدول 7) أن متوسط فهم معلمي العلوم الذين يعلمون في المدارس العامة (9.238) درجة وبنسبة مئوية (28.869%)، وأن متوسط فهم نظرائهم المعلمين الذين يعلمون في المدارس الخاصة (8.222) درجة وبنسبة مئوية (27.569%). وتقل هذه المتوسطات أو النسب بكثير عن المستوى والمعيار المقبول تربوياً (80%) المعتمد وفقاً لمشروع (2061)، حيث إنه لم يوجد فرق جوهري دال إحصائياً في فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم يمكن أن يعزى إلى نوع المدرسة التي يعلمون فيها. ولعل هذه النتيجة تؤثر إلى أن نوع المدرسة (عامة أو خاصة) قد لا تساهم في فهم المعلمين لطبيعة المسعى العلمي ما لم يكن هدفاً بحد ذاته لتطوير وتنمية مستوى هذا الفهم في أثناء الخدمة ببرامج وورش تعليمية تربوية مهنية بيداغوجية من قبل المدرسة المعنية لتمكين المعلمين لاكتساب وفهم طبيعة المسعى العلمي. وتتسجم هذه النتيجة مع الملاحظات العامة التي أبداهـا ليشنر Leshner رئيس الجمعية الأمريكية للتقدم العلمي AAAS في مجلة القيادة التربوية (Perkins – Gough, 2007). ولتعزيز تفسير هذه النتيجة ومدلولاتها، تبين عند إيجاد حجم التأثير باستخدام إيتا سكوير (η^2) أنه يساوي (0.008)، وهذا حجم تأثير لا يختلف عن الصفر عملياً إذا ما قورن بالمعيار الحرج له، إذ إنه يفسر (يتنبأ) ما نسبته (0.8%) من التباين المفسر في فهم طبيعة المسعى العلمي وفقاً لمعايير المشروع (2061).

وفي ضوء تقصي أثر المؤهل العلمي في فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفق معايير المشروع (2061)، بينت النتائج أن متوسط فهم معلمي العلوم ذوي درجة البكالوريوس في العلوم يساوي (9.272) درجة وبنسبة (28.975%) مقابل متوسط (8.767) درجة وبنسبة (27.397%) لدى معلمي العلوم ذوي درجة الماجستير أو الدكتوراه (الجدول 9). وهذه المتوسطات أو النسب تقل كثيراً عن المعيار المعتمد (80%) وفقاً لمعايير المشروع (2061) الإصلاح العالمي. وقد تبين أن الفرق الملاحظ نتيجة المؤهل العلمي لم يكن دالاً إحصائياً، وبالتالي فإن المؤهل العلمي نفسه لا يساهم مبدئياً في فهم طبيعة المسعى

للاستقلالية (الجدول 14) ذي التصنيف الثنائي (2×2)، وتبين أنه لا توجد علاقة حقيقية دالة إحصائياً بين المتغيرين؛ أي أن المتغيرين (الخبرة التدريسية، وفهم طبيعة المسعى العلمي) مستقلان؛ وهذا يعني أن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي مستقل independent عن الخبرة التدريسية للمعلمين، وبالتالي لم يكن للعلاقة الارتباطية بينهما دلالة جوهريّة. ولتفسير غياب هذه العلاقة، يظهر عند تحويل التكرارات frequencies إلى نسب مئوية، أن توزيع نسب معلمي العلوم ذوي الخبرات التدريسية أربع سنوات فأقل (القصيرة) على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي لا يختلف عن توزيع نظرائهم معلمي العلوم من ذوي الخبرات التدريسية خمس سنوات فأكثر (الطويلة) على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض). ولعل هذا يدعم غياب العلاقة بين المتغيرين المذكورين، وهما: الخبرة التدريسية، وفهم طبيعة المسعى العلمي. ولفحص مصداقية النتيجة وتفسيرها، تم استخراج قيمة معامل التوافق Contingency Coefficient (C) (الجدول 14) ومقارنتها بقيمة معامل التوافق العظمى المصححة (0.71) حيث لا تصل قيمته الواحد الصحيح، وجد أنه يساوي (0.02). وهذا المعامل يفسر (0.04%) فقط من التباين المفسر (التنبؤ) في المتغير التابع فهم طبيعة المسعى العلمي، وبالتالي فإن هذا المعامل لا يختلف عن الصفر في الواقع، وإنما جاء محض الصدفة أو المعاينة العشوائية.

وبالنسبة إلى العلاقة بين نوع المدرسة التي يعلم فيها معلمو العلوم، ومستوى فهمهم لطبيعة المسعى العلمي، تم استخدام اختبار كاي تربيع (χ^2) للاستقلالية (الجدول 15) ذي التصنيف الثنائي (2×2) حيث إن المتغيرين مقسومان إلى مستويين، هما: نوع المدرسة (عامة، خاصة)، وفهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض). وقد تبين أنه لا توجد علاقة جوهريّة أو حقيقية بين هذين المتغيرين، أي أنهما مستقلان؛ وبتفسير آخر، فإن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم مستقل عن نوع المدرسة التي يعلمون فيها، وبالتالي لم يكن للعلاقة بينهما دلالة إحصائية. ولتفسير ذلك، يتطلب تحويل التكرارات إلى نسب أو نسب مئوية حيث يلاحظ أن نسب توزيع معلمي العلوم في المدارس العامة على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي لم يختلف (لا يختلف) عن توزيع نظرائهم معلمي العلوم الذي يعلمون في المدارس الخاصة على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي. ولعل هذا التفسير يدعم ما توصلت إليه الدراسة من أنه لا توجد علاقة حقيقية بين نوع المدرسة، وفهم طبيعة المسعى العلمي. وللتحقق من مصداقية النتيجة وتفسيرها، تم استخراج قيمة معامل التوافق (C) ومقارنتها بقيمته العظمى المصححة (0.71)، حيث تبين أنها تساوي (0.11)، وهذا المعامل يفسر جزءاً صغيراً (1.21%) من التباين المفسر (المتنبأ به) في فهم طبيعة المسعى العلمي. وفي الواقع، فإن هذا المعامل لا يختلف عن الصفر في غياب دلالة الاحصائية وإنما جاء محض الصدفة أو المعاينة العشوائية.

واجتماعي عالمي اهتماماً كافياً وبخاصة في ضوء مفاهيم الحركات الإصلاحية العالمية وعلى قمتها المشروع (2061) في إصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها. ولتعزيز تفسير هذه النتيجة ومصادقيتها، تم الكشف عن حجم التأثير Effect Size لأثر التخصص في فهم طبيعة المسعى العلمي، وفي هذا تم حساب ايتا سكوير (η^2) Eta Square (الجدول 12) حيث وجد أنه يساوي (0.032)، وهو حجم تأثير ضعيف لا يختلف عن الصفر عملياً في غياب الدلالة الإحصائية ومقارنته بقيمة المعيار الحرج له، وليس أدل على ذلك من أنه يفسر ما نسبته (3.2%) من التباين المفسر (المتنبأ به) في فهم طبيعة المسعى العلمي. هذا بالإضافة إلى أن مجموعات معلمي العلوم كانت على درجة عالية من (التجانس) أو التشابه في أدائها على أداة اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي، أي أن التباين فيما بينها كان صغيراً نسبياً كما أظهرته نتائج الدراسة وبالتالي كانت الفروق الظاهرية فيما بينها صغيرة لدرجة لم تظهر فروق دالة إحصائية بين فئات معلمي العلوم وفقاً للتخصص، ومتغيرات البحث الأخرى.

أما بالنسبة إلى العلاقة بين متغيرات الدراسة (الجنس، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص) ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في ضوء معايير المشروع (2061)، فقد أظهرت النتائج بتطبيق اختبار كاي تربيع (χ^2) للاستقلالية Test of independence ذي التصنيف الثنائي (2×2) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين جنس المعلم (معلم، معلمة) ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض)؛ أي أن المتغيرين مستقلان؛ بمعنى أن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي مستقل Independent عن جنس المعلم (كونه معلماً أو معلمة) وبالتالي لم يكن للعلاقة الارتباطية بينهما دلالة إحصائية (الجدول 13). ولتفسير غياب هذه العلاقة، يتبين عند تحويل التكرارات Frequencies إلى نسب Proportions أو نسب مئوية Percentages، فإن توزيع نسب معلمي العلوم الذكور على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض) لم يختلف (أو لا يختلف) عن توزيع نسب معلمات العلوم على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي. وهذا يؤشر إلى أنه لا توجد علاقة دالة بين المتغيرين المذكورين، وهما: الجنس وفهم طبيعة المسعى العلمي. وللتحقق من مصداقية النتيجة وتفسيرها، تم استخراج معامل التوافق Contingency Coefficient (C) (الجدول 13) حيث تبين أنه يساوي (0.06)، وهذا المعامل يفسر جزءاً ضئيلاً جداً (0.36%) يكاد لا يذكر عملياً من التباين المفسر في فهم طبيعة المسعى العلمي وبخاصة عند مقارنته بقيمة معامل التوافق العظمى المصححة له وهي: (0.71) حيث إنه لا يختلف عن الصفر عملياً، وإنما جاء محض الصدفة By Chance أو خطأ المعاينة العشوائية Sampling error.

وعند اعتبار متغير الخبرة التدريسية وعلاقتها بفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم، طبق اختبار كاي تربيع (χ^2)

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. لما كانت نتائج الدراسة قد أظهرت ضعفاً وتدنياً ملحوظاً في فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم وفقاً لمعايير المشروع (2061) الإصلاحي، فإنه يوصى لمعالجة ذلك بتبني برامج إعداد معلمين مهنية قبل الخدمة Pre-Service بحيث تتضمن خططها بصورة صريحة وهادفة لتأهيل المعلمين في مفهوم طبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني واجتماعي عالمي. أما بالنسبة إلى معلمي العلوم في أثناء الخدمة - In Service فإنه يتطلب تطويرهم وتأهيلهم وتدريبهم مهنيًا وبيداغوجيًا في ورش العمل والتدريب على مفهوم طبيعة المسعى العلمي وبنيته وتقضي أثر ذلك على سلوكهم التعليمي وممارساتهم التدريسية.
2. إبراز مفهوم طبيعة المسعى العلمي في ضوء متطلبات حركات الإصلاح العالمية وعلى رأسها المشروع (2061) بشكل خاص لدى معلمي العلوم وذلك بغض النظر عن جنسهم، وخبراتهم التدريسية، ونوع المدرسة التي يعملون فيها، ومؤهلاتهم العلمية، وتخصصاتهم. وفي هذا يوصى بتضمين مفاهيم طبيعة المسعى العلمي بمكوناته ومجالاته بصورة صريحة في كتب العلوم وبرامجها وبما يتيح للمعلم والطالب سواء بسواء للتعرف إليها، وترابط أجزائها، وتطبيقها في سياقات تعليمية - تعليمية حقيقية تمس حياة الطلبة الواقعية وتمكنهم من اختيار مهنة المستقبل، وتعرفهم بعالم المهن في مجال العلوم.
3. تعريف معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية والثانوية، ومشرفيهم وواضعي مناهج العلوم والعاملين على تخطيطها وتطويرها بأهمية طبيعة المسعى العلمي في سياق بنية العلم وطبيعته في تعلم العلوم وتعليمها انسجاماً مع حركات إصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها العالمية المعاصرة في ضوء متطلباتها وتماهياً مع توصيات المشروع (2061) بوثقيته: العلم للجميع، ومعالماً الثقافة العلمية وملاحها.
4. إجراء مزيد من البحث لاستقصاء العلاقة بين فهم معلمي العلوم لطبيعة المسعى العلمي وفهم طلبتهم له، وانعكاسات ذلك الفهم على ممارساتهم التدريسية وسلوكهم التعليمي الصفي كما في مدى استخدام طرائق وأساليب التدريس، وأنماط الأسئلة الصفية، ومصادر تكنولوجيا التعلم، وتقويم تعلم الطلبة وتقديمهم في تحقيق نتائج التعلم المتوخاة. وفي موازاة ذلك، يمكن تقييم كتب العلوم المنهجية، كترجمة إجرائية لمناهج العلوم، وتبيان مدى تضمينها لطبيعة المسعى العلمي ومضامينه المهنية والاجتماعية والإنسانية والعالمية في سياق معايير الحركات الإصلاحية في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين المؤهل العلمي، ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي، استخدم اختبار كاي تربيع (χ^2) للاستقلالية (الجدول 16) ذي التصنيف الثنائي (2×2). وقد تبين أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المتغيرين؛ أي أنهما مستقلان عن بعضهما بعضاً. وهذا يعني تفسيرياً أن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم مستقل عن المؤهل العلمي الذي يحمله معلمو العلوم، وبالتالي لم يكن للعلاقة الارتباطية بينهما دلالة إحصائية جوهرية. ولتفسير ذلك، يتطلب تحويل التكرارات إلى نسب أو نسب مئوية، حيث يتبين عندها أن توزيع نسب معلمي العلوم من ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس علوم) على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي (مرتفع، منخفض) لا يختلف عن توزيع نظرائهم معلمي العلوم الذين يحملون المؤهل العلمي (ماجستير أو دكتوراه) على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي. وهذا يدعم غياب العلاقة بين المتغيرين (المؤهل العلمي، وفهم طبيعة المسعى العلمي) لدى معلمي العلوم. ولتفسير هذه النتيجة ودعم مصداقيتها، استخدمت قيمة معامل التوافق (C)، وتمت مقارنتها بقيمة معامل التوافق العظمى المصححة (0.71)، حيث تبين أنها تساوي (0.009)، وهذا المعامل يفسر حوالي (0.008%) من التباين المفسر (المتبأ به) في مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي؛ وبتفسير آخر، فإن هذا المعامل وما يفسره لا يختلف عملياً عن الصفر وإنما جاء وليدة الصدفة والخطأ العشوائي ليس إلا.

أما بالنسبة إلى التخصص وعلاقته بفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم، فقد تم تطبيق اختبار كاي تربيع (χ^2) للاستقلالية (الجدول 17) ذي التصنيف الثنائي (2×5). وقد ظهر أنه لا توجد علاقة حقيقية دالة بين المتغيرين (التخصص، ومستوى فهم طبيعة المسعى العلمي)؛ أي أنها متغيران مستقلان عن بعضهما بعضاً؛ وهذا يعني من الناحية التفسيرية أن مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم مستقل independent عن نوع التخصص الذي يحملونه، وبالتالي لم يكن للعلاقة بينهما دلالة إحصائية. ولتفسير غياب هذه العلاقة، يتبين عند تحويل التكرارات إلى نسب Proportions أو إلى نسب مئوية، أن توزيع نسب معلمي علوم الفيزياء على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي لا يختلف عن نسب توزيع معلمي الكيمياء، وتوزيع معلمي الأحياء، وتوزيع معلمي علوم الأرض، وتوزيع معلمي مجال علوم على مستويات فهم طبيعة المسعى العلمي. وهذا التفسير يدعم غياب العلاقة بين المتغيرين لدى معلمي العلوم. ولفحص مصداقية هذه النتيجة وتدعيم تفسيرها، تم استخراج قيمة معامل التوافق (C)، وتمت مقارنتها بقيمة معامل التوافق العظمى المصححة (0.71)، حيث وجد أنها تساوي (0.26)؛ وهذا المعامل يفسر (يتنبأ) جزءاً صغيراً (6.76%) من التباين المفسر في فهم مستوى طبيعة المسعى العلمي، وبالتالي يكاد لا يختلف عن الصفر عملياً في غياب دلالة العلاقة بين التخصص وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في ضوء المشروع (2061) ومعاييرها.

المراجع

- John, C. and Brain, H. (2002). Assessing explicit and tacit conceptions of the nature of science among preservice elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 24(8): 785-802.
- Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29: 331-359.
- Lederman, N.G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36: 916-929.
- Lederman, N.G. and Latz, M.S. (1995). Knowledge structures in the preservice science teachers: sources, development, interactions, and relationships to teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 6: 1-19.
- Lin, H. and Chen, C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers' understanding about the nature of science through history. *Journal of Research in Science Teaching*, 39: 773-792.
- McComas, W.F., Clough, M.P., and Almazroa, H. (2000). *The role and character of the nature of science in science education*. In W. F. McComas (ed.). *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies*, 3-39, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London.
- McComas, W. F. and Olson, J. (2000). *The nature of science in international science education standards documents*. In W.F. McComas (ed.). *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies*, 41-52, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London.
- Moss, D. (2001). Examining students conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 23(8): 771-790.
- National Research Council (NRC). (1996). *National Science Education Standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Perkins – Gough, D. (2007). Understanding the scientific enterprise: A conversation with Alan – Leshner. *Educational Leadership*, 64 (4): 8-14.
- Rennie, L. and Dunne, M. (1999). Gender, ethnicity, and students perceptions about science and science related careers in Fiji. *Science Education*, (78(3): 285-300.
- Stofflet, R. and Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 31: 31-51.
- Tamir, P. (1994). Israeli students' conceptions of science and views about the scientific enterprise. *Research and Technological Education*, 12(2): 1-18.
- تروبرج، ل. وبابي، ر. وبول، ج. (2004). *تدريس العلوم في المدارس الثانوية: استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية*. ترجمة محمد جمال الدين عبد الحميد وزملائه، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي – العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- الخطابية، عبد الله (2005). *تعليم العلوم للجميع*. الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الخليلي، خليل، وحيدر، عبد اللطيف، ويونس، محمد جمال (1996). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. الطبعة الأولى. دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- زيتون، عايش (2008). *أساليب تدريس العلوم*. الطبعة السادسة. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- زيتون، عايش (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عياش، آمال (2008). أثر برنامج تدريبي مستند إلى مشروع الإصلاح التربوي للتربية العلمية 2061 في تنمية التنوير العلمي وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في وكالة الغوث الدولية في الأردن. أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- Abd-El-Khalick, F. and Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22 (7): 665-701.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, L. and Lederman, N.G. (1998). The nature of instructional practice: making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417-437.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Science for All Americans: Project 2061*. New York: Oxford University Press.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for Science Literacy: Project 2061*. New York: Oxford University Press.
- Brickhouse, N. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relation to class practice. *Journal of Teacher Education*, 41: 53-62.
- Dass, P.M. (2005). Understanding the nature of scientific enterprise (NOSE) through a discourse with its history: The influence of an undergraduate history of science course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3: 87-115.

الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عيّنه من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك

منار سعيد بني مصطفى* وأحمد عبد الله الشريفيين*

تاريخ قبوله 2013/1/14

تاريخ تسلم البحث 2012/6/26

Psychological Loneliness and Psychological Security and the Relationship between them among a Sample of Foreign Students at Yarmouk University

Manar Bani Mustafa and Ahmad Alshrefen, Department of Counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: The study aimed at investigating the level of psychological loneliness and psychological security and the relationship between them among a sample of foreign students at Yarmouk University. The study sample consisted of some available (158) male and female students who were enrolled in the second semester 2011-2012. The results showed an average level of psychological loneliness, and a significant correlation between the two variables, except for the dimension of subjective feelings which was negatively correlated with psychological security and its dimensions. The results also showed statistically significant differences in the level of psychological loneliness and dimensions of family relationships and subjective feelings that were attribute to gender in favor of females. In addition, the study found as well, differences in the level of psychological loneliness attributed to the level of achievement in favor of both excellent and low (satisfactory) achievement. Differences were also found in the level of psychological loneliness, due to the level of achievement in favor of those with excellent and low achievement. Moreover, differences in the level of psychological security and subscales were found due to gender in favor of male students. (Keywords: Psychological Security, Psychological Loneliness, Yarmouk University, Foreign University Students).

وعلى الرغم من جميع المشكلات السابقة تبقى المشكلة الأهم والأكثر انتشاراً لدى الطلبة الوافدين، وهي شعورهم بالوحدة النفسية، وما يتبعها من مشاعر نفسية سلبية تسهم في تراكم العديد من العقبات أمامهم في تحقيق أهدافهم، فمحاولة الطلبة الاندماج في الشبكات الاجتماعية الجديدة، ليست بالأمر السهل، تحديداً إذا ما تمت مقابلتهم بالرفض من بعض الأفراد، كما أنهم مطالبون بالبحث عن هويتهم النفسية في البيئة الجديدة التي سيتعايشون معها لعدد من السنوات.

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (158) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011/2012م. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياسين لقياس الشعور بالوحدة والأمن النفسي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين كان متوسطاً، وأن معاملات الارتباط جميعها بين المقياسين كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باستثناء بعد المشاعر الذاتية مع مقياس الأمن النفسي وأبعاده وذات اتجاه سلبي (عكسي). وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوحدة النفسية ككل، وفي مجالي العلاقات الأسرية والمشاعر الذاتية تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجدت كذلك فروق في مستوى الوحدة النفسية تعزى للمستوى التحصيلي، ولصالح ذوي التحصيل الممتاز وذوي التحصيل المتدني (المقبول)، إضافة إلى وجود فرق في مستوى الشعور بالأمن النفسي على المقياس ككل وعلى مجالاته جميعها تعزى للجنس ولصالح الذكور. (الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، الوحدة النفسية، طلبة الجامعات، جامعة اليرموك، الطلبة الوافدون).

مقدمة: يمر العديد من الطلبة الوافدين للدراسة في بلدان غير بلدهم الأم بالعديد من المشاعر المختلطة تحديداً في الأشهر الأولى لقدومهم للبلد الجديد، فهؤلاء الطلبة تركوا عائلاتهم وشبكاتهم الاجتماعية الداعمة، وحقوقهم كمواطنين في بلد المنشأ ليدرسوا في بلاد جديدة عليهم، يواجهون فيها العديد من العقبات والصعوبات اللغوية والثقافية، بالإضافة للمشكلات المالية، ومشكلات السكن والإقامة مع أشخاص غرباء.

ومع كل تلك العقبات والمشكلات الجديدة يجب أن لا ينسى الطلبة السبب الرئيس لمجيئهم للبلد الجديد، إذ إن عليهم التركيز في دراستهم وتحصيلهم الأكاديمي، مع عدم تجاهلهم لنقل ثقافتهم وحضارتهم الأم، والتعبير عنها بالطريقة الملائمة، والسمعة الحسنه خلال وجودهم في البلد الجديد (Sawir, Marginson, Dumert, Nyland & Ramia, 2007).

* قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خلفية الدراسة وأهميتها

ركز العديد من علماء النفس على مدى أهمية الحاجة للشعور بالانتماء إلى الآخرين، ولأهمية إقامة العلاقات الاجتماعية معهم، فالشخص الوحيد يواجه نقصاً في حاجة هامة في حياته، وغالباً ما يترك هذا النقص العديد من المشاعر والآثار السلبية على حياة الفرد نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً وصحياً (Osterman, 2001).

والوحدة النفسية حالة من عدم القدرة على التواصل وإقامة العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، بحيث تؤثر في حياة الفرد، وتسبب له العديد من الضغوطات (العلاوة، 2005). ويرى الشواقفة (2000) بأن الوحدة النفسية تعبر عن مدى إدراك الفرد الذاتي لنقص علاقاته الاجتماعية كمياً من حيث عدد الأقارب والأصدقاء، ونوعياً من حيث قيمة هذه العلاقات وعمقها. ويرى البعض أن الوحدة النفسية تعد خبرة شخصية مؤلمة يعيشها الفرد نتيجة لشعوره بافتقار التقبل والحب والاهتمام من الآخرين، مما ينتج عنه عجز الفرد عن إقامة العلاقات الاجتماعية، والشعور بالوحدة حتى لو كان محاطاً بالآخرين (جودة، 2005).

ويؤكد الباحثون بأن الشعور بالوحدة النفسية لا يعني بأن الفرد دائماً وحده، وإنما يعني أن الفرد يشعر بالعزلة العاطفية حتى بوجود الآخرين (Roux, 2004)، كما أن بإمكان الأفراد أن يختبروا مشاعر الوحدة النفسية في مراحل مختلفة من حياتهم ولأسباب متنوعة، أغلبها مرتبط بأحداث الحياة وبالتغيرات الهامة التي تحدث في حياة الفرد (Ozdemir, 2008).

ويصنف جوتيسكي (Gotesky, 2007) الوحدة النفسية في ثلاثة أشكال، هي: الوحدة النفسية الظرفية، والوحدة النفسية الداخلية، والوحدة النفسية التطورية. فيقصد بالوحدة النفسية الظرفية: بأنها الوحدة الناتجة عن ظروف وأحداث الحياة المختلفة التي قد يتعرض لها الفرد خلال مراحل حياته، وتتركه بعيداً عن الأشخاص الهامين في حياته مثل: الموت، وحوادث الطلاق، والسفر والانتقال من مكان لآخر.

أما الوحدة النفسية الداخلية فهي مرتبطة أكثر بما يحدث في داخل الفرد من مشاعر بالعزلة، والفراغ العاطفي، والانفصال العاطفي داخلياً عن كل من يحيطون به، على الرغم من عدم وجود أي تغير هام في ظروف وأحداث حياته. في حين تشير الوحدة النفسية التطورية إلى أسلوب حياة الفرد من خلال الانشغال المستمر في أمور حياته الدراسية والمهنية، مما يبعده شيئاً فشيئاً عن الاتصال والتواصل الاجتماعي، مما يتركه وحيداً ومنعزلاً عن الآخرين.

هذا وقد ربطت العديد من الدراسات مفهوم الوحدة النفسية بمرحلة الشيخوخة وبكبار السن كونهم الأكثر تعرضاً لمشاعر الوحدة، إلا أن العديد من هذه الدراسات أثبت أن مفهوم الوحدة النفسية ليس مقتصرًا على مرحلة الشيخوخة، بل على العكس قد يكون أكثر ارتباطاً بمرحلة الشباب لأن هذه المرحلة العمرية تمر

بالعديد من التحديات والعقبات النفسية، المرتبطة بإيجاد الهوية الشخصية وإيجاد الذات، والسعي للاستقرار من خلال العلاقات الحميمة مع الآخرين والزواج. ويرى جودة (2005) أن (30%) من الأفراد الذين يعانون من مشاعر الوحدة النفسية هم من الشباب. وفي دراسة أخرى هدفت لدراسة مستوى الوحدة النفسية في المراحل العمرية المختلفة لدى عينة تراوحت أعمارهم من (18-85) سنة، وجدت أن الأكثر شعوراً بالوحدة هم الأفراد في المرحلة العمرية من (18-24) سنة، يليها الأفراد في المرحلة العمرية من (25-34) سنة (Perlman & Peplau, 1998).

وفي المقابل اهتمت العديد من الدراسات بالبحث بالعلاقة بين مشاعر الوحدة النفسية والجنس، سعياً لاكتشاف إن كانت هنالك فروق حقيقية بين الذكور والإناث في مشاعر الوحدة النفسية، مع العلم بأن النتائج كانت متغيرة باستمرار، فقد وجدت بعض الدراسات أن الإناث أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الذكور، تحديداً إذا فرضت عليهن الحياة العيش كأرامل أو مطلقات أو أمهات عازبات (Wenger, Davies, Shahtahmasebis, Scott, & Ozdemir, 2008; 1996). في المقابل وجد بعضهم عدم وجود فروق بين الجنسين (العلاوة، 2005؛ الشريراي، 2009؛ Roux, 2004)، في حين وجد بعضهم الآخر أن الذكور أكثر شعوراً بالوحدة النفسية مقارنة بالإناث (شواقفة، 2000). هذا وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الفروق في مشاعر الوحدة بين الجنسين غالباً ما تعتمد على طريقة السؤال عن هذه المشاعر، بحيث إذا تم سؤال المفحوصين في الدراسة بصورة مباشرة عن مشاعر الوحدة، وإن كان يشعر بها أم لا، غالباً ما تكون الإناث الأكثر شعوراً بالوحدة؛ نظراً لأنهن أكثر ميلاً للاعتراف بوحدهن النفسية على خلاف الذكور الذين يرفضون وصف أنفسهم بأنهم أفراد يعانون من الوحدة (Perlman & Peplau, 1998).

كما ظهرت العديد من التفسيرات السوسولوجية التي تؤكد أن مفهوم الوحدة النفسية يرتبط بالتغيرات الحضارية والمجتمعية والثقافية للبيئة التي يعيش فيها الفرد، فقد بينت بعض الدراسات أن هناك مجتمعات تساعد على معاناة الفرد من مشاعر الوحدة النفسية أكثر من غيرها؛ نتيجة لما يعيشه الفرد من نمط وأسلوب حياة سريع ومتوتر فيها، ونتيجة لما يرتبط بالظروف الاقتصادية والتكنولوجية. ففي دراسة أجريت على أفراد من (18) جنسية مختلفة، وجدت أن الإيطاليين واليابانيين سجلوا أعلى معدلات في الشعور بالوحدة النفسية، مقابل الدنماركيين والهولنديين الذين كانوا الأقل شعوراً بالوحدة النفسية (Perlman & Peplau, 1998).

كما ترتبط الوحدة النفسية بالعديد من المشاعر السلبية كالحنين، والاكتئاب، والعزلة الاجتماعية، والشعور بالقلق، وأحياناً اضطرابات الأكل والنوم. هذا وقد ميز العلماء بين مفهوم الوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية مفسرين ذلك بأن الفرد في العزلة الاجتماعية يختار بنفسه الانعزال عن الآخرين؛ لأنه لا يشعر بالرضا

طريقة إدراك الفرد لطبيعة البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، ولطبيعة التفاعلات والعلاقات التي يمر بها خلال هذه البيئة، فإن أدرك الفرد بيئته الاجتماعية على أنها مهددة ومخيفة يقل لديه مستوى الشعور بالأمن، وفي المقابل إن أدرك البيئة بطريقة إيجابية وأمنة زاد إحساسه بالأمن النفسي.

ويعد الأمن النفسي من الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية، حيث إن جذوره تمتد من الطفولة، وتستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة. وأمن المرء يصبح مهدداً إذا ما تعرض إلى ضغوطات نفسية واجتماعية لا طاقة له بها في أي مرحلة من تلك المراحل، مما يؤدي إلى الاضطراب، لذا فالأمن النفسي يعد من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان لا تتحقق إلا بعد تحقق الحاجات الدنيا له (أقرع، 2005).

ويرى الطهراوي (2007) أن الشخص الأمن نفسياً هو الذي يشعر أن حاجاته مشبعة، وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر. والإنسان الأمن نفسياً يكون في حالة توازن أو توافق أمني. كما يرى الشريفيين (2008) أن فقدان الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعات قد يؤدي إلى مجموعة من الأعراض المرضية مثل: التسلبية في التفكير والمواقف والسلوك، وفقدان الثقة بالنفس، والشك والخوف، وانعدام الثقة بالآخرين، والعدوانية، واللامبالاة، وغيرها من الأعراض التي قد تؤثر بشكل مباشر في الحالة النفسية للطلاب.

وقد أشارت العديد من الدراسات لمعاناة العديد من الطلبة الجامعيين من مشاعر الوحدة النفسية تحديداً عندما يكونون وافدين لجامعات خارج بلادهم. فقد أجرى سيمون وكلف وبراك (Simmon, Klop & Prak, 1991) دراسة هدفت إلى مقارنة درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى مجموعة من الطلاب الكوريين والأمريكيين في إحدى الجامعات الأمريكية (70 طالباً كوريا و213 طالباً أمريكياً)، أظهرت نتائجها أن الطلبة الكوريين كانوا أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الطلبة الأمريكيين على الرغم من أنهم جميعاً كانوا يعيشون بعيداً عن أسرهم.

كما قام جروت (Grouit, 1999) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الأمن في جامعة ولاية إيلينوي الوسطى في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم اختيار (10%) كعينة عشوائية طبقية من مجموع طلبة الجامعة. أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من الأمن النفسي، وعدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي بين الطلبة يعود لاختلاف تخصصاتهم الأكاديمية في الجامعة، ووجود ارتباط بين درجات الطلبة الذين حصلوا على أقل الدرجات في الأمن النفسي ودرجاتهم في مستوى التفكير النقدي والإبداعي.

أما دراسة الشواقفة (2000) التي هدفت التعرف إلى مشاعر الوحدة النفسية لدى طلبة جامعة آل البيت لدى عينة مكونة من (350) طالباً وطالبة، فقد أظهرت نتائجها أن الطلبة غير الأردنيين

والسعادة في علاقاته الاجتماعية معهم، في مقابل الفرد الذي يعاني من الوحدة النفسية الذي يجد نفسه وحيداً حتى لو كان محاطاً بهم. كما فرق العلماء بين الوحدة النفسية والاكتئاب، فالمكتئبون يحرصون على البقاء وحدهم، ويشعرون بالاستسلام أمام ظروف الحياة، بينما يخاف الفرد الوحيد من بقائه وحيداً، ويرغب في داخله بالتغير، ويحاول إيجاد المكان المناسب له بين الآخرين (Chodron, 2011).

كما ترتبط مشاعر الوحدة النفسية بمشاعر الفقد والحزن والابتعاد عن الأشخاص الحميمين للفرد في شبكته الاجتماعية الداعمة، فكلما زاد تواصل الفرد مع أفراد الأسرة والأصدقاء قلت مشاعر الوحدة النفسية لديه (Wenger, Davies, Shahtahmasebis, Scott, 1996). ويؤكد البعض أن الوحدة النفسية والألم المرافق لها شعور لا بد للجميع أن يختبره سواء لفترة زمنية قصيرة أو طويلة، فالبعض يمر بالوحدة النفسية بشكل مؤقت لارتباط ذلك بالظروف والأحداث التي يختبرها الفرد في مرحلة ما من حياته، وغالباً ما تزول هذه المشاعر السلبية بزوال الأحداث المؤدية لها، وبعضهم الآخر يمر بمشاعر من الوحدة النفسية التي توصف بأنها مزمنة نسبياً، وغالباً ما ترتبط بشخصية الفرد وبسماته الشخصية ونظرته السلبية لنفسه وللآخرين (Gotesky, 2007).

ومن المتغيرات التي من الممكن أن ترتبط بالوحدة النفسية لدى الأفراد مستوى الأمن النفسي لديهم، حيث ينظر إلى الأمن النفسي على أنه حالة تمكن الفرد من الشعور بالاستقرار، وتضمن له إشباع حاجاته ورغباته التي يسعى إلى إشباعها. ويرى ماسلو (Maslow, 1988) أن إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي وشعور الفرد بالأمن يدفعه إلى البحث عن إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية الأخرى. ويرى كذلك أن هناك ثلاثة أبعاد للأمن النفسي، وهي: شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكانة في الجماعة، وشعوره بالطمأنينة والسلام وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق، وشعوره بأنه محبوب ومقبول وأن الناس ينظرون إليه ويعاملونه بدفء ومودة.

كما قام (ماسلو) بوضع مجموعة من المؤشرات والدلالات اعتبرها دالة على إحساس الفرد بالأمن النفسي، وتتلخص هذه المؤشرات في المشاعر الآتية: الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم، والشعور بالعالم كوطن والانتماء له، ومشاعر الأمان، وندرة مشاعر التهديد والقلق، وإدراك العالم والحياة بطريقة إيجابية، وإدراك البشر بصفتهم الخيرة والثقة بالآخرين، والاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام، والميل للانطلاق من خارج الذات، والقدرة على التفاعل مع الآخرين، وتقبل الذات والتسامح معه، وتفهم الاندفاعات الشخصية، والرغبة بامتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين، والاهتمامات الاجتماعية، وبروز روح التعاون واللفظ والاهتمام بالآخرين (الطهراوي، 2007).

ويؤكد عبد السلام (1989) أن الأمن النفسي حالة من الإحساس بالطمأنينة والشعور بالاستقرار والتوازن، الناتج عن

درجة الشعور بالوحدة النفسية لديهم مرتبطة بالجنس، أو المستوى الدراسي، أو المعدل التراكمي.

وقام أبو عودة (2006) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الأمن النفسي والاتجاهات السياسية والاجتماعية لدى (256) طالبا وطالبة في جامعة الأزهر بغزة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياسا للأمن النفسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأمن النفسي ولكل من التدين والتحررية، وعدم وجود فروق في درجة الشعور بالأمن النفسي تعزى لعامل الجنس، أو بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية، أو حسب مستواهم الدراسي.

كما قام الطهراوي (2007) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الأمن النفسي والاتجاهات نحو الانسحاب الإسرائيلي من قطاع غزة على عينة تكونت من (359) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان مرتفعا، وأن هناك ارتباطا دالا إحصائيا بين الأمن النفسي والاتجاهات نحو الانسحاب. وأشارت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأمن النفسي تعزى لمكان السكن ولصالح سكان المناطق الحدودية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي تعزى للجنس.

أما دراسة ساوير مارجينسون ودوميرت ونيالند وراميا (Sawir, Marginson, Dumert, Nyland & Ramia, 2007) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من (30) جنسية مختلفة يدرسون في إحدى الجامعات الأسترالية. أظهرت نتائج الدراسة أن (75%) من الطلاب يعانون من مستوى مرتفع من الوحدة النفسية، وتحديدًا من المستجدين الذين لم يمض على وجودهم في أستراليا أكثر من أشهر معدودة.

وهدف دراسة أوزديمير (Ozdemir, 2008) إلى البحث عن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في إحدى الجامعات التركية، بلغ عددهم (721) طالبا وطالبة، تراوحت أعمارهم من (18-25) سنة، (67%) منهم يعيشون في المساكن المستقلة للطلاب. أظهرت نتائج الدراسة أن (46%) من الطلبة يعانون من الوحدة النفسية، كما أنهم يفتقرون للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين و(35%) منهم يفتقرون للدعم النفسي والاجتماعي من الآخرين.

كما قام الشرايري (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك بلغ عددهم (565) طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة، كانت أعلاها في مجال المشاعر الذاتية، ثم مجال العلاقات الاجتماعية، ثم مجال العلاقات الحميمة، وأخيرا في العلاقات الأسرية، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الوحدة النفسية بين الذكور والإناث.

يشعرون بالوحدة النفسية بدرجة أعلى من الطلبة الأردنيين، وأن الطلبة في السنة الدراسية الأولى والثانية كانوا أكثر شعورا بالوحدة النفسية من الطلبة في بقية السنوات، كما كان الذكور أكثر شعورا بالوحدة من الإناث.

من جهة أخرى أجرى الشرعة (2000) دراسة هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين الأمن النفسي ووضوح الهوية المهنية. تكونت عينة الدراسة من (235) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة قطر. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان مرتفعا، وأن هناك علاقة موجبة بين الشعور بالأمن النفسي ووضوح الهوية المهنية أو النضج المهني، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث.

في حين أجرى نصيف (2001) دراسة هدفت إلى محاولة الكشف عن طبيعية العلاقة بين الالتزام الديني والأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء في ضوء بعض المتغيرات على عينة قوامها (300) طالب وطالبة، تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى الالتزام الديني والأمن النفسي لدى الطلبة، وعدم وجود فروق دالة في الأمن النفسي والالتزام الديني تعزى لكل من متغيري الجنس والتخصص.

وقام روكس (Roux, 2004) بدراسة هدفت إلى البحث عن مشاعر الوحدة النفسية لدى عينة من الطلاب القادمين للدراسة في جنوب إفريقيا في جامعة (Free State)، وعددهم (270) طالبا منهم (122) من البيض و(148) من السود، وتقصي الفروق المرتبطة بمتغيرات العمر والجنس والخلفية الثقافية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في مشاعر الوحدة النفسية تعزى إلى هذه المتغيرات، إلا أن الطلاب السود كانوا أكثر شعورا بالوحدة النفسية من البيض.

وقام أقرع (2005) بدراسة هدفت إلى البحث عن مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بمجموعة من المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (1002) طالبا من الذكور والإناث. أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في مستوى الأمن النفسي لدى جميع الطلبة، في حين لم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأمن النفسي تعزى للجنس، أو المعدل التراكمي، أو المستوى الجامعي، أو الكلية، أو مكان السكن.

بينما هدفت دراسة العلاونة (2005) التعرف إلى درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب وطالبات جامعة اليرموك لدى عينة مكونة من (811) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائجها أن الطلبة في جامعة اليرموك يعانون من الشعور بالوحدة النفسية سواء أكانوا مقيمين مع أسرهم أم لا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في

4. هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي؟

5. هل يختلف مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تلقي الضوء على واحدة من المجالات الحيوية في علم النفس والمرتبطة بدراسة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك، وتنبثق أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي، فتتمثل الأهمية النظرية في الكشف عن مستويات الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي وأشكالهما لدى الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك، وكذلك الكشف عن أبرز المتغيرات المرتبطة بهما، والفروق الدالة بين هذه المتغيرات. أما من حيث الأهمية التطبيقية، فإن الدراسة تفتح الباب أمام بحوث مستقبلية، وتسهم في توفير النتائج لمستوى درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين للجامعة، مما قد يجعلها وسيلة يستفيد منها المتخصصون في الجامعة، تحديداً في عمادة شؤون الطلبة لوضع البرامج الفعالة التي تسعى لدمج الطلبة الوافدين بالشكل المناسب في الأنشطة المتنوعة في البيئة الجامعية، والتضافر مع مراكز الإرشاد في الجامعة لوضع الخطط الفعالة لرفع مستوى الصحة النفسية والأمن النفسي، وخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى هؤلاء الطلبة.

التعريفات الإجرائية

الشعور بالوحدة النفسية: هي حالة نفسية تنشأ لدى الفرد نتيجة حدوث خلل في قدرته على التواصل بصورة سليمة ضمن الشبكة الاجتماعية التي يعيش ويتفاعل فيها، سواء كان ذلك في صورة كمية (لا يوجد لديه عدد كاف من الأصدقاء)، أو في صورة كيفية (افتقاد المحبة والألفة من الآخرين المحيطين به) (الدسوقي، 1998). وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة متضمناً الأبعاد الآتية: العلاقات الاجتماعية، وتعني طبيعة الروابط المتبادلة بين الفرد والمجتمع وهي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين في المجتمع. والعلاقات الأسرية، وتعني طبيعة الاتصال والتفاعل الواقعة بين الفرد وأعضاء أسرته، والمشاعر الذاتية، وهي انعكاس لكل ما يدور بداخل الفرد من مشاعر ذاتية تجاه علاقته بالآخرين المحيطين به. والعلاقات الحميمة، وتشير إلى طبيعة علاقة الفرد مع بعض الأفراد ذوي الأهمية في حياته الذين يساعدونه في إشباع حاجاته المختلفة.

وبهدف بحث مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات قام زنج ووينج (Zhang, & Wang, 2011) بدراسة في إحدى الجامعات الصينية من أجل التعرف إلى مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (345) طالباً وطالبة من جنسيات مختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الأمن النفسي، كما وجدت أن مستويات الأمن النفسي تأثرت بخلفياتهم الثقافية والإقليمية المختلفة.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت دراسة الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى الطلبة الوافدين، واقتصرت الدراسات في تناولها لأحد المتغيرين بشكل مستقل، والتعرف إلى مستواه لدى طلبة الجامعات وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحرص جامعة اليرموك منذ تأسيسها على استقبال العديد من الطلبة الوافدين من الدول العربية الشقيقة والدول الصديقة، حيث بلغ عدد الطلبة الدارسين الوافدين في جامعة اليرموك والمتواجدين على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2012/2011م، (4624) طالباً وطالبة من جنسيات مختلفة عربية وأجنبية، كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك. كما تحرص الجامعة على توفير جميع الظروف الأكاديمية والتعليمية المناسبة لهم، ليكونوا بذلك خير سفراء للأردن بعد تخرجهم.

إلا وأنه على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها الجامعة في محاولتها لجعل هؤلاء الطلاب يشعرون بالراحة والاستقرار خلال سنوات دراستهم في الجامعة، تبقى لديهم العديد من المشاعر المختلطة، المرتبطة بشعورهم بالغربة والحنين الدائم لأسرهم وأصدقائهم في بلدتهم الأصلي، مما يجعلهم يعانون من مستويات متفاوتة ومتقلبة من الشعور بالوحدة النفسية، نابعة من نقص العاطفة والمشاعر الدافئة في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، تحديداً في غياب الشبكة الاجتماعية الداعمة لكل فرد في الحياة "الأسرة والأقارب والأصدقاء". لذلك جاءت هذه الدراسة للبحث عن مستويات الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما في ضوء مجموعة من المتغيرات لدى الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك؟
2. ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك؟
3. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الشعور بالوحدة النفسية ومستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك؟

الجدول 1: توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية.

المستوى الدراسي	الجنس				المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
متزوج	4	9	16	4	33
أعزب	42	60	17	6	125
المجموع	46	69	33	10	158

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الأداتان التاليتان:

أولاً: مقياس الشعور بالوحدة النفسية

يهدف الكشف عن مستوى الوحدة النفسية، تم بناء مقياس خاص بهذه الدراسة، بالاستناد إلى عدد من المقاييس ذات العلاقة، من أبرزها: المقاييس الواردة في دراسة حداد والسوالمية (1998)، ودراسة الشراري (2009)، ودراسة شواقفة (2000)، ودراسة أوزديمير (Ozdemir, 2008)، ودراسة كل من ساوير ومارجينسون ودوميرت ونيال وراميا (Sawir, Marginson, Dumert, Nyland, 2007) & Ramia, 2007)، ودراسة روكس (Roux, 2004). حيث تم اقتباس (35) فقرة بما يخدم مجالات المقياس والمحددة بالاستناد للأدب النظري وبعض الدراسات السابقة آنفة الذكر. وقد ترجمت جميع الفقرات المقترنة من المقاييس الأجنبية آنفة الذكر إلى اللغة العربية، وعرضت على (4) من المختصين في اللغة الإنجليزية، والتربية، وعلم النفس؛ وذلك للتحقق من دقة الترجمة. وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أشار إليها المختصون، تضمن المقياس في صورته الأولية (42) فقرة موزعة على المجالات الآتية: العلاقات الاجتماعية، والعلاقات الأسرية، والمشاعر الذاتية، والعلاقات الحميمة.

دلالات صدق المقياس وثباته

الصدق الظاهري: للتأكد من ملاءمة المقياس، وصحة ترجمة بعض فقراته، ومناسبتها لتحقيق هدف الدراسة، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك من خلال عرضه بصورته الأولية على لجنة من المحكمين مكونة من ثمانية متخصصين في مجالات القياس والإحصاء التربوي، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، حيث أبدوا رأيهم في سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الترجمة، ومدى ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وإضافة أية ملاحظة من شأنها تعديل المقياس بشكل أفضل.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، وكان أبرزها حذف (16) فقرة؛ بسبب تداخلها مع فقرات أخرى في المقياس، وتعديل بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحاً من حيث صياغتها وتعريبها من الإنجليزية إلى العربية. وتكون المقياس في

الشعور بالأمن النفسي: حالة من الانسجام والتوافق بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية، وهي حالة تظهر في مقدرة الفرد على تحقيق بعض حاجاته وحل ما يواجهه من مشكلات يومية متنوعة ومختلفة حلاً منطقياً، وباستجابة مرضية لمتطلبات بيئته المحيطة (Zhang & Wang, 2011). وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة متضمناً الأبعاد الآتية: الشعور بالأمن، وتشير إلى إدراك الفرد للبيئة المحيطة بأنها ودودة وغير محبطة يشعر بها بندرة الخطر والتهديد والقلق. والشعور بالانتماء، وهو إشارة إلى الاستمتاع بالتعاون أو التبادل مع الآخرين في البيئة المحيطة، والشعور بالحب وتعني إحساس الفرد بأنه متقبل من الآخرين، وله مكانة بينهم.

الطلبة الوافدون: وهم الطلبة الدارسون في جامعة اليرموك في مرحلة: البكالوريوس، ومرحلة الدراسات العليا وتشمل طلبة: الدبلوم، والماجستير، والدكتوراه من غير الأردنيين.

محددات الدراسة

- اقتصر عينة الدراسة على عينة من الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى تمثيل هذه العينة للطلبة الوافدين الدارسين في الجامعات الأردنية.
- أداتا الدراسة المستخدمة هما: مقياس الوحدة النفسية ومقياس الأمن النفسي، لذا فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد بمدى صدق هاتين الأداتين وثباتهما، إذ لا يمكن اعتبارهما أداتين صادقتين صدقاً مطلقاً.
- المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة محددة في التعريفات الإجرائية، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد في ضوء هذه التعريفات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتوراه الوافدين والدارسين في جامعة اليرموك للفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2012م، والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك لعام 2011م (4624) طالبا وطالبة، منهم (3147) طالبا و(1477) طالبة.

عينة الدراسة

تم اختيار جامعة اليرموك بالطريقة المتيسرة (Available Sample)؛ نظراً لعمل الباحثين في الجامعة، وتم اختيار بعض الشعب في الكليات العلمية والإنسانية ممن يوجد بها طلبة مغتربون. وكانت وحدة الاختيار هي الطالب، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (158) طالبا وطالبة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول (2) يبين نتائج ذلك.

صورته النهائية من (26) فقرة موزعة على المجالات الآتية: المجال الأول: العلاقات الاجتماعية، وتقيسه الفقرات من (1-10)، والمجال الثاني: العلاقات الأسرية وتقيسه الفقرات من (11-15)، والمجال الثالث: المشاعر الذاتية وتقيسه الفقرات من (16-21)، والمجال الرابع: العلاقات الحميمة وتقيسه الفقرات من (22-26).

مؤشرات صدق البناء

الجدول 2: قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
1.	أعتمد في دراستي على مساعدة أصدقائي.	.361	.312
2.	لا أحد من زملائي يعرفني جيداً.	.563	.448
3.	لست راضياً عن أصدقائي.	.442	.357
4.	يفهم أصدقائي تحركاتي وطريقة تفكيري.	.445	.365
5.	يصعب علي الاحتفاظ بصداقات طويلة.	.419	.362
6.	معظم صداقاتي مع الطلبة سطحية.	.408	.311
7.	أستطيع أن أجد الأصدقاء عندما أريد ذلك.	.536	.314
8.	أنسجم بسهولة مع من حولي من الناس.	.572	.419
9.	أشارك الآخرين في وجهات نظري.	.517	.364
10.	أحب الزملاء الذين أقضي وقتي معهم.	.465	.415
11.	أتجنب المواجهة مع أفراد أسرتي بقدر الإمكان.	.349	.639
12.	تحترم أسرتي رأيي في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات.	.749	.502
13.	يوجد في أسرتي من يمنحني الدعم والتشجيع الذي أريد.	.782	.473
14.	أشعر بأنني فرد مهم في أسرتي.	.820	.522
15.	عائلتي مهمة بالنسبة لي.	.708	.351
16.	أتمنى أن يكون في حياتي من أشعر أنني قريب منه.	.690	.323
17.	أتمنى أن يوجد في حياتي من أستطيع الاعتماد عليه.	.789	.364
18.	أتمنى لو كان الآخرون أكثر اهتماماً بسعادتي.	.684	.631
19.	أتمنى أن يشاركني الآخرون وجهات نظري.	.586	.319
20.	ما يهمني قد لا يكون مهماً عند الآخرين.	.483	.326
21.	أشعر بالغربة عندما أكون مع زملائي.	.436	.377
22.	أشعر بالانتماء إلى مكان دراستي.	.544	.311
23.	يوجد أناس يمكنني اللجوء إليهم.	.722	.421
24.	يوجد أناس أشعر أنني قريب منهم.	.791	.442
25.	يوجد أناس أستطيع التحدث معهم عن مشكلاتي الخاصة.	.771	.451
26.	هناك أناس يفهمونني جيداً.	.802	.442

المقياس جميعها، وبالتالي تكون مقياس الشعور الوحدة النفسية بصورته النهائية من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات، كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الوحدة النفسية، وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول (3).

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (.820 - .361)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (.639 - .311)، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن (.30). وبناء على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم فقد قبلت فقرات

الجدول 3: قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الوحدة النفسية وارتباط المجالات بالمقياس ككل.

المجال	العلاقات الاجتماعية	العلاقات الأسرية	المشاعر الذاتية	العلاقات الحميمة	المقياس ككل
العلاقات الاجتماعية	*	*	*	*	*
العلاقات الأسرية	.797	*	*	*	*
المشاعر الذاتية	.759	.846	*	*	*
العلاقات الحميمة	.825	.783	.810	*	*
المقياس ككل	.884	.872	.894	.880	*

الاستقرار)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.92) وللمجالات الفرعية (0.91) (0.89) (0.88) (0.92) على التوالي. ثانياً: تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالوحدة النفسية (0.90) وهي قيمة عالية، وأما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد بلغت (0.90) (0.87) (0.85) (0.89) على التوالي، وهي أقل من معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكنها عالية أيضاً، وهي مؤشرات على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) عالية، ويبين الجدول (4) قيم الثبات الخاصة بالمقياس.

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الشعور بالوحدة النفسية كانت مرتفعة، وتراوح بين (0.759 - 0.846)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضاً، وتراوح بين (0.872 - 0.894)، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس: قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين أولاً: باستخدام معامل ثبات الاستقرار، فبهدف التحقق من ثبات المقياس المستخدم ودقة فقراته تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة، مع مراعاة ألا يكون أفراد العينة الاستطلاعية ضمن أفراد عينة الدراسة الرئيسية، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات الإعادة (Test Retest) (معامل ثبات

الجدول 4: معاملات ثبات مقياس الوحدة النفسية ومجالاته (أبعاد).

المجال	معاملات ثبات الاستقرار	معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ α
العلاقات الاجتماعية	0.91	0.90
العلاقات الأسرية	0.89	0.87
المشاعر الذاتية	0.88	0.85
العلاقات الحميمة	0.92	0.89
الثبات للمقياس ككل	0.92	0.90

بين (1.5-2.49) درجة. وفئة مستوى الوحدة النفسية المتوسطة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.5-3.49) درجة. وفئة مستوى الوحدة النفسية المرتفعة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (3.5-4.49) درجة. وفئة مستوى الوحدة النفسية المرتفعة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (4.5) فأكثر.

ثانياً: مقياس الأمن النفسي

بهدف الكشف عن مستوى الأمن النفسي، تم بناء مقياس خاص بهذه الدراسة، استناداً إلى عدد من المقاييس ذات العلاقة، ومن أبرزها: مقياس ماسلو (Maslow, 1973) للأمن النفسي، والمقاييس الواردة في دراسة دواني وديراني (1983)، المقاييس الواردة في دراسة اللبون (2010)، ودراسة الشرعة (2000)، ودراسة شنج ووينج (Zhang & Wang, 2011)، ودراسة جروت (Grouit, 1999)، ودراسة نصيف (2001). حيث تم اقتباس (28) فقرة بما يخدم مجالات المقياس والمحددة بالاستناد للأدب النظري وبعض الدراسات السابقة أنفة الذكر، وقد ترجمت جميع الفقرات

تصحيح المقياس

اشتمل المقياس على (26) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة وتعطى (4) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (3) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة وتعطى درجتين، ولا تنطبق تعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على الفقرات الموجبة، وهي الفقرات من (2. 21. 19. 18. 17. 16. 11. 6. 5. 3)، في حين يعكس التدرج في الفقرات من (24. 23. 22. 15. 14. 13. 12. 10. 9. 8. 7. 4. 1. 25. 26). وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (26-130)، بحيث كلما ارتفعت العلامة كان ذلك مؤشراً على زيادة الوحدة النفسية لدى الطلبة. وقد صنف استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي: فئة مستوى الوحدة النفسية المنخفضة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (1.49) فأقل. وفئة مستوى الوحدة النفسية المنخفضة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، وكان أبرزها حذف (8) فقرات؛ لتداخلها مع فقرات أخرى في المقياس، وتعديل بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحاً من حيث صياغتها وتعريبها من الإنجليزية إلى العربية. تكون المقياس في صورته النهائية من (28) فقرة موزعة على المجالات الآتية: المجال الأول: الشعور بالأمن، وتقيسه الفقرات من (1-11)، والمجال الثاني: الشعور بالانتماء وتقيسه الفقرات من (12-21)، والمجال الثالث: الشعور بالحب وتقيسه الفقرات من (22-28).

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول (5) يبين ذلك.

المقتبسة من المقاييس الأجنبية أنفة الذكر إلى اللغة العربية، وعرضها على (4) من المختصين في اللغة الإنجليزية، والتربية، وعلم النفس؛ وذلك للتحقق من دقة الترجمة، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أشار إليها المختصون، فقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولى (36) فقرة موزعة على المجالات الآتية: الشعور بالأمن، والشعور بالانتماء، والشعور بالحب.

دلالات صدق المقياس وثباته

الصدق الظاهري: للتأكد من ملاءمة المقياس، وصحة ترجمة بعض فقراته، ومناسبتها لتحقيق هدف الدراسة، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك من خلال عرضه بصورته الأولى على لجنة من المحكمين مكونة من ثمانية متخصصين في مجالات القياس والإحصاء التربوي، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، حيث أبدوا رأيهم في سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الترجمة وفقرات المقياس، ومدى ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وإضافة أية ملاحظة من شأنها تعديل المقياس بشكل أفضل.

الجدول 5: قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
1	أشعر بالتهديد عندما أتعرض للانتقاد.	.453	.375
2	أتجنب التعرض للمواقف المزعجة.	.641	.545
3	أنا راض عن نفسي	.614	.564
4	لدي إيمان كاف بقدراتي	.657	.614
5	أثقل ما لدي من قدرات عقلية	.599	.567
6	اعتبر نفسي شخصاً سعيداً في الحياة.	.646	.564
7	أشعر أنني أتمتع بصحة جيدة.	.637	.547
8	أكره العيش في هذا العالم.	.524	.454
9	يجرح شعوري بسهولة.	.453	.355
10	أنصرف بثقة تامة في المناسبات الاجتماعية	.624	.630
11	أعتقد أن طفولتي كانت سعيدة.	.459	.423
12	استطيع الانسجام مع الآخرين.	.615	.551
13	يمكنني الوثوق بالآخرين.	.635	.541
14	أحب للآخرين ما أحب لنفسي.	.493	.455
15	أكره أن أكون وحدي.	.434	.475
16	أشعر بالاطمئنان بوجود الآخرين	.586	.386
17	أشعر بأن الآخرين لا يقدرُون أعمالي	.391	.393
18	أشعر بأنني عديم الفائدة في هذه الحياة.	.613	.596
19	أنزعج عندما أرى الآخرين مسرورين.	.373	.358
20	لدي عدد كبير من الأصدقاء.	.658	.552
21	أتفاعل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية.	.490	.551
22	يظهر الآخرون احترامهم لي.	.553	.500
23	أشعر بأنني عبء ثقيل على الآخرين.	.590	.544
24	أشعر بالمودّة والمحبة نحو الآخرين.	.645	.539
25	أشعر أن الحياة مجرد هم وتعب.	.577	.525
26	يعاملني الآخرون بكل عدل واحترام.	.623	.524
27	أعتقد أنني متقلب المزاج.	.454	.359
28	أشعر بالمتعة رغم وجود مشكلات في حياتي.	.490	.346

بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الوحدة النفسية (0.92) وهي قيمة عالية، وأما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد بلغت (0.91) (0.89) (0.90) على التوالي، ولكنها عالية أيضاً، وهي مؤشرات تدل على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) عالية. ويبين الجدول (7) قيم الثبات الخاصة بالمقياس:

الجدول 7: معاملات ثبات مقياس الأمن النفسي ومجالاته (أبعاده).

المجال	معاملات ثبات الاستقرار	معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ α
الشعور بالأمن	0.93	0.91
الشعور بالانتماء	0.91	0.89
الشعور بالحب	0.93	0.90
الثبات للمقياس ككل	0.95	0.92

تصحيح المقياس

اشتمل المقياس على (28) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة وتعطى (4) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (3) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة وتعطى درجتين، ولا تنطبق وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على الفقرات الموجبة وهي الفقرات من (3. 4. 5. 6. 7. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 20. 21. 22. 24. 26. 28). في حين يعكس التدرج في الفقرات من (1. 2. 8. 9. 17. 18.) (28-140). وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (28-140). بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على زيادة الأمن النفسي لدى الطلبة. وقد صنف استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي: فئة مستوى الأمن النفسي المنخفضة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (1.49) فأقل. وفئة مستوى الأمن النفسي المنخفضة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (1.5-2.49) درجة. وفئة مستوى الأمن النفسي المتوسطة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.5-3.49) درجة. وفئة مستوى الأمن النفسي المرتفعة، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (3.5-4.49) درجة. وفئة مستوى الأمن النفسي المرتفعة جداً، وتتمثل في الحاصلين على درجة (4.5) فأكثر.

متغيرات الدراسة

عوملت المتغيرات في هذه الدراسة على النحو الآتي:

- الجنس: عومل كمتغير تصنيفي، (ذكور) (وإناث).
- المستوى الدراسي: عومل كمتغير ترتيبية، (طلبة البكالوريوس)، (طلبة الدراسات العليا).

يلاحظ من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.373 - 0.658)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على المقياس ككل بين (0.346 - 0.630)، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل عن (0.30). وبناءً على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم فقد قبلت فقرات المقياس جميعها، وبالتالي تكون مقياس الأمن النفسي بصورته النهائية من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات. كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الأمن النفسي، وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول 6: قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الأمن النفسي وارتباط المجالات بالمقياس ككل.

المجال	الشعور بالأمن	الشعور بالانتماء	الشعور بالحب	المقياس ككل
الشعور بالأمن	*	*	*	*
الشعور بالانتماء	0.602	*	*	*
الشعور بالحب	0.655	0.612	*	*
المقياس ككل	0.870	0.849	0.832	*

يلاحظ من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الأمن النفسي كانت مرتفعة، وتراوحت بين (0.602 - 0.655)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة أيضاً، وتراوحت بين (0.832 - 0.870)، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس

قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين أولاً: باستخدام معامل ثبات الاستقرار، فبهذه التحقق من ثبات المقياس المستخدم ودقة فقراته تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة، مع مراعاة ألا يكون أفراد العينة الاستطلاعية ضمن أفراد عينة الدراسة الرئيسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات الإعادة (Test Retest) (معامل ثبات الاستقرار) حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.95) وللمجالات الفرعية (0.93) (0.91) (0.93) على التوالي. ثانياً: تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم، حيث

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة بالوصف التحليلي نتائج المعالجات الإحصائية التي أجريت للإجابة عن أسئلة الدراسة الهادفة إلى الكشف عن الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي، والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج وفق أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الوحدة النفسية وكل بعد من أبعاده، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول 8: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الوحدة النفسية وأبعاده مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية.

أبعاد مقياس الوحدة النفسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الوحدة النفسية
المشاعر الذاتية	3.5137	.67379	مرتفعة
العلاقات الاجتماعية	2.5772	.51966	متوسطة
العلاقات الحميمة	2.4456	.87336	منخفضة
العلاقات الأسرية	1.7456	.70905	منخفضة
الكلّي للمقياس	2.6081	.37710	متوسطة

المستوى المنخفض، وبعد العلاقات الأسرية ضمن المستوى المنخفض.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي وكل بعد من أبعاده، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول 9: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي وأبعاده مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية.

أبعاد مقياس الأمن النفسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الوحدة النفسية
الشعور بالحب	3.7975	.56691	مرتفعة
الشعور بالانتماء	3.7449	.53710	مرتفعة
الشعور بالأمن	3.7451	.53821	مرتفعة
الكلّي للمقياس	3.7581	.46471	مرتفعة

في المرتبة الثانية، وبعد الشعور بالأمن في المرتبة الثالثة ضمن المستوى المرتفع لكل ما تقدم.

- مستوى التحصيل الأكاديمي: أي المعدل التراكمي للمواد التي درسها الطالب في الجامعة منذ التحاقه بها وحتى وقت الدراسة، وقد عومل كمتغير ترتيبي، (ممتاز)، و(جيد جداً)، و(جيد)، و(مقبول).

- الحالة الاجتماعية: عومل كمتغير تصنيفي (الطلبة المتزوجون)، (الطلبة غير المتزوجين).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الوحدة النفسية والأمن النفسي. وقد حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياسي الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) للكشف عن العلاقة بين الشعور بالوحدة والأمن النفسي، كما تم استخدام تحليل التباين الرباعي للإجابة عن السؤال الرابع والسؤال الخامس.

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية للطلبة الوافدين كان بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.6081) للمقياس ككل. وقد جاءت أبعاد المقياس وفقاً للترتيب الآتي: بعد المشاعر الذاتية في المرتبة الأولى ضمن المستوى المرتفع، وبعد العلاقات الاجتماعية في المرتبة الثانية ضمن المستوى المتوسط، وبعد العلاقات الحميمة في المرتبة الثالثة ضمن

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الشعور بالأمن النفسي للطلبة الوافدين كان بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.7581) للمقياس ككل. وقد جاءت أبعاد المقياس وفقاً للترتيب الآتي: بعد الشعور بالحب في المرتبة الأولى، وبعد الشعور بالانتماء

باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) بين الدرجات على مقياس الوحدة النفسية وأبعاده من جهة وبين الدرجات على مقياس الأمن النفسي من جهة أخرى، وذلك كما في الجدول (10).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الشعور بالوحدة النفسية ومستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب معاملات الارتباط البسيطة

الجدول 10: معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على مقياس الوحدة النفسية وأبعاده من جهة والدرجات على مقياس الأمن النفسي من جهة أخرى.

المقياس	العلاقة الارتباطية	مقياس الأمن النفسي		
		الشعور بالأمن	الشعور بالانتماء	الشعور بالحب
مقياس الوحدة النفسية	العلاقات الاجتماعية	-.315*	-.416*	-.296*
	العلاقات الأسرية	-.411*	-.223*	-.343*
	المشاعر الذاتية	-.080	-.034	-.055
	العلاقات الحميمة	-.224*	-.324*	-.206*
	المقياس ككل	-.449*	-.460*	-.395*
المقياس ككل				

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

مقياس الوحدة النفسية من جهة وبين مقياس الأمن النفسي وأبعاده من جهة أخرى صنفتم ضمن فئة ضعيفة جداً، ولم تكن ذات دلالة إحصائية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة النفسية باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، وحسب مستويات متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي)، والجدول (11) يبين ذلك.

يلاحظ من الجدول (10) أن معاملات الارتباط جميعها بين المقياسين كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) باستثناء بعد المشاعر الذاتية مع مقياس الأمن النفسي وأبعاده وذات اتجاه سلبي (عكسي)، ويمكن تصنيفها ضمن الفئات التالية (ضعيفة جداً، أو ضعيفة، أو متوسطة، أو عالية، أو عالية جداً) وفقاً لما أشار إليه عودة (2000)، حيث إن معامل الارتباط بين مقياس الوحدة النفسية ومقياس الأمن النفسي جاء متوسطاً، كما صنفتم كل من معاملات الارتباط بين مقياس الوحدة النفسية وأبعاده (العلاقات الاجتماعية، والعلاقات الأسرية، المشاعر الذاتية، والعلاقات الحميمة) من جهة، وبين مقياس الأمن النفسي وأبعاده (الشعور بالأمن، والشعور بالانتماء، والشعور بالحب) من جهة أخرى بالضعيفة، باستثناء العلاقة بين بعد المشاعر الذاتية في

الجدول 11: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ككل بحسب مستويات متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي).

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	الحالة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
♀	ممتاز	بكالوريوس	متزوج	2.5096	.41230
			أعزب	2.5096	.41230
			كلي	2.5096	.41230
		دراسات عليا	متزوج	2.4423	.02720
			أعزب	2.7019	.26716
			كلي	2.6154	.24687
	جيد جداً	بكالوريوس	متزوج	2.4548	.26724
			أعزب	2.4639	.27322
			كلي	2.4548	.26724
		دراسات عليا	متزوج	2.5096	.27934
			أعزب	2.5979	.35724
			كلي	2.5518	.31474
		بكالوريوس	متزوج	2.4423	.31586
			أعزب	2.4638	.31171

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	الحالة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
	جيد	دراسات عليا	كلي	2.4423	.31586	
			متزوج	2.3077	.46154	
			أعزب	2.0769	.32636	
	مقبول	بكالوريوس	كلي	2.3077	.46154	
			متزوج	2.9808	.13598	
			أعزب	2.7154	.42447	
		دراسات عليا	كلي	2.7912	.37412	
			متزوج	3.0000	.05439	
			أعزب	3.0000	.05439	
		الكلي	بكالوريوس	كلي	2.9872	.09679
				متزوج	2.5865	.47145
				أعزب	2.4982	.31931
	دراسات عليا		كلي	2.5059	.32916	
			متزوج	2.5481	.27717	
			أعزب	2.5611	.36742	
	الكلي		كلي	2.5548	.32180	
			متزوج	2.5558	.30983	
			أعزب	2.5163	.33187	
	ثاني	ممتاز	بكالوريوس	كلي	2.5263	.32493
				أعزب	2.6154	.81589
				متزوج	2.6154	.81589
			دراسات عليا	أعزب	3.3846	.05439
				كلي	2.6603	.35868
				متزوج	2.7637	.42681
جيد جداً		بكالوريوس	متزوج	2.6154	.81589	
			أعزب	2.5308	.31646	
			كلي	2.5865	.31240	
		دراسات عليا	متزوج	2.5781	.30867	
			أعزب	2.8077	.36690	
			كلي	2.6667	.88823	
جيد		بكالوريوس	كلي	2.7372	.61269	
			متزوج	2.7436	.51218	
			أعزب	2.8062	.45623	
		دراسات عليا	كلي	2.7995	.45259	
			متزوج	2.6923	.05439	
			أعزب	2.6154	.05439	
مقبول		بكالوريوس	كلي	2.6538	.05439	
			أعزب	2.7308	.05467	
			متزوج	2.7308	.05467	
		دراسات عليا	كلي	2.7308	.05448	
			أعزب	3.0000	.05439	
			متزوج	3.0000	.05439	

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	الحالة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الكلبي	بكالوريوس	متزوج	2.6966	.43914
			أعزب	2.6878	.38877
			كلي	2.6890	.39222
		دراسات عليا	متزوج	2.7788	.30508
			أعزب	2.6410	.67045
			كلي	2.6962	.53462
			متزوج	2.7219	.39165
			أعزب	2.6836	.41467
			كلي	2.6899	.40877

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الوحدة النفسية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (12) يبين نتائج التحليل.

الجدول 12: نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية بحسب متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج = 090. Hotelling's Trace الاحتمالية = 012.	العلاقات الاجتماعية	.559	1	.559	2.044	.155
	العلاقات الأسرية	1.700	1	1.700	3.935	.049
	المشاعر الذاتية	2.505	1	2.505	5.568	.020
	العلاقات الحميمة	2.494	1	2.494	3.260	.073
المستوى الدراسي هوتلنج = 023. Hotelling's Trace الاحتمالية = 506.	العلاقات الاجتماعية	.040	1	.040	.145	.704
	العلاقات الأسرية	1.444	1	1.444	3.342	.069
	المشاعر الذاتية	.019	1	.019	.042	.838
	العلاقات الحميمة	.002	1	.002	.003	.956
الحالة الاجتماعية هوتلنج = 007. Hotelling's Trace الاحتمالية = 896.	العلاقات الاجتماعية	.017	1	.017	.061	.805
	العلاقات الأسرية	.356	1	.356	.825	.365
	المشاعر الذاتية	.064	1	.064	.143	.706
	العلاقات الحميمة	.057	1	.057	.075	.785
المستوى التحصيلي Wilks' Lambda = 821. الاحتمالية = 003.	العلاقات الاجتماعية	.652	3	.217	.794	.499
	العلاقات الأسرية	11.842	3	3.947	9.136	.000
	المشاعر الذاتية	.929	3	.310	.688	.561
	العلاقات الحميمة	.595	3	.198	.259	.855
الخطأ	العلاقات الاجتماعية	41.286	151	.273		
	العلاقات الأسرية	65.236	151	.432		
	المشاعر الذاتية	67.930	151	.450		
	العلاقات الحميمة	115.524	151	.765		
الكلبي	العلاقات الاجتماعية	1091.840	158			
	العلاقات الأسرية	560.360	158			
	المشاعر الذاتية	2021.972	158			
	العلاقات الحميمة	1064.720	158			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للجنس على مجالي المقياس: العلاقات الأسرية، والمشاعر الذاتية لصالح الإناث، أي أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم كان أعلى من مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الذكور وعلى كلا المجالين: العلاقات الأسرية والمشاعر الذاتية.

كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير المستوى التحصيلي على مجال العلاقات الأسرية، ولمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول: 13 نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال العلاقات الأسرية وحسب متغير المستوى التحصيلي.

مستويات متغير المستوى التحصيلي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
	الوسط الحسابي = 2.65	الوسط الحسابي = 2.56	الوسط الحسابي = 2.63	الوسط الحسابي = 2.66
ممتاز	---	.4867*	.3822	-.4936
الوسط الحسابي = 2.65				
جيد جداً		---	-.1045	-.9803*
الوسط الحسابي = 2.56				
جيد			---	-.8758*
الوسط الحسابي = 2.63				
مقبول				----
الوسط الحسابي = 2.66				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات طلبة الجامعة الوافدين لوحدهم النفسية بين ذوي التحصيل الممتاز وذوي التحصيل الجيد جداً، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المقبول من جهة، والطلبة ذوي التحصيل الجيد جداً والجيد من جهة أخرى ولصالح ذوي التحصيل المقبول، أي أن مستوى الوحدة النفسية كان لديهم أعلى من غيرهم من الطلبة. وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء على مقياس الوحدة النفسية ككل، وحسب مستويات متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي) تم استخدام تحليل التباين الرباعي (Four Way ANOVA)، والجدول (14) يبين ذلك.

جدول 14: نتائج تحليل التباين الرباعي عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.457	1	1.457	10.894	.001
المستوى الدراسي	1.015	3	.338	2.530	.059
الحالة الاجتماعية	.122	1	.122	.909	.342
المستوى التحصيلي	1.015	3	.338	2.530	.059
الخطأ	20.199	151	.134		
الكل	1097.056	158			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، أي أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم كان أعلى من مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الذكور.

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، وحسب مستويات متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي)، والجدول (15) يبين ذلك.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يختلف مستوى الشعور بالأمن النفسي باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

الجدول 15: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي ككل بحسب مستويات متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي).

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	الحالة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مذكر	ممتاز	بكالوريوس	متزوج	1.7250	.05439
			أعزب	3.7411	.38507
			كلي	3.7411	.38507
		دراسات عليا	متزوج	3.8750	.83338
			أعزب	3.7054	.35759
			كلي	3.7619	.47255
	جيد جداً	بكالوريوس	متزوج	4.1429	.40842
			أعزب	3.8304	.44157
			كلي	3.8487	.43421
		دراسات عليا	متزوج	3.9583	.39852
			أعزب	4.1136	.54394
			كلي	4.0326	.46924
	جيد	بكالوريوس	متزوج	4.4286	.40842
			أعزب	3.8908	.48879
			كلي	3.9206	.49085
		دراسات عليا	متزوج	4.2857	.40842
			أعزب	4.2143	.10102
			كلي	4.2381	.08248
	مقبول	بكالوريوس	متزوج	3.6607	.07576
			أعزب	3.7500	.56186
			كلي	3.7245	.46186
		دراسات عليا	متزوج	2.6429	.40842
			أعزب	2.6429	.40842
			كلي	3.3214	.59010
	الكلي	بكالوريوس	متزوج	3.9732	.38174
			أعزب	3.8367	.45744
			كلي	3.8486	.44931
		دراسات عليا	متزوج	3.8862	.52976
			أعزب	4.0294	.49491
			كلي	3.9600	.50922
		الكلي	متزوج	3.9036	.49583
			أعزب	3.8923	.47248
			كلي	3.8951	.47530
إناث	ممتاز	بكالوريوس	متزوج	3.6250	.30115
			أعزب	3.5918	.28857
			كلي	2.6429	.40842
		دراسات عليا	متزوج	3.8571	.05439
			أعزب	3.8571	.40842

الجنس	المستوى التحصيلي	المستوى الدراسي	الحالة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	جيد جداً	بكالوريوس	كلي	3.8571	.40842
			متزوج	3.9500	.12006
			أعزب	3.6250	.48206
			كلي	3.6742	.46030
		دراسات عليا	متزوج	3.7976	.40142
			أعزب	3.9881	.08248
			كلي	3.8929	.27939
			متزوج	3.5714	.31744
	جيد	بكالوريوس	أعزب	3.5100	.42289
			كلي	3.5166	.40842
			متزوج	3.4286	.41842
			أعزب	3.4286	.40722
		دراسات عليا	كلي	3.4286	.00000
			متزوج	3.8571	.05562
			أعزب	3.2857	.12006
			كلي	3.2857	.12006
	مقبول	بكالوريوس	متزوج	3.7976	.40142
			أعزب	3.9881	.08248
			كلي	3.8929	.27939
		دراسات عليا	متزوج	3.7619	.29179
			أعزب	3.5714	.43751
			كلي	3.5963	.42458
			متزوج	3.7054	.37613
	الكلي	دراسات عليا	أعزب	3.8512	.22294
			كلي	3.7929	.28362
			متزوج	3.7445	.30474
		الكلي	أعزب	3.5969	.42911
			كلي	3.6212	.41324

يلاحظ من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (16) يبين نتائج التحليل.

الجدول 16: نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي بحسب متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الشعور بالأمن	2.911	1	2.911	10.801	.001
هوتلنج = 086. Hotelling's Trace	الشعور بالانتماء	2.261	1	2.261	8.524	.004
الاحتمالية = 006.	الشعور بالحب	1.988	1	1.988	6.504	.012
المستوى الدراسي	الشعور بالأمن	.045	1	.045	.168	.683
هوتلنج = 009. Hotelling's Trace	الشعور بالانتماء	.247	1	.247	.930	.336
الاحتمالية = 703.	الشعور بالحب	.335	1	.335	1.097	.297
الحالة الاجتماعية	الشعور بالأمن	.031	1	.031	.114	.736
هوتلنج = 005. Hotelling's Trace	الشعور بالانتماء	.065	1	.065	.243	.622
الاحتمالية = 854.	الشعور بالحب	.016	1	.016	.054	.817

المستوى التحصيلي	الشعور بالأمن	1.222	3	.407	1.512	.214
941. = Wilks' Lambda	الشعور بالانتماء	1.282	3	.427	1.611	.189
الاحتمالية = 417.	الشعور بالحب	1.318	3	.439	1.437	.234
الخطأ	الشعور بالأمن	40.692	151	.269		
	الشعور بالانتماء	40.056	151	.265		
	الشعور بالحب	46.151	151	.306		
الكلية	الشعور بالأمن	2261.562	158			
	الشعور بالانتماء	2261.170	158			
	الشعور بالحب	2328.939	158			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

أعلى من مستوى الأمن النفسي لدى الإناث. كما تم استخدام تحليل التباين الرباعي (Four Way ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الأمن النفسي ككل، والجدول (17) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للجنس على مجالات المقياس الثلاثة: الشعور بالأمن، والشعور بالانتماء، والشعور بالحب، لصالح الذكور، أي أن مستوى الأمن النفسي لديهم على مجالات مقياس الأمن النفسي

جدول 17: نتائج تحليل التباين الرباعي عديم التفاعل لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، والمستوى التحصيلي).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.433	1	2.433	12.560	.001
المستوى الدراسي	.165	1	.165	.850	.358
الحالة الاجتماعية	.016	1	.016	.084	.772
المستوى التحصيلي	1.152	3	.384	1.982	.119
الخطأ	29.250	151	.194		
الكلية	2265.434	158			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

غير الأردنيين كان مرتفعاً، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة ودراسة العللونة (2005) التي أظهرت أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة كان مرتفعاً، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة كل من ساوير مارجينسون ودوميرت ونيال وراميا (Sawir, Marginson, Dumert, Nyland & Ramia, 2007) التي أشارت إلى أن (75%) من الطلبة يعانون من مستوى مرتفع من الوحدة النفسية تحديداً من الطلبة المستجدين الذين لم يمض على وجودهم في أستراليا أكثر من أشهر معدودة.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الوافدين للدراسة في الجامعات ينتقلون من بيئاتهم التي اعتادوا الدراسة والتفاعل الاجتماعي بها إلى بيئة جديدة يرتبط بها بذل الجهد ومتابعة الدراسة التي تكون غالباً ذات نظام مختلف عما اعتادوا عليه، فقد يكون انتقال الطلبة من مجتمع كانت تربطهم به علاقات حميمة وصدقات إلى مجتمع قد يكون أكثر انفتاحاً، حيث الحياة الجامعية التي تضم العديد من الطلبة ومن جنسيات مختلفة دوراً في الشعور بالوحدة، وبالتالي فإن لوجود الطلبة في مكان مختلف في الخصائص الديمغرافية دوراً في شعورهم بالوحدة النفسية، لا سيما

يلاحظ من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، أي أن مستوى الأمن النفسي لديهم كان أعلى من مستوى الأمن النفسي لدى الإناث على المقياس ككل.

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك على المقياس ككل كان بدرجة متوسطة، وتتفق نتائج هذه السؤال مع نتائج دراسة كل من سيمون وكولف وبراك (Simmon, Klopff & Prak, 1991) التي أشارت إلى أن مستوى شعور الطلبة الكوريين المغتربين في الولايات المتحدة الأمريكية كان متوسطاً. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة الشراري (2009) التي أشارت إلى وجود درجة متوسطة من الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك.

وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الشواقفة (2000) التي أشارت إلى أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة

لحالة المجتمع بأكمله، إضافة إلى أنه قد يكون لطبيعة الدراسة دور فاعل وما تعززه لدى الطلبة من سمات إيجابية مثل: الثقة بالنفس، والحوار البناء، وبيان الرأي، والسعي لإشباع حاجات الطلبة المختلفة، ومساعدتهم في تنمية المفاهيم الإيجابية عن أنفسهم وعن الآخرين، كل هذا قد يعزز تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من الأمن النفسي.

وأشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية وذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين مستوى الوحدة النفسية والأمن النفسي، وقد تكون هذه النتيجة منطقية؛ ذلك أن فقدان الأمن النفسي قد يؤدي إلى العديد من المشكلات النفسية كالعزلة، والاكتئاب، والشعور بالوحدة النفسية، والعدوان، والخوف. ويرى بعض الباحثين أن فقدان الأمن النفسي هو فقدان للصحة النفسية؛ لما يترتب عليه من إحباط وفشل وفقدان الثقة بالآخرين، وإدراك البيئة المحيطة بالفرد كمكان منفر ينطوي على العديد من السلبيات.

وهذا ما تؤكده عبد المقصود (1999) من أن فقدان الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى العزلة والخل والشك بالآخرين والشعور بالدونية واليأس. ويرى جرانت وميسايز (Granot & Mayseless, 2001) أن الأفراد الأمنيين نفسياً يمتلكون كفاءة اجتماعية وسلوكية أفضل من الأفراد غير الأمنيين نفسياً، بالإضافة إلى كونهم أكثر قبولاً، ولديهم صداقات متبادلة وهم أكثر تفاعلاً مع الآخرين وأقل وحدة.

من جهة أخرى أشارت نتائج السؤال الرابع إلى اختلاف مستوى الوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين باختلاف الجنس، ولصالح الإناث، أي أن الإناث لديهن مستوى شعور بالوحدة النفسية أعلى مما هو موجود لدى الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: دراسة أوزديمير (Ozdemir, 2008)، ودراسة ويندر ودافيز وشاهتاهماسيس وسكوت (Wenger, Davies, & Scott, 1996) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر وحدة نفسية من الذكور. وتختلف مع نتائج دراسة الشواقفة (2000) التي أشارت إلى أن الذكور لديهم مستوى وحدة نفسية أعلى من الإناث، كذلك تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من العلوانة (2005)؛ الشرياري (2009)؛ (Roux, 2004) والتي أشارت نتائج دراساتهم إلى عدم وجود فرق في مستوى الوحدة النفسية يعزى للجنس.

ومن الممكن أن تعزى النتيجة إلى أن الإناث أكثر اعترافاً وصراحة في وصف أنفسهن عند سؤالهن عن شعورهن بالوحدة النفسية التي يعانين منها، وهذا ما يؤكده بيرلمان وببلاو (Perlman & Peplau, 1998)، حيث يشيران إلى أن الفروق في مشاعر الوحدة بين الجنسين غالباً ما تعتمد على طريقة السؤال عن هذه المشاعر، بحيث إذا تم سؤال المفحوصين في الدراسة بصورة مباشرة عن مشاعر الوحدة، وإن كان يشعر بها أم لا فغالباً ما تكون

إذا اقترنت هذا الوجود مع الافتقار إلى الدعم الاجتماعي من الآخرين ذوي الأهمية في حياة الطلبة، وغالباً ما يكون هناك غياب للدعم الاجتماعي في بداية الدراسة لكون الطلبة بعيدين عن أصدقائهم وأهلهم، ولم تتشكل لديهم العلاقات الاجتماعية والصداقات في البيئة الجديدة بعد. وقد يتفق ذلك مع ما أشار إليه ويندر ودافيز وشاهتاهماسيس وسكوت (Wenger, Davies, Shahtahmasebis, Scott, 1996) بأن الوحدة النفسية ترتبط بمشاعر الفقد والحزن والابتعاد عن الأشخاص الحميمين للفرد في شبكته الاجتماعية الداعمة، فكلما زاد تواصل الفرد مع أفراد الأسرة والأصدقاء قلت مشاعر الوحدة النفسية لديه.

ومن الممكن تفسير حصول الطلبة على مستوى مرتفع من الشعور بالوحدة النفسية في مجال بعد المشاعر الذاتية، إلى أنه وعلى الرغم من إمكانية إيجاد مصادر دعم اجتماعي، وإمكانية بناء الطلبة لعلاقات الصداقة التي قد تساعد في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية في مجال العلاقات الحميمة والعلاقات الاجتماعية، إلا أنه قد يتعرض في مرحلة من المراحل لصراع فكري بسبب اختلاف البيئة التي يدرس بها مع البيئة التي عاش بها وما تحتويه من قيم وعادات وتقاليد وأفكار دينية وسياسية، وهذا بدوره قد ينعكس بشكل سلبي على المشاعر الذاتية لدى الفرد وبالتالي زيادة في مستوى الشعور بالوحدة النفسية في بعد المشاعر الذاتية.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن هناك هدفا يسعى الطلبة المغتربون إلى تحقيقه جراء تواجدهم في الجامعات، وقد يكون هذا الوجود مرافقاً للضغط الاجتماعي من الأهل من أجل الحصول على أفضل النتائج، وأنه لا بد من الدراسة كون الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه يمثل هدفاً للأسرة كلها، وبالتالي إذا ما واجه الطلبة صعوبة في تحقيق نتائج إيجابية ترضيهم وأسرهم، فإن ذلك قد ينعكس في نفس الطلبة، وبالتالي زيادة في المشاعر السلبية والشعور بالوحدة.

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك على المقياس ككل كان بدرجة مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة جروت (Grot, 1999) التي أشارت إلى تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من الأمن النفسي، ودراسة الطهراوي (2007) التي أشارت إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية كان مرتفعاً، ودراسة الشرعة (2000) التي أشارت إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة قطر كان مرتفعاً.

وتتعارض نتائج هذا السؤال مع نتائج كل من: دراسة شنج ووينج (Zhang & Wang, 2011) التي أشارت إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الأمن النفسي في الجامعات الصينية، ودراسة سعد (1998) التي أشارت إلى أن لدى طلبة الجامعات السورية مستوى متوسطاً من الشعور بالأمن النفسي. ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الآمنة التي يعيش فيها الطلبة، حيث أجواء التعليم الخالية من الابتزاز والتهديد، وهي استمرار

بالأمن النفسي حيث الانفتاح على المجتمع ومعرفة خصائصه أكثر من الإناث، فعلى الرغم من أن كلا الجنسين يعيش في البيئة المجتمعية نفسها، إلا أن ما هو متاح أمام الذكور قد يكون أكثر بكثير مما هو متاح أمام الإناث، وهذا قد يعزز شعورهم بالأمن النفسي، إضافة إلى أن حرص الأسرة على أبنائها وتحذيرهم بشكل مستمر وخاصة الطالبات، قد يعزز لديهن الإحساس بعدم الشعور بالأمن النفسي نتيجة لوجودهن في بيئة ومجتمع مختلف بعض الشيء عن بيئتهن ومجتمعهن. وهذا ما يؤكد حصول الطالبات على مستوى أعلى على مقياس الوحدة النفسية وطبيعة العلاقة العكسية بين الوحدة النفسية والأمن النفسي.

كما أظهرت النتائج أن الأمن النفسي كان مرتفعاً لدى كل من الطلبة المتزوجين وغير المتزوجين. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيشون بها وما توفره من طبيعة آمنة تساعدهم على التكيف مع البيئة الجديدة، وإقامة العلاقات الاجتماعية فيها سواء أكان الطلبة متزوجين أم غير متزوجين، كما يمكن تفسيرها بأن أغلب الطلبة سواء المتزوجون وغير المتزوجين من الوافدين للدراسة في جامعة اليرموك، غالباً ما يتواصلون مع أسرهم وعائلاتهم بكل سهولة من خلال وسائل التكنولوجيا الحديثة، كما أنهم لا يجدون صعوبة في قضاء كل الإجازات والأعياد والمناسبات الهامة مع عائلاتهم نتيجة لسهولة التنقل والسفر لبلدهم الأم، مما ينعكس إيجاباً على شعورهم بالراحة والأمن والطمأنينة، ويخفف من مشاعر القلق والتوتر لديهم وبالتالي شعورهم بالأمن النفسي.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن مستوى الأمن النفسي جاء مرتفعاً لدى كل من الطلبة الوافدين في مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب الطلبة الذين يغادرون بلادهم للدراسة في بلد آخر بهدف الحصول على الشهادة الجامعية الأولى أو الثانية عادة ما يكونون على درجة عالية من الثقة بالنفس، والقدرة على الاعتماد على الذات والاستقلالية، فقرار الدراسة في بلد آخر يتطلب درجة من النضج الانفعالي والاجتماعي لدى الطالب، ليتمكن من التكيف وتلبية جميع المسؤوليات والمتطلبات المكلف فيها سواء لمرحلة البكالوريوس أو مرحلة الدراسات العليا.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- العمل على تأسيس وحدة إرشادية نفسية في الجامعات تقوم بإرشاد الطلبة المغتربين وتوجيههم في مواجهة الأزمات النفسية والأكاديمية المختلفة التي تواجههم في أثناء دراستهم، بهدف مساعدتهم في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم وتعزيز مستوى الأمن النفسي.
- إجراء دراسات أخرى تحاول فحص الشعور بالوحدة النفسية أو الأمن النفسي وعلاقتها بمتغيرات أخرى لدى الطلبة المغتربين في الجامعات الأردنية.

الإناث الأكثر شعوراً بالوحدة؛ نظراً لأنهن يصبحن أكثر تقبلاً للاعتراف بوحدهن النفسية على عكس الذكور الذين يرفضون أن يصفون أنفسهم بأنهم أفراد يعانون من الوحدة.

وقد يعزى كذلك الاختلاف بسبب قدوم العديد من الطالبات من بيئات محافظة تمنع الاختلاط، وبالتالي فإن وجود الطالبة في بيئة منفتحة ومختلطة قد يكون له دور في شعور الطالبة في بعض الأحيان بأنها لا تجد من يفهمها ويفهم احتياجاتها، وهذا ما لمسها الباحثان في أثناء تدريسهما للطالبات الوافدات من بيئات محافظة، وهذا بدوره قد ينعكس على طبيعة التفاعل، وإيجاد فجوة بين الذكور والإناث في مستوى الشعور بالوحدة النفسية؛ ذلك لأن الطلبة قد يجدون بيئات منفتحة يستطيعون من خلالها أن يتفاعلوا مع الآخرين، ويمارسوا العديد من الأنشطة اللامنهجية، وهذا ما قد تفتقره الإناث بكثير من الأحيان.

أما بالنسبة للفروق في مستوى الوحدة النفسية تبعاً لاختلاف المستوى التحصيلي فقد كانت لصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز والطلبة ذوي التحصيل المقبول. ومن الممكن تفسير ذلك من خلال الضغط الاجتماعي الذي يمارس على الطلبة المتميزين من أسرهم، بحيث يحافظون على هذا التميز مما قد يدفعهم للبقاء بعيداً عن الآخرين؛ لاعتقادهم أن الآخرين قد يكون لهم تأثير سلبي في مستوى الإنجاز الذي حققوه، وبالتالي فإن وحدتهم قد تكون بسبب مشاعرهم الذاتية وارتباطها بالهدف الذي يسعون إلى تحقيقه الذي من أجله تغربوا وهو الدراسة. أما الطلبة ذوو التحصيل المتدني (المقبول) فإن إحساسهم بالوحدة النفسية قد يكون بسبب عدم مقدرتهم تحقيق هدفهم من الدراسة وحصولهم على ما تتوقعه الأسرة منهم، لذلك قد تتحول المشاعر لداخلهم وبالتالي شعورهم بأنهم وحيدون وقد يكون ذلك بشكل مقصود لا سيما عندما يكون هناك معرفة من الآخرين (الطلبة) بالمستوى التحصيلي لهم وما يتوقعونه من نظرة غير إيجابية، أو شعورهم بأن الآخرين يشفقون عليهم وما يصاحب ذلك من مشاعر ذاتية سلبية لعجزهم عن تحقيق هدفهم الذي يسعون إلى تحقيقه.

وأخيراً أشارت نتائج السؤال الخامس إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة الوافدين يعزى للجنس ولصالح الذكور؛ أي أن لدى الذكور مستوى أمن نفسي أعلى من الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشرعة (2000) التي أشارت إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث. وتتعارض نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة أبو عودة (2006)، ودراسة الطهراوي (2007)، ودراسة نصيف (2001) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق في مستوى الأمن النفسي يعزى للجنس.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذكور قد يكونون أكثر تفاعلاً مع البيئة الجامعية من خلال الاختلاط وممارسة العديد من النشاطات التي تمارس في بيئة آمنة، وهذا ما يعزز شعورهم

قائمة المراجع

- أبو عودة، محمود. (2006). دراسة لبعض الاتجاهات السياسية والاجتماعية وعلاقتها بمستويات الأمن النفسي والتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- أقرع، إيداد. (2005). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. متوفرة على الإنترنت: www.scholar.najah.edu/sites/scholar.najah.edu/files/all-thesis/322.
- الدسوقي، مجدي. (1998م). مقياس الشعور بالوحدة النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، مصر.
- جودة، آمال. (2005). الوحدة النفسية. متوفر في الإنترنت: www.moh.gov.ps/pm/wehda.bdf.
- حداد، عفاف والسوالمه، يوسف. (1998). قياس الشعور بالوحدة لدى عينة من الطلبة الجامعيين وتحديد أبعاده وعلاقته ببعض المتغيرات. مؤتة للبحوث والدراسات، 13(1)، 73 - 102.
- دواني، كمال وديراني، عيد. (1983). اختبار ماسلو للشعور بالأمن دراسة صدق للبيئة الأردنية. دراسات، 10(2)، 47 - 56.
- سعد، علي. (1998). مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين في جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 14(3)، 67-9.
- سعد، علي. (1999). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي بحث ميداني عبر حضاري مقارنة بين طلبة كليات التربية في دمشق، الكويت، وأدنبه. مجلة جامعة دمشق، 15(1)، 14-52.
- الشرايري، محمد. (2009). الأفكار اللاعقلانية والشعور بالوحدة النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة مختارة من طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الشرعة، حسين. (2000). الأمن النفسي وعلاقته بوضوح الهوية المهنية. مؤتة للبحوث والدراسات، 15(3)، 157 - 205.
- الشريفي، أحمد. (2008). قدرة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- شواقفة، صالح. (2000). الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة آل البيت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
- الطهراوي، جميل. (2007). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 15(2)، 979 - 1013.
- الطهراوي، حسن. (2007). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 15(2)، 979-1013.
- عبد المقصود، أماني. (1999). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- عبد السلام، محمد. (1989). القيم والأمن النفسي. مجلة كلية التربية، جامعة أم القرى، 4(4)، 122-38.
- العلوانة، حسين. (2005). الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك المقيمين وغير المقيمين مع أسرهم في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عودة، أحمد. (2011). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل للنشر والتوزيع: إربد.
- اللبون، علي. (2009). أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلي - الانفعالي السلوكي في الأفكار اللاعقلانية والأمن النفسي لدى عينة من الأحداث الجانحين في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- نصيف، حكمت. (2001). الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- Abir, K. (2008). Loneliness; A concept analysis. *Journal of Nursing Forum*, 43(4), 207 - 213.
- Chodron, P. (2011). *Six kinds of loneliness*. Retrived may 15, 2012 from <http://www.shambhalasun.com/index.hp?option=conten&view&id=183381temid>.
- Dayatmanandu,s.(2001).alone but not lonely. *Online: http://www.estudentdavedanta.net/alone-not-lonely.pdf*.
- Gotesky, R. (2007). *aloneness, loneliness, isolation, solitude*. Retrived may 15, 2012 from <http://www.erlebnis.com/2007/11/30-r-gotesky>.

- review and model retinement. *Journal of ageing and society*, 16(1), p333-358.
- Wiess, A. (1973). *Loneliness; The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, Mass; MIT Press.
- Zhang, J.; Wang, H. (2011). Survey and analysis of college students' psychological security and its affecting factors, *journal of Anhui radio and TV university*. Retrived may 20, 2012 from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTot-AGDX201103016.htm
- Granot, D. and Mayseless, O. (2001). Attachment Security and Adjustment to School Middle Childhood. *Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530 – 541.
- Grout,D.(1999). *Psychological security-insecurity of Illinois college students*. Retrived may 20, 2012 from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED037196&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED037196.
- Maslow, A. (1973). *The Security – Insecurity Inventory*. Consulting Psychologists Press. Palo Alte, California.
- Maslow, A. (1988). *Motivation and personality*. Harper & Row; N. Y.
- Masscharade, Ch. (2009).Alienation on is worse than isolation. Available on: www.experienceproject.com/stories/feel-totalyy-aliiented/847015/.
- Osterman, K. (2001). Students need for belonging in the school community. *review of educational research*, 70,323-367.
- Ozdermir,U. (2008). Correlates of loneliness among university students. *Journal of Child and Adolescent psychiatry and mentalhealth*, 2(1)-pupmed:18851744 available on: www.pubmedcentral.nih.gov.
- Pema, CH.(2011).Six kind of loneliness. [online]<http://www.shambhalasun.com/index.php?option=content&view&id=18338Itemid>.
- Perlman, D. Peplau, L.(1998). *Lonliness*. Encyclopedia of Mentelhealth: Acadmic press.
- Rosenthal,D.russel,J. Thomason,G.(2008). The health and wellbeing of international students at an Australian university. *higner education*, 55(1), pp51-67, dol: 10.1007/s10734-006-9037-1.
- Roux, A. (2004). cross-cultural study on loneliness of students at the university of the free state. 27 (2) pp6-14-pupmed: 15974015 available On: www.ncbi.nlm.nih.gov.
- Sawir,E. ;Marginson, S. ;Dumert,a. ; Nland, CH. ;Ramia,G. (2007). Loneliness and international students: an Australian study. *Journal of studies in international education*. 12 (2) [online] dol:10.1177/1028315307299699.nuffic.
- Simmons, C.; klopff, d.; prak, m. (1991). Loneliness among Korean and American university students. *Psychological reports* 68(3) p754, pub; 1891536 available on: www.ncbi.nlm.nih.gov.
- Wenger,G; Davies, R; shahtahmasebis,S; scott,A. (1996).social isolation and loneliness in old age:

فاعلية بعض القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها

مصطفى جويفل* وأمنة العمارين**

تاريخ قبوله 2012/12/2

تاريخ تسلم البحث 2012/6/10

The Effectiveness of Some Electronic Learning Objects in Achieving its Objectives

Mustafa Jwaifell, Faculty of Educational Sciences Al-Hussein bin Talal University.

Amneh Al-Ammareen, Ministry of Education - Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the effectiveness of Electronic Learning Objects (ELOs) in achieving its objectives. Results of One-Sample t-Test with respect of the Analyses of Pre-test/Post-test Experiment, revealed that there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the mean difference (Pre-test/Post-test) in favor of the Post-test, due to the ELOs in achieving its objectives. The results showed, that the ELOs can achieve its objectives higher than the Blake's (1.2) Gain-score, except the ELOs in Arabic. ANCOVA revealed that there is no statistical significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the experimental group's means of pre-test/post-test, due to the ELOs effectiveness in achieving its objectives related to its' cognitive content.

Based on the results, the researchers recommended adopting the ELOs in teaching and learning situations, besides conducting more studies to verify the use of ELOs versus traditional teaching. (Keywords: Electronic Learning, Electronic learning Objects, Mathematics, Arabic Language, Science).

كونها تشكل وحدة صغيرة جداً تحقق هدفاً واحداً، إلى أن تم استخدامها على نطاق واسع في المجال التربوي لتقدم طريقة في التعلم قائمة على برنامج تفاعلي يعرض هدفاً تعليمياً واحداً وبشكل منفصل ومستقل بذاته، فقد يكون مجرد صورة أو ملف صوتي أو كتاب إلكتروني أو برنامج تفاعلي محوسب أو قطعة نص أو رسم ثابت أو متحرك أو فلم رقمي يمكن تحميله على شبكات الحاسوب أو من خلال وسائط تخزين منفصلة.

تعرف القطع التعليمية بأنها محتوى تربوي صغير يؤدي دوره منفرداً مع إمكانية دمج مع قطع أخرى على شكل سلسلة تبني خبرة تعليمية أصيلة (Elliott & Sweeney, 2008). عرفت لجنة معايير تكنولوجيا التعليم (Learning Technology Standards Committee. LTSC)، القطع التعليمية بأنها أي كائن رقمي أو غير رقمي يمكن أن يستخدم أو يعاد استخدامه أو أحد المصادر التقنية التي تدعم التعلم كما هو مشار إليه في (Wiley, 2000) كما عرفها هيسمير (Hesemier) المشار إليه في فرانسيس وميرفي (Francis & Murphy, 2008, p. 475) بأنها "ملف رقمي معد لأغراض تدريسية تدخل في السياق التدريسي أو كمشاهدة فيه".

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية بعض القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها. أظهرت نتائج اختبار (ت) للمتوسطات المترابطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية على الاختبار التحصيلي المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي، كما حققت القطع التعليمية الكسب المعدل "البليك" بأعلى من (1.2) عدا القطع التعليمية باللغة العربية، بينما لم تظهر نتائج تحليل التباين المشترك (المصاحب) فروقاً دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين القطع التعليمية الإلكترونية تبعاً لمحتواها العلمي. وأوصت الدراسة باستخدام القطع التعليمية الإلكترونية في السياقات التدريسية، وإجراء المزيد من الدراسات لأغراض مقارنة استخدام القطع التعليمية الإلكترونية في مقابل التدريس الاعتيادي. (الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، القطع التعليمية الإلكترونية، الرياضيات، اللغة العربية، العلوم).

مقدمة: دخل مفهوم التعلم الإلكتروني بقوة إلى الميدان التربوي، فقد حاولت وزارة التربية والتعليم في الأردن توفير متطلبات التعلم الإلكتروني، كالبنية التحتية التي تشتمل على شبكة الربط الإلكتروني (National Educational Network) واستخدام أجهزة الربط (DCE and DTE) والبرمجيات التي تسهل التعامل مع المحتوى التعليمي إضافة إلى نظام (Thin Client) لمركزية المعالجة بهدف استخدام أنظمة التعلم التفاعلي للتعامل مع المناهج المحوسبة بغرض التعديل والتطوير (الفيومي، 2003) على أن يتم الربط من خلال نظم إدارة التعلم وإدارة المحتوى التعليمي على شبكة الإنترنت التي تستخدم لغات برمجة مثل لغة (HTML) ولغة (XML)، مما أسقط عوائق تحميل المحتوى الإلكتروني التقليدي الذي كان يأخذ صورة برنامج حاسوب تعليمي يتضمن درساً أو وحدة دراسية، وإنما تفكيك الأهداف التعليمية، أو تفكيك المادة العلمية إلى مكونات صغيرة جداً تصاغ على شكل قطع تعليمية إلكترونية تفاعلية (electronic-learning object) (Tuso & Longmire, 2000).

تعد القطع التعليمية الإلكترونية أحد العناصر الحديثة للتدريس المعتمد على الحاسوب والذي يعود إلى مفهوم الكائن أو القطعة الموجهة (Object-oriented paradigm) في علم الحاسوب،

* كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال - الأردن.

** وزارة التربية والتعليم - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصناعة والحكومة الأميركية وتحديث التعليم الإلكتروني،
(<http://www.adlnet.org>)

- شبكة التوزيع والتأليف للتدريس عن بعد لأوروبا (The Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution (ARIADNE) (NetWorks for Europe): اهتم هذا المشروع في معايير القطع التعليمية الإلكترونية والتعاون مع لجنة (IEEE LTSC) (<http://ariadne.unil.ch>)

- أنموذج مرجع قطع المحتوى التشاركي (Sharable Content Object Reference Model (SCORM): يهتم هذا الموقع بنظم تأليف المحتوى الإلكتروني وتحمله على نظم إدارة التعليم الإلكتروني (LMS) Learning Management Systems) ومعايير القطع التعليمية، (<http://scorm.com>)

- لجنة معايير تقنيات التعليم (The IEEE Learning Technology Standards Committee): مهمة هذه اللجنة الأساس: تطوير معايير لتقنيات التعليم
(<http://ltsc.ieee.org>)

ونظراً لأهمية القطع التعليمية الإلكترونية، زخر الأدب التربوي في الغرب بالدراسات التي تناولت هذا المفهوم سواء لتقييم تجارب أو لقياس أثرها على التحصيل (Stamey, 2006) أو لأغراض تدريب المعلمين على التصميم والإنتاج (Griffiths & Blat, 2005)، أو لبناء استراتيجيات تدريسية (Wiley, 2000)، أو لتطويرها في التصميم التعليمي (Watson, 2010)، أو لتطوير معايير دمجها بقواعد البيانات (Raven, 2002)، أو لتطوير نماذج تصميمية لاستخدامها في التعليم المدرسي (Reece, 2009). وتناولت بعض الدراسات تقويم القطع التعليمية كدراسة كيني وناك (Kay & Knaack, 2007) في كندا، والتي توصلت إلى وضوح المحتوى التعليمي.

وحددت دراسة كل من فرانسيس وميرفي (Francis & Murphy, 2008) مفهوم القطع التعليمية الإلكترونية لدى مصممي التعليم، وقد توصلت الدراسة إلى أن القطع التعليمية يجب أن تكون هادفة وتحمل قيمة تدريسية نوعية وأنها رقمية وتفاعلية وتقيم أداء الطالب وقابلية للاستخدام وإعادة الاستخدام. بينما استقصت الدراسة النوعية لكل من إليوت وسويني (Elliott & Sweeney, 2008) تطبيقات القطع التعليمية الإلكترونية من خلال قواعد بيانات القطع Diabetes لتعرف توافقها مع متطلبات المحتوى التعليمي، وسهولة البحث عنها، وتبين اختلاف زمن البحث، وقد أظهرت الدراسة مؤشرات اختصار الوقت الذي يتوقعه المعلمون باستخدام مدخل إعادة الاستخدام.

وسعت دراسة كيني وناك (Kay & Knack, 2008a) إلى تطوير وتقييم نموذج متعدد المكونات لتقويم القطع التعليمية بالاعتماد على منحى النظم. وتوصلت الدراسة إلى فعالية النموذج التقويمي وأنه يمكن التنبؤ بأن العلامة المرتفعة على النموذج تزيد

وعُرفت بأنها: محتوى تربوي صغير يؤدي دوره منفرداً مع إمكانية دمجها مع قطع أخرى على شكل سلسلة تبني خبرة تعليمية أصيلة (Elliott & Sweeney, 2008). أما كيني وناك (Kay & Knaack, 2008a) فقد عرفها بأدوات ويب تفاعلية تدعم تعلم مفاهيم محددة من خلال حث، و/ أو توجيه العمليات المعرفية لدى المتعلم.

يستنتج من هذه التعاريف، أن القطع التعليمية الإلكترونية يمكن أن تخدم هدفاً تدريسياً واحداً، وتعمل مستقلة، دون الحاجة إلى دمجها بمتطلب مسبق. وقد أكد ويلي (Wiley, 2000) على ضرورة حملها لصفة إعادة الاستخدام وإمكانية التعديل عليها، وتتبنى هذه الدراسة التعريف: " أي مصدر رقمي تفاعلي يمكن إعادة استخدامه لدعم التدريس ويعرض هدفاً تعليمياً واحداً" (Jwaifell, 2007, P. 5).

لقد أنفقت بعض الدول والمؤسسات التعليمية مبالغ ضخمة لتطوير مصادر التعلم على الويب والمعتمد على القطع التعليمية الإلكترونية (Wagner, 2002)، ففي شهر آب عام 1999 تم إنفاق (1.6) مليون دولار في الولايات المتحدة على مشروع ويسكينسون (Wisconsin) لتحسين التعليم الثانوي ببناء (500) قطعة تعليمية لفوائدها، كما أنشئت مواقع تتبع منظمات تربوية وبعضها تتبع جهات رسمية تختص بمفاهيم ومعايير تصميم وإنتاج القطع التعليمية الإلكترونية. كما اهتمت مؤسسات ومنظمات عالمية بمعايير القطع التعليمية الإلكترونية ومنها:

- لجنة التدريب المعتمد على الحاسوب (The Aviation Industry CBT Committee CAICC): اهتمت بتعريف التدريب المدار بالحاسوب

(Computer-Managed Instruction). (<http://www.aicc.org>)

- مشروع نظم إدارة الحاسوب (The Instructional Management Systems Project (IMS): اهتم بالتعلم الإلكتروني، وقد أسس هذه الجهة مشروع (Edu Cause).

(<http://www.imsproject.org>)

- المنتدى العالمي للويب (The World Wide Web Consortium (w3c): لا يركز هذا المنتدى على التعلم ، وإنما على التقنيات القياسية التي تستخدمها التقنيات التعليمية (<http://www.w3c.org>)

- جمعية إدارة الحاسوب التربوي (The Computer Education Management Association (CEDMA): وتعالج الجمعية مواضيع التدريب ومعايير تقنيات التعليم (<http://www.cedma.org>)

- النشر المتقدم للتعليم (The Advanced Distributed Learning (ADL): هي شراكة بين الأكاديميين ورجال

من أداء الطالب على القطعة التعليمية. بينما استخدم كوتون (Cotton, 2008) المنهج النوعي في دراسته بهدف تحديد المتغيرات التي ترتبط بالكيفية التي يجب أن يستخدم بها المعلمون القطع التعليمية الإلكترونية لأغراض التصميم والتطوير والتقويم بهدف دمجها في تصميم التعليم، اعتمدت الدراسة على المقابلات، وتبين أن المعلمين يمتلكون كفايات تقنية محدودة تحد من استخدامهم للقطع التعليمية في تصميم التعليم، وتبين وجود (11) مبدأ لتصميم التعليم تساعد في الحفاظ على نوعية طرق التدريس باستخدام القطع.

وهدف دراسة جايجادي (Jaijadee, 2008) إلى تصميم قطع الرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد العينة على مجال تصميم المحتوى التعليمي وأن الأشكال والصور والرسوم المستخدمة تنتمي إلى المحتوى التعليمي. فيما فحصت دراسة كاي وناك (Kay & Knaack, 2008b) تأثير القطع التعليمية في المدارس الثانوية. وتبين أن المعلمين والطلبة يقدرّون القطع التعليمية من حيث العائد والنوعية ومناسبتها للموقف التعليمي.

وهدف دراسة لوسر (Looser, 2009) إلى استقصاء استخدام معلمي العلوم في الولايات المتحدة للقطع التعليمية الرقمية Digital Learning Objects في بيئة الصف. فحصت الدراسة ثلاثة أنواع منها. وتبين أن القطع قد جعلت الطالب محوراً للعملية التعليمية، وقد وفرت القطع التفاعلية تغذية راجعة فورية، ثم خلّصت الدراسة إلى أن القطع التعليمية الرقمية تساعد في تطبيق النظرية البنائية.

إن استخدام القطع التعليمية الإلكترونية يساعدهم في خلق بيئة غنية بخبرات التعلم وطرق التدريس وأنماط واستراتيجيات تدريسية جديدة مثل التعلم المتمازج، نظراً لميزات القطع التعليمية الإلكترونية: المرونة، والولوج، وإدارة المحتوى، واستقلاليته، وفرديتها، وتوافقها مع التعلم الجمعي والزمري والمفرد، ووضوح فكرتها، وإمكانية عرضها بعدة طرق، وتضمنها التفاعل، وإمكانية تحميلها على شبكات الحاسوب والانترنت، وأنها مفهومة، وتشاركية، وتقديمها للتغذية الراجعة، وحفظه الأداء المتعلم، وإمكانية التعديل فيها تبعاً لطريقة التدريس، وأنها جاذبة للانتباه ومثيرة للدافعية، وقليلة الكلفة، وتوافقها مع الأنظمة التعليمية المحوسبة (Chitwood et al., 2000)، مما يساعد كل ذلك على تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها المؤسسات والنظم التربوية.

فمع التطور المتسارع للشبكات اللاسلكية والتقنيات المحمولة وزيادة الاهتمام بالتعلم المتنقل، ومع ظهور الحاجة للوصول إلى مصادر المعلومات من أي مكان وبأي وقت ومن أية أداة، برز الاهتمام بتصميم القطع التعليمية الإلكترونية (Gkazidou & Pearson, 2009). إلا أن المناهج المحوسبة التي تم تحميلها على المنظومة التربوية الإلكترونية في الأردن لم تكن بالمستوى المطلوب بسبب قلة التفاعل وكبر حجم البرنامج التعليمي (مهنًا، 2007؛

مشكلة الدراسة: إن أحد التطورات الرئيسة في التعلم الإلكتروني، يتعلق بإعادة استخدام المصادر الرقمية، حيث يعنى مفهوم إعادة الاستخدام إمكانية استخدام المصادر المعدة لسياق تعليمي محدد، في سياق تعليمي آخر (Elliott & Sweeney, 2008)، كما أن حوسبة المناهج على شكل قطع تعليمية إلكترونية تعد الأكثر فعالية في تحميل ونشر المحتوى على شبكة الويب. إذ دخل هذا المفهوم حديثاً في منظومات التعليم الإلكترونية في الدول العربية ومنها وزارة التربية في السعودية، بهدف نشر الثقافة الحاسوبية، واستحدثت وزارة التربية في سلطنة عُمان في عام (2010) إدارة خاصة للقطع التعليمية.

يشير ذلك إلى ضرورة استقصاء قدرة القطع التعليمية الإلكترونية على تحقيق أهدافها، وبالتالي، فإن الغرض من هذه الدراسة هو تعرف فاعلية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها المتمثلة في تحقيق الأهداف المعرفية التي صممت القطعة من أجلها.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية استقصاء فاعلية بعض القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق الأهداف المعرفية التي وضعت من أجلها؛ إذ إن الهدف الأساس من استخدام نظم التعلم الإلكتروني، يتركز على ما توصلت إليه نظريات التعلم. كما أن تحسين طرق التدريس من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية، يسهم في رفع مستوى التحصيل المعرفي، وتوفير خبرات تعلم غنية بالمصادر الرقمية التي تقدم للمتعلّم القدرة على التفاعل والتغذية الراجعة الفورية.

فرضيات الدراسة: إن الفرضية الأساس لهذه الدراسة: لا توجد فاعلية للقطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها، وقد اشتق من هذه الفرضية، الفرضيات الفرعية الآتية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، يعزى لفاعلية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، يعزى لفاعلية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها في الرياضيات.

2. مادة العلوم، وتضم القطع: السلسلة الغذائية، المواد الشفافة والمواد المعتمة

3. مادة اللغة العربية، وتضم القطع: الفعل المضارع، المعرفة والنكرة، تركيب الجملة

- تصميم القطع التعليمية الإلكترونية: تم اختيار القطع التعليمية الإلكترونية من نتائج برنامج تدريبي لطلبة جامعة الحسين بن طلال ضمن أطروحة دكتوراة (جويفل، 2011) ودرجة تحقيق هذه القطع لمعايير التصميم والإنتاج، على مقياس قائمة تفقد مهارات إنتاج القطع التعليمية الإلكترونية، وصدقها، وثباتها.

- الاختبار التحصيلي المعرفي الذي يقيس تحقيق القطع التعليمية الإلكترونية لأهدافها، وصدقها، وثباتها.

تعريف مصطلحات الدراسة: تعرضت الدراسة إلى عدد من المفاهيم والمصطلحات التي يرى الباحث ضرورة تعريفها إجرائياً، وتبعاً للسياق الذي ستستخدم فيه في هذه الدراسة:

* القطعة التعليمية الإلكترونية: برنامج تعليمي تفاعلي قصير قائم بذاته مصمم من خلال برنامج فلاش (Flash/8) يحقق نتائج تعليمي محدد، في كل من مواد: الرياضيات واللغة العربية والعلوم.

* أهداف القطع التعليمية الإلكترونية: النتائج التي تسعى القطع التعليمية الإلكترونية إلى تحقيقه لدى طالب الصف الثالث الأساسي، في كل من العلوم والرياضيات واللغة العربية.

منهجية البحث وإجراءاته : استخدم الباحثان المنهج القائم على تصميم المجموعة الواحدة - اختبار قبلي واختبار بعدي، على النحو الآتي:

G O1 X O1

حيث: G المجموعة التجريبية المكونة من عدد من الصف الثالث الأساسي

X: المعالجة التجريبية (التعلم من القطع التعليمية الإلكترونية)

O1: اختبار تحصيلي معرفي، يقيس قدرة القطع التعليمية الإلكترونية على تحقيق أهدافها

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: القطع التعليمية الإلكترونية، ولها ثلاثة مستويات:

. القطع التعليمية الإلكترونية للمحتوى المعرفي في الرياضيات

. القطع التعليمية الإلكترونية للمحتوى المعرفي في العلوم

. القطع التعليمية الإلكترونية للمحتوى المعرفي في اللغة العربية

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، يعزى لفعالية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها في اللغة العربية.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، يعزى لفعالية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها في العلوم.

5- تحقق القطع التعليمية الإلكترونية نسبة الكسب المعدل "بلاك" أكبر من (1.2) في تحقيق أهدافها.

6- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، يعزى لفعالية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها تبعاً لمحتواها المعرفي.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة من أهمية استخدام المستحدثات التكنولوجية في ميدان التعليم، وزيادة الاهتمام بحوسبة المناهج، مما حدا بكثير من المختصين في هذا المجال، إلى اقتراح طرق أكثر فاعلية في تطبيقات برامج الحاسوب التعليمية، وحل مشكلات تحميل البرمجيات على نظم الحاسوب التعليمية، التي يمكن من خلالها الوصول إلى مصادر المعلومات والبرامج التفاعلية التي تمكن المدرس والطالب على السواء، من توظيف واستخدام البرامج ذات الحجم الصغير، ولعل استقصاء فعالية بعض القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق الأهداف المعرفية التي وضعت من أجلها، قد يساهم في تقديم تصور أوضح واشمل لمفهوم حوسبة المناهج وأثر هذا النمط الجديد من البرمجيات التعليمية، إن هذه الدراسة تقدم للقائمين على العملية التربوية، مؤشرات تقييمية للقائمين على العملية التربوية عن استخدام المصادر الرقمية على شكل قطع.

محددات الدراسة وحدودها: يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- طلبة الصف الثالث أساسي في مدرسة شفاء بنت عوف التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة معان، في الحدود الزمانية للعام الدراسي الدراسي (2011/2012).

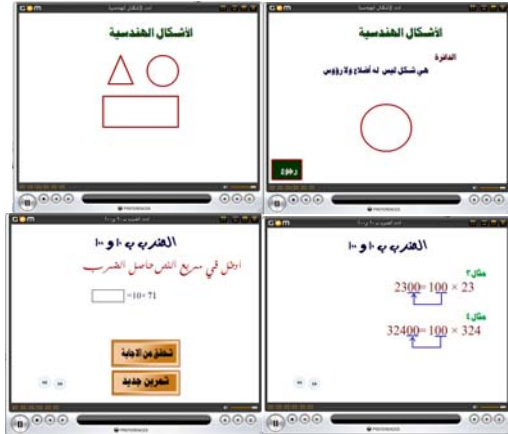
- الاختبار التحصيلي المعرفي الذي يقيس الأهداف المعرفية التي تحققها القطع، وصدقها، وثباتها.

- القطع التعليمية الإلكترونية المستخدمة لقياس فاعليتها والتي تحمل المحتوى التعليمي التعليمي:

1. مادة الرياضيات، ويضم القطع: الأشكال الهندسية، الضرب بعشرة ومئة.

يلاحظ من الجدول أعلاه، أن أعلى معامل ثبات، كان لمادة العلوم وأقلها في مادة اللغة العربية، بينما كان معامل الثبات الإجمالي (0.87) حيث تعتبر هذه المعاملات مناسبة لأغراض الدراسة.

القطع التعليمية الإلكترونية: ضمت القطع التعليمية الإلكترونية (7) قطع تعليمية، تعمل في أي مشغل فلاش Flash أو متصفح مثل Explorer، والأشكال الآتية تبين لقطات من القطع السبعة المستخدمة:



الشكل (1): نموذج من شاشات قطع الرياضيات

يمثل الشكل أعلاه قطعتين تعليميتين في الرياضيات، وتهدف هاتان القطعتان إلى: تعرف الأشكال الهندسية ومسمياتها، والضرب بعشرة وبمئة، تبدأ القطعة الأولى بتحديد مسمى كل شكل هندسي، ثم تقييم تحقق الهدف السلوكي الواحد الذي تحمله القطعة، أما القطعة الثانية فتهدف إلى التمرين على الضرب بعشرة وبمئة، وتبدأ القطعة بشرح عملية الضرب بعشرة ومئة، ثم تقييم تحقق الهدف السلوكي، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم.



الشكل 2: نموذج من شاشات قطع اللغة العربية

- المتغير التابع: فعالية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها، ممثلة بدرجة أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي المعرفي.

أفراد الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة شفاء بنت عوف التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة معان، وذلك لتوفر البيئة المناسبة لتطبيق الدراسة والمعالجات التجريبية، ولتعاون مديرة المدرسة، وقد بلغ عدد الطلبة الحاضرين في الصف (23) طالباً، تسرب منهم طالب واحد.

أدوات الدراسة:

الاختبار التحصيلي المعرفي: ضم الاختبار التحصيلي المعرفي (21) فقرة موزعة على المجال المعرفي (المحتوى التعليمي) للقطع التعليمية الإلكترونية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول 1: توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي المعرفي تبعاً لمحتوى القطع التعليمية الإلكترونية

المحتوى المعرفي	عدد القطع	عدد الأسئلة	الدرجة القصوى
الرياضيات	2	6	6
اللغة العربية	3	8	8
العلوم	2	7	7
الإجمالي	7	21	21

تم صياغة الأسئلة بطريقة الاختيار من متعدد، والترتيب، والمطابقة، مما يجعل الاختبار موضوعياً غير متأثر بذاتية المصحح، وقد أعطيت درجة واحدة لكل اختيار صحيح، فتكون العلامة القصوى (21) كما صيغت فقرات الاختبار لكل هدف سلوكي تهدف القطعة إلى تحقيقه، مما يحقق صدق المحتوى، كما عرضت فقرات الاختبار على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات في أساليب تدريس الرياضيات، وأساليب تدريس العلوم، وأساليب تدريس اللغة العربية، إذ طلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بوضوح فقرات الاختبار، وملاءمتها لقياس أهداف كل قطعة تعليمية، ومناسبة عدد الأسئلة، وتغطيتها للمستوى المعرفي الذي تقيسه تبعاً للقطعة التعليمية، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على ذلك.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة (بيرسون) على عينة من الطلبة من نفس الفئة المستهدفة ومن خارج عينتها، والجدول الآتي يوضح معاملات ثبات الاختبار:

الجدول 2: معاملات ثبات الاختبار التحصيلي المعرفي

المحتوى المعرفي	معامل الثبات
الرياضيات	0.83
اللغة العربية	0.74
العلوم	0.92
الإجمالي	0.87

التغذية الراجعة بالإعادة إلى حين التوصل إلى ترتيب السلسلة الغذائية تبعاً للترتيب الصحيح.

أما القطعة الثانية ذات العنوان (المواد الشفافة والمواد المعتمة) فإنها تهدف إلى التمييز بين هذين النوعين، وهي تأخذ بنمط التفاعل المتقدم، إذ تسمح للمتعلم بانتقاء نوع المادة حسب القائمة، ثم السحب والإسقاط على الصورة لتعرف مفهوم الشفاف عن المعتم، وتحمل هذه القطعة مواصفات متقدمة لمعايير القطع التعليمية الإلكترونية، إذ تسمح للمتعلم بالحصول على المساعدة لكيفية التفاعل مع القطعة، وتقديم التغذية الراجعة المتقدمة عند الطلب، وإعادة تهيئة القطعة، وحفظ نتائج المتعلم لكي يستطيع المعلم تدقيق نتاجات الطالب، كما تسمح للمعلم من وضع مشكلة، على المتعلم التفاعل مع القطع، وتسمح بإمكانية تعديل المحتوى، وطباعة المعروض للمتعلم، على نسخة ورقية.

صدق وثبات القطع التعليمية: تحمل القطع التعليمية المعايير العالمية الواردة في (SCORM) عدا معيار الترميز في قاعدة بيانات، إذ أن هدف الدراسة ليس البحث عن القطعة وإنما مدى تحقيق أهدافها، وتم تصديق المحتوى التعليمي بتناوله لأهداف صغيرة جداً، وردت في كتب الصف الثالث أساسي، كما تم تقييم التصميم التعليمي للقطع، من قبل متخصصين في تكنولوجيا التعليم، وذلك تأكيداً على صدق تصميم القطع المستخدمة في هذه الدراسة، والجدول الآتي يبين درجات تقييم القطع التعليمية:

إجراءات الدراسة: حصل الباحثان على الموافقات الرسمية من جهات الاختصاص، ثم تم إجراء اختبار قبلي لتحديد المعرفة القبلي لدى الفئة المستهدفة. كما تم تخصيص (10) دقائق لكل قطعة تعليمية بإجمالي (70) دقيقة موزعة على حصتين صفيتين داخل مختبر الحاسوب التابع للمدرسة والذي تم تحميل القطع التعليمية على أجهزة الحاسوب في المختبر، وكانت مهمة المعلمة: التوجيه لاستخدام القطع، والتقديم للمحتوى. وفي اليوم التالي من يوم التطبيق، تم إجراء الاختبار بشكل إجمالي، وبعد ذلك أجري التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من الاختبارين.

نتائج الدراسة: لاختبار فرضيات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على الاختبارين القبلي والبعدي، لكل قطع تعليمية إلكترونية، والمتوسط الإجمالي لأدائهم على الاختبار ككل، وفيما يأتي جدولاً يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي المعرفي:

تأخذ القطعتان التعليميتان (الفعل المضارع) و(النكرة والمعرفة) النمط المفرد (Single-type) التفاعل المحدود ذات العنصر الواحد تبعاً لتصنيف ويلى (Wiley, 2000) والتي تعرض المحتوى دون تفاعل في المحتوى، وإنما التفاعل في الإبحار والعرض.

أما القطعة الثالثة، ذات العنوان (في المكتبة) والتي تهدف إلى تركيب جملة، فإنها تأخذ بنمط التفاعل المتوسط، إذ أنها تبدأ بعرض المفهوم، ثم تمرين بالسحب والإسقاط لتركيب جملة مفيدة، ويتبع ذلك تغذية راجعة سواء بالتصحيح أو بإعادة التمرين.



الشكل 4: نموذج من شاشات قطع العلوم

تهدف القطعة التعليمية الأولى تعرف ترتيب السلسلة الغذائية بمستوى تفاعل متوسط، يعتمد على السحب والإسقاط، كما تقدم

الجدول 3: درجات تقييم القطع التعليمية الإلكترونية

المحتوى المعرفي	اسم القطعة	التقييم الأول	التقييم الثاني	المتوسط
الرياضيات	الأشكال الهندسية	4.11	4.50	4.30
	الضرب بعشرة ومئة	4.08	4.42	4.25
اللغة العربية	الفعل المضارع	4.13	4.50	4.32
	المعرفة والنكرة	4.21	4.47	4.34
	تركيب جملة	4.26	4.61	4.43
	السلسلة الغذائية	4.26	4.58	4.42
العلوم	المواد الشفافة والمواد المعتمة	4.29	4.61	4.45
الإجمالي		4.19	4.53	4.36

يتبين من الجدول (3) أن جميع القطع التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة، قد حصلت على تقييم مرتفع، ومتوسط (4.36) بما يعادل (87.2%) مما يدل على أن هذه القطع في مستوى إتقاني مرتفع عن المستوى الذي حدده بلوم (80%) من مهارات التصميم، وقد تم حساب معامل الارتباط بين التقييمين باستخدام معامل (بيرسون) والذي بلغ (0.866) بدلالة إحصائية (0.01) مما يؤكد على أن التقييمين يتصفان بالصدق والثبات، وبالتالي فإن هذه القطع التعليمية صادقة وثابتة وفق هذه الإجراءات.

"بلاك" أكبر من (1.2) في تحقيق أهدافها، وفيما يأتي ملخص نتائج الكسب المعدل:

الجدول 6: ملخص نتائج الكسب المعدل				
القطع التعليمي	العلامة القصوى	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الكسب المعدل
الرياضيات	6	2.73	5.55	1.33
اللغة العربية	8	4.36	7.23	1.15
العلوم	7	3.50	6.41	1.25
الإجمالي	21	10.59	19.18	1.24

يتبين من الجدول أعلاه أن جميع القطع التعليمية حققت نسبة كسب معدل أكبر من (1.2) وفي إجمالي القطع التعليمية الإلكترونية، عدا القطع التعليمية الإلكترونية ذات محتوى اللغة العربية التي بلغت نسبة الكسب المعدل فيها (1.15) وهي أقل من نسبة الكسب المعدل التي حددها بليك (1.2) وبالتالي يتم قبول الفرضية البديلة: توجد فاعلية للقطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها، عدا القطع التعليمية الإلكترونية الخاصة باللغة العربية، ولعل ذلك يعزى إلى ارتفاع مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويظهر ذلك من أثر الاختبار القبلي الذي ساعد على تخفيض الكسب المعدل، وسهولة المعرفة التي تسعى القطع الخاصة باللغة العربية إلى إكسابها للطلبة. بينما كان مربع إيتا للقطع التعليمية في اللغة العربية (0.87) مما يدل على أن القطع التعليمية الإلكترونية أحدثت تحسناً في أداء الطلبة على الاختبار البعدي، رغم أن الكسب المعدل كان أقل من (1.2).

ولأغراض المقارنة بين القطع التعليمية ومدى تحقيق أهدافها تبعاً لمحتواها المعرفي، فقد تم تحويل المتوسطات الحسابية من الدرجة القصوى (100) لأغراض إجراء المقارنة بين المتوسطات الحسابية بسبب اختلاف العلامة القصوى لكل قطعة:

الجدول 7: المتوسطات الحسابية من العلامة القصوى (100)				
القطع التعليمي	العلامة القصوى	الاختبار القبلي	الدرجة من 100	الاختبار البعدي
الرياضيات	6	2.73	45	5.55
اللغة العربية	8	4.36	55	7.23
العلوم	7	3.50	50	6.41
الإجمالي	21	10.59	52	19.18

يلاحظ من الجدول السابق، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي المعرفي، تبعاً لمحتوى القطع التعليمية الإلكترونية، ولفحص دلالة هذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين المشترك (المصاحب) ANCOVA وفيما يأتي نتائج تحليل التباين:

الجدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيقين القبلي والبعدي للاختبار

المحتوى المعرفي للقطع	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرياضيات	2.73	1.24	5.55	0.60
اللغة العربية	4.36	1.94	7.233	1.19
العلوم	3.50	1.65	6.41	0.85
الإجمالي	10.59	3.98	19.18	1.65

يلاحظ من الجدول السابق، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي، في إجمال المتوسطات وتبعاً لمحتوى القطع التعليمية الإلكترونية، ولفحص دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار (ت) للمتوسطات المترابطة، وذلك لتعرف فعالية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها وفحص فرضيات الدراسة المشتقة من الفرضية الأساس، وفيما يأتي، نتائج اختبار (ت) للمتوسطات المترابطة:

الجدول 5: ملخص نتائج اختبار (ت) للمتوسطات المترابطة			
القطع التعليمية	قيمة (ت)	درجة الحرية	مربع إيتا η^2
الرياضيات	11.68	21	0.000
اللغة العربية	12.05		0.000
العلوم	7.43		0.000
الإجمالي	7.28		0.000

يتبين من الجدول أعلاه، أن قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبناءً على ذلك يتم رفض الفرضيات الصفرية من الأولى إلى الرابعة، وقبول الفرضيات البديلة، بوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي، يعزى لفعالية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها، وتبعاً لمحتوى المعرفي في الرياضيات، واللغة العربية، والعلوم.

ولحساب حجم التأثير للقطع التعليمية الإلكترونية، فقد تم حساب مربع إيتا كما هو مبين في الجدول (5) حيث أن قيمة مربع إيتا (η^2) تراوحت بين (0.68 - 0.87) وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير القطع التعليمية الإلكترونية تتراوح بين (68% - 87%) وهذا يعني أن القطع التعليمية الإلكترونية، أحدث تحسناً في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي.

ولحساب فعالية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها، فقد تم حساب الكسب المعدل بموجب معادلة بليك Blake لفحص الفرضية: تحقق القطع التعليمية الإلكترونية نسبة الكسب معدل

المراجع

حمزة، محمد. (2010). اتجاهات الطلبة والمعلمين في المدارس الاستكشافية نحو مناهج الرياضيات المحوسب. بحث مقدم إلى مؤتمر التربية في عالم متغير 7-8 نيسان. الجامعة الهاشمية، الأردن.

جوفيل، مصطفى. (2001). فاعلية برنامج تدريبي قائم على منحى النظم في اكتساب مهارتي تصميم القطع التعليمية الإلكترونية وإنتاجها لدى طلبة كليات العلوم التربوية في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الفيومي، نبيل. (2003). التعلم الإلكتروني في الأردن : خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية، التحديات، الإنجازات، وآفاق المستقبل. بحث مقدم إلى الندوة الإقليمية حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الإلكتروني، تموز. الاتحاد الدولي للاتصالات (ITU). دمشق، سوريا.

مهنّا، وفاء. (2007). تقويم مناهج الرياضيات المحوسب على الشبكة بالأردن. بحث مقدم إلى مؤتمر:

ICT-Learn-Sixth International Internet Education Conference 2-4 September. Cairo. Egypt.

وزارة التربية والتعليم. (2011). إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم. أهداف قسم دعم المحتوى الإلكتروني. استرجع في 2011/10/14

<http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=388&DepartmentID=22>

Alomari, Akram M., (2009), Investigating Online Learning Environments in a Web-based 2 Math Course in Jordan. *International Journal of Education and Development Using Information on Communication Technology (IJEDICT)*, vol 9, Issue 3, 2-17

Chitwood, K., May, C., Bunnaw, D & Langan, T. (2000). Battle stories from the field: Wisconsin online resource center learning objects project. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*: Online Version.

Available:

<http://reuseability.org/read/chapters/chitwood.doc>.

Cotton, Wayne. Grant, (2008), *Supporting The Use of Learning Objects in the K-12 Enviroment*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wollongong. Available: <http://ro.uow.au/theses/1>

Elliott, Kristine., Sweeney, Kevin., (2008). Quantifying the reuse of learning objects. *Australasian Journal of Educational Technology*. 24(2), 137-142.

Francis, David. E., Murphy, Elizabeth., (2008). Instructional Designers' Conceptualization of Learning Objects. *Australasian Journal of Educational Technology*. 24(5), 475-486.

الجدول 8: ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (المصاحب لاختبار التحصيل المعرفي)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	777.474	1	777.474	5.305	0.025
محتوى القطع	129.88	2	64.94	0.443	0.644
الخطأ	9085.586	62	146.542		
المجموع	71.563	65			

يلاحظ من جدول تحليل التباين، أن الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة على الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي تبعاً لمحتوى القطع التعليمية الإلكترونية، غير دال إحصائياً، وبالتالي يتم رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، يعزى لفعالية القطع التعليمية الإلكترونية في تحقيق أهدافها تبعاً لمحتواها المعرفي.

مناقشة النتائج: يظهر من هذه النتائج أن القطع التعليمية الإلكترونية ذات فاعلية مرتفعة في تحقيق أهدافها المقاسة بالاختبار التحصيلي المعرفي الذي يقيس المحتوى التعليمي للقطع التعليمية الإلكترونية، وهو يمثل هدف القطعة التعليمية الأساس، إلا أن النتائج المتعلقة باللغة العربية ملفقة للنظر، من حيث أنها كانت ذات دلالة إحصائية مرتفعة، عند استخدام اختبار (ت) للمتوسطات المترابطة، بينما لم يكن الكسب المعدل أعلى من النسبة التي حددها بليك، مع أنها تقل بنسبة (0.025%) حيث كانت (1.15) بفارق (0.05) عن نسبة بليك (1.2) وهي نسبة قليلة جداً، ولكنها لا تجعلنا ننكر أن (57.5%) من الكسب المعدل، يعزى إلى القطع التعليمية في اللغة العربية، ومما أثر أيضاً على ذلك، عدد أفراد العينة التي تسرب منها طالب واحد، إضافة إلى طالبي اثنين، قد حصلوا على العلامة الكاملة في الاختبار القبلي، وذلك أثر بشكل مباشر على نتيجة الكسب المعدل، إضافة لصغر حجم العينة.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثان يوصيان بما يأتي:

1- توجيه المعلمين إلى أهمية القطع التعليمية واستخدامها في السياقات التدريسية.

2- إجراء دراسة ميدانية تقيس أثر المواقف التعليمية التعليمية المبنية على القطع التعليمية الإلكترونية بالمقارنة مع المواقف الاعتيادية في التدريس.

Presented at The 5th Annual IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, (ICALT). Kaohsiung, Taiwan.

- Stamey, JR. John. W., (2006). *A Comparison of the Performance of Undergraduate Statistics Students Using Intelligent Learning Objects Versus Those Receiving Traditional Classroom Instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation. North Carolina State University. Available at: <http://bryansaunders.net/wordpress/wp-content/uploads/2009/04/designingilos.pdf>
- Tuso, Gana., & Longmire, Warren., (2000). Competency-Based Systems and the Delivery of Learning Content. *Learning Without Limits*. Vol.3 Informania. Inc. Available: www.informania.com
- Wagner, Ellen. (2002). The New Frontier of Learning Object Design. *The ELearning Developers' Journal*. June 18. Available at: www.elearningguild.com
- Watson, Juli., (2010). A case Study: Developing Learning Objects with an Explicit Learning Design. *Electronic Journal of e learning*. 8(1): 41-50 available online at www.ejel.ogr.
- Wiley, David. A., (2000). *Learning Object design and Sequencing Theory*. Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University. Available: <http://www.opencontent.org/openpub>
- : قائمة مواقع الانترنت :**
- The Advannced Distributed Learning (ADL): <http://adlnet.org>
- The Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution NetWork for Europe (ARIADNE): <http://ariadne.unil.ch>
- The Aviation Industry CBT Committee (CAICC): <http://www.aicc.org>
- The Computer Education Management Association (CEDMA): <http://cedma.org>
- The IEEE Learning Technology Standards Committee: <http://ltsc.ieee.org>
- The Instructional Management System Project (IMS): <http://inmsproject.org>
- The Sharable Content Object Reference Mpdel (SCORM): <http://scorm.com>
- The World Wide Web Consortium (w3c): <http://w3c.org>
- Gkatzidou, Stavroula., Pearson, Elaine., (2009). The potential for adaptable accessible learning objects: A case study in accessible vodcasting. *Australasian Journal of Educational Technology*. 25(2). 292-207
- Griffiths, David & Blat, Joseb., (2005). The Role Of Teachers In Editing and Authoring Units of Learning Using IMS Learning Design. *International Journal on Advanced Technology for Learning*. Vol.2(3), October. Educational Cybernetics: Journal Articles. Paper 3. Available at: http://digitalcommons.bolton.ac.uk/iec_journals/3
- Jaijadee, Sarawut. (2008). Designing Objects For Teaching and Learning Mathematics. *ICT Journal*. Vol 1. available at: <http://ejournals.swu.ac.th/index.php/ictl/issue/article/view/385/380>
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2004).. Long-Term Retention and Reuse of E-Learning Objects and materials. Report *Commissioned by the JISC*. Version 1. 2, 30th. Available at: <http://www.ahds.ac.uk/preservation/e-learning-objects-2004.rtf>
- Jwaifell, Mustafa. (2007). *E-Learning Objects Metadata-Enabled Educational Systems, Enhancing Blended learning*. Paper presented at the *LINC Conference* October 27-29, 2007. Amman, Dubai, 1-14.
- Kay, Robin. H., Knaack, Lieasel., (2007). Evaluating the Use of Learning Objects for Secondary School Scinece. *Jl. Of Computer in Mathematics and Science Teaching*. 26(4). 261-289.
- Kay, Robin. H., Knaack, Lieasel., (2008a). A multi-component model for assessing learning objects: The learning object evaluation metric (LOEM). *Australasian Journal of Educational Technology*. 24(5). 574-591.
- Kay, Robin. H., Knaack, Lieasel., (2008b). An examination of the impact of learning objects in secondary school. *Journal of Computer Assisted Learning* (2008). 24, 447-461.
- Looser, Theresa. A., (2009), *Fetch, Plug, and Play: How Secondary Science Instructors use Digital Learning Objects in their Classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.
- Raven, Scott., (2002). *The Use of Standards in Implementing a Learning Object Meta-data Repository*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Union Institute Graduate School and university. USA.
- Reece, Amanda. A., (2009). *A Reusable Learning Object Design Model for Elementary Mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University, Florida.
- Stamey, J. W., Saunders, B.T., & Deluca, W. V. (2005). Design of ntelligent Learning Objects. Paper

قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات

محمد أحمد المومني* ومازن محمود نعيم**

تاريخ قبوله 2012/12/30

تاريخ تسلم البحث 2012/4/11

Future Anxiety Among College Students in A – Jalil Region in Light of Some Variables

Mohammed Ahmad Al-Momani and Mazen Mahmoud Naeem,
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: The purpose of this study is to investigate future anxiety among college students in A – Jalil Region in light of some variables. To achieve the aim of this study the researchers developed a questionnaire about future anxiety; the study sample consisted of (47) items distributed into five domains and administrated to the study sample consisted of (439) male and female students randomly chosen (208 males, 232 females). The findings of the study showed that the level of future anxiety among the study sample was high, and the economic domain came first in a high degree, while the family domain came in the final rank with a high degree too. Moreover, the findings showed that there were no significant statistical differences in the level of the total future anxiety among the sample due to the differences in major or study level. There were significant statistical differences in the level of total future anxiety due to the differences of gender in favor of males. Meanwhile, there were significant statistical differences in both social and economic fields due to the differences in gender in favor of males. There were significant statistical differences in the work domain due to differences in the study major in favor of scientific majors. Furthermore, there were no significant statistical differences in all domains due to the differences in the study level. (Keywords: Future Anxiety, College Students).

وفي هذه الحالة يُعد شيئاً طبيعياً، لأنه يشكل دافعاً للفرد لاتخاذ الإجراءات السلوكية المناسبة لمواجهة الموقف، ولكنه يصبح خطراً إذا زادت درجته عن الحد الطبيعي، وعندها قد يرتبط بالاضطرابات السلوكية، وقد يختلط ويتقاطع مع الخوف والصراع والوهم ومواقف الإحباط التي قد يتعرض لها الفرد في حياته (سعد، 1993).

لقد أخذت ظاهرة القلق تتزايد في العقود الأخيرة وتبرز كقوة مؤثرة في حياة الفرد نتيجة لما يتعرض له من ضغوط ومتطلبات تفرضها طبيعة الحياة التي يعيشها في مختلف مراحل حياته، وخاصة مرحلة الشباب وما تحمله من طموحات وآمال، وما يواجهها من صعوبات، وما يخبئه الغد والمستقبل خلف ستاره من المجهول والغموض. كما أن الانشغال بالمستقبل ليس عرضياً بل هو ثمرة حتمية لما يفكر فيه الأفراد لتنظيم حياتهم استناداً إلى أهدافهم المستمدة من فهمهم لمستقبلهم وتخطيطهم له (زيدان، 2007).

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، وقد تم إعداد استبانة للكشف عن قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة البالغة (439) طالباً وطالبة، منهم (207) طلاب، و(232) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، حيث جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين جاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى إلى اختلاف متغيرات التخصص، أو المستوى الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور. وأكدت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في المجالين الاجتماعي والاقتصادي تعزى للجنس، ووجود فروق في مجال العمل تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع المجالات تعزى للمستوى الدراسي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات. (الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل، طلبة كليات المجتمع).

مقدمة: يعيش الإنسان في عصر كثير التغيرات والتفاعلات، المصحوبة بالعديد من التعقيدات في مختلف المجالات التي أثرت في كافة مظاهر الحياة، وما رافقها من اضطرابات نفسية وسلوكية نتيجة لضغوط هذه الحياة، فمع تقدم الحياة الحديثة وتطورها السريع أصبح الإنسان يواجه العديد من المواقف التي قد تهدد حياته ومستقبله، وتزيد من قلقه تجاه ما يكتنف مستقبل حياته، وما يتوقعه من أحداث قد لا يقوى على مواجهتها. إن قلق المستقبل يشكل خطراً على صحة الأفراد وسلوكهم، فقد يكون هذا القلق ذا درجة عالية فيؤدي إلى اختلال في توازن حياة الفرد، مما يكون له الأثر الكبير سواء من الناحية النفسية أو الجسمية، وما يتبع ذلك من تأثيرات في مختلف جوانب حياة الفرد.

ويُعد القلق جزءاً طبيعياً من حياة الإنسان يؤثر في سلوكه، وهو علامة على إنسانيته، وحقيقة من حقائق الوجود، وجانب دينامي في بناء الشخصية ومتغير من متغيرات السلوك. وينشأ القلق عند جميع الأفراد في مختلف مواقف التحدي التي تواجههم،

* قسم التربية الابتدائية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

** قسم علم النفس، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الفرد الحالية والمستقبلية، وأنه يحدث نتيجة لتوقع حدوث أمر ما، وأنه يقترب بالخوف وعدم الطمأنينة والشعور بالتهديد.

ويؤثر قلق المستقبل بشكل مباشر على مواقف الأفراد الذاتية تجاه المستقبل، أو تجاه ما سيحدث، وما يمكن أن يحدث، وقد يصبح المستقبل مصدر قلق ورعب نتيجة للإدراك الخاطئ للأحداث المحتملة في المستقبل، وعدم ثقة الفرد في القدرة على التعامل مع هذه الأحداث، والنظر إليها بطريقة سلبية نتيجة لتداخل الأفكار، وربط الماضي بالحاضر والمستقبل، مما يسهم في عدم القدرة على التكيف مع الأحداث التي تعترض مستقبله، مما يسبب زيادة القلق نحو المستقبل (بن علو، 1993).

وهناك العديد من مصادر قلق المستقبل، ومن أهمها توقع تهديد ما لدى الفرد، سواء كان هذا التهديد واضحاً للفرد أم غامضاً، ويرتبط التوقع بالأحداث المستقبلية، والخوف من المستقبل وما يحمله من تهديد يواجهه الفرد، وينشأ قلق المستقبل من أمور يتوقع حدوثها في المستقبل، ويكون هذا التوقع مصاحباً لحالة من التوجس الشديد التي يصعب على الفرد التعامل معها؛ مما يسبب له توتراً واضطراباً في مختلف جوانب السلوك (Barlow, 2000).

ويشير فرويد (Freud) إلى أن القلق يكمن في توقع الخطر، ويعتبر أن صدمة الميلاد هي الخطر الأول الذي يواجهه الفرد، وأن مواقف الخطر اللاحقة تتكون من تقدير الفرد لقوته مقارنة بمقدار الخطر، ومن اعترافه بالعجز البدني إن كان الخطر موضوعياً، أو العجز النفسي إن كان الخطر غريباً، ويكون الفرد في هذه الحالة موجهاً بالخبرات الواقعية التي مر بها (شلتز، 1983). ويمتلك القلق تأثيراً كبيراً على أداء الفرد، وخاصة الأداء الذهني وما يرتبط بالجانب المعرفي، كما أنه يؤثر في مقدار الثقة بالذات مما يؤدي إلى التأثير في العديد من المواقف، وتشمل مؤشرات الثقة بالذات الاستعداد والقدرة على مواجهة الموقف والظروف الخارجية، وذلك لأن مقدار الثقة بالذات يرتبط بمستويات القلق، فكلما ازدادت الثقة بالنفس قلت مستويات القلق (Humara, 1999).

ويشير مولين (Moline, 1990) إلى أن هناك أسباباً عدة تؤدي إلى قلق المستقبل عند الفرد تتمثل بعدم القدرة على التكيف مع الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها، وعدم القدرة على فصل أمني الفرد عن التوقعات المبنية على الواقع وإمكانيات الفرد وقدراته. بالإضافة إلى التخلخل والتفكك الأسري، وشعور الفرد بعدم انتمائه للأسرة والمجتمع، وعدم شعوره بالأمن النفسي والاجتماعي. ونقص القدرة على التكهن بالمستقبل، وعدم وجود معلومات كافية لدى الفرد لبناء أفكار عن المستقبل.

كما أشار داينز (2006) إلى أن أسباب قلق المستقبل تندرج تحت عوامل اجتماعية حيث إن ردود الأفعال الوجدانية للتغيرات الأخلاقية، والاجتماعية في المجتمع وضغوط الحياة العصرية تولد مشاعر القلق والخوف من الضعف، وتتناقض الأدوار وضغوط الحياة،

جاءت كلمة "القلق" من الكلمة اللاتينية (Anxietes) التي تعني اضطراباً في العقل، ويعرف القلق العام بأنه "حالة نفسية ارتبطت بحالات الخوف والهم التي تؤدي الإنسان نفسياً وجسدياً" (الشاوي، 1999: 22). وقد يراود القلق كل إنسان يقدم على عمل مهم أو تجربة جديدة. لذلك يعتبر القلق محركاً لطاقت كامنة، وأحياناً يسمى بالقلق الدافع إلى التقدم أو القلق الإيجابي (الدباغ، 1983).

ويمكن أن يكون القلق غير صحي فيؤدي إلى اضطراب في سلوك الفرد، وهذا القلق يحدث عند وجود خطر حقيقي ينشأ بسبب انعدام الأمن الذي يحدث لدى الفرد (بن علو، 1993). ويرى لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1999) أن القلق العام عبارة عن ظاهرة عقلية، أو بدنية تتشكل من خلال تقييم المرء المعرفي للمحفز، ومثل هذه الظاهرة تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة، بحيث يعتمد وجود القلق على وجود المسبب له. أما فينج (Feng, 2000) فيرى أن القلق العام يشير إلى ضغط نفسي يحدث نتيجة أي شيء يتحدى تكيف الفرد، أو يحفز جسم المرء أو عقله، ويمكن للعوامل البيئية أن تتسبب بهذا القلق، وكذلك العوامل النفسية والبيولوجية والاجتماعية.

ويرى زاليسكي (Zaleski, 1996) أن جميع أنواع القلق العام قد تتضمن عنصر القلق من المستقبل، حيث إن قلق المستقبل يشير إلى المستقبل المتمثل بمدة زمنية طويلة، ويتم تصوره على شكل حالة من الغموض بشأن أمور متوقعة الحدوث في المستقبل البعيد، أو توقع حدوث أمر سيء.

أما قلق المستقبل فقد عرفه زاليسكي (Zaleski, 1996: 165) بأنه: "حالة من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات السلبية في المستقبل، ويرى أن حالة القلق الشديد تحدث من تهديدها ومن أن شيئاً كارثياً حقيقياً يمكن أن يحدث للفرد".

وينظر البعض إلى القلق بأنه جزء من القلق المعمم على المستقبل تكمن جذوره في الواقع الراهن، ويتمثل في مجموعة من البنى كالتشاؤم وإدراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل (زيدان، 2007).

وتعرف الجمعية الأمريكية السيكولوجية المشار إليها في بلكيلاني (2008: 24) قلق المستقبل بأنه: "خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولاً إلى درجة كبيرة أو غير واضح المصدر، ويصاحب كل من القلق والخوف متغيرات تسهم في تنمية الإحساس والشعور بالخطر".

ويعرف كرميان (2008: 7) قلق المستقبل بأنه: "شعور انفعالي يتسم بالارتباك والضيق والغموض وتوقع السوء والخوف من المستقبل وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي".

وفي ضوء ما سبق من تعريفات لقلق المستقبل يلاحظ أن معظم هذه التعريفات أكدت أن هذا النوع من القلق يؤثر في حياة

2. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مجالات قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع يعزى لمتغير الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى قلق المستقبل الكلي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينها؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول قلق المستقبل الذي يؤثر في مختلف جوانب حياة الفرد الشخصية والنفسية والسلوكية، وتكمن أهميتها في الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع. الذي يمكن أن يوفر للباحثين والمسؤولين معلومات تفيد في تخطيط برامج الإرشاد والتوجيه في هذه الكليات، كما أن هذه الدراسة توفر أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع، حيث لم يتم العثور على أداة تتناسب وهؤلاء الطلبة.

وتتبع أهمية الدراسة أيضاً من كونها تركز على نخبة من الشباب وهم طلبة كليات المجتمع الذين يؤمل منهم النهوض بالمجتمع وتطوره. لذا فإن أهمية الدراسة تنطلق من اهتمامها بدراسة ما يتعرضون له من مشكلات نفسية وسلوكية تكمن في قلق المستقبل والتفكير فيه باستمرار.

وعملياً يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار أصحاب القرارات في إعداد برامج إرشادية وتوعوية من أجل التقليل من قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات. والعمل على توجيه قلقهم نحو المستقبل ليكون دافعاً لهم لبذل مزيد من العمل والتخطيط للحياة المستقبلية لهم.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

قلق المستقبل: ويشير إلى حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة في المستقبل، وفي حالته القصوى قد يكون تهديداً بأن هناك شيئاً ما سوف يحدث للفرد (صبري، 2003)، وإجرائياً يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذه الدراسة.

طلبة كليات المجتمع: هم الطلبة الذين أنهوا الثانوية العامة بنجاح والتحقوا بالدراسة في كليات المجتمع في منطقة الجليل التي تمتد فيها الدراسة لمدة (3-4) سنوات وتمنح درجة البكالوريوس.

مما يؤدي بالفرد إلى عدم فهم الواقع والمستقبل، وبالتالي الدخول في دوامة التفكير والقلق من المستقبل.

يؤثر قلق المستقبل في حياة الفرد وسلوكه وشخصيته بشكل سلبي، مما يؤدي إلى فشله وعجزه في تحقيق أهدافه وطموحاته مستقبلاً، ومن أبرز التأثيرات السلبية شعور الفرد بالوحدة والعزلة والتفوق داخل إطار روتين معين، والافتقار إلى المرونة والفاعلية الذاتية، بالإضافة إلى استخدام أساليب الإجبار في التعامل مع الناس والاعتماد على الآخرين في تلبية حاجاته، وتأمين المستقبل، كما أنه يؤدي بالفرد إلى عدم القدرة على التخطيط الصحيح للمواقف الحياتية، وتكون لديه ردود أفعال سلبية قد تعيقه عن تحقيق المستقبل (Zaleski, 1996). وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتزايد قلق الطلبة بسبب الخوف من الفشل الدراسي، بل يتجاوز ذلك إلى القلق نحو ما يحمله المستقبل بعد إنهاء الدراسة والتخرج، ويتضاعف هذا القلق في حالة توقع الخطر وعدم الشعور بالأمن وتحقيق الطموحات المشروعة التي يطمح إلى تحقيقها، وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجات يظهر التوتر ويعتري الطالب القلق الذي يحد من قدراته وإمكاناته، حيث تناولت دراسات عدة قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات (حسن، 1999؛ السفاضة والمحاميد، 2007)، وأشارت نتائجها إلى أن مشاعر الطلبة تتسم بالقلق من المستقبل وبشكل مرتفع.

وهناك الكثير من العوامل التي ترتبط بقلق المستقبل لدى طلبة الكليات وخاصة في هذه المرحلة، التي تتمثل في إمكانية الحصول على العمل بعد إنهاء الدراسة، وتحقيق حياة كريمة، فجميع هذه العوامل تعدّ مصادر أساسية لقلق المستقبل كونها عناصر أساسية، وحاجات ترتبط بالنمو والتطور وتحقيق الذات.

وتنعكس خطورة ظاهرة قلق المستقبل سلباً على إدراك الطلاب وقدراتهم وطموحهم المستقبلي مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف الفعال، وهذا بدوره يؤثر على مستقبلهم العملي والعلمي. وفي ضوء ما سبق جاء الإحساس بمشكلة الدراسة، ووجد الدافع إلى دراسة وفهم الآثار المحتملة لقلق المستقبل على الجوانب النفسية والشخصية، وخاصة ما يتعلق بالأمال والتطلعات المستقبلية. ويلاحظ أن قلق المستقبل يشغل حيزاً كبيراً من المشكلات النفسية لدى الشباب بالإضافة إلى الآثار السلبية المترتبة على ذلك سواءً على الطالب أو المجتمع ككل. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل؟

محددات الدراسة

1. تتحدد نتائج الدراسة بالعينة التي تم اختيارها من مجتمع طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010/2011.
2. وتتحدد أيضاً بأداة الدراسة التي تم استخدامها، ومدى جدية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على فقرات هذه الأداة؛ لذا فإن نتائجها يمكن أن تكون صالحة للتعميم على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة له.

الدراسات السابقة

لقد نال مفهوم قلق المستقبل قسطاً من اهتمام الباحثين النفسيين، وفي ضوء مطالعة الدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل يلاحظ أن معظم هذه الدراسات أكدت أهمية دراسة قلق المستقبل، كما أظهرت هذه الدراسات دور قلق المستقبل وأثره في مختلف جوانب حياة الفرد الحالية والمستقبلية وعلاقته بسماته الشخصية، كما أن هذه الدراسات تناولت قلق المستقبل من خلال العديد من الجوانب، ولدى عينات مختلفة.

لقد تباينت الدراسات في أهدافها فمنها ما هدف للكشف عن درجة قلق المستقبل والعلاقة بين الهدف من الحياة وبين قلق المستقبل وقلق الموت كدلاسة رابابورت (Rappaport, 1993) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (58) فرداً من. تم في هذه الدراسة استخدام مقياس قلق المستقبل وقلق الموت. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين الهدف من الحياة وقلق المستقبل، أما العلاقة بين الهدف من الحياة وقلق الموت فقد كانت سلبية، كما أشارت النتائج إلى أن درجة قلق المستقبل كانت مرتفعة.

كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن قلق المستقبل من حيث مفهومه، ومقاييسه كما جاء في دراسة زاليسكي (Zaleski, 1996)، التي قدمت مفاهيم عن قلق المستقبل من خلال الأسلوب المعرفي، كما قدمت الدراسة مقياساً مكوناً من (29) بنداً للكشف عن قلق المستقبل. وهناك دراسات حاولت الكشف عن القلق والتشاؤم، وأسباب حدوث قلق المستقبل، كما ورد في دراسة ماكليود وتاتا وكنتس وكارول وهانتر (Macleod, Tata, Kentish & Hunter, 1997) في حين تناولت دراسات أخرى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، كما ورد في دراسة حسن (1999) التي طبقت على (241) فرداً تراوحت أعمارهم بين (21-32) سنة من خريجي الجامعات العراقية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مشاعر الطلبة تتسم بالقلق من المستقبل وبشكل مرتفع.

وقام عدد من الباحثين بدراسة مستوى قلق المستقبل لدى فئات مختلفة من الشباب، ومن هذه الدراسات دراسة العكايشي (2000) التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى عينة مكونة من (230) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية

والكشف عن دلالة الفروق في مستوى قلق المستقبل في ضوء بعض المتغيرات. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس بفرق دال إحصائياً، كما بينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في مستوى قلق المستقبل يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فرق دال إحصائياً في مستوى قلق المستقبل يعزى لمتغير التخصص الدراسي.

أما دراسة العكلي (2000) فهدفت إلى معرفة مستوى قلق المستقبل والفروق فيه تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل بين أفراد العينة كان بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل والدافع نحو العمل، وعدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس والعمر.

وأجرت مسعود (2006) دراسة في مصر هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغط النفسي، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل وتأثير مستوى قلق المستقبل على الأفكار اللاعقلانية والضغط النفسي. تكونت عينة الدراسة من (599) طالباً وطالبة من طلبة المدارس. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين قلق المستقبل وكل من الأفكار اللاعقلانية والضغط النفسي. ووجود فروق بين درجات كل من المراهقات والمراهقين في قلق المستقبل لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير للتفاعل بين الجنس ونوع التعليم على قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية، كما بينت النتائج أن الأفكار اللاعقلانية والضغط النفسي تتأثر بدرجة قلق المستقبل.

وقام السفاضة والمحاميد (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية، وأثر كل من متغيري الجنس والكلية في مستوى قلق المستقبل المهني، استخدم في هذه الدراسة مقياس قلق المستقبل المهني من تطوير الباحثان. تكونت عينة الدراسة من (408) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، والهاشمية، ومؤتة. أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم مستوى عالٍ من قلق المستقبل المهني، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل المهني بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات العلمية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً تعزى لاختلاف متغير الجنس. وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الكلية والجنس على قلق المستقبل، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في الكليات العلمية.

كما أجرت السبعوي (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل. تكونت عينة الدراسة من (578) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة أن قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين

أما دراسة أري (Ari, 2011) في تركيا فهدفت إلى الكشف عن قلق المستقبل والهوية النفسية وأنماط التعاطف لدى طلبة المدارس الثانوية العليا والكليات، تكونت عينة الدراسة من (1525) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات بين بعدي الاستكشاف والالتزام في ضوء مستوى الحميمة والقلق من المستقبل، فكلما تميزت الشخصية بالحميمة تدنت السلوكيات السلبية وازدادت مستويات استكشاف البيئة المحيطة والالتزام، مع انخفاض المخاوف والقلق من المستقبل المتمثلة بضعف العلاقة مع الآخرين وعدم القدرة على العيش في البيئة الاجتماعية المحيطة. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجال الالتزام، ولصالح الذكور في مجال الاستكشاف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تدني المخاوف والقلق من المستقبل لدى الذكور مقارنة بالإناث خاصة في المجالين الاقتصادي، والتعليمي وفرص التعليم الأفضل.

وبالنظر إلى الدراسة الحالية ومقارنتها بالدراسات السابقة سواءً الأجنبية منها، أو العربية نجد أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة التي تناولت طلبة كليات المجتمع في أوساط تختلف وتتفاوت فيها الثقافة والقيم، والتوجهات، بالإضافة إلى المزيد من المؤثرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا ما لم تتم دراسته من قبل، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكليات العربية في منطقة الجليل خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010/2011، البالغ عددهم (4390) طالباً وطالبة وفقاً للسجلات الرسمية التابعة لوزارة التربية والتعليم، منهم (2070) طالباً، و(2320) طالبة. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبنسبة (10%)، حيث اختيرت العينة بناءً على تجمع أفرادها في مجموعات هي الكليات والتخصصات، وتم اختيار الكليات والتخصصات من خلال كتابة أسماء الكليات والتخصصات وخلطها ومن ثم سحبها عشوائياً؛ إذ بلغ حجم العينة (439) طالباً وطالبة، منهم (207) طالباً، و(232) طالبة موزعين وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي، كما هو مبين في الجدول (1).

قلق المستقبل ومتغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تكن العلاقة الارتباطية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي.

وكذلك أجرت بلكيلاني (2008) دراسة تناولت قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات، والتي أجريت في مدينة أوسلو في النرويج للكشف عن قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (110) أفراد، حيث بينت النتائج أن درجة قلق المستقبل كانت مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة. كما جاءت دراسة القاضي (2009) ضمن هذا الإطار، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل ومفهوم الذات، وعدم وجود فروق في قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس، أو الحالة الاجتماعية، أو وجود أبناء، أو عدم وجود أبناء، أو مكان البتر، أو حدة الإصابة.

وقام الإمامي (2010) دراسة في الدنمارك هدفت إلى الكشف عن مستوى التفاؤل والتشاؤم والقلق نحو المستقبل وعن طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وقلق المستقبل وهل يختلف مستوى التفاؤل والتشاؤم ومستوى قلق المستقبل باختلاف الجنس لدى شباب الجالية العربية في الدنمارك. تكونت عينة الدراسة من (110) شباب وشابات، تراوحت أعمارهم من (18 - 35) سنة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين سمة التفاؤل وسمة التشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى تمتع أفراد العينة من كلا الجنسين بحالة من الاستقرار النسبي نحو المستقبل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، الإناث بالنسبة لسمة التفاؤل والتشاؤم، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من سمة التفاؤل والتشاؤم لكلا الجنسين وقلق المستقبل.

وقام أبو العلا (2010) بدراسة في مصر هدفت إلى الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في قلق المستقبل وهوية الأنا في ضوء متغيري الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (590) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (18 - 21) سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وهوية الأنا، ووجود فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية، ووجود فروق دالة إحصائياً في هوية الأنا لصالح التخصصات العلمية.

جدول رقم 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي						
المجموع	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
علمي	43	44	25	34	33	32
أدبي	42	50	33	31	31	41
المجموع	85	94	58	65	64	73
	179		123		137	

أداة الدراسة

من إجماع المحكمين لقبول الفقرة، أو رفضها أو إجراء التعديل عليها.

وفي ضوء نتائج التحكيم تكون المقياس بصورته النهائية من (47) فقرة موزعة على (5) مجالات، وهي: المجال الاجتماعي ويقاس بـ (12) فقرة، والمجال الأسري ويقاس بـ (8) فقرات، ومجال العمل ويقاس بـ (9) فقرات، والمجال الصحي ويقاس بـ (10) فقرات، والمجال الاقتصادي ويقاس بـ (8) فقرات، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن قلق المستقبل لدى طلبة الكليات العربية.

وللتأكد من دلالات ثبات مقياس قلق المستقبل تم اعتماد طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (40) طالباً وطالبة، ثم أعيد التطبيق على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين نتائج درجات التطبيقين، وجرى كذلك حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة بنيت أداة للكشف عن قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي وصفاً لأداة الدراسة.

مقياس قلق المستقبل

تم بناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة في هذا المجال، ومنها مقياس شقير (2005) لقلق المستقبل، ومقياس مسعود (2006) المعدل للكشف عن مستوى قلق المستقبل، ومقياس السفاضة والمحاميد (2007)، المعدل للكشف عن مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات، بالإضافة إلى دراسة وكرميان (2008)، والمشيخي (2009).

وبناءً على ذلك فقد تمت صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، حيث تكون من (48) فقرة مدرجة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وقد توزعت تلك الفقرات على (5) مجالات. واستخراج دلالات الصدق الظاهري لمقياس قلق المستقبل، فقد عرض بصورته الأولية على (10) محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، واعتمد محك (80%) فأكثر

جدول رقم 2: قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس قلق المستقبل والمقياس ككل

المجال	معامل ارتباط بيرسون (ثبات إعادة)	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
الاجتماعي	0.78	0.75
الأسري	0.82	0.72
العمل	0.87	0.78
الصحي	0.91	0.77
الاقتصادي	0.72	0.67
الأداة ككل	0.94	0.92

(موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان (1، 2، 3، 4، 5) للبدائل المذكورة بالترتيب، حيث كانت جميع الفقرات موجبة وتعبر عن قلق المستقبل. لذلك تراوحت الدرجة على كل فقرة بين واحد وخمس

وبذلك فقد تكون مقياس قلق المستقبل بصورته النهائية من (47) فقرة موزعة على خمسة مجالات، يضع المستجيب إشارة (√) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق محتوى الفقرة مع قناعاته الشخصية، وفق سلم يتألف من خمس مستويات حسب تدرج ليكرت، وهي:

- درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الكليات العربية في منطقة الجليل؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد الدراسة على مقياس قلق المستقبل، وتجدر الإشارة إلى أنه تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة وفق المعيار الآتي:

4. (من فأقل درجة قليلة).

5. (من 2.50 – 3.49 درجة متوسطة).

6. (3.50 فأكثر درجة مرتفعة).

والجدول التالي (3) يوضح نتائج الإجابة على هذا السؤال.

درجات، وتراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (235-47) درجة. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة وفق المعيار الآتي:

1. (من 2.49 فأقل درجة قليلة).

2. (من 2.50 – 3.49 درجة متوسطة).

3. (3.50 فأكثر درجة مرتفعة).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

- التخصص: وله فئتان (علمي، أدبي).

- المستوى الدراسي: وله ثلاثة مستويات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة).

ثانياً: المتغير التابع

جدول رقم 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد الدراسة على المجالات الفرعية للمقياس والمقياس الكلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	الاقتصادي	4.06	0.57	مرتفعة
2	3	العمل	3.92	0.65	مرتفعة
3	4	الصحي	3.88	0.60	مرتفعة
4	1	الاجتماعي	3.61	0.59	مرتفعة
5	2	الأسري	3.56	0.77	مرتفعة
		مستوى القلق الكلي	3.79	0.53	مرتفعة

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) إلى أن المتوسطات الحسابية لمستوى قلق المستقبل تراوحت بين (3.56-4.06)، حيث جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.06)، وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثانية مجال العمل بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، تلاه في المرتبة الثالثة المجال الصحي بمتوسط حسابي بلغ (3.88)، وبدرجة مرتفعة، وجاء المجال الاجتماعي في المرتبة الرابعة وبدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.61)، بينما جاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، وبدرجة مرتفعة أيضاً. وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى القلق الكلي (3.79)، وهذا يشير إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس قلق المستقبل تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

			الاقتصادي	الصحي	العمل	الأسري	الاجتماعي		
الجنس	ذكر	س*	3.70	3.63	3.99	3.91	4.13		
		ع**	0.57	0.75	.69	0.55	0.56		
	أنثى	س	3.54	3.50	3.87	3.85	4.02		
		ع	0.61	0.78	0.62	0.64	0.58		
التخصص الدراسي	علمي	س	3.64	3.54	3.99	3.92	4.11		
		ع	0.56	0.77	0.65	0.59	0.55		
	أدبي	س	3.58	3.57	3.85	3.83	4.02		
		ع	0.62	0.77	0.64	0.61	0.59		
المستوى الدراسي	سنة أولى	س	3.59	3.52	3.86	3.87	4.04		
		ع	0.61	0.75	0.68	0.58	0.56		
	سنة ثانية	س	3.58	3.66	3.95	3.90	4.03		
		ع	0.60	0.75	0.61	0.57	0.56		
	سنة ثالثة	س	3.67	3.51	3.97	3.87	4.12		
		ع	0.57	0.81	0.65	0.65	0.59		

*س = المتوسط الحسابي **ع = الانحراف المعياري

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد عينة الدراسة على المجالات الفرعية لمقياس قلق المستقبل تبعاً لاختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (علمي، أدبي)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد المجالات، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول رقم 5: تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والتخصص والمستوى الدراسي على مجالات قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الاجتماعي	3.006	1	3.006	8.651	0.003
	الأسري	1.664	1	1.664	2.809	0.094
	العمل	1.134	1	1.134	2.715	0.100
	الصحي	0.208	1	0.208	0.573	0.450
	الاقتصادي	1.325	1	1.325	4.077	0.044
التخصص الدراسي	الاجتماعي	0.155	1	0.155	0.445	0.505
	الأسري	0.141	1	0.141	0.238	0.626
	العمل	1.641	1	1.641	3.929	0.048
	الصحي	0.793	1	0.793	2.184	0.140
	الاقتصادي	0.556	1	0.556	1.712	0.191
المستوى الدراسي	الاجتماعي	0.805	2	0.402	1.158	0.315
	الأسري	1.416	2	0.708	1.195	0.304
	العمل	0.779	2	0.389	0.932	0.394
	الصحي	0.075	2	0.037	0.103	0.902
	الاقتصادي	0.603	2	0.302	0.928	0.396

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	الاجتماعي	150.809	434	0.347		
	الأسري	257.105	434	0.592		
	العمل	181.287	434	0.418		
	الصحي	157.566	434	0.363		
	الاقتصادي	141.043	434	0.325		
الكلية	الاجتماعي	154.763	438			
	الأسري	260.669	438			
	العمل	185.291	438			
	الصحي	158.714	438			
	الاقتصادي	143.713	438			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

قلق المستقبل الكلي تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول رقم 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل الكلي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

المتغيرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	عدد الأفراد
الجنس	3.86	0.50	207
	3.74	0.54	232
التخصص	3.83	0.51	211
	3.76	0.54	228
المستوى الدراسي	3.77	0.52	179
	3.81	0.51	123
	3.82	0.55	137

تبيين النتائج الواردة في الجدول (6) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل الكلي تبعاً لاختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (علمي، أدبي)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (7).

تبيين النتائج الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء المجالين الاجتماعي والاقتصادي. وبالرجوع إلى الجدول رقم (4) يتبين أن الفروق جاءت لصالح الذكور، في حين كان متوسط الذكور في المجال الاجتماعي (3.70) فيما كان متوسط الإناث (3.54)، وكذلك تشير النتائج في الجدول رقم (4) إلى أن الفروق كانت لصالح الذكور، حيث كان متوسط أدائهم في المجال الاقتصادي (4.13) مقابل متوسط الإناث (4.02). كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التخصص الدراسي في جميع المجالات، باستثناء مجال العمل. وبالرجوع إلى الجدول رقم (4) يتضح أن الفروق جاءت لصالح التخصصات العلمية، حيث كان متوسط أدائهم (3.99) مقابل التخصصات الأدبية (3.85). وتؤكد النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى الدراسي في جميع المجالات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى قلق المستقبل الكلي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينها؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس

جدول رقم 7: تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والتفاعل بينها على مستوى قلق المستقبل ككل لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.619	1	1.619	5.880	0.016
التخصص الدراسي	0.215	1	0.215	0.781	0.377
المستوى الدراسي	0.333	2	0.167	0.605	0.547
الجنس × التخصص	0.028	1	0.028	0.102	0.750
الجنس × المستوى	0.217	2	0.108	0.394	0.675
التخصص × المستوى	0.881	2	0.441	1.600	0.203
الجنس × التخصص × المستوى	0.006	2	0.003	0.011	0.989
الخطأ	117.546	427	0.275		
الكلي	120.956	438			

حيث أن توفر عنصري التقبل والدفع الأسري في وجود الدور الأبوي المشجع على الاستقلال والتفوق، من شأنه أن يخلق لدى الفرد شخصية قوية تمكنه من تحقيق أهدافه، مما يؤدي إلى أن يبني لنفسه مستوى طموح عال. بينما تؤدي أساليب التنشئة الأسرية السالبة كالحماية الزائدة أو الرفض والتسلط والإهمال من جانب الوالدين إلى الاستسلام والخوف من المواقف الجديدة والخبرات الابتكارية والتلقائية وعدم القدرة على مواجهة الأعمال الصعبة أو حل المشكلات، وقد يقود ذلك إلى انخفاض في مستوى الطموح، وبالتالي زيادة قلقه على مستقبله.

وبالنظر إلى مرحلة الشباب وتطلعاتها المستقبلية يلاحظ أن هناك العديد من الجوانب التي ترتبط بهذه المرحلة، وخاصة ما يرتبط بالجانب المادي الاقتصادي الذي ترتبط به مختلف جوانب الحياة، التي تبدأ بالبحث عن العمل لتحقيق هذه التطلعات، وفي هذا الصدد يؤكد دافيد (1988) أن القلق ينتشر في أغلب الحالات في أواخر العقد الثاني وأوائل العقد الثالث ومن النادر نسبياً أن يبدأ قبل سن الخامسة عشرة، أو بعد سن الخامسة والثلاثين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يواجهه أفراد المجتمع الفلسطيني بشكل عام، ومن ضمنهم طلبة الكليات، من ضغوط اقتصادية ليست مقتصرة على وضعهم وإنما لدى جميع دول العالم، ولكن في ضوء التضييق على توفير فرص العمل في فلسطين، والتزايد في ارتفاع تكاليف الحياة، فإن ذلك يؤدي إلى القلق نحو المستقبل انطلاقاً من توفير متطلبات الحياة الآنية والمستقبلية، التي تتزايد باستمرار سواء من حيث ارتفاع الأسعار، أو تكاليف الحياة الأخرى. كما أن طلبة كليات المجتمع لديهم هواجس من عدم توافر فرص العمل بعد إنهاء فترة الدراسة في الكلية، فقد يضطر الكثير منهم إلى ممارسة العديد من الأعمال التي قد لا تتوافق مع طبيعة تخصصاتهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يواجهه الطلبة من ظروف اقتصادية، وسياسية وتعليمية تدفع بهم إلى الإقبال على العملية التعليمية، خاصة وأن أي توجه نحو

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لأثر الجنس. وبالرجوع إلى الجدول رقم (6) يتبين أن الفروق لصالح الذكور. كما تبين النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى قلق المستقبل تعزى لأثر التخصص أو المستوى الدراسي. وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى قلق المستقبل تعزى للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت النتائج أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً وجاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين جاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي أشارت إلى ارتفاع مستوى قلق المستقبل انطلاقاً من طبيعة الحياة التي تتطلب التفكير في مختلف جوانبها، وما يرتبط بطموح الفرد وتطلعاته وآماله التي يسعى إلى تحقيقها. وفي ضوء اصطدام هذه الآمال والطموحات بالواقع الذي قد يقف عائقاً أمام تحقيق هذه الطموحات والآمال، فإن ذلك قد يكون سبباً في إحداث حالة من القلق والتوتر لدى الفرد.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الأسرية داخل الأسرة، حيث أن عدم استطاعة الأسرة تهيئة الجو النفسي السليم لنمو الأبناء؛ يؤدي إلى شعورهم بالقلق بشكل عام والقلق على مستقبلهم بشكل خاص وعدم الطمأنينة. وتشير الدراسات (العيسى، 1973؛ بدوي، 1991؛ عبد الفتاح، 1991) في هذا الصدد إلى أن طموح الفرد والذي يرتبط بقلقه على مستقبله يتأثر إلى درجة كبيرة بالجو الأسري العام والتنشئة الاجتماعية والأسرية للفرد،

العمل المستقبلي يتطلب الحصول على شهادات علمية، أو توافر مستوى من التعلم (أسدي، 2011).

وفيما يتعلق بالجانب الأسري فقد جاءت درجة القلق تجاه هذا الجانب مرتفعة. ويرى الباحثان أن ذلك يرتبط بالعديد من العوامل المتصلة بطبيعة الحياة في ضوء الاحتلال الإسرائيلي وممارساته، بالإضافة إلى العديد من العوامل التي قد تفرض على أفراد الأسرة التنقل بين المناطق المختلفة بحكم طبيعة أعمالهم ودراساتهم، وما يتعرضون له من ضغوط نفسية، وأسلوب في المعاملة خلال ذلك. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وجود المشكلات الأسرية، حيث تؤكد حمارة (Humara, 1999) بأن المشكلات العائلية السلبية والعزلة واللامبالاة تؤثر على حالة الفرد، وقلقه نحو المستقبل، ولكن هناك عوامل عائلية، وأوجه قصور اجتماعية قد تسهم في زيادة المشكلات التي يشعر بها الفرد. وتؤثر مثل هذه العوامل تأثيراً كبيراً في حياة الفرد، وينشأ لديه الخوف والقلق من المستقبل.

وتجدر الإشارة إلى جانب ذي أهمية في المجال الأسري والاجتماعي، المتمثل في المحاولات التي تهدف من قبل الاحتلال إلى تفكيك القيم والمعايير الاجتماعية بين أبناء الشعب الفلسطيني بمختلف الوسائل والطرق، التي هي مبعث للقلق لدى جميع الفلسطينيين، وخاصة في مجالات العمل، وما يتعرض له الأفراد من مواقف قد تؤثر في الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والأسرية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رابابورت (Rappaport, 1993) التي أشارت إلى أن قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً، كما اتفقت مع دراسة حسن (1999) التي بينت أن خريجي الجامعات لديهم مشاعر تتسم بالقلق من المستقبل وبشكل مرتفع، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة العكايشي (2000) والسفاسفة والمحاميد (2007) وكرميان (2008) والثنيان (2009)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة التي تم دراستها كان بدرجة مرتفعة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العكيلي (2000)، التي أشارت إلى أن درجة شيوخ قلق المستقبل كان بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة العزاوي (2002) التي بينت أن مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة كان منخفضاً، وكذلك مع دراسة الإمامي (2010) التي أشارت نتائجها إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بحالة من الاستقرار النسبي نحو المستقبل.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لأثر التخصص الدراسي أو المستوى الدراسي، ووجود فروق في المجالين الاجتماعي والاقتصادي تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور. ووجود فروق في مجال العمل تعزى لاختلاف متغير التخصص الدراسي ولصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في جميع المجالات تعزى لاختلاف متغير المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بارتفاع قلق المستقبل لدى الذكور مقابل الإناث في ضوء عدم ارتباط قلق المستقبل بفئة معينة من الأفراد دون الأخرى، ولكن تتفاوت مستويات القلق وأشكاله من فئة إلى أخرى استناداً إلى ما يتعرض له الفرد من ضغوط ومسؤوليات. وبناءً على ما يترتب من مسؤوليات على الذكور مقابل الإناث، فإن مستوى القلق يأخذ لدى الذكور أشكالاً ومستويات ترتبط بما يفرضه الواقع والمجتمع والدين على الذكور من مهام ومسؤوليات تتمثل في تأمين العمل، والحصول على المبالغ المادية التي تستلزم إنشاء السكن والزواج، وما يترتب على ذلك، كون المسؤولية الأولى تقع على عاتق الذكور في هذه الجوانب، الأمر الذي قد يضع الفرد في صراعات وضغوط تجعله دائم التفكير بما سيكون عليه المستقبل. وبالتالي فإن ما ينظر إليه الفرد من آمال وطموحات يسعى إلى تحقيقها، وبين اصطدامه بالواقع الذي لا يلبي هذه الطموحات يضعه في حالة من التفكير بالمستقبل والقلق بشأنه. وتجدر الإشارة إلى أن مستوى القلق يرتبط بشكل مباشر بوجود سبب يؤثر في هذا المستوى. وقد ينظر الشباب إلى تجارب غيرهم وصعوبة مواجهة الواقع وتحقيق الأمال مما يؤدي بهم إلى التفكير بالمستقبل بشكل مستمر في ضوء العجز عن تحقيق الأهداف، وعدم وضوح صورة المستقبل لديهم في ضوء ما يتوفر من معطيات. ويرى أدلر (Adlar) المشار إليه في شقير (2005) أن القلق ينشأ لدى الفرد من خلال الإحساس والشعور بالدونية والنقص، ومحاولة الحصول على الشعور بالتفوق، فإذا شعر الفرد بالنقص فإن ذلك قد يدفعه إلى الانطواء والابتعاد عن الآخرين مما يؤثر على علاقاته الاجتماعية، ويكون عرضة للقلق والتوتر. كما أن الفرد قد يتولد لديه الشعور بالعدوان والكراهية تجاه الآخرين نتيجة لعدم شعوره بالعطف والحب مما يفقده القدرة على التوجه بحبه نحو الآخرين فيكبت هذا الشعور العدواني، ومن ثم يبدأ الشعور بالقلق لديه نتيجة لذلك.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستي كل من حسن (1999) وكرميان (2008) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العكايشي (2000) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، في حين اختلفت مع دراسة كل من العكيلي (2000)، والعزاوي (2002)، ومسعود (2006)، والسفاسفة والمحاميد (2007)، القاضي (2009)، أبو العلا (2010) والإمامي (2010)، حيث أشارت جميع نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.

وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي، أو التخصص الدراسي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لاختلاف هذه المتغيرات. ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى المدة الزمنية التي ترتبط بالدراسة، التي تكاد أن تكون متقاربة لدى جميع التخصصات،

- عقد الدورات الإرشادية التي تسهم في تدريب الطلبة على مواجهة القلق الاقتصادي والأسري.
- إجراء المزيد من الدراسات حول قلق المستقبل لدى فئات أخرى من المجتمع في ضوء متغيرات وعوامل لها علاقة بتزايد قلق المستقبل بهدف إيجاد الحلول لهذه العوامل والمسببات.
- توفير البيئة الجامعية المناسبة في الكلية بما يسهم في خفض القلق لدى الطلبة.

المصادر والمراجع

- أبو العلا، محمد. (2010). قلق المستقبل وعلاقته بهوية الأنا لدى عينة من الطلاب الجامعيين. المؤتمر الدولي الأول، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، القاهرة.
- أسدي، نهار. (2011). أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بكشف الذات والدافعية للتعلم لدى الطلبة العرب في المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأعلى في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن.
- الإمامي، عباس. (2010) علاقة سمة التفاؤل والتشاؤم بقلق المستقبل لشباب الجالية العربية- الدانمارك- مدينة البورك. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، الدانمارك.
- بدوي، أمال محمد. (1991). العلاقة بين الوالدين وأثرها على مستوى طموح الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- بلكيلاني، إبراهيم. (2008). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، الدانمارك.
- بن علو، الأزرق. (1993). الإنسان والقلق. القاهرة: دار سينا للنشر والتوزيع.
- الثنيان، أحمد. (2009). جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حسن، محمود. (1999). قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات. مجلة المستقبل العربي، 9 (24)، 113-121.
- داينز، روبين. (2006). إدارة القلق. القاهرة: ترجمة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

بالإضافة إلى أن التخصصات الدراسية، محدودة فيما بينها ضمن كليات المجتمع، الأدبية والعلمية، الأمر الذي لم يظهر فروقاً في قلق المستقبل الكلي لدى أفراد عينة الدراسة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العكايشي (2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق لدى طلبة الجامعة في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لاختلاف متغير التخصص الدراسي. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهاشمي (2001) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف متغير التخصص لصالح التخصص العلمي، كما اختلفت مع كل من دراسة العزاوي (2002)، والسفاسفة والمحاميد (2007)، والثنيان (2009)، وأبو العلا (2010)، حيث أشارت جميع نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف متغير التخصص الدراسي.

أما فيما يتعلق بوجود فروق في المجالين الاقتصادي والاجتماعي لصالح الذكور، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المسؤوليات التي ترتبط بالذكور أكثر منها لدى الإناث في كثير من مجالات الحياة، التي تمت الإشارة إليها سابقاً، الأمر الذي يجعل التفكير في المستقبل وتأمين المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية مبعثاً لهذا القلق، مقابل الإناث اللواتي قد لا تفرض الظروف عليهن الخروج إلى العمل والبحث عن الوظائف، وعدم تحمل المسؤوليات المادية، وغيرها من المسؤوليات وخاصة في مجتمعاتنا الشرقية. وفيما يرتبط بوجود فروق تعزى للتخصص الدراسي في مجال العمل، التي جاءت لصالح التخصصات العلمية؛ فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء محدودية مجالات العمل المرتبطة بالتخصصات العلمية، مقابل توافرها لدى التخصصات الأدبية في العديد من المواقع لدى العرب في إسرائيل، الأمر الذي قد يضع الطلبة من ذوي التخصصات العلمية تحت ضغوط التفكير والبحث عن مجال للعمل بعد إنهاء مدة الدراسة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الهاشمي (2001) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، كما اتفقت مع دراسة السفاسفة والمحاميد (2007)، وأبو العلا (2010). وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات لم تشر إلى وجود فروق في مجال العمل تعزى للتخصص، وإنما إلى قلق المستقبل ككل لصالح التخصصات العلمية.

التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:
- تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية من خلال الرعاية والاهتمام بالطلبة بما يضمن الحد من قلق المستقبل.

- رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- كريميان، صلاح. (2008). سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في استراليا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك.
- مسعود، سناء. (2006). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين دراسة تشخيصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.
- المشيخي، غالب. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الهاشمي، رشيد. (2001). قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد.
- Ari, R. (2011). Analysis of ego identity process of adolescents in terms of attachment styles and gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (10): 744-750.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the Mysteries of Anxiety and Its Disorders from the Perspective of Emotion Theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Feng, G. (2000) *Management of Stress and Lass*. Taipei: psychological publishing co., Ltd.
- Humara, M. (1999). The Relationship between Anxiety and Performance: A Cognitive – Behavioral Perspective. *The Online Journal of Sport Psychology*, 1 (2), 1 – 10.
- Lazures, R. Flokman, S. (1999). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Macleod, A.; Tata, P.; Kentish, J.; Carroll, F. & Hunter, E. (1997). Anxiety, Depression, and Explanation-Based Pessimism for Future Positive and Negative Events. *Clinical Psychology and psychotherapy*, 4 (1), 15-24.
- Moline, R. (1990). Future Anxiety: Clinical Issues of Children in the Latter Phases of Foster Care, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 7 (6) P 501-512.
- Rappaport, H. (1993). Future Time, Death Anxiety and Life Purpose among Older Adults. *Death Studies*, 17 (4), 369-379.
- Zaleski, Z. (1996). Future Anxiety: Concept, Measurement and Preliminary Research, *Journal of Personality and Individual Differences*, 21 (2), 163- 174.
- الدباغ، فخري. (1995). أصول الطب النفسي. بيروت: دار الطليعة للنشر والتوزيع.
- زيدان، سها. (2007). هواجس المستقبل عند الشباب. دراسة ميدانية على طلاب جامعة دمشق كلية التربية، جامعة دمشق.
- السباعوي، فضيلة. (2007). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، بغداد.
- سعد، علي. (1993). علم الشذوذ النفسي. سوريا: مطبوعات جامعة دمشق.
- السفاسفة، محمد والمحاميد، شاكر. (2007). قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8 (3)، 127-142.
- الشاوي، سعاد. (1999). أثر أسلوب الإرشاد وقت الفراغ في خفض قلق المستقبل لدى بنات دور الدولة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- شقيير، زينب. (2005). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- صبري، إيمان. (2003). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 13(38)، 53- 99.
- عبد الفتاح، كاميليا. (1984). مستوى الطموح والشخصية. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- العزاوي، نبيل. (2002). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- العكايشي، بشرى. (2000). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- العكيلي، جبار. (2000). قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- العيسى، عبد الوهاب. (1973). دراسة تجريبية عن العلاقة بين مستوى الطموح والانبساط والانطواء مع أثر بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- القاضي، وفاء. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة.

تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق

إبراهيم أحمد الزعبي*

تاريخ قبوله 2012/12/11

تاريخ تسلم البحث 2012/7/9

Evaluating of the Fifth Graders' Performance in Reciting the Holy Quran in Mafraq in light of the Standard Criteria

Ibrahim Al Zubi, Faculty of Educational Sciences, AL-Albeit University, Mafraq, Jordan .

Abstract: The present study aimed to identify the evaluation of the fifth graders performance level in reciting the Holy Quran in Mafraq in light of the standard criteria. The study sample consisted of 63 students who were selected intentionality from the Directorate of Education in Mafraq, Jordan. A questionnaire was designed to evaluate the students reciting in light of the three standards of recitation, including different rules of reciting m and n sounds. The results of the study showed that the level of performance of fifth basic graders is low in general. It is recommended that an educational program is built to improve the Koran recitation in light of the standard levels to improve their indicators, and the specific rules, and further studies be conducted in this field. (Keywords: performance evaluation , standard levels, Koran recitation).

ويتطلب حسن التلاوة العلم بقواعد التجويد وتطبيقها، وهذا هو الطريق الأمثل لحفظ اللغة العربية المتعلقة بالقرآن الكريم فصيحة نقية، وهو الطاقة التي تولد القدرة على استخدام نعمتي العقل واللسان معاً في نطق أشرف كلام، وتدبر أعظم معان، وليس هناك أعظم من كتاب الله عزوجل، ولا ينضبط حسن التلاوة إلا بالمداومة على تلاوة القرآن، واستماعه ممن يجيدها.

وقد أمر الله، عز وجل بتلاوة كتابه الذي ارتضاه لهذه الأمة دستورا ومنهجاً، تلاوة صحيحة تعبدية مبنية على النطق السليم لكلماته وحروفه، قال تعالى: " إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ * فَإِذَا قَرَأَهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ * ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ " (القيامة، 17-18)، وقال الله تعالى: " وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً " (المزمل: 4)، وقال الله تعالى: " الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ وَمَنْ يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ " (البقرة: 121).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق، وقد تكونت عينة الدراسة من (63) طالبا تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مديرية تربية قصبة المفرق بالأردن، وتم بناء استبانة لتقييم تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء معايير التجويد الثلاثة للتجويد "، "يطبق الطالب أحكام النون الساكنة والتنوين"، و " يطبق الطالب أحكام الميم والنون المشددين"، و "يطبق الطالب أحكام النون الميم الساكنة مؤشرات" وقد أظهرت النتائج أن أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في هذه المعايير الثلاثة ومؤشرات متدن بشكل عام، ويوصي الباحث ببناء برامج تعليم تجويد القرآن الكريم في ضوء المستويات المعيارية للتجويد ومؤشرات وقواعد التقدير المحددة، وإجراء المزيد من الدراسات، (الكلمات المفتاحية: تقويم الأداء، المستويات المعيارية، تجويد القرآن الكريم).

مقدمة: القرآن الكريم كلام الله، وهو المصدر الأول للتشريع الإسلامي وأصل العقيدة الإسلامية، أنزله الله على النبي -صلى الله عليه وسلم - منجماً، محكماً، ومفصلاً، بلسان عربي غير ذي عوج، وهو معجزة الرسول -صلى الله عليه وسلم - الخالدة، والآية الكبرى الدالة على نبوته، وهو هدى للعالمين، وهو شفاء لما في الصدور، وهو المهيم على كل كتاب جاء قبله، ويشترط لقبول الصلاة تلاوة الفاتحة على الأقل، والقرآن شافع يوم القيامة لمن يقرأه.

ولما كان هذا الشأن الكبير للقرآن الكريم في أمة المسلمين؛ التي هي خير أمة أخرجت للناس، فقد كان خيرها الذي يعكف على تعلم هذا الكتاب العظيم، ويبذل الجهد في تعليمه لغيره، والأمة الإسلامية كما هي متعبدة بفهم معاني القرآن وإقامة حدوده، متعبدة بتصحيح ألفاظه، وإقامة حروفه على الصفة المتلقاة من أئمة القراء، والمتصلة بالنبي -صلى الله عليه وسلم -، والتي لا تجوز مخالفتها، والناس في ذلك بين محسن مأجور، أو معذور، أو مسيء آثم، فمن قدر على النطق بكلام الله -تعالى- باللفظ الصحيح، العربي الفصيح، وعدل إلى اللفظ الفاسد العجمي، استبداداً برأيه وحده، واتكالا على ما ألف من حفظه، واستكباراً عن الرجوع إلى عالم يوقفه على صحيح لفظه، فإنه مقصر بلا شك، وآثم بلا ريب.

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق -الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عنهم- فضلاً عما جاء بعدهم، والقرآن له كيفية مخصوصة في الأداء لا يشاركه فيها غيره من وجوه الكلام.

ومن ثم، فقد أجمع العلماء على أن تجويد قراءة القرآن واجب شرعي، وأن تاركه يوقع صاحبه بالإثم، لأن قراءة القرآن الكريم مجوداً هي الصفة المأخوذة عن النبي- عليه الصلاة والسلام- وبها أنزل القرآن الكريم، فمن خالفها فقد خالف سنة النبي، وقرأ القرآن بغير ما أنزل، قال الامام الجزري:

والأخذ بالتجويد حتم لازم من لم يجود القرآن آثم

لأنه به الإله أنزلا وهكذا منه إلينا وصلا.

(عبد الوهاب، 1996، ص42)

وعلم التجويد له طبيعته الخاصة، ولا يتم إتقانه عن طريق تحصيل قواعده وأحكامه فقط، بل لابد من التلقي والسماع من أفواه العارفين بالطريقة الصحيحة للأداء، حيث يغلب على مهارات التجويد المهارات الحركية إلى جانب المهارات المعرفية، وذلك باستخدام جهاز النطق على نمط خاص، ولذا فإن المشاهدة والأخذ عن الغير هي الطريق الصحيح للنطق المجود (عطا، 2009، ص282).

ويستفيد المتعلم من تعلم أحكام التجويد، اظهار جمال القرآن الكريم، وغرس قيمة التحسين في العمل مهما كان، لأنه يصبح ممارسة عملية في تلاوة القرآن مجوداً، كما أنها تقوّم اللسان من اللحن إلى الفصحى، كما أنها تمكن الطلاب من التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم .

ويعرّف التجويد لغة: التحسين(ابن منظور، 2004، ص 41، مادة جود)، وفي الاصطلاح إعطاء الحروف حقوقها، ورد الحرف إلى مخرجه وأصله، وإلحاقه بنظيره وشكله، وتصحيح لفظه وتلطيف النطق به على حال صيغته وكمال هيئته من غير إسراف ولا تعسف ولا إفراط ولا تكلف، وهو حلية التلاوة وزينة القراءة (النحاس، 1999، ص78).

وينفرد علم التجويد عن غيره بمجموعة من الخصائص، منها: (الدغامين، 1999)

- رباني المصدر والغاية، لأن الله عز وجل هو الذي أنزله على

سيدنا محمد- صلى الله عليه وسلم - بواسطة جبريل- عليه السلام- مجوداً مرتلاً، وأمر رسوله بتلاوته بهذه الصفة.

- الشمول والدقة، حيث إن أحكامه تشمل الوقف والابتداء، ومخارج الحروف وصفاتها، والتي يتوصل بها إلى معرفة الأحكام الجزئية مثل أحكام المد، والنون الساكنة والتنوين وغيرها، حيث جاءت هذه الأحكام دقيقة يستطيع الطالب أن يؤديها دون لبس أو خفاء.

ورغب النبي- صلى الله عليه وسلم- في تعلم القرآن الكريم وتعليمه، فقال: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) (البخاري، 1978، ج2، ص67) وقوله أيضاً: (ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله عز وجل، ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفّتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده). (أبو داود، 1999، ج1، ص289).

و يقول ابن خلدون في أهمية تعلم القرآن وتعلمه: "إعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث، وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات، وسبب ذلك أن التعليم في الصغر أشد رسوخاً، وهو أصل لما بعده، لأنه السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال من ينبني عليه" (ابن خلدون، 1983، ص334).

وتلاوة القرآن الكريم تختلف عن قراءة غيره، لأنه كتاب الله، بحاجة إلى فنون في القراءة تعرف بأحكام التجويد، مثل: إخراج الحروف من مخارجها، والمد في مواضع المد، والغنة في مواضعها، والوصل حين يتطلب المعنى ذلك، والوقف حين يوجب السياق ذلك(الفولي، 2008، ص29).

فإنّ تقان أحكام التجويد يكسب الطالب عدداً من المهارات المهمة، ومنها: المهارات اللغوية والكتابية، كما تساعد على حسن تلاوة القرآن الكريم، وعلى تنمية الأفكار - أي تنمية الجانب المعرفي عند الإنسان- و كسب الأساليب الفصيحة في التعبير، كما أنها تنمي لديه ملكة التذكر(البناء، 2009، ص67).

وقد كان النبي- صلى الله عليه وسلم- أحرص الناس على ترتيل القرآن وتجويده كما أمره الله-عز وجل- قال تعالى: "ورتل القرآن ترتيلاً" (المزمل: 4)، فيمد في مواضع المد، ويقف في مواضع الوقف، قال أنس بن مالك عندما سأله قتادة عن قراءة الرسول للقرآن: "كان يمد إذا قرأ بسم الله الرحمن الرحيم، يمد بسم الله، ويمد الرحمن، ويمد الرحيم"(ابن حنبل، 1993، ج6، ص67).

كما راعى الصحابة الكرام- رضي الله عنهم- أحكام التجويد في تلاوة القرآن الكريم، التزاماً بمنهج النبي- عليه الصلاة والسلام- الذي يقول: "من أحب أن يقرأ القرآن غضا كما أنزل فليقرأه على قراءة ابن أم عبد"(مسلم، 1995، ج2، ص345) يعني سيدنا عبدالله بن مسعود، وذلك لما أعطي من حسن الصوت وتجويد القرآن الكريم، ويستنتج الباحث ان المسلمين مطالبون بتعلم تلاوة القرآن الكريم، لأن تلاوة القرآن عبادة، فإن معرفة كيفية قراءة النبي صلى الله عليه وسلم في هذه العبادة مطلب لكل مسلم حريص على قراءة القرآن كما أنزل، يستوي في ذلك الأمر الصحابة- رضي الله

ثم تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها من خلال خطوات وأفعال علاجية، وتتم المقارنة بذلك على التناسب بين الأداء والأهداف؛ مما يعني أن المعايير هي قياس التناسب بين الهدف والوسيلة (الحوالده، 2003).

وتعني المعايير قيام الفرد بإنتاج شيء جديد، فنحن لانحكم على سيرة أنها وفق المعايير على أسس ومؤشرات سهلة الاختبار، ولا نستطيع أن نصف العاملين في شركة ما أنهم يسعون إلى إنتاج الجودة إذا كان المقياس الوحيد لنجاحها تحقيق معيار واحد محدد، إن طلب الجودة والحصول عليها سواء من الطلبة أو من العاملين يعني تكوين معايير بالنسبة للعمل الذي نقوم به ونقيمه، ويعني تكوين توقعات حول ذلك العمل إننا نجعل من الجودة ضرورة وليس خياراً (الزعيبي، 2006).

ولا يحكم على جودة المدرسة بأعمال أفضل طلابها أو بمعدل أدائهم، فالمدرسة النموذجية هي التي تكون الفجوة فيها بين أداء أفضل طلابها وأسوأ طلابها يساوي صفراً أو على الأقل ضعيفة جداً، وفي مؤسسات الجودة هناك عمل فريق يكون أدائهم جيداً بمدى جودة أضعف أعضائها، والمدارس غير الكفؤة هي التي تكون توقعاتها منخفضة ويوجد فيها مبالغيات في الاختلافات بين طلبتها. إذن وضع المعايير في المدارس يبدأ بأهداف محددة وخطط عامة لتقليص فروقات الأداء (Wiggins, 1995).

ونحن إذا أسسنا أهداف تعلم واضحة أو معايير؛ فإننا نكون بذلك عادلين في إعطاء درجات صادقة لجميع الطلبة؛ لأن التقدير المبني على المعايير يتطلب معلومات مهمة ودقيقة حول تحصيل الطلاب وأدائهم وإذا كانت التفاصيل كافية؛ فإن المعلومات ستكون مفيدة في أغراض التقييم والتشخيص والوصف (Scherer, 2001).

وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التي أولت اهتماماً واضحاً بحركة المعايير في التعليم، واتخاذها وسيلة إصلاح للنظام التعليمي الأمريكي وبرامج إعداد المعلم، إن فكرة المعايير وتحديد مستويات أداء مقبولة ومقررات أكاديمية لكل الطلاب ليست فكرة جديدة على التعليم الأمريكي، فهي لها جذور قديمة ترجع إلى نشر التقرير الذي أعدته إحدى اللجان الأمريكية الهامة "لجنة العشرة" عام 1894م، والذي دعا إلى تأسيس مناهج أكاديمية جديدة مناسبة لكل الطلاب (العلي، 2008).

إلا أن هناك كثيراً من الباحثين في المجال التربوي يرى أن بداية حركة المعايير التربوية الحديثة ترجع إلى نشر التقرير الأمريكي الشهير "أمة في خطر" (Nation at Risk) الذي نشر عام 1983، وسبب تغييراً كبيراً في خطابات الإصلاح التعليمي، وكذلك القلق الشديد للمجتمع الأمريكي على المستقبل ونوعية التعليم السائد، ومدى المصادقية في هذا النوع من التعليم، إذ

- مناسبة لطبيعة الطلبة، فليس من المقترض أن يؤدي جميع الطلبة هذه الأحكام على الوجه الأكمل، بل تتفاوت في المدارك ما بين صحيح اللسان، ومن لا يطاوعه لسانه في إدراك هذه الأحكام.

- ثبات أحكامه وقواعده، لأنه رباني المصدر، ولذا فأحكامه وقواعده لا تتغير ولا تتبدل من زمن إلى زمن، ولا من قارئ إلى قارئ.

- الجمع بين النظرية والتطبيق، إذ لا يقتصر على الجانب النظري المعرفي فقط، بل لابد من الممارسة والمران العملي له.

- أن النفس الانسانية لاتميل إلى سماع القرآن الكريم إلا به.

- أن طريق تعلمه التلقي والمشافهة، ولا يتم اتقانه من مذاكرة الكتب أو حفظها، ولابد من أخذه من أفواه القراء المهرة المتقنين لألفاظه.

ولكي نتحقق الأهمية السابقة لتعلم أحكام التجويد من جانب، وكون العلم بهذه الأحكام والعمل بها من الفروض العينية على كل مسلم من جانب ثان، وفي ضوء طبيعة أحكام التجويد الحركية والعملية من جانب ثالث، فإنه يتطلب تحديد معايير علمية واضحة وموضوعية، يمكن من خلالها الحكم على جودة أحكام التجويد في أثناء تلاوة القرآن الكريم، والكشف عن مستويات الأداء لهذه الأحكام، بتحديد ما يتوافر في أداء الطلاب وما لا يتوافر وتنمية الأداء لديهم في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة في ضوء المعايير المحددة مسبقاً.

المعايير في التعليم

ظهرت حركة المعايير في أيامنا هذه، وانتشرت حتى أنه يكاد أن يطلق على العقد الأول من القرن الحادي والعشرين بعقد المعايير (زيتون، 2004).

وأشارت الكعبي (2004) إلى أن المعايير توفر لغة مشتركة وهدفاً يسعى إلى تحقيقه التربويون وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الأطفال والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية، وقد تكون هذه المعايير أحد عناصر المساءلة لأداء المؤسسات، وتعتبر المعايير عن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول، وتحدد مستوى كفاية أداء الطالب عند قيامه بالمهارات والمعارف التي نصت عليها تلك المعايير، إن المعايير العالية سواء للأشخاص أو للمؤسسات تنعكس من خلال استقلالية الفرد واستقامته وتنظيمه لذاته وسيطرته التامة عليها بعاطفته ووجدانه، وكونه فناناً على درجة عالية من المهنية (Wiggins, 2005).

وبعدها البعض أنموذجاً لمقارنة الأداء في عمليات التقويم، حيث يتم قياس الأداء الفعلي ومقارنته بالمعايير ومن

ومما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في حاجة طلاب الصف الخامس الأساسي في الأردن إلى معرفة الأداء لديهم في تلاوة القرآن الكريم في ضوء مستويات معيارية معدة مسبقاً، وللوقوف على هذه المشكلة فإن الدراسة الحالية ستجيب عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما معايير تجويد القرآن الكريم اللازمة للصف الخامس الأساسي في تربية قصبة المفرق؟

السؤال الثاني: ما مستوى أداء طلاب الصف الخامس الأساسي لمعايير تجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق؟

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تفيد الدراسة الحالية في:

- تزويد معلمي التربية الإسلامية بأدوات قياس موضوعية لتقدير مستوى الطلبة في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم.
- مساعدة مؤلفي مناهج التربية الإسلامية وكتبها بإمدادهم بمعايير موضوعية، وقائمة تقدير تحليلية، يمكن في ضوءها وضع مناهج واستراتيجيات تعليم وتقييم تجويد القرآن الكريم.
- مساعدة المشرفين التربويين في الحكم على أداء معلم ومتعلم التجويد من خلال معايير واضحة وموضوعية.
- تقديم نموذج معايير تجويد القرآن الكريم في ضوء معايير تجويد بعض أحكام التجويد، مما يفتح الباب أمام مزيد من العمل العلمي في سبيل تضمين معايير الجودة في جميع المواد والمراحل التعليمية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- أحكام التجويد المقررة على طلاب الصف الخامس الأساسي في الأردن، وهي: أحكام النون الساكنة والتنوين، أحكام الميم الساكنة .
- بيان مستوى أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في محافظة المفرق للعام الدراسي 2011-2012 في تجويد القرآن الكريم في ضوء معايير تجويد القرآن الكريم.

التعريفات الإجرائية:

وردت عدة مصطلحات تتعلق بطبيعة الدراسة يمكن تعريفها إجرائياً على النحو التالي:

- **التقويم:** درجة أداء طلاب الصف الخامس الأساسي لمعايير تجويد القرآن الكريم، والحكم على مدى نجاحهم في ذلك.

إنه يرى أن المؤسسات التعليمية أضعف من مواجهة الخطر الذي يواجه الأمة ، وذلك بسبب الإهمال الشديد لهذه المؤسسات (Ravileh,1995).

ثم توالى الاهتمام العالمي نحو المعايير، حيث قدمت الكثير من المؤسسات التربوية في الدول الأوربية مستويات معيارية للمواد الدراسية، وقد أكدت هذه المؤسسات التربوية ضرورة أن يسير أي تعليم في ضوء مستويات معيارية علمية يمكن تطوير البرامج التعليمية وتقييم الطلبة في ضوءها، حتى أصبح عقد التسعينيات هو عقد المعايير، كما كانت السبعينيات والثمانينات عقدي الكفاية والفاعلية(الناقعة، 2008).

وفي المملكة الأردنية الهاشمية تأسست الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم في يونيو عام 2007 باعتبارها منظمة غير حكومية لا تستهدف الربح ما زالت الأبحاث مستمرة بحثاً عن أفضل السبل الممكنة لتحقيق الأهداف بكل فاعلية وكفاءة، وأصبح الاهتمام بالجودة هاجساً كبيراً في التعليم كذلك أصبحت أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لتطبيق الجودة معياراً للمنتج التعليمي، ويعد هذا التحدي عنواناً لأية مشروعات تطويرية لأداء المدرسة الأردنية والتطبيق الأمثل للموارد في ظل موجات التنمية بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (دعمس، 2009).

وبالرغم من أهمية تجويد القرآن الكريم فإن وزارة التربية والتعليم الأردنية قد أغفلت تحديد مستويات معيارية له ضمن معايير الجودة لمادة التربية الإسلامية، حيث قسمت المادة إلى أربعة محاور أساسية، هي: علاقة الطفل بالله عزوجل، وعلاقته بالقرآن الكريم، وعلاقته بالرسول الكريم، وعلاقته بنفسه، وعلاقته بغيره (الزعبي، 2006)، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى ضرورة تحديد معايير تجويد القرآن الكريم، وتطبيقها على الطلبة في المدارس.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الكشف مستوى أداء طلاب الصف الخامس الأساسي لمعايير تجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق ، وقد جاء اهتمام الباحث بهذه المشكلة نتيجة لما لاحظته من اعتماد كثير من معلمي التربية الإسلامية طرائق تلقينية لتدريس أحكام تجويد القرآن الكريم، لاتتعدى الاهتمام بشرح الأحكام النظرية ثم إحالة ماتبقى من وقت الحصة الى تلاوة فردية هشة تخلو من المتابعة والتقويم القائم على المعايير الواضحة والمحددة مسبقاً(البناء، 2009)، كما أن هنالك العديد من الدراسات التي أكدت ذلك، مثل: دراسة المفدى(المفدى، 1411) و(نجات، 1410)، و(الرفاعي، 2001)، (دويدي، 2006)، و(المطرودي، 2011)، وهذا قد ولد الإحساس لدى الباحث بأن هنالك مشكلة، ومحاولة تشخيص الواقع بأسلوب بحثي ميداني، لمعرفة الأداء عند طلاب الصف الخامس الأساسي في الأردن في ضوء المعايير المعدة مسبقاً.

وأجرى المعجل (2001) دراسة هدفت إلى تقييم طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات التربية بدول مجلس الخليج العربي، ولتحقيق هذا الهدف أعد المعجل اختبارين: تحصيلي لقياس الجانب المعرفي النظري لأحكام التجويد الموجود في برنامج الإعداد، واختبار تحصيلي شفوي لقياس الجانب الأدائي، وطبق الاختباران على عينة من الطلاب في جامعات الملك سعود، والإمارات، والكويت، وتوصلت الدراسة إلى ضعف مستوى الطلاب في الجانبين: المعرفي والأدائي لأحكام التلاوة والتجويد.

وقامت وزارة التربية بمصر (2003)، بمشروع هدف إلى وضع المعايير القومية للتعليم في مصر لجميع المراحل الدراسية والمواد الدراسية، ومنها المستويات المعيارية للتربية الإسلامية، وضمت معايير ومؤشرات لمجالات العقيدة والعبادات والقيم والسير، من أجل أن يتقنها كل طالب في نهاية كل مرحلة دراسية، مراعية طبيعة المادة الدراسية، والمتعلم، والمجتمع، إلا أنها لم تضع معايير لتعلم أحكام تجويد القرآن الكريم.

وقام سعد (2004) بدراسة هدفت إلى تقييم محتوى مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام في ضوء المعايير القومية التي حددتها وزارة التربية في مصر، وقام سعد بإعداد بطاقات لتحليل محتوى الكتب المقررة بالمرحلة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، في ضوء مجالات العقيدة والعبادات والقيم والسير، وتوصلت الدراسة إلى عدم وفاء محتوى الكتب المقررة بالمستويات المعيارية ومؤشراتها الأدائية لمادة التربية الإسلامية.

وقام الزغايط (2005) بدراسة هدفت إلى تقييم أداء طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع، وقام الزغايط ببناء أداتي الدراسة وهي قائمة بالمستويات المعيارية واختبار استماع لقياس الأداء، وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى أداء الطلاب للمستويات المعيارية.

وأجرى حماد (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام المصحف الملون واسطة تعليمية لتعليم أحكام التلاوة والتجويد لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة، تخصص تربية إسلامية، واستخدم حماد المصحف الملون واختبار تحصيلي كتابي وآخر شفوي طبقت على عينة مكونة من (72) طالباً وطالبة، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بواسطة المصحف الملون بالاختبار التحريري والأداء الشفوي.

وأجرت العلي دراسة (2008) هدفت إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة، وتقييم واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء معايير الجودة المقترحة للأداء التدريسي، وطبقت الدراسة على عينة من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج (بلغت (33) معلمة، واستخدمت العلي بطاقة ملاحظة كأداة لتطبيق البحث،

- الأداء : هو كل مايقوم به طالب الصف الخامس الأساسي من تلاوة القرآن الكريم، بما يتفق مع معايير تجويد القرآن الكريم التي وضعت لتحقيق غاية هذه الدراسة.

- المعايير: مجموعة من المحددات الأساسية، والأداءات الفعالة التي استخدمها الباحث للحكم على جودة أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في تطبيق معايير تجويد القرآن الكريم.

- معايير تجويد القرآن الكريم: عبارات عامة تصف مايجب أن يعرفه طالب الصف الخامس الأساسي في محافظة المفرق من معلومات عن تجويد القرآن الكريم، ومايمكن أن يؤديه في التطبيق، ويتكون كل معيار من مؤشرات الأداء التي تحققه، وتقاس هذه المؤشرات بقائمة تقدير تحليلية معدة لهذا الغرض، وتندرج هذه القواعد في مستويات أدائية ثلاثة هي: (المستوى المرتفع وله ثلاث علامات، ومتوسط وله علامتان، ومنخفض وله علامة فقط).

- المؤشرات: جمل تصف الأداءات المتوقعة من طالب الصف الخامس الأساسي لتحقيق مستوى معياري معين من المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم.

الدراسات السابقة:

تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولت أحكام تجويد القرآن الكريم، والمستويات المعيارية، وفيمايلي أهمها حسب التسلسل التاريخي من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى عبدالله وبني خالد (1991)، دراسة هدفت إلى معرفة قدرة معلمي التربية الإسلامية على تقييم أحكام تلاوة القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف سجلت تلاوة أحد الطلاب لسورة القلم، وعرضت التلاوة المسجلة على عينة من المعلمين مع استمارة تضمنت أحكام التجويد الواردة بالتلاوة، وهي أحكام: النون الساكنة والتنوين، والمد، والقلقلة، وطلب منهم تقييم التلاوة في ضوء بعض الأحكام، وتوصلت الدراسة إلى عدم قدرة المعلمين على تشخيص أخطاء التلاوة لدى الطلاب.

وقام دويدي (1996) بدراسة استهدفت المقارنة بين فعالية المسجل ومختبر اللغة في تعليم طلاب شعبة الدراسات الإسلامية في كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز أحكام تجويد القرآن الكريم، وتم تدريب عينة من الطلاب على أحكام التجويد المقررة عليهم، وهي أحكام الراء والنون والمد واللام والميم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين: إحداها تدربت بواسطة المسجل، والأخرى تدربت بواسطة مختبر اللغة، وأثبتت بطاقة تقييم الأداء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام المسجل ومختبر اللغة في تعليم أحكام التجويد، مما يدل على فعالية كل منهما في تعليم تجويد القرآن الكريم.

خطوات بناء قائمة معايير تجويد القرآن الكريم :

تم بناء أداة هذه الدراسة في ضوء مجموعة من الخطوات تتمثل فيما يأتي:

أولاً: بناء معايير تجويد القرآن الكريم في ضوء معايير الجودة لطلاب الصف الخامس الأساسي، وتمت من خلال الآتي:

1. **الهدف من قائمة المعايير،** تهدف هذه المعايير إلى تحديد معايير تجويد القرآن الكريم المناسبة لطلاب الصف الخامس الأساسي، وتحديد المؤشرات الأدائية التي تحقق كل مستوى معياري من معايير تجويد القرآن الكريم.
2. **مصادر بناء المعايير،** رجع الباحث إلى عدة مصادر، ومنها: الدراسات السابقة التي تناولت أحكام تجويد القرآن الكريم تقويمياً واكتساباً، والأدبيات الأكاديمية لعلم التجويد، والمشروعات المحلية والعالمية لمعايير الجودة.
3. **الصورة الأولية للمعايير:** وقد اشتملت على الآتي:
 - يطبق الطالب أحكام النون الساكنة والتنوين، ويندرج تحته (5 مؤشرات)
 - يطبق الطالب أحكام الميم الساكنة. ويندرج تحته (3 مؤشرات)
 - يطبق الطالب أحكام الميم والنون المشددين. ويندرج تحته (3 مؤشرات)
4. **ضبط المعايير،** تم إعداد المعايير ومؤشرات الأداء في صورة استبانة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في القياس والتقويم، وطرق تدريس التربية الإسلامية، والمشرفين التربويين؛ لإبداء آرائهم حول مدى شمولها لهدف الدراسة، ومدى مناسبتها لطلاب الصف الخامس الأساسي، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، وقد أخذ الباحث بأراء المحكمين، وتم التعديل في ضوءها، ليصل الباحث إلى قائمة نهائية بمعايير ومؤشرات أداء تجويد القرآن الكريم، كما هي في نتائج الدراسة.

ثانياً: بناء استبانة الدراسة، والتي هدفت إلى بيان مستوى أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في محافظة المفرق لمعايير ومؤشرات أداء تجويد القرآن الكريم التي تم التوصل إليها، وتم اختيار السور القرآنية الكريمة المقررة على الطلاب، لقياس أداء كل معيار ومؤشر تجويدي، وتطرح على كل طالب بشكل فردي، ويرصد أداء الطالب في ثلاثة تقديرات:

- (مرتفع) ويحصل على ثلاث علامات.
- (متوسط) ويحصل على علامتين.
- (ضعيف) ويحصل على علامة واحدة.

وتوصلت الدراسة إلى أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية متوسط في ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي، التمكن من المادة العلمية، الكفاءة في التدريس). وأن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية قليل في ضوء معيار (القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطلّابات)، و أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية كبير في ضوء معيار (امتلاك السمات الشخصية وإدارة الذات).

وقام المطرودي (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر خطوات تدريس مقترحة في إتقان مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة، في كل مهارة، وفي المجموع الكلي للمهارات، وجاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخطوات المقترحة في هذه الدراسة.

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات والمشروعات السابقة التي تناولت أحكام تجويد القرآن الكريم والمستويات المعيارية يتضح الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، حيث ركز معظمها على تقويم أداء المعلم وتنمية مهاراته، في حين أن الدراسة الحالية هدفت إلى بيان مستوى أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في تجويد القرآن الكريم، بالإضافة إلى المدخل العلمي المعاصر التي تصاغ في ضوءه أحكام التجويد وهو المستويات المعيارية، وسيقوم أداء الطلاب في ضوءها، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة في تلاوة القرآن الكريم، وإنها قد أكدت ضرورة وضع مستويات معيارية للمواد الدراسية المختلفة لاستخدامها في تطوير تعليمها وتعلمها، كما أكدت أهمية وتقويم أداء الطلاب في ضوء تلك المعايير.

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات والمشروعات في التخطيط لدراسته ووضع مستويات معيارية وصياغة مؤشرات، وكيفية تصميم قائمة التقدير التحليلية، واختيار منهجها، والذي يميز الدراسة الحالية عن غيرها أنها الدراسة الوحيدة في الأردن حسب علم الباحث- التي تناولت موضوع مستوى أداء طلاب الصف الخامس الأساسي لمعايير تجويد القرآن الكريم في تربية قسبة المفرق.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي لأنه الأسلوب الأنسب الذي يمكن عن طريقه دراسة بعض الجوانب الإنسانية.

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (63) طالباً، تم اختيارهم بشكل قصدي لقربهم من مكان العمل، وفي ثلاث مدارس أساسية، تابعة لمديرية تربية قسبة المفرق.

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض الاستبانة أداة الدراسة على مجموعة محكمين مختصين (انظر الملحق)، لإبداء آرائهم حول مدى تضمن السور القرآنية المقررة لكل معيار ومؤشر أداء، ومدى ارتباط مؤشرات الأداء وشمولها لكل معيار تجويدي، وتم تعديل الأداة في ضوء آراء ومقترحات المحكمين.

ثبات الأداة:

قام الباحث باختيار مجموعة مكونة من (20) طالبا من طلاب الصف الخامس الأساسي بمدرسة صاحبة الملك عبدالله الثاني الأساسية، وهي خارج عينة الدراسة ومن نفس المجتمع، وتم تطبيق الاستبانة عليها، ثم تم رصد النتائج، وأعيد تطبيق الاستبانة عليهم بعد خمسة عشر يوما، وتم رصد النتائج، ثم تم تحويل المؤشرات إلى علامات رقمية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين متوسط أداء الطلاب في مرتي التطبيق لقائمة معايير التجويد، وكان معامل الثبات (0.87) وهو معامل ثبات جيد، مما يشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق على طلاب الصف الخامس الأساسي، كما تم حساب زمن تطبيق الأداة من خلال متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع طالب وأبطأ طالب في تلاوة السور القرآنية المتضمنة لكل مستوى معياري ومؤشرات أدائه، وقد بلغ الزمن المناسب للتطبيق (35) دقيقة.

وقد اتبع الباحث النسبة المئوية لتحليل البيانات الخام، وتم حساب مدى تطبيق معيار تجويد القرآن للطلاب .

خطوات الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات الآتية في تطبيق الدراسة:

- 1- تحديد معايير تجويد القرآن الكريم ومؤشراتها المناسبة لطلاب الصف الخامس الأساسي، من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بتجويد القرآن الكريم، ومشاريع المعايير العالمية والوطنية.

جدول 1: يوضح النسبة المئوية لأداء طلاب الصف الخامس الأساسي في المستوى المعياري " يطبق الطالب أحكام النون الساكنة والتنوين "

المؤشرات				عدد			النسب المئوية لأداء الطلاب في ضوء قواعد التقدير	
				الطلبة	مرتفع	متوسط	متدن	
يظهر الطالب النون الساكنة أو التنوين إذا تلاهما حرف من حروف الإظهار الستة (أ، هـ، ع، ح، غ، خ).				63	47.63%	28.12%	23.74%	
يدغم الطالب النون الساكنة أو التنوين إذا تلاهما حرف من حروف الإدغام بغنة (ي، ن، م، و).				63	14.11%	46.56%	30.33%	
يدغم الطالب النون الساكنة أو التنوين إذا تلاهما حرف من حروف الإدغام بغير غنة (ر، ل).				63	28.57%	33.33%	38.10%	
يقلب الطالب النون الساكنة أو التنوين ميمًا إذا أتى بعدهما حرف الباء.				63	19.67%	34.09%	46.23%	
يخفي الطالب النون الساكنة أو التنوين إذا أتى بعدهما أحد الحروف الواقعة في أوائل هذا البيت الشعري " صِفْ ذَا ثَنَا جَادِ كَيْمٍ شَخْصٍ قَدْ سَمَا دِمَ طَيْبًا زِدْ فِي تَقَى ضَعْ ظَالِمًا				63	17.56%	50.32%	32.12%	

- يتبين من الجدول السابق أن نسبة أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في مؤشرات المستوى المعياري " يطبق الطالب أحكام النون الساكنة والتنوين " في المستوى المرتفع والمتوسط كانت منخفضة جداً، حيث جاءت نسبة أداء الطلاب في مؤشر " يدغم الطالب النون الساكنة أو التنوين إذا تلاهما حرف من حرف الإدغام بغنة (ي، ن، م، و)" (14.11)، وفي مؤشر " يظهر الطالب النون الساكنة أو التنوين إذا تلاهما حرف من حروف الإظهار الستة (أ، هـ، ع، ح، غ، خ)" بنسبة (28.12)، أما نسبة أداء الطلاب في المستوى المتدني فقد كانت نسبة عالية جداً، فقد جاءت بنسبة (32.12) في مؤشر " يخفي الطالب النون الساكنة أو التنوين إذا أتى بعدهما أحد الحروف الواقعة في أوائل هذا البيت الشعري " صَفَ زَا ثَنَا جَادَ كِمَ شَخْصٍ قَدْ سِمَا دِمَ طَيْبَا زِدَ فِي تَقَى ضَعْ ظَالَمَا "، وبنسبة (28.57) في مؤشر " يدغم الطالب النون الساكنة أو التنوين إذا تلاهما حرف من حرف الإدغام بغير غنة (ر، ل)"، وبنسبة (46.23) في مؤشر " يقلب الطالب النون الساكنة أو التنوين ميماً إذا أتى بعدهما حرف الباء "، وهذه النسب تشير إلى أن مستوى أداء طلاب الخامس الأساسي الكلي في هذه المؤشرات متدن في معيار " يطبق الطالب أحكام النون الساكنة والتنوين "، وقد يعزى هذا التدني إلى الأسباب الآتية:
- عدم وجود أدوات قياس موضوعية يستطيع معلم التربية الإسلامية في ضوءها تقييم مستويات أداء الطلاب في أثناء تلاوة القرآن الكريم.
- قلة الوقت المخصص لتدريس حصة التلاوة والمقدرة بحصة واحدة في الأسبوع ولمدة 45 دقيقة، ولذلك ربما لم يتدرب الطلاب بالشكل الكافي في أثناء التلاوة.

جدول 2: يوضح النسبة المئوية لأداء طلاب الصف الخامس الأساسي في المستوى المعياري " يطبق الطالب أحكام الميم الساكنة

المؤشرات			عدد الطلبة		النسب المئوية لأداء الطلاب في ضوء قواعد التقدير	
					مرتفع	متوسط
					متدن	
يخفي الطالب الميم الساكنة إذا جاء بعدها بحرف الباء			63		12.34%	29.52%
يدغم الطالب الميم الساكنة في الميم المتحركة			63		7.91%	33.34%
يظهر الطالب الميم الساكنة إذا تلاها حرف من حروف الهجاء العربية غير حرفي الباء والميم.			63		34.67%	40.45%

- تدني مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية للكفاءات اللازمة لتدريس أحكام التجويد، قد أدى إلى هذا التدني في مستوى أداء عينة الدراسة مستويات المعيارية للتجويد ومؤشراتها، لأنه من المتوقع أن يكون دور المعلم في تدريب الطلاب على تمييز الأحكام التجويدية في مواضعها الصحيحة عاملاً مهماً في تعليم الطلاب هذه الأحكام وإتقان تطبيقها.
- يتضح من الجدول (2) أن نسبة أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في مؤشرات المستوى المعياري " يطبق الطالب أحكام الميم الساكنة " في المستوى المرتفع كانت منخفضة جداً (7.91%)، وأن نسبة أداء الطلاب في المستوى المتوسط كانت ضعيفة (29.52%)، أما بقية مؤشرات المعيار فقد كانت في المستوى المتدني بنسبة عالية، وهذه النسب تشير إلى مستوى أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في هذه المؤشرات متدن، ويمكن تفسير هذا التدني لدى الطلاب بمايلي:

تجويدي، وهذه الصعوبة تفوق ما يواجهه القارئ عند تلاوة كلمتين تتضمن كل منهما حكماً واحداً، فتلاحق الأحكام يزيد من صعوبة إتقان التلاوة، فمثلاً إتقان حكم الإخفاء يحتاج إلى جهد أكبر من حكم الإظهار، لأن الأصل أن يظهر القارئ النطق بحرف النون.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بمايلي:

- بناء برامج تعليم تجويد القرآن الكريم في ضوء المستويات المعيارية للتجويد ومؤشرات وقواعد التقدير المحددة.
- عقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمي التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة، لتدريبهم على التلاوة، لتعريفهم بكيفية وضع قواعد للتقدير للتأكد من تحقيق الطلاب للمستويات المعيارية للتجويد.
- إعادة النظر في أساليب تدريس التجويد الشائعة، وضرورة تطوير استراتيجيات تدريس لتزويد من إتقان الطلاب لأحكام التجويد، وخاصة الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة.

المراجع

- ابن حنبل، أحمد (1993). المسند، ج6، رقم 26639، بيروت: دار إحياء الكتب العلمية.
- ابن خلدون، عبدالرحمن (1983). مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان: دار ومكتبة الهلال .
- ابن منظور، جمال الدين(2004). لسان العرب، مجلد 11-12، ط3، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- أبو داود، بن الأشعث السجستاني الأزدي(1999). سنن أبي داود، ج2، كتاب الصلاة، القاهرة: دار الحديث.
- الكعبي، نعيمة عبد الله (2004). مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة البحرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- البخاري أبو عبدالله محمد بن اسماعيل(1978). صحيح البخاري، ج6، كتاب فضائل القرآن، بيروت: دار الفكر.
- البناء، خالد (2009). تقويم أداء طلبة المرحلة الثانوية في تلاوة القرآن الكريم في ضوء أحكام التجويد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- حماد، شريف(2007)، فعالية استخدام المصحف الملون كوسيط تعليمي في تعلم أحكام التلاوة والتجويد لدى الدارسين

- أن المعلمين لا يهتمون عند تقويم مؤشرات التجويد لدى الطلاب على مؤشرات واضحة لهم ومحددة في أذهانهم تحديداً دقيقاً، مما يصف عملية التقويم بالانطباعية والذاتية.
- أن مقرر تلاوة القرآن يهتم بالجانب النظري لأحكام التجويد، والذي يعتمد على الحفظ دون الاهتمام بالتطبيق العملي لتلك الأحكام، مما يؤدي إلى سرعة نسيان مآدرسه الطلاب من معلومات وأحكام خاصة عندما يباشر التلاوة عملياً.
- 2- نتائج أداء طلاب الصف الخامس الأساسي في تطبيق معايير تجويد القرآن الكريم والذي ينص على " يطبق الطالب أحكام الميم والنون المشددتين "، بحيث تم رصد أداء الطلاب، وتم احتساب النسبة المئوية لأداء الطلاب في ضوء قواعد التقدير المحددة لكل مؤشر من مؤشرات هذا المستوى المعياري، والجدول(3) يبين ذلك.

جدول 3: يوضح النسبة المئوية لأداء طلاب الصف الخامس الأساسي في المستوى المعياري " يطبق الطالب حكم الميم والنون المشددتين.

المؤشرات	عدد	النسب المئوية لأداء الطلاب في	الطلبة	ضوء قواعد التقدير
	مرتفع	متوسط	متدن	
يغن الطالب الميم والنون المشددتين.	63	13.67%	34.95%	51.38%

يتضح من الجدول السابق أن نسبة أداء الطلاب في مؤشر "يغن الطالب الميم والنون المشددتين" المتضمن بالمستوى المعياري " يطبق الطالب حكم الميم والنون المشددتين" في المستوى المرتفع كان منخفضاً جداً، حيث جاءت نسبة الأداء(13.67)، كما جاء مستوى أداء الطلبة ضعيفاً في المستوى المتوسط بنسبة(34.95)، وكذلك في المستوى المتدني جاء عالياً(51.38)، وقد يعود هذا التدني للأسباب الآتية:

- عدم متابعة الطالب دراسياً في البيت للتدريب على إتقان أحكام التجويد في أثناء تلاوة القرآن الكريم، وكما هو معروف أن القرآن بحاجة إلى معاهدة ومداومة على التلاوة حتى يتقن، وهذا التعاقد لن يكون إلا بوجود ولي أمر أو معلم يتابع ذلك .
- عدم الأخذ بمبدأ التدرج في تعليم أحكام الميم والنون، فقد يبدأ المعلم بتدريس حكم الإخفاء من أحكام الميم الساكنة والتنوين قبل أحكام الإظهار والإدغام، والأفضل البدء بحكام الإظهار ثم الإدغام ثم الإخفاء، الآن الإخفاء مرحلة بين الإظهار والإدغام، وهذا قد يسبب قصوراً في عدم تطبيق الأحكام بشكل صحيح.
- ربما لتنوع بعض الأحكام التجويدية في ألفاظ الكلمة القرآنية الكريمة، حيث إن المتعلم غير المتقن لأحكام التجويد قد يواجه صعوبة عند تلاوة كلمة يرد فيها أكثر من حكم

- عبد الوهاب، أسامة (1996). الدرر البهية في شرح المقدمة الجزرية في علم التجويد، ط(2)، القاهرة: مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع.
- عبدالله، عبد الرحمن، و بني خالد، حسين (1991). مدى قدرة المعلمين في محافظة المفرق بالأردن على تقويم تلاوة طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة أبحاث اليرموك، مجلد (7)، عدد (4)، الأردن، جامعة اليرموك، ص ص 325-351.
- عطا، إبراهيم محمد، (2009). المرجع في التربية الإسلامية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- العلي، ريم (2008). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفتولي، محمد عبد الرحمن، (1988). دليل معلم القرآن الكريم في مرحلة التعليم الاساسي في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- مسلم، أبو الحسن، مسلم الحجاج (1995). صحيح مسلم، ج 2، كتاب فضائل القرآن وما يتعلق به، رقم 252، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.
- المطرودي، خالد (2011). أثر خطوات تدريس مقترحة في إتقان مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، مجلة الثقافة والتنمية، السنة (11)، عدد (40)، ص ص 1-68.
- المعجل، طلال (2001). تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض دول مجلس الخليج وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص 45-62.
- المفدى، صالح سليمان (1409هـ). أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الناقة، محمود كامل، (2005). مقدمة المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، بتاريخ 25-26 يوليو.
- نجادات، احمد، (1410هـ). أسباب ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في تلاو القرآن الكريم من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ببرنامج التربية، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد (15)، عدد (1)، ص ص 505-531.
- الخالدة، عايد (2003). بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- دعمس، مصطفى (2009). تكنولوجيا التعليم، عمان: دارغيداء للنشر والتوزيع.
- الدغامين، زياد (1999). القرآن بين آفاق القراءة والتلاوة، مجلة الشريعة الإسلامية، السنة (13)، عدد (37)، مجلس النشر العلمي في جامعة الكويت، ص ص 15-61.
- دويدي، محمد (1996). أثر استخدام المسجل ومختبر اللغة في تعليم احكام تلاوة القرآن الكريم، دراسة تجريبية، المجلة العربية للتربية، مجلد (16)، عدد (2)، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص 54-90.
- الرفاعي، سميرة، (2001). أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق التلاوة والتجويد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
- الزغاط، سليمان، (2005)، تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع، المؤتمر السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج، مجلد (3)، القاهرة: دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص 1051-1087.
- الزعبي، ابراهيم، (2006). مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها، المفرق: دار المسار.
- زيتون، كمال عبد الحميد، (2004). تحليل نقدي لمعايير اعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، مجلد (1)، جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- السبيعي، عبدالله (1429هـ). استخدام معلم القرآن الكريم في تنمية مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- سعد، أحمد (2004)، الواقع الحالي لمحتوى مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العام في ضوء العايير القومية للتعليم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد (126)، جزء (2)، ص ص 137-185.

Diana, Ravileh,d. (1995). *National standards and curriculum reform. In. Allan C. Ornstein & Linda.*

Scherer, M. (2001). How and Why Standards Can Improve Standards Achievement. **Education Leadership**,59, (1). 14-18.

Wiggins, G. (2005). Standards; Not standardization:Evoking quality student work. Ed. Allan C .Ornstein & Linda S. Behar. ets. **Contemporary Issues in Curriculum.** (187-195)

ومعلمي القرآن بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

النحاس، محمد (1999). الوجيز في احكام تلاوة الكتاب العزيز، ط5، القاهرة: مكتبة الآداب.

وزارة التربية والتعليم (2003). المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.

وزارة التربية والتعليم (2009). كتاب التلاوة والتجويد للصف الخامس الاساسي، ط(3).

مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإداريين

خليفه مصطفى أبو عاشور* وديانا جميل النمري*

تاريخ تسلم البحث 2012/11/3

تاريخ قبوله 2013/1/28

The Level of Applying Electronic Administration at Yarmouk University as Perceived by Administrators and Faculty Members

Khalifeh Abu-Ashour, Department of Administration and Foundations, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Deana Al-Nimty, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: The purpose of this study was to reveal the level of applying electronic administration at Yarmouk University. The study population consisted of all faculty and administrative members at the university (N=2410), of which (683) are faculty members, and (1727) are administrators during the academic year 2010/2011. The sample of the study consisted of (647) faculty and administrator members of which (320) faculty members, and (327) administrators, who were selected randomly from the study population. To achieve the objectives of the study the researcher prepared a questionnaire that included (55) items distributed among four ranks. The results of the study showed that the level of applying electronic administration from the perspectives of faculty members was high, and the electronic execution rank placed first with a high degree, while the electronic supervision and evaluation rank placed last with a moderate degree. The results also showed that the level of applying electronic administration from the perspectives of administrators was moderate, and the electronic execution rank placed first with a high degree, while the electronic planning placed last with a moderate degree. The results indicated that there were no significant differences in the perspectives of faculty members regarding the level of applying electronic administration according to the study variables such as academic level, gender, and college among all ranks. The results, however, indicated that there were no statistical significant differences in the perspectives of administrators related to the level of applying electronic administration due to the difference of gender among all ranks, and there were statistical significant differences according to the difference of academic qualification variables between the holders of Diploma or less, and the Bachelor and the graduate studies in the electronic planning and electronic supervision and evaluation on all ranks. Additionally, there were differences between the holders of Diploma or less and the Graduate Studies in favor of graduate studies related to electronic execution rank..(Keywords: Yarmouk University, Electronic Administration, Faculty Members.).

ويرتبط نجاح الإدارة الجامعية بالكفاءة الإنتاجية الأمر الذي يتطلب إدارة فاعلة تنظم نشاطها وتنسق جهود أفرادها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة؛ لذا فقد عمدت الجامعات الى الاستفادة من وسائل التقدم التكنولوجي في تطوير العمل الإداري؛ بحيث يتم تحويل جميع العمليات الإدارية ذات الطبيعة الورقية إلى عمليات ذات طبيعة الكترونية باستخدام مختلف التقنيات الالكترونية في الإدارة. وبالتالي يتم تحويل الدورة المستندية الورقية في المؤسسات

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في الجامعة وعددهم (2410)، منهم (683) عضو هيئة تدريس، و(1727) إداري للعام الدراسي 2010/2011، وبلغت عينة الدراسة (647) عضو هيئة تدريس وإداري في جامعة اليرموك، منهم (320) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الهيئة التدريسية الكلية، و(327) إداريا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الهيئة الإدارية الكلية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة لهذا الغرض مكونة من (55) فقرة موزعة على أربع مجالات. وبعد تطبيق الأداة على أفراد العينة أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كان بدرجة مرتفعة، وجاء مجال التنفيذ الالكتروني في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تلاه مجال التنظيم الالكتروني، وبدرجة مرتفعة، في حين جاء مجال الرقابة والتقييم الالكتروني في المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة، وجاء مجال الرقابة والتقييم الالكتروني في المرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين كانت بدرجة متوسطة، وجاء مجال التنفيذ الالكتروني في المرتبة الأولى، وبدرجة مرتفعة تلاه مجال التنظيم الالكتروني، وبدرجة مرتفعة، وجاء مجال التقييم الالكتروني في المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة، في حين جاء مجال التخطيط الالكتروني في المرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة؛ الرتبة الأكاديمية أو الجنس أو الكلية على الأداة ككل، وفي جميع المجالات، وبينت النتائج عدم وجود فروق في وجهة نظر الإداريين حول مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية تعزى لاختلاف متغير الجنس على الأداة ككل، وفي جميع المجالات، ووجود فروق تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي بين حملة مؤهل البكالوريوس وما دون وحملة مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا لصالح حملة البكالوريوس والدراسات العليا في مجالي التخطيط الالكتروني والرقابة والتقييم الالكتروني وفي الأداة ككل، ووجود فروق بين حملة مؤهل البكالوريوس وما دون وحملة مؤهل الدراسات العليا لصالح حملة الدراسات العليا في مجال التنفيذ الالكتروني. (الكلمات المفتاحية: جامعة اليرموك، الإدارة الالكترونية، الهيئة التدريسية).

مقدمة: أسهم التقدم التكنولوجي الحديث في تطوير أساليب العمل الإداري في السنوات الأخيرة كما أتاح الفرصة لتحسين وسائل الاتصال الإداري والتي من شأنها أن توفر المناخ الإداري الفعال الذي يساعد على اختصار الوقت والجهد، كل ذلك فرض على المؤسسات التحول من الأساليب التقليدية في إنجاز الأعمال إلى الأساليب الإلكترونية.

* قسم الإدارة وأصول التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الأهداف وتحديد وسائل تحقيقها، إلا أن التأثيرات الأساسية، يمكن أن ترد في ثلاثة مجالات، وهي:

- إن التخطيط الإلكتروني هو عملية ديناميكية في اتجاه الأهداف الواسعة والمرونة، والقابلة للتجديد والتطوير المستمر، خلافاً للتخطيط التقليدي الذي يحدد الأهداف من أجل تنفيذها في سنوات قادمة، وعادة ما يؤثر تغيير الأهداف سلباً على كفاءة التخطيط.
- إن فكرة تقسيم العمل الإداري التقليدي بين إدارة التخطيط والقائمين بأعمال التنفيذ، يتم تجاوزها في ظل الإدارة الإلكترونية، فجميع العاملين يساهمون بالتخطيط الإلكتروني مع كل فكرة تنشأ في كل موقع، وفي كل وقت لكي تتحول إلى فرصة عمل، والتخطيط التقليدي في جوهره تخطيط من أعلى إلى أسفل، في حين أن التخطيط الإلكتروني هو تخطيط أفقي في إطاره العام، ومتداخل بشكل كبير بين الإدارة والعاملين (نجم، 2004؛ رضوان، 2004).

ثانياً: التنظيم الإلكتروني: لقد انصب جوهر التطور الحقيقي في مجال الإدارة في وظيفة التنظيم هو الأكثر ارتباطاً بالمكان من حيث الهيكل التنظيمي من أي وظيفة أخرى من وظائف الإدارة، والتنظيم هو ترتيب الأنشطة بطريقة تساهم في تحقيق الأهداف المحددة للمؤسسة، وهو الذي يعطي للمؤسسة شخصيتها وميزتها الإدارية، وهذا ما يظهر من خلال المكونات الأساسية للتنظيم والتي تتمثل بالهيكل التنظيمي باعتباره الإطار الرسمي الذي يحدد كيفية تقسيم المهام والموارد وتجميعها في أقسام وإدارات المؤسسة، والتنسيق بينها لتحقيق أهدافها؛ إضافة إلى التقسيم الإداري وهو قاعدة تجميع المراكز للمؤسسة وعلى الإدارة وجميع العاملين فيها الالتزام به في توجيهه وإنجاز الأعمال حسب المتطلبات الوظيفية لذلك، وسلسلة الأوامر والتي تمثل خط السلطة المستمرة الذي يمتد من المستويات العليا في التنظيم إلى المستويات الدنيا في التنظيم، والرسمية والتي تشير إلى مجموعة من اللوائح والسياسات والقواعد والإجراءات المكتوبة التي توجه العاملين وتحدد طريقة استجابتهم في تادية أعمالهم، وأخيراً المركزية واللامركزية؛ حيث تشير المركزية إلى تركيز اتخاذ القرارات في المستويات العليا للتنظيم، وأما اللامركزية فهي إعادة توزيع القرارات بشكل يجعلها أكثر اقتراباً من المستويات التنظيمية الدنيا، (السالمي، 2001).

ثالثاً: التنفيذ الإلكتروني: تشير عملية التنفيذ الإلكتروني إلى ما سيتم تأديته من أعمال ومهام تم التخطيط لها مسبقاً، بالإضافة إلى تنظيم تنفيذها وفقاً لأسس عملية محددة وواضحة، وبالتالي فإن عملية التنفيذ تؤكد الدقة والوضوح في تطبيق ما تم التخطيط له.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التنفيذ يتم متابعتها بشكل مباشر وفوري، وهذا ما يميز التنفيذ الإلكتروني عن الجوانب التقليدية في التنفيذ ضمن الإدارة الاعتيادية، فأى خلل في عملية

الجامعية إلى دورة الكترونية، وهو ما يطلق عليه العمل الإلكتروني أو الإدارة بلا أوراق (Paperless Management) (العريشي، 2008).

ويذكر الفكر الإداري بالعديد من التعريفات للإدارة الإلكترونية، فقد عرفها الموسى (2002: 28) بأنها: "أداء العمل الإداري باستخدام الحاسب الآلي في استقبال البيانات وتخزينها، والقيام بمعالجتها واستخراج النتائج المطلوبة بدقة وسرعة فائقة"، أما الفريخ (2003: 19) فعرّفها بأنها: "أسلوب جديد للعمل الإداري باستخدام التقنية الحديثة المتمثلة بالحاسب الآلي والشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت)، من أجل تحقيق الكفاءة والفعالية في أداء العمل".

ويلاحظ أن التعريفات السابقة لمفهوم الإدارة الإلكترونية تتفق بشكل ضمني على مجموعة من العناصر تتمثل في أن الإدارة الإلكترونية إدارة بلا ورق؛ حيث يتم تنفيذ الأعمال الإدارية باستخدام التكنولوجيا بدلاً من العمل الورقي، إضافة إلى أنها إدارة متحررة من حدود الزمان والمكان، وأخيراً فهي إدارة تعتمد على نظم المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات.

ويمكن تعريف الإدارة الإلكترونية بأنها "الاستثمار الإيجابي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع وظائف العملية الإدارية القائمة (التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والرقابة، والمتابعة والتقييم)، وذلك بهدف تحسين أدائها وتعزيز مركزها التنافسي.

وتتجلى أهمية الإدارة الإلكترونية في أنها تساهم في تحقيق جملة من الفوائد من أبرزها تبسيط الإجراءات داخل المؤسسات وهذا ينعكس إيجابياً على مستوى الخدمات التي تقدم إلى المواطنين، ومنه اختصار وقت تنفيذ إنجاز المعاملات الإدارية المختلفة، إضافة إلى تسهيل إجراء الاتصال بين الدوائر المختلفة للمؤسسة وكذلك مع المؤسسات الأخرى، وضمان الدقة والموضوعية في إنجاز العمليات المختلفة داخل المؤسسة، وأخيراً تقليل استخدام الورق بشكل ملحوظ وهذا ما يؤثر إيجاباً على عمل المؤسسة (السالمي والسليطي، 2008).

ووفقاً لنجم (2004) فإن الإدارة الإلكترونية تعمل على تحقيق المزيد من المرونة الإدارية في التفويض والتمكين الإداري، والإدارة القائمة على الفريق، وبالتالي فإن الإدارة ووظائفها رغم التأثير، إلا أنها ستظل تمثل القلب النابض للمؤسسات، وأن تخطيط وتنظيم وتوجيه الأعمال الإلكترونية والرقابة عليها ستبقى هي وظائف الإدارة الإلكترونية.

ويؤدي تطبيق الإدارة الإلكترونية، في التأثير على وظائف الإدارة إيجابياً من خلال المجالات الآتية:

أولاً: التخطيط الإلكتروني: قد لا يتضح تأثير الإدارة الإلكترونية على وظيفة التخطيط من حيث التحديد العام، حيث أن التخطيط التقليدي والتخطيط الإلكتروني، يهدف كل منهما إلى وضع

إلى برامج تطبيقات في الحاسب الآلي، ويترتب على ذلك ضرورة توفير جميع الأجهزة اللازمة مثل شبكات الحاسب وقواعد البيانات وأجهزة أمن المعلومات، والعنصر البشري، أو الفنيين القائمين على التقنية، وما يحتاجون إليه من تدريب وتطوير لمهاراتهم وتحفيزهم معنوياً ومادياً ليقوموا بمهامهم على الوجه الأمثل.

وبالنظر إلى مراحل تطبيق الإدارة الإلكترونية، يلحظ أنها تحتاج إلى إعداد مسبق، وتخطيط واسع، وتنفيذ دقيق، بالإضافة إلى إيجاد البيئة والبنية التحتية المناسبة لضمان تحقيق الأهداف، كما أنها تتطلب المتابعة والإشراف، وذلك لضمان إيجاد أفضل مستوى من الخدمات، وهذا يتطلب وجود الكفاءات والإدارة الفاعلة للوصول إلى أفضل مستوى من المخرجات الإدارية، وهناك تساؤل يطرح نفسه يتمثل في مدى تأثير الإدارة الإلكترونية على وظائف الإدارة في ظل التطور العلمي والتكنولوجي.

ونظراً لأهمية الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري والارتقاء بالمؤسسات المختلفة؛ فقد أجريت العديد من الدراسات في إطار تعرف مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات عموماً والجامعات على وجه الخصوص، ومن أبرز تلك الدراسات دراسة جاكسون (Jackson, 2006) والتي هدفت إلى الكشف عن دور إدارة الموارد البشرية في جامعة تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية في اكساب أعضاء هيئة التدريس والموظفين، الكفايات التكنولوجية، والكفايات الإدارية الإلكترونية التي تمكنهم من أداء عملهم بفعالية في الجامعة، كما هدفت إلى الكشف عن دور الإدارة الإلكترونية في زيادة فاعلية الأعمال الإدارية، تكونت عينة الدراسة من (511) عضو هيئة تدريس وموظف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على مجالات: التخطيط، الإدارة، توظيف التكنولوجيا، توسيع التكنولوجيا، أظهرت نتائج الدراسة أن إدارة الموارد البشرية في جامعة تكساس تقوم بتدريب أعضاء هيئة التدريس على التخطيط الإلكتروني، وتوظيف التكنولوجيا، بينما تدرب الإداريين على عمليات الإدارة بشكل عام، كما بينت النتائج أن أهمية وفاعلية استخدام الإدارة الإلكترونية في جامعة تكساس تكمن في توفير الوقت، والجهد، وتوسيع العمل الإداري الإلكتروني، وتوفير الدقة والجهد، والتحول من حفظ الملفات بدرجة مرتفعة، وإدارة عمليات الجامعة التقليدية والتحول إلى العمليات الإلكترونية بدرجة متوسطة.

وأجرى ميليفل (Mellivell, 2007) دراسة في هونج كونج هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الغربية الموجودة في هونج كونج، والتي تتبع النمط الغربي في أداء أعمالها، ومدى فاعلية توظيف الإدارة الإلكترونية في تجويد ورفع مستوى العمل الإداري، تكونت عينة الدراسة من (136) عضو هيئة تدريس وموظفاً وطالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلة المباشرة للتعبير عن تصوراتهم حول درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية وفعاليتها، أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات الغربية في هونج كونج تطبق الإدارة الإلكترونية بدرجة

التنفيذ الإلكتروني يتم معرفته بصورة مباشرة، وليس بعد انتهاء عملية التنفيذ، وهذا ما يعطي فرصة أفضل ومستوى تطبيق أعلى لعمليات التنفيذ الإلكتروني، كما أن عملية التنفيذ الإلكتروني تسهم في توفير البيانات لدى جميع الأطراف المستفيدة، والتخلص من النظام البيروقراطي في تنفيذ وانجاز المعاملات، بالإضافة إلى الاستجابة لجميع المستجدات بشكل فوري ومباشر، وهذا ما يحقق مبدأ الجودة الشاملة في العمل الإداري، وذلك من خلال الشفافية والمرونة والسرعة في تقديم الخدمات (رضوان، 2004).

رابعاً: الرقابة والتقييم الإلكتروني: إن من أبرز الخصائص التي تميزت بها الرقابة التقليدية هي أنها رقابة موجهة للماضي حيث تأتي بعد التخطيط والتنفيذ، وتمثل الرقابة مقابلة بين التخطيط والتنفيذ، ومن ثم تحديد الانحراف، وأسبابه، واتخاذ القرارات والإجراءات للتصحيح، وفي الرقابة التقليدية، لا يكون من الممكن انجاز التصحيح فوراً، ويرجع ذلك إلى أن الرقابة تتم في العادة بصفة دورية، كما أن نظام التقارير القائم على جمع البيانات والمعلومات من جهات متعددة، ومن ثم جدولتها وتحليلها، وكتابة التقرير النهائي الذي يرفع للإدارة العليا، كل ذلك يجعل التاريخ الذي يقدم فيه التقرير متأخراً كثيراً عن التاريخ الذي يتحدث عنه مضمون التقرير، أما الرقابة الإلكترونية التي تعتمد على تقنية المعلومات الإدارية فإنها أصبحت أكثر قدرة على معرفة المتغيرات الخاصة بالتنفيذ أولاً بأول وبالوقت الحقيقي، فالمعلومات التي تسجل فور التنفيذ تكون لدى المدير (الحيلة، 2001).

وتجدر الملاحظة إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية لا بد وأن يمر في مراحل مترابطة ومتكاملة فيما بينها، وهذه المراحل كما أشار إليها نوفل (2003)، وباسين (2005) هي كما يلي:

أولاً: مرحلة التوثيق الإداري: وتشمل هذه المرحلة توثيق الهيكل التنظيمي، ومسارات الأعمال، والإجراءات الإدارية، والمهام الوظيفية والصلاحيات والخدمات التي تقدمها المؤسسة، وتجرى عملية التوثيق الإداري للوضع الراهن للمؤسسة للاستفادة منها في عمليات التطوير القادمة.

ثانياً: مرحلة التطوير الإداري: وهي ما يعرف بإعادة هندسة الأعمال، وفي هذه المرحلة يتم التطوير الإداري بمنظور تقني يراعي متطلبات الإدارة الإلكترونية، كان يأخذ بعين الاعتبار التطوير الأفقي للهيكل التنظيمي، وليس التطوير العمودي، لأن التطوير الأفقي يسهل الإجراءات الإدارية، أما التطوير العمودي فإنه يزيد من تعقيد الإجراءات الإدارية، كما يمكن إضافة المفاهيم الحديثة في الإدارة: مثل إدارة الجودة الشاملة، وإدارة المعرفة، ويتم ذلك من خلال تطوير أعمال المؤسسة وفق أفضل مفاهيم الإدارة الحديثة، بما يراعي أسس ومفاهيم الإدارة الإلكترونية.

ثالثاً: مرحلة التطوير التقني: وتشمل تطوير جميع الجوانب التقنية، مثل البرمجيات، والفنيين، والبنية التحتية، وتتضمن عملية تطوير البرمجيات تحليل جميع الأعمال الإدارية المطورة وتحويلها

الجامعات السعودية الحكومية والخاصة، جاء بدرجة تقدير متوسطة، وان مستوى الفعالية التنظيمية جاء بمستوى متوسط، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين واقع تطبيق الإدارة الالكترونية، ومستوى الفعالية التنظيمية، يعزى لأثر نوع الجامعة.

وهدف دراسة البشري (2011) التي أجريت في المملكة العربية السعودية إلى الكشف عن معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية في إدارات جامعة أم القرى من وجهة نظر الإداريات وأعضاء هيئة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (441) عضو هيئة تدريس وإدارية، وقلة التدريب على الإدارة الالكترونية، وكذلك معوقات بشرية كضعف مهارات اللغة الانجليزية، والنقص في عدد الإداريات المتخصصة، ومعوقات مالية، كما بينت النتائج أن درجة استخدام الإدارة الالكترونية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود توجهات ورغبة ايجابية نحو التحول للإدارة الالكترونية.

وأجرى جورمان (Gorman, 2011) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على دور قادة التعليم العالي في تبني واستخدام الاتصالات الالكترونية والانترنت في اداراتهم وفاعلية استخدامها. تكونت عينة الدراسة من (113) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان قادة التعليم العالي لهم دور كبير في عملية التغيير في اداراتهم، كما بينت النتائج وجود تبني فعلي لاستخدام الانترنت والاتصالات الالكترونية في ادارة التعليم العالي.

وقامت كساب (2011) بدراسة في فلسطين هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بعض المتغيرات التنظيمية وتطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعات الفلسطينية. تم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (161) عضو هيئة تدريس، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الفلسطينية وتطبيق الإدارة الالكترونية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط القيادة الإدارية السائدة وتطبيق الإدارة الالكترونية، كما بينت النتائج وجود اختلاف في اهتمام الجامعات بتوفير متطلبات تطبيق الإدارة الالكترونية، حيث كان هناك قصور في إصدار التشريعات، وتطوير التنظيم الإداري وتدريب العاملين على تطبيقات الإدارة الالكترونية.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أن المجتمعات التي طبقت عليها الدراسات السابقة تنوعت ما بين محلية وعربية وأجنبية، وغلب على الدراسات السابقة اختيار عينات من العاملين في الجامعات (أعضاء هيئة تدريس، إداريين)، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طبيعة موضوعها، ومنهجها حيث اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، بينما تختلف الدراسة الحالية في تناولها الشمولي لمجالات الإدارة الالكترونية، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة، وفي بناء أداة جمع البيانات والمعلومات وتطويرها، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

متوسطة في جميع العمليات، ما عدا تحسين الإجراءات الداخلية الخاصة بتسجيل الطلبة، وبنظام الرواتب والترقيات لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، فقد جاءت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج أن فاعلية توظيف الإدارة الالكترونية في تجويد العمل الإداري جاء بدرجة متوسطة وذلك نتيجة لعدم التوظيف الكامل للإدارة الالكترونية في مجالات العمل الإداري الجامعي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في النشرات والمحاضرات الخاصة بتوعية المستفيدين، والتعريف بأهمية استخدام البرمجيات الالكترونية التي تنتجها الجامعة في مجال التدريس، ومجال العمل الإداري.

وهدف دراسة سرشت (Seresht, 2009) في ايران إلى الكشف عن فاعلية تطبيق الإدارة الالكترونية ومعوقات تطبيقها في الجامعات الايرانية، تم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة، بالإضافة إلى المقابلة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (239) عضو هيئة تدريس وإداري. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات ادارية تحد من تطبيق الإدارة الالكترونية تمثلت بعدم الوعي التكنولوجي، وافتقار الخبرة، وعدم الدافع والرغبة، بالإضافة إلى المعوقات الثقافية والتكنولوجية، كما أشار أفراد عينة الدراسة إلى فاعلية تطبيق الإدارة الالكترونية في اختصار الوقت والجهد، وان فاعليتها تتحقق بدرجة أفضل في حال زوال معوقات تطبيقها.

أما دراسة فيلك (Felck, 2010) والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام الإدارة الالكترونية والبرامج الملحقة بها في إدارة الأقسام الإدارية في الجامعات، تكونت عينة الدراسة من (36) رئيس قسم ذكور يعملون في الأقسام الإدارية المختلفة، وتم تطبيق استبانة مكونة من (60) فقرة، موزعة على المعرفة الحاسوبية، واستخدام البرامج الملحقة، والرغبة في التطبيق، أظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته (67%) من رؤساء الأقسام يمتلكون معرفة مناسبة بالحاسوب، ويرغبون بتطبيقه في عملهم الإداري، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين المعرفة بالحاسوب، وبين مستوى استخدامه في الإدارة الالكترونية، كما بينت نتائج الدراسة أن الإدارة الالكترونية تخفف من عبء العمل على رؤساء الأقسام، وتسرع من وتيرة العمل، وتقلل الأخطاء.

وأجرى كناني (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعات السعودية، وعلاقتها بمستوى الفعالية التنظيمية من وجهة نظر القاعدة الأكاديميين، كما هدفت إلى المقارنة بين الجامعات الحكومية، والجامعات الخاصة في واقع تطبيق الإدارة الالكترونية، تكونت عينة الدراسة من (373) قائداً أكاديمياً من أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الصفي، وتم إعداد استبانة تكونت من (70) فقرة موزعة على جزأين، أحدهما: يقيس واقع تطبيق الإدارة الالكترونية، والآخر يقيس مستوى الفعالية التنظيمية في الجامعات السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الإدارة الالكترونية، ويمكن ان تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات التي تناولت الادار الالكترونية، وذلك من خلال ما تقدمه الدراسة الحالية من اطار نظري يمكن ان يسهم في سد النقص في المكتبة العربية، ومن المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في الكشف عن المتغيرات المؤثرة في مستوى تطبيق الادارة الالكترونية في جامعة اليرموك للإفادة منها في تقييم هذا المستوى، ومن المؤمل أيضا أن تسهم الدراسة في توفير معلومات قد تساعد القائمين على جامعة اليرموك على التنبيه لجوانب القوة والضعف في تطبيق الادارة الادارة الالكترونية في الجامعة وذلك بهدف معالجة جوانب القصور مما يزيد من مستوى التطبيق.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الإدارة الالكترونية: هي أسلوب من أساليب الإدارة الحديثة تعمل على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للقيام بالأعمال الإدارية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وتنفيذ، ورقابة، وتقويم، ووسائل اتصال، من اجل تطوير العمل الإداري ورفع كفاءته، وتحقيق الأهداف المخطط لها (ادريس، 2005).

وتعرف الإدارة الالكترونية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية الادارية في جامعة اليرموك والمتمثلة (التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والرقابة، والمتابعة والتقويم)، وذلك بهدف تحسين أدائها وتعزيز مركزها التنافسي.

مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية: درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات العملية الادارية وفقاً للمجالات التي حددها أداة الدراسة التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والرقابة والتقويم، وتقاس في هذه الدراسة من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

أعضاء هيئة التدريس: هم الأفراد الذين تم تعيينهم للقيام بوظيفة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصصاتهم (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

الإداريون: هم الأفراد الذين يؤدون المهام الإدارية المرتبطة بمختلف الأقسام المتعلقة بإدارة شؤون المؤسسات على اختلافها، ويقصد بهم في هذه الدراسة الكادر الإداري في جامعة اليرموك بمختلف أقسامه ومهامه.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد، والإداريين في جامعة

وفي ضوء ما سبق ذكره من أهمية الادارة الالكترونية؛ إضافة الى ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة، ولكون الجامعات من أكثر المؤسسات التعليمية استخداماً لتكنولوجيا في مجال الإدارة وذلك بهدف تحقيق إدارة أفضل، واستخدام امثل لجميع الموارد المتاحة وبالتالي فقد تعددت استخدامات التكنولوجيا في مختلف وظائف العملية الادارية، حيث تم توظيف نظم المعلومات الإدارية في عمليات الإدارة، وما يرتبط بها من قرارات إدارية، ترتبط بجميع العاملين، بالإضافة إلى جميع المستفيدين، وفي مقدمتهم الطلبة، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في جامعة اليرموك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أخذ موضوع الإدارة الالكترونية يستحوذ على اهتمام مختلف المستويات الإدارية في المؤسسات والدول، وذلك لأهميته في تطوير تلك المؤسسات، ومن جهة أخرى فقد تناقشت الحاجة الى استخدام الورق نوعاً ما حيث أصبحت الإدارة الحديثة تعتمد على استخدام التكنولوجيا الحديثة في انجاز العمل الإداري من تخطيط، تنظيم، توجيه، ورقابة الكترونياً، وبالتالي فقد، تحددت مشكلة هذه الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك؟
- 2- ما مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين في جامعة اليرموك؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغيرات الرتبة الأكاديمية، والجنس، والكلية؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في وجهة نظر الإداريين حول درجة مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغيري الجنس، والمؤهل العلمي؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في درجة مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين، إضافة الى الكشف عن الفروق في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول درجة مستوى الإدارة الالكترونية تبعاً لاختلاف متغيرات الرتبة الأكاديمية، والجنس، والكلية.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة للهيئة الإدارية وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

النسبة	التكرار	الفئات	
69.7	228	ذكر	الجنس
30.3	99	أنثى	
100.0	327		المجموع
63.4	207	دبلوم	المؤهل العلمي
29.1	95	بكالوريوس	
7.5	25	دراسات عليا	
100.0	327		المجموع

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة (دراسة أبو معاض، 2004)، البشري (2011)، التمام (2007)، سناري (2008)، حيث تم تطوير استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، مكونة من جزأين؛ الجزء الأول تضمن معلومات عامة من أفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني: استبانة للكشف عن مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك، مكونة من (62) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وهي: مجال التخطيط الإلكتروني، ويتكون من (12) فقرة، ومجال التنظيم الإلكتروني، ويتكون من (18) فقرة، ومجال التنفيذ الإلكتروني، ويتكون من (17) فقرة، ومجال الرقابة والتقييم الإلكتروني، ويتكون من (15) فقرة.

صدق الأداة: للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (21) محكماً من المتخصصين في الإدارة التربوية، وأصول التربية والقياس والتقييم والإدارة العامة ونظم المعلومات الإدارية، وتكنولوجيا التعليم، وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى انتماء الفقرات للمجالات التي أدرجت فيها، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. وقد تم إعادة تعديل الاستبانة وفق ما ارتأه السادة المحكمون حيث أصبحت الأداة بعد التحكيم بصورتها النهائية مكونة من (55) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي؛ مجال التخطيط الإلكتروني، وله (10) فقرات، مجال التنظيم الإلكتروني، وله (15) فقرة، مجال التنفيذ الإلكتروني وله (16) فقرة، وله (14) فقرة.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) عضو هيئة تدريس وإداري، وتمت إعادة التطبيق على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وبعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على المقياس ككل، والمجالات منفردة، كما تم حساب

اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2012/2011.

- كما يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الأداة التي تم استخدامها في هذه الدراسة للكشف عن مستوى تطبيق الإدارة الالكترونية في جامعة اليرموك، والتي هي من تطوير الباحثين.

إجراءات الدراسة: يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً لمنهج الدراسة الميدانية وعينتها ومجتمعها والأداة المستخدمة وصدقها وثباتها وتصحيح الأداة ومتغيراتها وإجراءاتها، وفيما يلي عرضاً لذلك:

منهج الدراسة الميدانية: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد بالمنهج الوصفي التحليلي المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً، أو قضية موجودة حالياً، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها.

مجتمع الدراسة الميدانية وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (2410) عضو هيئة تدريس وإدارياً، منهم (683) عضو هيئة تدريس، و(1727) إدارياً، للعام الجامعي 2011/2010، وذلك وفقاً للإحصانات الرسمية التابعة لدائرة الموارد البشرية في جامعة اليرموك. وقد تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة الكلي بالطريقة الطبقيّة العشوائية بلغت (647) عضو هيئة تدريس وإدارياً في جامعة اليرموك، منهم (320) عضو هيئة تدريس، (327) إدارياً. والجدولان (1 و2) أدناه يبينان ذلك.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة لأعضاء الهيئة التدريسية وفقاً لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والجنس والكلية

النسبة	التكرار	الفئات	
34.1	109	أستاذ	الرتبة الأكاديمية
35.6	114	أستاذ مشارك	
30.3	97	أستاذ مساعد	
100.0	320		المجموع
79.1	253	ذكر	الجنس
20.9	67	أنثى	
100.0	320		المجموع
34.7	111	علمية	الكلية
65.3	209	إنسانية	
100.0	320		المجموع

5. استخلاص النتائج وعرضها تمهيدا لمناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة

المعالجات الإحصائية: بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغ استجابات أفراد العينة، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الزرمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي اشتملت على استخدام المعالجات الإحصائية وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد للمجالات وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل، كما تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفه.
- للإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد على المجالات، وتحليل التباين الأحادي للأداة ككل.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (4)

معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمجالات، والمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (3)

جدول (3): قيم معاملات الاتساق والداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة معامل ارتباط بيرسون للمجالات والأداة ككل

المجال	معامل ارتباط بيرسون	ثبات إعادة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
التخطيط الإلكتروني	0.87	0.89
التنظيم الإلكتروني	0.84	0.89
التنفيذ الإلكتروني	0.89	0.87
الرقابة والتقييم الإلكتروني	0.86	0.90
الأداة ككل	0.87	0.95

تصحيح أداة الدراسة: تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بحيث تغطي الإجابة (كبيرة جداً، خمس درجات، والإجابة كبيرة أربع درجات، والإجابة متوسطة ثلاث درجات، والإجابة قليلة درجتان، والإجابة قليلة جداً درجة واحدة). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية على النحو الآتي:

من 1,00 - 2,33 منخفض

من 2,34 - 3,67 متوسط

من 3,68 - 5,00 مرتفع

إجراءات الدراسة: تم اعتماد الاجراءات الاتية لجمع البيانات من عينة الدراسة:

1. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من اعضاء هيئة التدريس والاداريين في جامعة اليرموك.
2. بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
3. الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الدراسة.
4. تطبيق الأداة على أفراد العينة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التنفيذ الإلكتروني	4.12	0.38	مرتفعة
2	2	التنظيم الإلكتروني	4.05	0.43	مرتفعة
3	1	التخطيط الإلكتروني	3.30	0.48	متوسطة
4	4	الرقابة والتقييم الإلكتروني	3.13	0.81	متوسطة
		الأداة ككل	3.70	0.43	مرتفعة

الاختبارات، والجدول الدراسية التي أصبحت تدار إلكترونياً، بالإضافة إلى العديد من الاتصالات الإلكترونية التي تتم ما بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، وخاصة ضمن مجال الإشراف على طلبة الدراسات العليا.

إن هذه الخطوات تعطي انطباعاً إيجابياً نحو مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية ضمن هذه المجالات الأمر الذي أسهم في اختصار الوقت والجهد في عملية إدارتها، والحصول على الخدمات المقدمة، مما ساهم في إيجاد وجهة نظر جاءت بدرجة تقدير مرتفعة. وأخيراً أظهرت النتائج أن مجال الرقابة والتقييم الإلكتروني جاء في المرتبة الأخيرة، وبدرجة تقدير متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء الهيئة التدريسية ينطلقون من مبدأ تحمل المسؤولية في إجراءات التخطيط والتنفيذ والتنظيم من قبل القائمين على هذه العملية، وبالتالي فإن نجاح هذه الإجراءات تحتاج إلى متابعة وتوجيه ورقابة للعمل على تلاشي الأخطاء، ووضع الحلول والبدائل في مثل هذه الحالات، بالإضافة إلى أهمية متابعة المستجندات ضمن عملية الإدارة الإلكترونية وتقييم الواقع والاستفادة من كل جديد ضمن هذا الإطار.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات الإدارة الإلكترونية على حدى، حيث كانت على النحو الآتي:

أولاً: مجال التخطيط الإلكتروني:

للكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (5).

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تراوحت ما بين (3,13 - 4,12)، حيث جاء مجال التنفيذ الإلكتروني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4,12) وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثانية مجال التنظيم الإلكتروني بمتوسط حسابي بلغ (4,05) وبدرجة مرتفعة أيضاً، وجاء في المرتبة الثالثة مجال التخطيط الإلكتروني بمتوسط حسابي بلغ (3,30) وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال الرقابة والتقييم الإلكتروني في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3,13) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية ككل (3,70) وبدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرة أعضاء الهيئة التدريسية إلى طبيعة الإدارة الإلكترونية وتطبيقاتها، والتي قد تنطلق ضمن إطار يرتبط بعمليات القبول والتسجيل للطلبة، ومقررات المواد الدراسية، وخاصة أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعة لم يمض عليه الوقت الطويل، وبالتالي فإن وجهة النظر هذه قد تكون انطلقت من تطبيق عمليات الإدارة الإلكترونية ضمن الأقسام والكليات، وبالتالي فقد جاءت وجهة النظر هذه مرتبطة بعمليات الإدارة الإلكترونية ذات العلاقة بالكليات والأقسام حول شعب المواد الدراسية وعمليات السحب والإضافة، والجدول الدراسية والاطلاع عليها من قبل الطلبة وذوي العلاقة. ونلاحظ أن مجال التنفيذ الإلكتروني جاء في المرتبة الأولى وربما يعود ذلك إلى أن عملية التخلص من الاعتماد على الأوراق في غالبية الإجراءات المرتبطة بمعاملات الطلبة ضمن الأقسام قد خُطت خطوات إيجابية بالاتجاه الصحيح نحو التعاملات الإلكترونية، وخاصة ما يرتبط منها بعملية التسجيل للمواد التي أصبحت تدار بطريقة إلكترونية، وكذلك الاطلاع على الدرجات التحصيلية ضمن

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	3.65	0.74	متوسطة
				يؤدي استخدام الإدارة الإلكترونية في التخفيف من الأعباء الإدارية المختلفة.
2	9	3.51	0.72	متوسطة
				تعمل الإدارة الإلكترونية على تقليل كلفة إجراءات التخطيط الإداري.
3	4	3.49	0.72	متوسطة
				يسهل استخدام الإدارة الإلكترونية مواكبة المتغيرات والمستجندات الإدارية العالمية.
4	3	3.44	0.75	متوسطة
				تساهم الإدارة الإلكترونية في تطوير نظم التخطيط الإدارية.
5	5	3.26	0.78	متوسطة
				تساعد الإدارة الإلكترونية في إكساب الإداريين العديد من الخبرات الإدارية.
5	8	3.26	0.71	متوسطة
				تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير الخطط الإدارية البديلة عند الحاجة.
7	6	3.25	0.72	متوسطة
				يؤدي استخدام الإدارة الإلكترونية في تطبيق مفهوم التخطيط المتكامل.
8	10	3.18	0.91	متوسطة
				تساهم الإدارة الإلكترونية في وضع خطط توظيف الموارد البشرية والمادية بشكل أفضل.
9	1	3.00	0.86	متوسطة
				تساهم الإدارة الإلكترونية في إشراك جميع الأطراف في التخطيط الاستراتيجي.
10	7	2.99	0.57	متوسطة
				تساعد الإدارة الإلكترونية في الحد من مشكلات التخطيط.
		3.30	0.48	متوسطة
				التخطيط الإلكتروني ككل

سواء في مجال التنظيم، أو التنفيذ، وهذا ما أشارت إليه النتائج من أن مجال التخطيط الإلكتروني جاء بدرجة متوسطة أي أنه يحتاج إلى المزيد من الخبرات في التخطيط، إستناداً إلى الواقع المتوافر، وما تستلزمه عملية الإدارة الإلكترونية، فقد جاء الحد من مشكلات التخطيط في المرتبة الأخيرة، أي أن هناك بعض المشكلات في عملية التخطيط الإلكترونية.

ثانياً: مجال التنظيم الإلكتروني:

للكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (6).

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التخطيط الإلكتروني تراوحت ما بين (2.99- 3.65)، حيث جاءت الفقرة رقم (2)، والتي تنص على "يؤدي استخدام الإدارة الإلكترونية في التخفيف من الأعباء الإدارية المختلفة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (7)، ونصها "تساعد الإدارة الإلكترونية في الحد من مشكلات التخطيط" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.99) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط. ويلاحظ أن جميع فقرات هذا المجال جاءت متوسطة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية عملية التخطيط الإلكتروني التي تستند إليها جميع عمليات الإدارة الإلكترونية، وبالتالي فإن كان التخطيط دقيقاً فإن مخرجات العملية الإدارية الإلكترونية ستكون إيجابية

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنظيم الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	تساعد الإدارة الإلكترونية في الحصول على المعلومة في أي وقت ومكان.	4.31	0.61	مرتفعة
2	25	توفر الإدارة الإلكترونية نظام أرشفة إلكتروني لمختلف الأطراف.	4.25	0.88	مرتفعة
3	11	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير الوقت والمال والجهد.	4.21	0.66	مرتفعة
3	15	توفر الإدارة الإلكترونية عناء الانتقال عبر الإدارات لإنجاز المعاملات.	4.21	0.90	مرتفعة
3	21	تساهم الإدارة الإلكترونية في تنظيم عملية تسجيل المواد الدراسية.	4.21	0.80	مرتفعة
6	19	تعمل الإدارة الإلكترونية على تسهيل عملية التوجيه لمختلف الأطراف الإدارية.	4.16	0.74	مرتفعة
7	17	تساهم الإدارة الإلكترونية في تأمين التواصل بين مختلف العناصر الإدارية.	4.14	0.68	مرتفعة
8	20	تساعد الإدارة الإلكترونية في استيعاب أكبر عدد ممكن من المستفيدين في وقت واحد.	4.12	0.73	مرتفعة
9	16	تساعد الإدارة الإلكترونية في كسر حاجز الروتين في إجراء المعاملات المختلفة.	4.09	0.55	مرتفعة
10	13	تساهم الإدارة الإلكترونية في رفع مستوى تطبيق إدارة شؤون الطلبة.	4.05	0.70	مرتفعة
11	24	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير فرص الاطلاع على جداول المواد الدراسية	3.98	1.05	مرتفعة
12	23	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير عملية الإرشاد الجماعي.	3.94	0.95	مرتفعة
13	12	تساهم الإدارة الإلكترونية في إيجاد بيئة تنظيمية تتسم بالدقة والمرونة.	3.80	0.92	مرتفعة
14	22	تساعد الإدارة الإلكترونية في توفير مبدأ الخصوصية لدى مختلف الأطراف.	3.68	0.80	مرتفعة
15	14	تساهم الإدارة الإلكترونية في تحقيق التواصل مع المجتمع المحلي.	3.58	0.91	متوسطة
التنظيم الإلكتروني ككل			4.05	0.43	مرتفعة

المعلومات في أي وقت ومكان، وتوفير الوقت والجهد والمال، وتنظيم عملية تسجيل المواد الدراسية المرتبطة بالطلبة، واستيعاب أكبر عدد ممكن من المستفيدين في وقت واحد، بالإضافة إلى كسر حاجز الروتين في تنفيذ بعض الإجراءات والمعاملات، وإدارة شؤون الطلبة، والاطلاع على الجداول الدراسية، وبالنظر إلى تحقيق التواصل مع المجتمع المحلي، فتشير النتائج إلى أن هذا الجانب لم يصل إلى المستوى المطلوب من خلال إفادة المجتمع المحلي من خدمات الجامعة.

ثالثاً: مجال التنفيذ الإلكتروني:

للكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (7).

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التنظيم الإلكتروني تراوحت ما بين (3.58 - 4.31)، حيث جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على "تساعد الإدارة الإلكترونية في الحصول على المعلومة في أي وقت ومكان" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.31) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (14)، ونصها "تساهم الإدارة الإلكترونية في تحقيق التواصل مع المجتمع المحلي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58) وبدرجة متوسطة، أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، باستثناء فقرة واحدة نصت على "تساهم الإدارة الإلكترونية في تحقيق التواصل مع المجتمع المحلي"، فقد جاءت بدرجة تقدير متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إستناداً إلى ما جاء في استجابات أفراد عينة الدراسة من أن التنظيم الإلكتروني أسهم في الحصول على

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	30	تعمل الإدارة الإلكترونية على توفير البيانات لدى جميع المستفيدين.	4.37	0.70	مرتفعة
2	31	تساعد الإدارة الإلكترونية في التخلص من النظام البيروقراطي في أنجاز المعاملات.	4.34	0.75	مرتفعة
3	36	تساهم الإدارة الإلكترونية في تأدية الجامعة لوظيفتها المجتمعية.	4.29	0.79	مرتفعة
4	34	تساعد الإدارة الإلكترونية الجامعة على الاستجابة للمستجدات والإبداع وتجريب الأفكار والأساليب الجديدة.	4.26	0.64	مرتفعة
5	37	تساعد الإدارة الإلكترونية في تنفيذ العديد من الخطط الإدارية بسهولة ويسر.	4.23	0.74	مرتفعة
6	33	تعمل الإدارة الإلكترونية على تقديم المعلومات بشكل دقيق وسليم.	4.21	0.74	مرتفعة
7	38	يؤدي استخدام الإدارة الإلكترونية في دعم الجامعة لتحقيق مراكز متقدمة في الأداء الإلكتروني بين الجامعات.	4.21	0.73	مرتفعة
8	29	تساعد الإدارة الإلكترونية في الاستغلال الأمثل لمصادر المعلومات المتاحة.	4.20	0.78	مرتفعة
9	28	تساهم الإدارة الإلكترونية في تسهيل عملية الحصول على الوثائق الرسمية.	4.16	0.81	مرتفعة
10	35	تساعد الإدارة الإلكترونية في تحقيق مبدأ الجودة الشاملة للخدمات العامة.	4.08	0.88	مرتفعة
11	32	تعمل الإدارة الإلكترونية على الحد من تأثير العلاقات الشخصية في إنهاء المعاملات.	4.03	0.88	مرتفعة
12	39	تتيح الإدارة الإلكترونية للإداريين والكادر الأكاديمي الاطلاع على مصادر المعلومات العالمية (الدورات، الندوات، المؤتمرات).	3.97	0.81	مرتفعة
12	41	تساهم الإدارة الإلكترونية في تحقيق مبدأ الشفافية في تقديم الخدمات.	3.97	0.90	مرتفعة
14	27	توفر الإدارة الإلكترونية الكثير من المرونة والسرعة في تقديم الخدمات.	3.94	1.03	مرتفعة
15	40	تساعد الإدارة الإلكترونية في تسهيل توزيع القرارات الإدارية بين مختلف الكليات والأقسام.	3.85	1.03	مرتفعة
16	26	تساهم الإدارة الإلكترونية في سرعة تنفيذ القرارات الإدارية.	3.81	1.10	مرتفعة
التنفيذ الإلكتروني ككل			4.12	0.38	مرتفعة

وتسليم، وتسهيل الحصول على الوثائق الرسمية، وبالتالي فإن تحقيق الجودة في هذه الخدمات يعكس أن عملية التنفيذ للإجراءات الإلكترونية تحد من تأثير العلاقات الشخصية، وهذا يترتب عليه المرونة والسرعة في تقديم الخدمات، الأمر الذي عكس وجهة نظر بدرجة تقدير مرتفعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

رابعاً: مجال الرقابة والتقويم الإلكتروني:

للكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (8).

يتبين من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التنفيذ الإلكتروني تراوحت ما بين (3.81-4.37)، حيث جاءت الفقرة رقم (30)، والتي تنص على "تعمل الإدارة الإلكترونية على توفير البيانات لدى جميع المستفيدين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.37) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (26)، ونصها "تساهم الإدارة الإلكترونية في سرعة تنفيذ القرارات الإدارية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إجراءات التنفيذ التي تتم، والتي من أبرزها توفير البيانات لدى جميع المستفيدين وبشكل دقيق

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الرقابة والتقويم الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	49	تساهم الإدارة الإلكترونية في تطبيق نظام تدقيق مالي متطور.	3.87	1.14	مرتفعة
2	53	تساعد الإدارة الإلكترونية في متابعة الخطط والأعمال اليومية.	3.69	0.94	مرتفعة
3	54	تزود الإدارة الإلكترونية إدارة الجامعة بالتقارير والبيانات الإحصائية.	3.65	1.29	متوسطة
4	55	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير نظام رقابي إلكتروني وفقاً للوائح التعليمات في الجامعة.	3.36	1.39	متوسطة
5	52	تساهم الإدارة الإلكترونية في استخدام الأسلوب العلمي في عمليات التقويم.	3.25	1.02	متوسطة
6	51	تساهم الإدارة الإلكترونية في تقييم أنجاز الأعمال وجودتها.	3.04	1.27	متوسطة
7	44	تساهم الإدارة الإلكترونية في تحديث المعلومات والبيانات من خلال الرقابة والمتابعة.	2.99	1.10	متوسطة
8	46	تساعد الإدارة الإلكترونية في الكشف عن نقاط القوة لتعزيزها والضعف لعلاجها في العمل الإداري.	2.93	1.12	متوسطة
9	50	تساهم الإدارة الإلكترونية في تطبيق نظام رقابة متطور.	2.91	1.42	متوسطة
10	45	تساهم الإدارة الإلكترونية في تزويد أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين بالتغذية الراجعة والتقويم المستمر عن أدائهم.	2.89	1.07	متوسطة
10	48	ترسخ الإدارة الإلكترونية مبدأ المتابعة والرقابة الذاتية للمهام الإدارية.	2.89	1.12	متوسطة
12	47	توفر الإدارة الإلكترونية طرق دقيقة لمتابعة ومراقبة الأعمال الإدارية.	2.86	1.05	متوسطة
13	42	تساعد الإدارة الإلكترونية في توفير المتابعة والتقويم لمختلف المجالات الإدارية.	2.85	1.17	متوسطة
14	43	تساهم الإدارة الإلكترونية في إيجاد وسائل متنوعة لتقييم العمل الإداري.	2.68	1.07	متوسطة
الرقابة والتقويم الإلكتروني ككل			3.13	0.81	متوسطة

جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة في العملية الإدارية الإلكترونية. ويمكن القول بأن هذه النتيجة تعطي مؤشراً على ضعف عملية الرقابة والمتابعة للإدارة الإلكترونية، الأمر الذي يتطلب تفعيل هذا الجانب بشكل يساهم في تفعيل عملية تطبيق الإدارة الإلكترونية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين في جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين، كما هو مبين في الجدول (9).

يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرقابة والتقويم الإلكتروني تراوحت ما بين (2.68- 3.87)، حيث جاءت الفقرة رقم (49)، والتي تنص على "تساهم الإدارة الإلكترونية في تطبيق نظام تدقيق مالي متطور" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (43)، ونصها "تساهم الإدارة الإلكترونية في إيجاد وسائل متنوعة لتقييم العمل الإداري" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.68) وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عملية الرقابة والمتابعة والتقويم لعمليات الإدارة الإلكترونية التي لم ترتقي إلى المستوى المطلوب، وخاصةً ما يرتبط بأنظمة الرقابة المالية، ومتابعة الخطط والأعمال اليومية، وتزويد الإدارة العليا بالتقارير عن سير العملية الإدارية الإلكترونية. وبالنظر إلى هذه الجوانب فإن توفير نظام مراقبة ومتابعة، سيساهم في عملية التقويم المستمرة لمختلف

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التنفيذ الإلكتروني	3.81	0.60	مرتفعة
2	2	التنظيم الإلكتروني	3.73	0.70	مرتفعة
3	4	الرقابة والتقويم الإلكتروني	3.07	0.69	متوسطة
4	1	التخطيط الإلكتروني	3.02	0.70	متوسطة
		الأداة ككل	3.46	0.54	متوسطة

الإدارة الإلكترونية سواءً في مجال التخطيط، أو التنفيذ، أو المتابعة والتقويم. وبالنظر إلى وجهة نظر الإداريين حول مستوى تطبيق مجالات الإدارة الإلكترونية فقد جاء مجال التنفيذ الإلكتروني في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير مرتفعة، وهذه النتيجة تتوافق مع وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول التنفيذ، الذي أسهم في تفعيل العديد من الأعمال المرتبطة بمجال التنفيذ، في حين جاء مجال التخطيط الإلكتروني في المرتبة الأخيرة، وبدرجة تقدير متوسطة. ويلاحظ أن هذه النتيجة تعطي مؤشراً على ضعف عملية التخطيط الإلكتروني، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في عمليات التخطيط بشكل يساهم في رفع مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات الإدارة الإلكترونية على حدى، حيث كانت على النحو الآتي:

أولاً: مجال التخطيط الإلكتروني للكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (10).

يتبين من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لمستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين تراوحت ما بين (3.02-3.81)، حيث جاء مجال التنفيذ الإلكتروني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.81) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية مجال التنظيم الإلكتروني بمتوسط حسابي بلغ (3.73) وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثالثة مجال الرقابة والتقويم الإلكتروني بمتوسط حسابي بلغ (3.07) وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال التخطيط الإلكتروني في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية ككل (3.46)، وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأعمال الإدارية التي ينفذها الإداريين ضمن مجالات عمل الجامعة، ويُلاحظ أن وجهة نظر الإداريين نحو مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية جاءت بدرجة تقدير متوسطة. وربما تنبثق وجهة النظر هذه قد من مهام وأعمال الإداريين الذين هم الأقرب إلى إعداد وتصميم برامج وخطط الإدارة الإلكترونية، وبالتالي فإن قربهم من الواقع العملي والتنفيذي يعطي تصوراً أوضح عن مستوى تطبيق

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	تساهم الإدارة الإلكترونية في وضع خطط توظيف الموارد البشرية والمادية بشكل أفضل.	3.43	0.97	متوسطة
2	9	تعمل الإدارة الإلكترونية على تقليل كلفة إجراءات التخطيط الإداري.	3.36	0.89	متوسطة
3	2	يؤدي استخدام الإدارة الإلكترونية في التخفيف من الأعباء الإدارية المختلفة.	3.23	1.03	متوسطة
4	1	تساهم الإدارة الإلكترونية في إشراك جميع الأطراف في التخطيط الإستراتيجي.	3.11	0.96	متوسطة
5	4	يسهل استخدام الإدارة الإلكترونية مواكبة المتغيرات والمستجدات الإدارية العالمية.	3.05	1.17	متوسطة
6	3	تساهم الإدارة الإلكترونية في تطوير نظم التخطيط الإدارية.	2.95	0.98	متوسطة
7	8	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير الخطط الإدارية البديلة عند الحاجة.	2.94	0.61	متوسطة
8	6	يؤدي استخدام الإدارة الإلكترونية في تطبيق مفهوم التخطيط المتكامل.	2.83	0.87	متوسطة
9	5	تساعد الإدارة الإلكترونية في إكساب الإداريين العديد من الخبرات الإدارية.	2.74	0.86	متوسطة
10	7	تساعد الإدارة الإلكترونية في الحد من مشكلات التخطيط.	2.58	0.82	متوسطة
التخطيط الإلكتروني ككل			3.02	0.70	متوسطة

الإعداد، سواء ما يرتبط منها بعمليات التخطيط، أو بالقائمين على عملية التخطيط، بالإضافة إلى ما تحتاجه عملية التخطيط للبرامج من مقومات أساسية يستند إليها التخطيط، والمتمثلة بالخبراء الأكفاء، والبرامج الإلكترونية الحديثة والمتطورة، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول أن عملية التخطيط الإلكتروني تحتاج إلى إعادة نظر من حيث توفير مقومات التخطيط الفعالة والإيجابية التي تساعد على وضع الخطط ضمن عملية الإدارة الإلكترونية.

ثانياً: مجال التنظيم الإلكتروني: للكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (11).

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التخطيط الإلكتروني تراوحت ما بين (2.58 - 3.43)، حيث جاءت الفقرة رقم (10)، والتي تنص على "تساهم الإدارة الإلكترونية في وضع خطط توظيف الموارد البشرية والمادية بشكل أفضل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (7)، ونصها "تساعد الإدارة الإلكترونية في الحد من مشكلات التخطيط" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.58) وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إستناداً إلى أهمية هذا المجال وارتباطه بالمجالات الأخرى، وبالتالي فإن وجهة نظر الإداريين قد تنطلق من أن عملية التخطيط الإلكتروني لم تصل إلى المستوى المطلوب من

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنظيم الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير الوقت والمال والجهد.	3.99	1.19	مرتفعة
2	25	توفر الإدارة الإلكترونية نظام أرشفة إلكتروني لمختلف الأطراف.	3.97	0.96	مرتفعة
3	22	تساعد الإدارة الإلكترونية في توفير مبدأ الخصوصية لدى مختلف الأطراف.	3.90	0.93	مرتفعة
4	24	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير فرص الاطلاع على جداول المواد الدراسية	3.89	1.08	مرتفعة
5	15	توفر الإدارة الإلكترونية عناء الانتقال عبر الإدارات لإنجاز المعاملات.	3.87	1.11	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	20	تساعد الإدارة الإلكترونية في استيعاب أكبر عدد ممكن من المستفيدين في وقت واحد.	3.80	0.99	مرتفعة
7	18	تساعد الإدارة الإلكترونية في الحصول على المعلومة في أي وقت ومكان.	3.71	1.01	مرتفعة
8	14	تساهم الإدارة الإلكترونية في تحقيق التواصل مع المجتمع المحلي.	3.68	0.98	مرتفعة
9	12	تساهم الإدارة الإلكترونية في إيجاد بيئة تنظيمية تتسم بالدقة والمرونة.	3.67	1.02	مرتفعة
10	21	تساهم الإدارة الإلكترونية في تنظيم عملية تسجيل المواد الدراسية.	3.66	1.20	متوسطة
11	17	تساهم الإدارة الإلكترونية في تأمين التواصل بين مختلف العناصر الإدارية.	3.65	0.95	متوسطة
12	16	تساعد الإدارة الإلكترونية في كسر حاجز الروتين في إجراء المعاملات المختلفة.	3.64	1.01	متوسطة
13	13	تساهم الإدارة الإلكترونية في رفع مستوى تطبيق إدارة شؤون الطلبة.	3.62	0.86	متوسطة
14	23	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير عملية الإرشاد الجماعي.	3.49	0.94	متوسطة
15	19	تعمل الإدارة الإلكترونية على تسهيل عملية التوجيه لمختلف الأطراف الإدارية.	3.46	1.00	متوسطة
التنظيم الإلكتروني ككل			3.73	0.70	مرتفعة

وعناء الانتقال عبر الإدارات لإنجاز المعاملات، بالإضافة إلى توفير فرص الاطلاع على الجداول الدراسية، واستيعاب أكبر عدد ممكن من المستفيدين بنفس الوقت، وكسر حاجز الروتين، الأمر الذي أسهم في إيجاد وجهة نظر إيجابية نحو العمليات الإدارية ضمن مجال التنفيذ، وخاصة ما يرتبط منها بتسهيل عملية التوجيه وكسر حاجز الروتين في إجراء المعاملات المختلفة

ثالثاً: مجال التنفيذ الإلكتروني: للكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (12).

يتبين من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التنظيم الإلكتروني تراوحت ما بين (3.46- 3.99)، حيث جاءت الفقرة رقم (11)، والتي تنص على "تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير الوقت والمال والجهد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.99) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (19)، ونصها "تعمل الإدارة الإلكترونية على تسهيل عملية التوجيه لمختلف الأطراف الإدارية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عملية التنفيذ لما تم التخطيط له، والذي تظهر نتاجه من خلال توفير الوقت والجهد في تنفيذ الأعمال الإدارية،

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	39	تتيح الإدارة الإلكترونية للإداريين والكادر الأكاديمي الاطلاع على مصادر المعلومات العالمية (الدورات، الندوات، المؤتمرات)	4.19	1.00	مرتفعة
2	41	تساهم الإدارة الإلكترونية في تحقيق مبدأ الشفافية في تقديم الخدمات.	4.13	0.78	مرتفعة
3	40	تساعد الإدارة الإلكترونية في تسهيل توزيع القرارات الإدارية بين مختلف الكليات والأقسام.	4.03	0.99	مرتفعة
4	27	توفر الإدارة الإلكترونية الكثير من المرونة والسرعة في تقديم الخدمات.	4.00	0.97	مرتفعة
5	33	تعمل الإدارة الإلكترونية على تقديم المعلومات بشكل دقيق وسليم.	3.90	0.88	مرتفعة
6	38	يؤدي استخدام الإدارة الإلكترونية في دعم الجامعة لتحقيق مراكز متقدمة في الأداء الإلكتروني بين الجامعات.	3.85	0.84	مرتفعة
7	30	تعمل الإدارة الإلكترونية على توفير البيانات لدى جميع المستفيدين.	3.83	0.91	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	28	تساهم الإدارة الإلكترونية في تسهيل عملية الحصول على الوثائق الرسمية.	3.76	0.96	مرتفعة
9	31	تساعد الإدارة الإلكترونية في التخلص من النظام البيروقراطي في إنجاز المعاملات.	3.75	0.83	مرتفعة
10	34	تساعد الإدارة الإلكترونية الجامعة على الاستجابة للمستجدات والإبداع وتجريب الأفكار والأساليب الجديدة.	3.71	0.80	مرتفعة
11	35	تساعد الإدارة الإلكترونية في تحقيق مبدأ الجودة الشاملة للخدمات العامة.	3.69	0.81	مرتفعة
12	26	تساهم الإدارة الإلكترونية في سرعة تنفيذ القرارات الإدارية.	3.68	0.91	مرتفعة
12	29	تساعد الإدارة الإلكترونية في الاستغلال الأمثل لمصادر المعلومات المتاحة.	3.68	0.89	مرتفعة
14	37	تساعد الإدارة الإلكترونية في تنفيذ العديد من الخطط الإدارية بسهولة ويسر.	3.66	0.96	متوسطة
15	32	تعمل الإدارة الإلكترونية على الحد من تأثير العلاقات الشخصية في إنهاء المعاملات.	3.64	0.81	متوسطة
16	36	تساهم الإدارة الإلكترونية في تأدية الجامعة لوظيفتها المجتمعية.	3.46	0.82	متوسطة
التنفيذ الإلكتروني ككل			3.81	0.60	مرتفعة

للمستجدات والأساليب الحديثة، وبالنظر إلى الفقرات التي جاءت بدرجة تقدير متوسطة، يُلاحظ أنها ترتبط بتنفيذ الخطط الإدارية وسهولة تنفيذها، والحد من تأثير العلاقات الشخصية في إنهاء المعاملات، وتأدية الجامعة لوظيفتها المجتمعية، مع ملاحظة أن هذه الجوانب لم ترتقي إلى المستوى المطلوب، وبالتالي فإن ذلك يتطلب الحد من تأثير العلاقات الشخصية في تنفيذ الأعمال الإدارية، بالإضافة إلى تفعيل دور الجامعة لوظيفتها المجتمعية.

رابعاً: مجال الرقابة والتقييم الإلكتروني: للكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (13).

تبين من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التنفيذ الإلكتروني تراوحت ما بين (3.46- 4.19)، حيث جاءت الفقرة رقم (39)، والتي تنص على "تتيح الإدارة الإلكترونية للإداريين والكادر الأكاديمي الاطلاع على مصادر المعلومات العالمية (الدورات، الندوات، المؤتمرات)" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (36)، ونصها "تساهم الإدارة الإلكترونية في تأدية الجامعة لوظيفتها المجتمعية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبدرجة متوسطة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن عملية التنفيذ الإلكتروني أسهمت في توفير المرونة والسرعة في تقديم الخدمات، وبشكل دقيق وسليم، بالإضافة إلى التخلص من النظام البيروقراطي قدر الإمكان في إنجاز المعاملات، والاستجابة

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الرقابة والتقييم الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	52	تساهم الإدارة الإلكترونية في استخدام الأسلوب العلمي في عمليات التقييم.	3.37	1.08	متوسطة
2	48	ترسخ الإدارة الإلكترونية مبدأ المتابعة والرقابة الذاتية للمهام الإدارية.	3.25	0.96	متوسطة
3	50	تساهم الإدارة الإلكترونية في تطبيق نظام رقابة متطور.	3.21	0.89	متوسطة
4	45	تساهم الإدارة الإلكترونية في تزويد أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين بالتغذية الراجعة والتقييم المستمر عن أدائهم.	3.18	0.98	متوسطة
5	44	تساهم الإدارة الإلكترونية في تحديث المعلومات والبيانات من خلال الرقابة والمتابعة.	3.15	1.09	متوسطة
6	42	تساعد الإدارة الإلكترونية في توفير المتابعة والتقييم لمختلف المجالات الإدارية.	3.13	0.96	متوسطة
7	54	تزود الإدارة الإلكترونية إدارة الجامعة بالتقارير والبيانات الإحصائية.	3.12	1.31	متوسطة
8	43	تساهم الإدارة الإلكترونية في إيجاد وسائل متنوعة لتقييم العمل الإداري.	3.09	0.87	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	47	توفر الإدارة الإلكترونية طرق دقيقة لمتابعة ومراقبة الأعمال الإدارية.	2.97	0.98	متوسطة
9	49	تساهم الإدارة الإلكترونية في تطبيق نظام تدقيق مالي متطور.	2.97	1.15	متوسطة
11	46	تساعد الإدارة الإلكترونية في الكشف عن نقاط القوة لتعزيزها والضعف لعلاجها في العمل الإداري.	2.94	0.82	متوسطة
12	51	تساهم الإدارة الإلكترونية في تقييم أنجاز الأعمال وجودتها.	2.91	1.04	متوسطة
13	53	تساعد الإدارة الإلكترونية في متابعة الخطط والأعمال اليومية.	2.88	1.10	متوسطة
14	55	تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير نظام رقابي إلكتروني وفقاً للوائح التعليمات في الجامعة.	2.75	1.25	متوسطة
الرقابة والتقييم الإلكتروني ككل			3.07	0.69	متوسطة

البشري (2011)، حيث أشارت جميعها إلى أن مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات كانت بدرجة متوسطة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغيرات الرتبة الأكاديمية، والجنس، والكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك حسب متغيرات الرتبة الأكاديمية، والجنس، والكلية، كما هو مبين في الجدول (14).

يتبين من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرقابة والتقييم الإلكتروني تراوحت ما بين (2,75 - 3,37)، حيث جاءت الفقرة رقم (52)، والتي تنص على "تساهم الإدارة الإلكترونية في استخدام الأسلوب العلمي في عمليات التقييم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3,37) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (55)، ونصها "تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير نظام رقابي إلكتروني وفقاً للوائح التعليمات في الجامعة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2,75) وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عملية الرقابة والمتابعة والتقييم لعمليات الإدارة الإلكترونية التي لم ترتقي إلى المستوى المطلوب، وخاصة ما يرتبط بأنظمة الرقابة المالية، ومتابعة الخطط والأعمال اليومية، وتزويد الإدارة العليا بالتقارير عن سير العملية الإدارية الإلكترونية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية ونتيجة دراسة كنان (2010)، ونتيجة دراسة

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مستوى الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك حسب متغيرات الرتبة الأكاديمية والجنس والكلية

المتغيرات	المجالات	التخطيط الإلكتروني	التنظيم الإلكتروني	التنفيذ الإلكتروني	الرقابة والتقويم الإلكتروني	الأداة ككل
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	س	3.31	4.08	4.13	3.71
		ع	.43	.39	.30	.39
	أستاذ مشارك	س	3.31	3.98	4.12	3.69
		ع	.50	.53	.44	.48
	أستاذ مساعد	س	3.29	4.10	4.10	3.70
		ع	.52	.34	.37	.42
الجنس	ذكر	س	3.29	4.06	4.12	3.71
		ع	.46	.41	.36	.41
	أنثى	س	3.36	4.00	4.11	3.66
		ع	.56	.52	.42	.50
الكلية	علمية	س	3.28	4.12	4.16	3.71
		ع	.54	.44	.40	.49
	إنسانية	س	3.31	4.01	4.10	3.69
		ع	.45	.43	.36	.40

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات كما هو مبين في الجدول (15)، وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (16).

يبين الجدول (14) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مستوى الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف فئات متغيرات الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، والجنس (ذكر، أنثى)، والكلية (علمية، إنسانية).

جدول (15): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الرتبة والجنس والكلية على مجالات مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الرتبة ويلكس = 956 ح = 077	التخطيط الإلكتروني	035	2	018	075	928
	التنظيم الإلكتروني	683	2	341	1.841	160
	التنفيذ الإلكتروني	079	2	039	279	757
	الرقابة والتقويم الإلكتروني	080	2	040	060	941
الجنس هوتلنج = 094 ح = 000	التخطيط الإلكتروني	343	1	343	1.461	228
	التنظيم الإلكتروني	259	1	259	1.398	238
	التنفيذ الإلكتروني	015	1	015	103	748
	الرقابة والتقويم الإلكتروني	1770	1	1770	2.671	103
الكلية هوتلنج = 024 ح = 117	التخطيط الإلكتروني	085	1	085	363	547
	التنظيم الإلكتروني	615	1	615	3.316	070
	التنفيذ الإلكتروني	366	1	366	2.592	108
	الرقابة والتقويم الإلكتروني	463	1	463	699	404

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مستوى الإدارة الإلكترونية ككل، تعزى لاختلاف متغيرات الرتبة الأكاديمية، أو الجنس، أو الكلية. ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء البيئة الجامعية، وما يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية لمختلف مجالات الإدارة التي تكاد أن تكون متشابهة في مختلف جوانبها الإدارية، وبالتالي فإن العمليات الإدارية الإلكترونية تمارس من قبل أعضاء الهيئة التدريسية بنفس المستوى والنظام، وإستناداً إلى ذلك فقد جاء الاتفاق في وجهة النظر حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية بالرغم من اختلاف رتبهم الأكاديمية، والكلية التي يتبعون لها، بالإضافة إلى متغير الجنس، حيث أن جميع أعضاء هيئة التدريس على الرغم من اختلاف هذه المتغيرات فإنهم يتعاملون مع نظام إداري واحد بتعليماته وتنظيماته الإدارية. وبالتالي ليس هناك فرق بين معطيات ومقومات الإدارة الإلكترونية من كلية إلى أخرى، أو بين رتبة أكاديمية وأخرى، وبالنظر إلى التجهيزات، وما يتم توفيره من أجهزة وبنية تحتية فهي متساوية في التوزيع، كما أن الدعم المالي يتساوى والمهام الإدارية التي يمارسها أعضاء الهيئة التدريسية هي مهام مرتبطة بالعملية التعليمية، كما أن التحسين في مختلف العمليات الإدارية الإلكترونية يطال جميع كليات ومرافق الجامعة دون تمييز، الأمر الذي أسهم في عدم وجود فروق في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية تبعاً لاختلاف متغيرات المرتبة الأكاديمية، أو الجنس أو الكلية.

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول مستوى الإدارة الإلكترونية تعزى لاختلاف متغيرات الرتبة الأكاديمية أو الجنس، أو الكلية في جميع المجالات.

جدول (16): تحليل التباين الثلاثي لأثر الرتبة والجنس والكلية على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مستوى الإدارة الإلكترونية ككل في جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الرتبة	026	2	013	069	933
الجنس	165	1	165	879	349
الكلية	027	1	027	143	706
الخطأ	59.133	315	188		
الكلية	59.348	319			

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر الإداريين حول مستوى الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك حسب متغيري الجنس، والمؤهل العلمي، كما هو مبين في الجدول (17).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في وجهة نظر الإداريين حول مستوى الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك تبعا لاختلاف متغيري الجنس، والمؤهل العلمي؟"

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر الإداريين حول مستوى الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك حسب متغيري الجنس، والمؤهل العلمي

المتغيرات	المجالات	التخطيط الإلكتروني	التنظيم الإلكتروني	التنفيذ الإلكتروني	الرقابة والتقييم الإلكتروني	الأداة ككل
الجنس	ذكر	س	3.04	3.74	3.79	3.44
	ع	.70	.70	.57	.65	.50
	س	2.98	3.71	3.86	3.22	3.50
	ع	.71	.68	.66	.74	.61
المؤهل العلمي	دبلوم	س	2.86	3.69	3.75	3.36
	ع	.66	.70	.58	.66	.50
	بكالوريوس	س	3.26	3.80	3.90	3.59
	ع	.67	.68	.63	.63	.54
العلمي	دراسات عليا	س	3.63	3.94	4.09	3.85
	ع	.77	.78	.56	.87	.70

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

علياً). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات، كما هو مبين في الجدول (18)، وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (19).

يبين الجدول (17) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر الإداريين حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات

جدول (18): تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي على مجالات مستوى الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التخطيط الإلكتروني	1.613	1	1.613	3.674	.056
هوتلنج = 0.037	التنظيم الإلكتروني	.236	1	.236	.486	.486
ح = 0.019	التنفيذ الإلكتروني	.122	1	.122	.345	.557
	الرقابة والتقييم الإلكتروني	1.525	1	1.525	3.522	.061
المؤهل العلمي	التخطيط الإلكتروني	19.009	2	9.505	21.651	.000
ويلكس = 0.803	التنظيم الإلكتروني	1.692	2	.846	1.742	.177
ح = 0.000	التنفيذ الإلكتروني	2.867	2	1.434	4.068	.018
	الرقابة والتقييم الإلكتروني	10.601	2	5.300	12.237	.000

يتبين من الجدول (18) الآتي:

الإلكترونية تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي في جميع المجالات، باستثناء مجال التنظيم الإلكتروني. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية، كما هو مبين في الجدول (19).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في وجهة نظر الإداريين حول مستوى الإدارة الإلكترونية تعزى لاختلاف متغير الجنس في جميع المجالات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في وجهة نظر الإداريين حول مستوى الإدارة

جدول (19): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي على وجهة نظر الإداريين حول مستوى الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
الجنس	.003	1	.003	.010	.920
المؤهل	6.085	2	3.042	11.113	.000
الخطأ	88.429	323	.274		
الكل	94.749	326			

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في وجهة نظر الإداريين حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (11,113)، وبدلالة إحصائية بلغت (0,000). وليان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية، كما هو مبين في الجدول (20).

يتبين من الجدول (19) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في وجهة نظر الإداريين حول مستوى الإدارة الإلكترونية ككل تعزى لاختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف (0,010)، وبدلالة إحصائية بلغت (0,920).

جدول (20): المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر المؤهل العلمي

المجالات	المتغيرات	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
التخطيط الإلكتروني	دبلوم	2.86			
	بكالوريوس	3.26	*.40		
	دراسات عليا	3.63	*.77	.37	
التنفيذ الإلكتروني	دبلوم	3.75			
	بكالوريوس	3.90	.16		
	دراسات عليا	4.09	*.35	.19	
الرقابة والتقويم الإلكتروني	دبلوم	2.94			
	بكالوريوس	3.25	*.31		
	دراسات عليا	3.62	*.69	.37	
الأداة ككل	دبلوم	3.36			
	بكالوريوس	3.59	*.23		
	دراسات عليا	3.85	*.48	.26	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

يتبين من الجدول (20) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين حملة مؤهل الدبلوم فما دون من جهة وحملة مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح حملة البكالوريوس والدراسات العليا. في مجالي التخطيط الإلكتروني، والرقابة والتقويم الإلكتروني، وفي الأداة ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين حملة مؤهل دبلوم فما دون وحملة مؤهل الدراسات العليا، وجاءت الفروق لصالح حملة مؤهل الدراسات العليا في مجال التنفيذ الإلكتروني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إستناداً لمهام الإداريين التي قد تتفاوت في طبيعتها، بالإضافة إلى أدائهم للأعمال الإدارية، وخاصةً ما يرتبط منها بمهام التخطيط والتنظيم ومتابعة وتقويم الأعمال الإدارية، والعمل على تطويرها، وبالتالي فإن هذه المهام وطبيعتها تتطلب قدرات وإمكانات لا بد من امتلاكها لدى القائمين على العملية الإدارية، وبالنظر إلى هذه المهام فقد تختلف وجهة النظر حولها تبعاً لما يحمله الإداريين من مؤهلات علمية ستؤثر في طبيعة نظرهم لمختلف مجالات العملية الإدارية. لذا فإن المؤهل العلمي للإداريين قد يلعب دوراً هاماً في وجهة نظرهم نحو عملية الإدارة الإلكترونية ومستوى تطبيقها في ضوء ما تم اكتسابه من خلال الدورات التدريبية، والمؤهلات العليا التي يحملونها، والتي أكسبتهم اتجاهات نحو العملية الإدارية، والتي قد تختلف عن نظرة واتجاهات وتفكير ذوي المؤهلات الأخرى من حملة الدبلوم فما دون. وبالتالي

تباين وجهة النظر لدى الإداريين حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجه نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (21).

فإن التي ظهرت في وجهة نظر الإداريين نحو مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية، قد تعود إلى ما يحمله حملة البكالوريوس، والدراسات العليا من توجهات إدارية تتوافق مع مستحدثات التكنولوجيا ومتطلباتها ضمن عملية الإدارة الإلكترونية، فقد تكون نظرتهم لعملية التخطيط الإلكتروني، والرقابة والتقويم، والتنفيذ الإلكتروني ذات بُعد وعمق استراتيجي يتطلب بذل المزيد من الجهد، بالإضافة إلى توظيف الأسلوب العلمي ضمن هذه المجالات تماشياً مع التطور العلمي والتكنولوجي ومستجدات الإدارة الإلكترونية. وبالنظر إلى متغير الجنس، يلاحظ بأنه لم يكن هناك أثراً لهذا المتغير في وجهة نظر الإداريين حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المهام الإدارية الإلكترونية التي يمارسها الذكور، أو الإناث هي مهام واحدة، ولا يوجد هناك أي تقسيمات تتبع هذا المتغير، وبالتالي فإن متغير الجنس لم يكن له دور في

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك

المجالات	عضو		إداري		المجموع	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
التخطيط الإلكتروني	3.30	.483	3.02	.703	3.16	.620
التنظيم الإلكتروني	4.05	.434	3.73	.698	3.89	.603
التنفيذ الإلكتروني	4.12	.375	3.81	.599	3.96	.524
الرقابة والتقويم الإلكتروني	3.13	.814	3.07	.687	3.10	.753
الأداة ككل	3.70	.431	3.46	.539	3.58	.504

يبين الجدول (21) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في مستوى الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد على المجالات، كما هو

جدول (22): تحليل التباين الأحادي المتعدد بين وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين على مجالات مقياس مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك

مصدر التباين	المجالات	مجموع	درجات	متوسط	قيمة ف	الدلالة
		المربعات	الحرية	المربعات		الإحصائية
هوتلنج = 884. ح = 000.	التخطيط الإلكتروني	12.920	1	12.920	35.401	.000
	التنظيم الإلكتروني	16.112	1	16.112	47.503	.000
	التنفيذ الإلكتروني	15.495	1	15.495	61.688	.000
	الرقابة والتقويم الإلكتروني	.756	1	.756	1.336	.248

جميع المجالات باستثناء مجال الرقابة والتقويم الإلكتروني، وجاءت الفروق لصالح أعضاء الهيئة التدريسية.

يتبين من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والإداريين في مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في

جدول (23): تحليل التباين الأحادي بين وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين على مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	9.702	1	9.702	40.608	0.000
داخل المجموعات	154.097	645	0.239		
الكل	163.799	646			

التوصيات:

- استناداً إلى العرض السابق وما تم التوصل إليه من نتائج واستنتاجات، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والتي قد تساهم في زيادة مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية، ومن أهمها:
- تطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لتتواءم مع التعاملات الإلكترونية التي تفرضها الإدارة الإلكترونية.
- توفير البنية التحتية الملائمة لتطبيقات الإدارة الإلكترونية من خلال توفير جميع الإمكانيات المادية والبشرية والفنية اللازمة لدعم استخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية في كافة الأعمال الإدارية التي تقدمها الجامعة.
- تشجيع العاملين على زيادة تفعيل التحول إلى ممارسة الإدارة الإلكترونية في الواقع ومنح المتميزين في استخدامها الحوافز المادية والمعنوية.
- تفعيل الشراكة والتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي لتطوير استخدام الإدارة الإلكترونية في الجامعة.

المراجع

- ابومعايش، يحيى. (2004). الحكومة الإلكترونية في المؤسسات العامة بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- إدريس، ثابت عبدالرحمن. (2005). نظم المعلومات الإدارية في المنظمات المعاصرة، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- البشري، منى. (2011). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الإداريات وعضوات هيئة التدريس بالجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- بدوي، أحمد. (1980). معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة، دار الفكر العربي.

يتبين من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين، حيث بلغت قيمة ف (40,608)، وبدلالة إحصائية بلغت (0,000)، وجاءت الفروق لصالح أعضاء الهيئة التدريسية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى المهام الإدارية التي يؤديها كل من أعضاء الهيئة التدريسية، والإداريين، ويظهر الاختلاف في وجهة النظر حول مجالات الإدارة الإلكترونية، والإدارة الإلكترونية ككل باستثناء مجال الرقابة والتقويم الإلكتروني. وربما يرتبط هذا الاختلاف في وجهة النظر هذه بالمهام الإدارية التي تم الإشارة إليها، فقد ينظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن الإدارة الإلكترونية تحتاج زيادة الجهود لرفع مستوى التطبيق سواء في مجال التخطيط ووضع البرامج الإلكترونية لإدارة مختلف جوانب المهام ضمن العمل الجامعي، بالإضافة إلى أن عملية الإدارة الإلكترونية تحتاج إلى تنظيم بشكل يتوافق مع متطلبات المهام والأعمال الإدارية المرتبطة بالعملية التعليمية، وتنظيمها، وما يتعلق بها من اتخاذ القرارات، والتي تتطلب عدم الالتزام بالمركزية، بل يتطلب ذلك المزيد من الصلاحيات التي تسهم في تفعيل عملية الإدارة الإلكترونية. وبالنظر إلى وجهة نظر الإداريين، والتي قد تتباين عن وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية من حيث توفير الكفاءات، والخبرات، وتوفير البنية التحتية بشكل يساهم في تعزيز عملية التخطيط الإداري الإلكتروني، ويساعد في عمليات التنظيم والتنفيذ بشكل سليم. تأكيداً على ما سبق فإن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد تنطلق من جوانب علمية فكرية كونهم المعنيين بالدرجة الأولى بمختلف جوانب العملية الأكاديمية، وهذا يتطلب منحهم المزيد من الصلاحيات ضمن هذا المجال بشكل يعمل على رفع مستوى التطبيق والممارسة، وفي المقابل قد تنطلق وجهة نظر الإداريين من مبدأ توفير الأنظمة والبرامج الإلكترونية، والشراكة مع مختلف مصادر المعرفة الإلكترونية لإكتساب الخبرات والإفادة منها في مجال تطوير العمليات الإدارية الإلكترونية سواء في مجال التخطيط الذي يستلزم توفير المقومات الضرورية التي تساعد في تنظيم وتنفيذ ما تم التخطيط له، بالإضافة إلى توافر الإرادة والقناعة لدى جميع العاملين نحو الإدارة الإلكترونية بشكل يساهم في رفع مستوى التطبيق على الواقع.

كناني، محمد. (2010). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الموسى، عبد الله. (2002). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نجم، عبود. (2004). الإدارة الإلكترونية: الإستراتيجية والوظائف والمشكلات. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

نوفل، محمد. (2003). الحكومة الإلكترونية بالمدينة العربية بين الطموحات والمحاذير. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الحكومة الإلكترونية: الواقع والتحديات، المنعقد في مسقط في سلطنة عُمان في الفترة ما بين 10-12 مايو 2003، 1-13.

ياسين، سعد. (2005). الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية. الرياض: معهد الإدارة العامة، مركز البحوث.

المراجع الاجنبية:

Felck, C. (2010). Using Computers in Croatia National University Divisions. *Journal of Research in Higher Education*, 2 (1), 111 - 169.

Gorman, P. (2011). *The leaders role in the adoption and utilization of electronic communications and the Internet by off-campus college faculty*. Ed.D. University of Minnesota.

Seresht, H. (2009). *E-Management: Barriers and challenges in Iran*. Phd. Dollamed Tabateebe University.

Jackson, H. (2006). Perceived Technological Processes in Texas Technical University. *Higher Education*, 9 (11), 292 - 329.

Mellivell, L. (2007). British University E- Management in Hong Kong Setting. *Higher Education in Hong Kong*, 6 (2), 32 - 77.

التمام، عبدالله. (2007). الادارة الالكترونية كمدخل للتطوير الاداري: دراسة تطبيقية على الكليات التقنية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الحيلة، محمد. (2001). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية. العين: الإمارات العربية المتحدة.

رضوان، رأفت. (2004). الإدارة الإلكترونية. الرياض: الملتقى الإداري الثاني للجمعية السعودية للإدارة، الإدارة والمتغيرات العالمية الجديدة.

السالمي، علاء والسليطي، خالد. (2008). الإدارة الإلكترونية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السالمي، علاء والدباغ، رياض. (2001). تقنيات المعلومات الإدارية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سناري، رزان. (2008). الادارة الالكترونية مدخل لتطوير اداء المكتبات الجامعية: دراسة تطبيقية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعة ام القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

العريشي، محمد (2008). إمكانية تطبيق الإدارة الالكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الفريح، إبراهيم. (2003). انتشار تقنيات المعلومات والاتصالات في الدول العربية وأثرها على مشاريع الحكومة الإلكترونية. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الحكومة الإلكترونية: الواقع والتحديات، المنعقد في مسقط في سلطنة عُمان في الفترة ما بين 10-12 مايو 2003، 1-14.

كساب، رؤى. (2011). العلاقة بين المتغيرات التنظيمية وتطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

انهماء الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها

رفعه رافع الزعبي*

تاريخ قبوله 2013/2/12

تاريخ تسلم البحث 2012/2/16

Students' Engagement in Learning English Language and its Interrelation with the Student-Teacher Relationship and the Students' Attitudes towards Learning the Language

Rifa Al- Zoubi, Department of Educational Psychology, Jordan University, Amman – Jordan.

Abstract: The study aimed at investigating students' engagement in learning the English language and its interrelation with the student-teacher relationship and the students' attitudes towards learning the language. In order to answer the questions of the study, the researcher constructed two scales; a scale to measure the students' engagement and another scale to measure the nature of the student-teacher relationship. As for students' attitudes towards learning English it was measured by a scale developed by Yamani (2008). A cluster random sample was chosen from first secondary students in Amman directorates, in which the sample consisted of (128) male students and (175) female students. The main results of the indicated study showed that students' engagement in learning English was at the medium level, there was no significant statistical difference at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the male and female students' engagement level. However, the results showed that the students do have positive attitudes towards learning the English language, where significant statistical differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) were found in favor of the female students. As for the student-teacher relationship, the fair and respect domains of the scale indicated that the students estimated their teachers as having a high degree of fairness and respect towards their students, however the teachers' sharing domain was estimated as being low. Significant statistical differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) were found concerning the sharing domain and in favor of the male teachers, and in the fair domain in favor the female teachers. Moreover, the "caring and trust" domain explained 18% of the variance in students' engagement behavior, while students' attitudes explained 7% of it. As for teachers' respect, it explained 1% of the variance in students' engagement behavior. (**Keywords:** Engagement, English Language Learning, Student-Teacher Relationship, Students' Attitudes towards learning the English Language).

كما أشارت الدراسة إلى تقبل كل من المعلمين والطلبة لاستخدامه. أما دراسة المحتسب (2002) فتشير إلى نتيجة مفادها أن استخدام كل من التعلم التعاوني والتعلم الاستقرائي أدى إلى زيادة تحصيل الطلبة مقارنة باستخدام طرق التدريس التقليدية.

ملخص: هدفت الدراسة إلى فحص علاقة سلوك انهماء الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية بكل من علاقتهم مع معلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. لتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير مقياساً لقياس سلوك الانهماء، وآخر للتعرف على طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلمين، كما استخدم مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية الذي طوره اليماني (2008). بلغ حجم عينة الدراسة 303 طالب وطالبة (128 طالب؛ 175 طالبة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة الصف الأول الثانوي في مديريات التربية للعاصمة عمان. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتمتعون بدرجات انهماء متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الانهماء بين الجنسين. وكانت اتجاهات الطلبة بشكل عام ايجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية وظهرت فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \geq 0.05$) في الاتجاهات تعزى للجنس ولصالح الطالبات. أما بالنسبة لأبعاد مقياس العلاقات فقد قدر بُعدي العدالة والاحترام بدرجة عالية وبُعد المشاركة في مرتبة متدنية. وظهرت فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha \geq 0.05$) على بعد المشاركة لصالح المعلمين، وعلى بعد العدالة ولصالح المعلمات. وفسر بُعد الرعاية والثقة 18% من التباين في سلوك الانهماء في حين فسرت الاتجاهات 7% من هذا التباين وفسر بُعد الاحترام 1% من التباين في سلوك الانهماء. (الكلمات المفتاحية: انهماء الطلبة؛ تعلم اللغة الإنجليزية؛ العلاقة بين الطلبة والمعلمين؛ اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية).

مقدمة: تعتبر اللغة الإنجليزية اللغة الرسمية الثانية في الأردن، وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجهود مستمرة وفي إطار هذه الجهود تم تطبيق الإطار العام للمناهج والتقويم والذي صدر عام (2006) في إعداد مناهج اللغة الإنجليزية وتطوير طرق تدريسها. ومن أبرز ما تضمنه الإطار العام لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية إعداد النتائج العامة لتدريس اللغة الإنجليزية بحيث توجه هذه النتائج تعلم الطلبة الذين يشكلون محور عملية التعلم والتعليم. كما تضمن الإطار العام الاهتمام بتدريب المعلمين وتطوير طرق التدريس وأساليب التقويم. إضافة إلى تدريب الطلبة على التقويم الذاتي. كما أولت وزارة التربية والتعليم اهتماماً كبيراً باستخدام تكنولوجيا التعليم.

أما في إطار البحوث التربوية في مجال تعليم اللغة الإنجليزية فلقد أمكن رصد عدد من الدراسات التي شكلت طرق التدريس محورها الأساسي. فعلى سبيل المثال توصلت دراسة المجالي (2000) إلى فعالية التعلم التعاوني في تدريس اللغة الإنجليزية، حيث أدى استخدامه إلى زيادة تحصيل الطلبة مقارنة باستخدام أسلوب التدريس العادي.

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وتعرف مارك (Mark, 2000, Cited in Klem and Connell, 2004) سلوك الانهماك بأنه عملية نفسية تشير بشكل محدد إلى الانتباه والاهتمام واستثمار القدرات وبذل الجهد من قبل الطلبة أثناء عملية التعلم. أما بيكر وكلاارك وماير وفيجر (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008) فيعرفون الانهماك بأنه الانخراط النشط في مهمات وأنشطة تيسر حدوث التعلم، وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم.

ويميز كليم وكونل (Klem & Connell, 2004) بين نوعين من سلوك الانهماك: الأول هو الانهماك المستمر الذي يتضمن عمليات سلوكية ومعرفية وانفعالية. ويشير النوع الثاني من الانهماك إلى استجابة الطالب لموقف التحدي ومدى إصراره على المثابرة وتوظيف التفكير الاستراتيجي ومهارات حل المشكلات، أو في المقابل ممارسة سلوك انسحابي في حالة الفشل.

أما ثيجس وفيركيوتن (Thijs & Verkuten, 2009) فيميزون بين الانهماك كسمة من سمات الشخصية وبين الانهماك كموقف أو الانهماك الموقفي الذي يحده الباحثان بعاملين: الأول يشير إلى مقدار الجهد الذي من المتوقع أن يبذله المتعلم، والثاني يشير إلى المتعة التي تحققها خبرة التعلم.

ويوضح سكرن وفيرر ومارشاند وكندرماني (Skinner; Furrer, Marchand & Kinderman, 2008) أهمية الانهماك بالإشارة إلى أن الباحثين خلال السنوات العشر الماضية أجمعوا على أن الانهماك في مهمات التعلم عامل رئيسي في النجاح المدرسي فعلى المدى القصير يُبنى الانهماك بتعلم وتحصيل الطلبة، أما على المدى البعيد فإنه يُبنى بنمط المواظبة على الدوام المدرسي والتكيف الأكاديمي والتخرج من المدرسة.

ومما يوضح أهمية الانهماك أيضاً أن الطلبة المنهمكين في مهمات التعلم لديهم الفرصة للاستفادة بشكل أكبر من المادة التي يعرضها المعلم، وتتوفر لهم فرص للمشاركة في الأنشطة الصفية. كما أنهم يتمتعون بعلاقة داعمة من قبل المعلم. وفي ضوء هذه العوامل يتوقع أن يكون تحصيلهم أعلى (Baker; Clark, Maier & Viger, 2008). وتوضح أهمية سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم من خلال علاقته بالتحصيل حيث اعتبر أحد أفضل العوامل التي تنبئ بالتحصيل الأكاديمي (Skinner & Belmont 1993, Klem & Connell, 2004, Skinner, et.al, 2008). ويضيف كليم وكونل (Klem and Connell, 2004) أن الانهماك متبني قوي بالتحصيل وسلوك الطلبة في المدرسة بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلبة.

ويقارن سكرن وبلمونت (Skinner & Belmont, 1993) سلوك الطالب المنهمك بسلوك الطالب غير المنهمك الذي لا يبدي اهتماماً ورغبة في أداء المهام ويبدو عليه الملل وعدم الرغبة في بذل الجهد، وقد يظهر الغضب والضيق من تواجده في غرفة

ومن التجارب الناجحة في مجال تطوير تدريس اللغة الإنجليزية ما تقوم به أكاديمية الملكة رانية لتدريب المعلمين حيث عملت الأكاديمية على إعداد برنامج شبكة الكتابة باللغة الإنجليزية الذي استهدف معلمي مادة اللغة الإنجليزية للصفوف من 6 - 10، وكذلك مشرفي مادة اللغة الإنجليزية. تضمن البرنامج تنفيذ ورشات عمل تم تدريب المعلمين خلالها على استراتيجيات تدريسية تحفز الطلبة على الكتابة بأنواعها المختلفة؛ ككتابة القصص الذاتية وكتابة الكتب المعرفية وكتابة المقالات.

وكان تقييم المعلمين لهذه الورشات ايجابياً حيث أفاد المعلمون أن هذه الورشات قدمت معارف ومعلومات مفيدة كما أنها زودتهم بالمواد والمصادر التي يمكن الاستفادة منها في عملية التدريس. إضافة إلى أنها ساعدت المعلمين على تناول مناهج اللغة الإنجليزية بطرق أكثر ملاءمة. لكن التقرير حول هذه الشبكة وبرامج التدريب المرتبطة بها لم يتناول ردود فعل الطلبة حول ممارسة المعلمين في تدريس عملية الكتابة بعد انتهاء التدريب (Growing School Networks For Instructional Improvement in Jordan, 2009-2010).

أما هذه الدراسة فتهدف إلى دراسة أبعاد معينة في إطار البيئة الصفية لتعلم اللغة الإنجليزية، حيث أن هناك دراسات عربية ومحلية تناولت البيئة الصفية بشكل عام، واعتمدت تلك الدراسات على استخدام مقياس موس وتريكت (Trickett and Moss, 1987).

ومن هذه الدراسات دراسة البشير (1995) والعمران (2002) واليماني (2008)، ولم تتم دراسة البيئة الصفية لتعلم اللغة الإنجليزية إلا في دراسة اليماني التي تناولت البيئة الصفية لمبثي الرياضيات واللغة الإنجليزية. أما هذه الدراسة فقد هدفت إلى تقصي سلوك انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بعاملين: الأول يتعلق بعلاقة الطلبة مع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية والثاني يتعلق باتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. ولا بد من الإشارة إلى أن هذين العاملين شكلا عاملين فرعيين في إطار دراسة البيئة الصفية، ولم يتم تناولهما كعوامل مستقلة في دراسات سابقة.

يشير الانهماك Engagement وفق تعريف سكرن وبلمونت (Skinner & Belmont, 1993) إلى شدة المشاعر التي تدفع الطالب إلى المبادرة لبدء نشاط التعلم والاستمرار فيه. وفي ضوء هذا التعريف، فإن الانهماك يتضمن مكوناً سلوكياً (المشاركة في المهام والأنشطة أثناء الحصة) وآخر انفعالياً (المشاعر والاتجاهات والإدراكات نحو المدرسة). أما أرتشامبلوت؛ وجانوسز؛ وموريزوت؛ وباجيني (Archambault; Janosz; Morizot & Pagani, 2009) فيضيفون بعداً ثالثاً لأبعاد الانهماك وهو البعد المعرفي؛ ويشيرون إلى الانخراط النفسي في مهمات التعلم، ويتضمن الشعور بالكفاءة والرغبة في بذل الجهد، واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء عملية التعلم.

وقد أشارت فيلان (Phelan, 1992, Cited in Montalvo, Mansifield, Miller, 2007) إلى دراسة شملت 54 من طلبة المرحلة الثانوية وأستمرت لمدة عام كامل بهدف تحديد العوامل التي تؤثر على انهماك الطلبة في التعلم، وأشار الطلبة إلى أهمية أن يتصف سلوك معلمهم بالرعاية وسهولة الوصول إليهم، بحيث يزود هؤلاء المعلمون طلبتهم بالتغذية الراجعة لأدائهم كتابياً، ويقدمون المساعدة لكل طالب بشكل مباشر، ويهتمون بحياة الطالب خارج المدرسة. كما وأشارت الدراسة إلى أن المعلم الذي يقدم الرعاية يحصل على تعاون واهتمام الطلبة مما ينعكس على انهماكهم في مهمات التعلم.

وفي دراسة أخرى قام بها مونتالفو ورودل (Montalvo and Roedel, 1995 cited in Montalvo, et.al 2007) بهدف التعرف على سلوك المعلم الذي يسعى الطلبة إلى إرضائه، وتبين أن هذا المعلم يخرج عن طريقه لتقديم المساعدة ويقدم تغذية راجعة ايجابية تبني ثقة الطالب بنفسه، ويعامل طلبته بلطف واحترام ويعطي وقتاً كافياً لأداء المهام.

وتوصل ديكر ودونا وكريستنس (Decker; Dona & Christenson, 2007) إلى نتيجة مفادها أن علاقة الطلبة بمعلمهم قد ارتبطت بانهماك الطلبة في مهام التعلم بصرف النظر عن الأسلوب الذي تم من خلاله جمع بيانات عن هذه العلاقة (الطالب والمعلم) وكذلك أيًا كانت الطريقة التي اعتمدت في قياس الانهماك.

أما المتغير الثالث من متغيرات الدراسة الحالية فهو اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. يعرف الاتجاه بأنه حالة فكرية أو موقف يتخذه الفرد إزاء موضوع ما سواء كان بالقبول أو الرفض أو المحايدة (المخزومي، 2001) المشار إليه في معروف وناصر (2010) وكما يعرفه كامل (2001) المشار إليه في معروف وناصر (2010) مجموعة استجابات الفرد الاستدلالية التي تشكل منظومة داخلية ويتم تكوينها بالتعلم الاجتماعي والنمذجة والتقليد، وتوضح مدى قبول الفرد أو رفضه لموضوع له صبغة انفعالية اجتماعية.

ويستعرض معروف وناصر (2010) خصائص الاتجاهات كما وردت من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة عين شمس (1997) بأنها ذات قطبين: سالب وموجب وذات أصول مرجعية. وهي تحدد نمط التفاعلات الاجتماعية عند الفرد. إضافة إلى ذلك فإن الاتجاه يشمل مكوناً معرفياً وآخر انفعالياً وثالثاً سلوكياً.

وفي إطار الموقف الصفي فإنه من المنطقي الافتراض أن المعلم يلعب دوراً مهماً في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو التعلم بشكل عام ونحو المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها بشكل خاص. ويتضح دور المعلم في تشكيل هذه الاتجاهات من خلال طريقته في التدريس التي تبين أهمية المادة في حياة الطلبة وإمكانية تطبيقها في الحياة العملية (المكون المعرفي). أما المكون الانفعالي للاتجاهات نحو المعلم والمادة التي يدرسها فقد يرتبط بعدة عوامل لعل من بينها طبيعة العلاقة بين الطلبة

الصف، كما أنه قد يظهر التمرد أو السلوك الانسحابي من موقف التعلم.

وترى وينتزل (Wentzel, 1997) أن الدراسات الحديثة بدأت تربط بين العلاقات الشخصية بين المعلم والطلبة من جهة ودافعية التعلم ومخرجات عملية التعلم من جهة أخرى. وتضيف بأن تفسير دور العوامل غير المرتبطة بعملية التدريس في تحديد جهد وانهماك الطلبة في مهمات التعلم لم يتطور بعد بشكل واضح. إلا أنها تربط بين انهماك الطلبة في عملية التعلم وشعور الطلبة بأنهم موضع الرعاية والاهتمام من قبل معلمهم.

ويوضح مايرز وبيناتا (Myers and Pianta, 2008) أهمية العلاقة بين الطلبة ومعلمهم باعتبارها عاملاً هاماً في التطور الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي للطلبة. إن الطلبة الذين يطورون علاقة وثيقة مع معلمهم يستمتعون بخبرات التعلم بدرجة أعلى، كما أنهم يتكيفون مع مجتمع الرفاق بشكل أفضل، حيث تشعب هذه العلاقة الحاجة إلى الشعور بالأمن عند الطلبة مما يدفعهم للعمل باستقلالية لأنهم يدركون أن المعلمين سيقدمون لهم الدعم والرعاية عند مواجهة الصعوبات والعوائق. ويضيف الباحثان أن المعلم لا يشكل مصدر الدعم النفسي الوحيد بالنسبة للطلبة حيث أن الوالدين والرفاق يقدمون شكلاً من أشكال الدعم، إلا أن دعم ومساندة المعلم يعمل كعامل مستقل له تأثير مختلف إلى حد بعيد، خاصة بالنسبة للطلبة الذين يفتقرون إلى دعم ورعاية الوالدين. وتشير وينتزل (Wentzel, 1997) أنه عندما نأخذ بعين الاعتبار الدعم المدرك من قبل الطلبة الذي يقدمه الوالدان والرفاق والمعلمون كحزمة واحدة فإن الدعم الذي يقدمه المعلم يشكل العامل الأكثر ارتباطاً وأهمية بالنسبة للتقدم في الأداء المدرسي.

ويربط ريفي (Reeve, 2006) بين الدافعية الإيجابية وسلوك الانهماك عند الطلبة وبين ما يسميه "العلاقة عالية الجودة بين الطلبة والمعلم" High-Quality Relationship With Teachers. ويقترح على المعلمين ممارسة أنماط سلوكية معينة تؤدي إلى تطوير هذه العلاقة. ولعل أول هذه الممارسات يندرج تحت ما يسميه ريفي حساسية المعلم وقدرته على معرفة بماذا يفكر الطالب وكيف يشعر وما هي درجة انهماكه في عملية التعلم بحيث تؤدي هذه الحساسية إلى استجابة المعلم لحاجات الطالب ومشاعره. ويشير ريفي أيضاً إلى أهمية أن يشعر الطالب بالانتماء من خلال إدراكه لمكانته عند المعلم الذي يتسم سلوكه بالدفاء والتقبل. أما الخاصية الثالثة فتشير إلى دعم المعلم للطلبة بحيث يقدم التشجيع والمساعدة في إنجاز الأهداف، حيث أن دعم المعلم يزيد من إحساس الطالب بالكفاءة وقدرته على توجيه موقف التعلم ومن ثم انهماكه في عملية التعلم. ويشكل الانضباط السلس الخاصية الرابعة والأخيرة وتشير إلى توجيه سلوك الطلبة وتقديم تفسير من قبل المعلم حول مبررات قبول أو عدم قبول سلوك معين.

أدوات الدراسة في المرحلة الأولى عندما كان الطلبة في الصف السادس وأعيد تطبيق نفس الأدوات في المرحلة الثانية عندما وصلوا إلى الصف الثامن. استخدمت الباحثة عدداً من الاختبارات لقياس أبعاد نفسية واجتماعية مختلفة بالإضافة إلى قياس إدراك الطلبة لسلوك رعاية المعلم والجهد الأكاديمي، وكذلك خصائص المعلم الداعم من وجهة نظر الطلبة. أشارت معاملات الارتباط إلى أن إدراك الرعاية التي يقدمها المعلم ارتبط ارتباطاً إيجابياً ودالاً مع السعي نحو السلوك الأكاديمي وكذلك مع الضبط الداخلي، وارتبط هذا الإدراك ارتباطاً سلبياً دالاً مع الضيق النفسي والضبط الخارجي. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التغير في دافعية الطلبة ما بين الصف السادس والثامن يمكن أن يفسر جزئياً بالإشارة إلى إدراك الطلبة لمعلميهم في الصف الثامن. وتضيف الباحثة أن الطلبة ينهمكون في أنشطة التعلم عندما يشعرون بدعم المعلم وأنهم يحظون بقيمة وأهمية. أما الخصائص التي وصف بها الطلبة المعلم الذي يهتم فكانت: نمطه في التفاعل مع الطلبة ديمقراطي ويحدد توقعاته لسلوك الطلبة في ضوء الفروق الفردية، ويمارس ويتضح في سلوكه اتجاهه الإيجابي واهتمامه بعمله، ويزود الطلبة بتغذية راجعة بناءه.

هدفت دراسة كروسوني وجونسون وإيلدر (Crosone, Johnson and Elder, 2004) إلى معرفة فيما إذا كانت العلاقة الإيجابية بين المعلم والطلبة ترتبط مع تحصيل الطلبة ومشكلات الانضباط، وهل هناك علاقة بين خصائص المدرسة وطبيعة العلاقة بين المعلمين والطلبة. تكونت عينة الدراسة من 10.991 طالباً وطالبة من طلبة الصفوف من السابع وحتى الثاني عشر في 26 مدرسة أمريكية، وروعي عند اختيار العينة تمثيلها للعوامل الاجتماعية/الاقتصادية وكذلك العوامل العرقية. ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من الاختبارات حيث أجاب الطلبة على استبانة حول طبيعة علاقتهم بمعلميهم. كذلك قدم الطلبة تقريراً عن أدائهم الأكاديمي وسلوك الانضباط الذين يتمتعون به. أما المتغيرات المتعلقة بالمدرسة فشملت أعداد طلبتها وأعداد الطلبة في الصفوف والمكون العرقي للطلبة والمناخ المدرسي. أشارت النتائج إلى أن الطلبة نظروا إلى معلميهم نظرة إيجابية بشكل عام، ولكنهم في نفس الوقت واجهوا بعض الصعوبات في التعامل معهم، وكانت إجاباتهم حيادية حول عدالة ودفع معلميهم. وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين تقدير الطلبة لعلاقتهم مع معلميهم وتحصيلهم. ومع أن حجم الارتباط لم يكن عالياً لكنه كان دالاً، وكان مساوياً أو يزيد عن تأثير أي من العوامل الديمغرافية الخاصة بالطلبة. كما تنبأت العلاقة بين المعلمين والطلبة بانخفاض في مشكلات الانضباط في سلوك الطلبة. وظهرت أعلى درجة من الروابط بين المعلمين والطلبة المراهقين الذين يحمل أبائهم درجات علمية أعلى. ووصلت الروابط إلى ذروتها عند طلبة الصف الثاني عشر مما يعكس درجة أعلى من الالتزام من قبل الطلبة أو ارتفاع مستوى التحصيل عند الطلبة الذي يتابعون الدراسة حتى نهاية المرحلة. أما بالنسبة لمتغير المدرسة فكانت الروابط بين

والمعلمين حيث يرى ديكر ودونا وكريستنسن (Decker, Dona and Christenson, 2007) أن بنية العلاقة بين المعلمين والطلبة ذات طابع انفعالي، وأن مشاعر المعلم نحو الطلبة تؤثر على طريقة استجابته للطلبة، وبالتالي يدرك الطلبة كيف يشعر المعلم نحوهم، وقد يؤثر ذلك على شعور الطالب اتجاه نفسه. ولعل الشواهد العملية تشير إلى العديد من الحالات التي كانت محبة واحترام الطلبة لمعلميهم سبباً في اتجاهاتهم الإيجابية نحو المواد التي يدرسونها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة سكرنر وبلمونت (Skinner & Belmont, 1993) إلى تقصي العلاقة بين سلوك المعلم وانهماك الطلبة في مهمات التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من 144 طالباً وطالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين، من الصفوف الثالث والرابع والخامس و 14 معلمة يدرسن هذه الصفوف في إحدى مدارس ولاية نيويورك. وقد تمت عملية جمع البيانات من المعلمات باستخدام مقياساً يقيس الأبعاد التالية: الانخراط ويشير إلى محبة المعلمة ورغبتها في المساعدة، والبنية وتشير إلى وضوح التوقعات والاتساق في سلوك المعلمة وتعديل طرق التدريس لتناسب الطلبة. أما البعد الثالث فكان دعم الاستقلالية ويشير إلى ضبط سلوك الطلبة من خلال السيطرة أو دعم الاستقلالية. قامت كل معلمة بتقدير سلوكها على هذه الأبعاد أثناء تفاعلها مع كل طالب/طالبة في الصف، كذلك قدر كل طالب/طالبة سلوك المعلمة على هذه الأبعاد. أما بالنسبة لسلوك الانهماك فلقد تم تقدير درجة الانهماك السلوكي والانفعالي من قبل الطلبة وكذلك من قبل المعلمات. وتكون مقياس الانهماك السلوكي من فقرات تقيس عوامل الجهد والمثابرة والانتباه في بداية نشاط التعلم وانهائه. وتكون مقياس الانهماك الانفعالي من فقرات تقيس أربعة أنواع من ردود الفعل الانفعالية وهي الاهتمام/ الملل والسعادة/ الحزن والقلق والغضب. أشارت أبرز النتائج إلى اتفاق المعلمات والطلبة على تقدير سلوك المعلمات، وكان التقدير الأعلى لبعد البنية، وبدرجة أقل للانخراط، وبدرجة أقل لدعم الاستقلالية. وشكل سلوك الانخراط من قبل المعلمة المتنبئ الثابت الوحيد لإدراك الطلبة لسلوك المعلمة حيث أن المعلمة التي تبدي درجة عالية من الانخراط تم إدراكها على أنها تتمتع بدرجة عالية على بعدي البنية ودعم الاستقلالية. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن بعد البنية في سلوك المعلمة تنبأ بشكل متميز بالانهماك السلوكي، في حين تنبأ سلوك الانخراط بشكل متميز بالانهماك العاطفي.

وهدف دراسة وينتزل (Wentzel, 1997) إلى التعرف فيما إذا كان إدراك الطلبة لرعاية واهتمام المعلمين يتنبأ بسعي الطلبة نحو تحقيق أهداف اجتماعية وجهدهم الأكاديمي. كما هدفت الدراسة أيضاً إلى تحديد خصائص المعلم الداعم من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من 125 طالباً و123 طالبة من إحدى المدارس المتوسطة في إحدى الولايات الأمريكية حيث تم تطبيق

تمت عملية جمع البيانات لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة من الطلبة والمعلمين إضافة إلى استخدام الملاحظة. استخدمت في هذه الدراسة عدة مقاييس، قياس العلاقة بين الطلبة ومعلميهم من وجهة نظر كلا الطرفين، وكذلك قياس المهارات الاجتماعية للطلبة من وجهة نظر كلا الطرفين، بالإضافة إلى تحديد درجة انهماك الطلبة في مهمات التعلم وفق نموذج ملاحظة. كما استخدم مقياس لتحديد درجة الانهماك السلوكي والانفعالي، وتكون من صورتين الأولى للمعلم والثانية للطلاب. كما تم استخدام مقياس يحدد من خلاله المعلم الأداء الأكاديمي للطلاب ومقياس آخر يطبق على الطلبة لتحديد مستوى مهارات القراءة. وقد أشارت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة إلى أن العلاقة بين المعلمين والطلبة من وجهة نظر المعلمين ارتبطت ارتباطاً إيجابياً ذا دلالة مع نوعية الانفعالات (أحد أبعاد مقياس تقدير الطالب لعلاقته بالمعلم) وكذلك ارتبطت ارتباطاً إيجابياً ودالاً مع انهماك الطلبة كما قدره كل من المعلمين والطلبة، كما ارتبطت أيضاً ارتباطاً سلبياً ذا دلالة مع عدد مرات الإقصاء (Suspension). يضاف إلى ذلك أن علاقة المعلمين بالطلبة من وجهة نظر المعلم ارتبطت ارتباطاً إيجابياً ودالاً مع تقدير كل من المعلمين والطلبة للمهارات الاجتماعية. وتشير النتائج بشكل عام أن علاقة الطلبة بمعلميهم ذات أهمية للتنبؤ بسلوك الطلبة الاجتماعي الانفعالي وانهماكهم في مهمات التعلم أكثر من التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة وي وبروك وزهو (Wei, Brok & Zhou, 2009) إلى دراسة العلاقة بين السلوك الشخصي للمعلم وتحصيل الطلبة الصينيين في اللغة الإنجليزية كما هدفت أيضاً إلى معرفة خصائص المعلم المثالي وكيف يمكن مقارنتها بخصائص المعلمين الذين يدرسون الطلبة، وذلك من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من 160 (81 ذكور و 79 إناث) تم اختيارهم من أربعة مدارس ثانوية في إحدى المدن الصينية يدرس فيها الطلبة اللغة الإنجليزية كمادة إجبارية منذ ست سنوات. استخدمت الدراسة "استبانة تفاعل المعلمين" بعد أن ترجمت إلى اللغة الصينية، وتم التوصل إلى دلالات سيكومترية تجعل استخدام الاختبار في البيئة الصينية مناسباً. كما تم قياس تحصيل الطلبة في اللغة الإنجليزية من خلال اختبار أعدته إحدى المؤسسات التربوية. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي ذي دلالة بين بعد (عدم التأكد) الذي يشير وفق أبعاد المقياس إلى سلوك يتصف بالتساهل والتناقض من قبل المعلم وتحصيل الطلبة، وشكل بُعد تعاون المعلم مع الطلبة المتنبئين الوحيد ذا دلالة بتحصيل الطلبة لكن أثر هذا البعد اختفى عندما تم أخذ عوامل الجنس والعمر في الاعتبار. وفيما يتعلق بالمقارنة بين سلوك المعلم النموذجي وسلوك المعلم الواقعي، فكانت هناك فروق ذات دلالة بين تقديرات الطلبة لكلا المعلمين على أبعاد المقياس كاملة ما عدا بعد (عدم التأكد). ولقد كانت تقديرات الطلبة للمعلم المثالي أعلى على أبعاد القيادة والتفهم وسلوك المساعدة وحرية الطلبة، وكانت تقديراتهم للمعلم المثالي بدرجات أقل أيضاً على أبعاد الحث على العمل وعدم الرضى والتشدد.

الطلبة والمعلمين بدرجة أعلى في المدارس الآمنة (في ضوء إدراك الطلبة)، واعتبر هذا العامل المتنبئ المدرسي الأقوى في ارتباط الطلبة بمعلميهم.

هدفت دراسة لي (Lee, 2007) إلى دراسة علاقة الثقة بين الطلبة ومعلميهم ونجاح الطلبة في المدرسة. تكونت عينة الدراسة من 318 طالباً وطالبة (170 ذكور و 148 إناث) من طلبة الصف السابع في إحدى المدارس المتوسطة في مدينة سيؤول. كانت المتغيرات الرئيسية في الدراسة: ثقة الطلبة بمعلميهم، والتكيف المدرسي، والدافعية الذاتية، والدافعية الخارجية، ودرجات الطلبة في نهاية العام الدراسي. واستخدمت مقاييس تتمتع بدلالات سيكومترية مقبولة لقياس هذه المتغيرات. وأشارت أبرز النتائج إلى أن تقدير الطلبة لمستوى ثقتهم بمعلميهم كان أعلى من المتوسط، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الثقة. وأشارت النتائج أيضاً إلى معاملات ارتباط إيجابية ذات دلالة بين التكيف المدرسي والمتغيرات الأربعة الأخرى. إلا أن أعلى معامل ارتباط كان بين ثقة الطلبة بمعلميهم وتكيفهم المدرسي، وكان أدنى معامل ارتباط بين ثقة الطلبة بمعلميهم والدافعية الخارجية عند الطلبة.

أجرى مونتالفو ومانسيفليد وميلر (Montalvo & Mansfield, Miller, 2007) دراسة بعنوان: محبة أو عدم محبة المعلم: دافعية الطلبة، الانهماك والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من 55 طالباً و 70 طالبة من طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر. أما الأداة الرئيسية لجمع البيانات فكانت اختباراً للدافعية يقيس الأبعاد التالية: الأهداف التعليمية والأهداف الأدائية والفائدة المدركة والقدرة المدركة والجهد والمثابرة والاهتمامات السابقة. كما تم جمع بيانات عن تحصيل الطلبة في نهاية الفصل الذي طبق فيه الاختبار. طلب من أفراد العينة الإجابة عن فقرات المقياس مرتين، في المرة الأولى يجب الطالب عن الفقرات بحيث يربط إجاباته بمعلم يحبه ومادة ذلك المعلم، وفي المرة الثانية يجب عن نفس المقياس ويربط استجابته بمعلم لا يحبه ومادة ذلك المعلم، وأشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والجهد والمثابرة والأهداف التعليمية والفائدة المدركة من التعلم (إمكانية دخول الجامعة، والتميز في المدرسة) وذلك لصالح الطلبة الذين يحبون معلميهم. ولم تظهر فروق بين المجموعتين بالنسبة للأهداف الأدائية.

هدفت دراسة ديكر ودونا وكريستنسن (Decker, Dona & Christenson, 2007) إلى دراسة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم والسلوك الاجتماعي والانهماك في مهمة التعلم والتحصيل الأكاديمي لعينة من الطلبة الأمريكيين من أصل أفريقي، والذين صنفوا من قبل معلميهم على أنهم يعانون من مشكلات سلوكية. تكونت العينة من 26 طالباً و 18 طالبة كما شملت العينة معلمي هؤلاء الطلبة والبالغ عددهم 25 اثنان منهم من الذكور. وتوزع هؤلاء الطلبة على الصفوف من الروضة وحتى الخامس الابتدائي.

وأشارت النتائج إلى أن طلبة الفئة العليا على أبعاد الاندماج والانتماء ودعم المعلم وتوجه المهمة نحو الهدف والتنظيم ووضوح التعليمات تفوقوا تحصيلاً على طلبة الفئة المتوسطة على هذه الأبعاد كما أن طلبة الفئة المتوسطة تفوقوا تحصيلاً على طلبة الفئة الدنيا على هذه الأبعاد.

كما أجرت عمران (2002) دراسة بهدف تقييم البيئة الصفية لمعلمي التربية الإسلامية للصف الحادي عشر من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله، تكونت عينة الدراسة من (373) طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر في محافظة رام الله ومن التخصصات العلمية والأدبية. وكان عدد الطلبة الذكور في العينة (199) والإناث (174). أما أداة الدراسة فكانت الصورة المعربة من مقياس فريزر (Frazer, 1993) "My Classroom Inventory" والذي يتكون من الأبعاد التالية: المنافسة والصعوبة والاحتكاك والتجاسس والرضا، وأضافت الباحثة بعداً سادساً يقيس علاقة الطلبة مع المعلم. وقد تم التحقق من دلالات الصدق والثبات قبل تطبيق أداة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط تقدير الطلاب والطالبات للمقياس بشكل عام. أما بالنسبة للأبعاد الفرعية فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث على الصعوبة (التمكن من إنجاز المهام بفعالية) والاحتكاك (التعامل مع الزملاء بدون أنانية) والتجاسس (الشعور بالموودة نحو الآخرين) أما بالنسبة لبعدي العلاقة مع المعلم (العلاقة جيدة مع المعلم) والرضا (الشعور بمتعة وتعاون أثناء الحصة) فكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الطلبة الذكور.

كذلك هدفت دراسة اليماني (2008) إلى التعرف على إدراكات الطلبة والمعلمين في المدارس الأردنية لبيئة التعلم الصفية وعلاقة هذه الإدراكات بتحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم في مبحثي الرياضيات واللغة الإنجليزية. بلغت عينة الدراسة (3624) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، وقد روعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة وهي نوع المدرسة وموقعها وجنس الطالب. كما شملت العينة طلبة الصفوف من التاسع وحتى الثاني الثانوي وشملت العينة أيضاً 81 معلمة ومعلم يدرسون مادة الرياضيات و73 معلمة ومعلم يدرسون مادة اللغة الإنجليزية. طور الباحث مقياساً للبيئة الصفية كما طور مقياساً لاتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات وآخر لقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين والطلبة قد أدركوا البيئة الصفية على أنها ايجابية بدرجة متوسطة، ولكن ظهرت فروق ذات دلالة في إدراك الطلبة لعناصر البيئة الصفية تبعاً لمتغيرات الدراسة. كما أشارت النتائج إلى أن هناك تزايداً تدريجياً مطرداً في اتجاهات الطلبة نحو تعلم المادتين وتحصيلهم فيها مع زيادة إدراكهم الإيجابي للبيئة الصفية.

أما فيما يتعلق بإدراك الطلبة لبيئة تعلم مبحث اللغة الإنجليزية فإن أعلى المتوسطات كانت للفقرات التي تقيس بُعد العلاقات في

أجرى ثيجس وفيركيوتن (Thijs and Verkuyten, 2009) دراسة بعنوان: الانهماك الموقفي المتوقع عند الطلبة: دور سلوك المعلم والانهماك الشخصي والجنس. تكونت عينة الدراسة من 248 طالبة و 255 طالباً في الصف التاسع، يدرسون في إحدى المدارس في مدينة أوروبية. تناولت الدراسة نوعين من سلوك الانهماك، الأول: الانهماك الشخصي ويشير إلى الانهماك كسمة من سمات شخصية الطالب، أما النوع الثاني فهو الانهماك الموقفي، وتم قياسه من خلال مقدار الجهد الذي يتوقع أن يبذله الطالب ومقدار متعة التعلم أثناء أداء المهمات. تم قياس الانهماك الشخصي من خلال اختبار أعدّه الباحثان، أما الانهماك الموقفي فقد تم قياسه من خلال تقديم ثلاثة نماذج افتراضية تمثل سلوك المعلم المتسلط والحازم والمتساهل بحيث يقدّر الطالب درجة الجهد المتوقع ومتعة التعلم في حالة كل من المعلمين الثلاثة. وأشارت أبرز النتائج إلى أن أدنى متوسط لدرجات أفراد العينة كان على مقياس متعة التعلم في حالة المعلم المتسلط وأعلى متوسط على نفس المقياس كان بالنسبة للمعلم المتساهل، أما بالنسبة لمقدار الجهد المتوقع أن يبذله الطالب فكان أعلى متوسط في حالة المعلم الحازم وأدنى متوسط في حالة المعلم المتسلط. وأشارت معاملات الانحدار أن الطلبة يتوقعون أن يبذلوا درجة أعلى من الجهد، ويشعرون بدرجة أعلى من المتعة في حالة: سلوك المعلم الحازم مقابل المعلم المتسلط، وسلوك المعلم المتساهل مقابل المعلم المتسلط. كما أفاد الطلبة أنهم يتوقعون بذل درجة أعلى من الجهد لسلوك المعلم الحازم مقابل المتساهل ولكن تقديرهم لمتعة التعلم كان متساوياً في حالة المعلم الحازم والمعلم المتساهل. أما بالنسبة لعامل الجنس وفيما يتعلق بالجهد المتوقع بذله فإن الأثر الإيجابي للمعلم الحازم مقابل المتسلط كان أكبر عند الطالبات منه عند الطلاب. كما أشارت الطالبات إلى متعة التعلم عند التعامل مع المعلم الحازم بدرجة أعلى مما أشار إليه الطلبة الذكور.

وأجرى البشير (1995) دراسة لاستقصاء أثر المناخ الصفّي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من (664) طالباً وطالبة من الصف السابع يدرسون في (22) شعبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية. استخدم الباحث مقياس تريكييت وموس (Trickett and Moos, 1986) بعد أن قام بترجمته وتعديله ليناسب البيئة الأردنية ويقاس الأبعاد التالية: الاندماج والانتماء ودعم المعلم وتوجه المهمة نحو الهدف والتنظيم ووضوح التعليمات. وقد توصل الباحث إلى دلالات صدق وثبات مقبولة قبل تطبيق المقياس. ولقد تم تقسيم الطلبة حسب درجاتهم على المقياس إلى ثلاث فئات: فئة المناخ الصفّي العليا والوسطى والدنيا.

وأشارت أبرز النتائج إلى أن تحصيل الطلبة يزداد عند الانتقال من فئة المناخ الصفّي الدنيا إلى فئة المناخ الصفّي الوسطى وإلى فئة المناخ الصفّي العليا.

معرفة أثر عوامل الجنس والتخصص ومستوى التحصيل على هذه الاتجاهات. واستخدمت الباحثة استبانة، وطبقت على عينة مكونة من 364 طالباً وطالبة في إحدى محافظات اليمن. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. ولعبت عوامل مزايا اللغة الإنجليزية ومعرفة الطلبة بهذه اللغة والعوامل الاقتصادية والاجتماعية دوراً في تطوير هذه الاتجاهات ايجابية لدى الطلبة. وبينت النتائج أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (0.05) لمتغيرات الجنس ومستوى التحصيل على اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

يلاحظ من خلال الدراسات التي تم عرضها أهمية العلاقة الإيجابية بين الطلبة ومعلميهم في التطور الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي للطلبة وانهماكهم في مهمات التعلم وتكيفهم المدرسي بشكل عام.

لقد تناولت هذه الدراسات إدراك الطلبة لبعض الخصائص الشخصية والممارسات التي أدت إلى تطوير هذه العلاقة الإيجابية. ولقد اشارت العديد من الدراسات إلى رعاية المعلم ودعمه للطلبة (Myers and Pianta; 2008, Wentzel, 1997, Reeve; 2006, Phelan, 1992) كما أشارت دراسة كل من (Phelan; 1992, Montalvo and Roedel, 1995) إلى تقديم المعلم للتغذية الراجعة المباشرة لأداء الطلبة، وكذلك تقديم المساعدة عندما يحتاجها الطالب.

أما (Skinner and Belmont) فأشارا إلى محبة المعلم ورغبته في المساعدة وتوفير البنية في تدريسه ودعم الاستقلالية. وأشارت (Wentzel, 1997) إلى أهمية التفاعل الديمقراطي مع الطلبة وبناء المعلم لتوقعاته في ضوء الفروق الفردية وتقديم التغذية الراجعة البناءة.

وافقت هذه الدراسات على أن هذه الممارسات ارتبطت ارتباطاً دالاً بانهماك الطلبة في عمليات التعلم وتحصيلهم وتكيفهم المدرسي.

أما هذه الدراسة وانطلاقاً من النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسات السابقة فإنها تهدف إلى دراسة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم وانهماكهم في مهمات التعلم في البيئة الأردنية حيث ندرت الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين كمتغيرات رئيسية. ولقد لاحظت الباحثة أن متغير العلاقة بين الطلبة والمعلمين ومتغير الانهماك في مهمات التعلم تمت دراستهما بشكل جزئي في إطار البيئة الصفية بشكل عام، فلقد كان هذان المتغيران من ضمن مقياس البيئة الصفية الذي طوره اليماني (2008)، كذلك كان متغير دعم المعلم والتوجه نحو المهمة من بين المتغيرات التي تناولتها دراسة البشير (1995) والتي هدفت إلى استقصاء أثر المناخ الصفّي في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة اللغة العربية في مدارس مدينة عمان.

البيئة الصفية حيث احتلت فقرة الرضا الذاتي أعلى متوسط، تلاها التماسك بين الطلبة ومن ثم دعم المعلم فالانخراط في مهمة التعلم، في حين كان أدنى متوسط لفقرة اللامبالاة. أما البعد الثاني من أبعاد المقياس والمتعلق بالتطور الشخصي فكان المتوسط الأعلى ل فقرات التوجه نحو المهمة، تلاه متوسط فقرات بعد التنافس والتعاون وأخيراً متوسط فقرات بعد الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء الحصة. أما البعد الثالث من أبعاد المقياس فهو بعد الإبقاء على النظام أو التغير فكان المتوسط الأعلى ل فقرات وضوح الدور يليه متوسط فقرات العدالة ومن ثم متوسط فقرات ضبط المعلم والالتزام بالنظام أما أدنى المتوسطات فكان ل فقرات البيئة المادية.

وأجرى أحمد (1997) دراسة لتقصي العلاقة بين الاتجاهات المتبادلة بين المدرسين والطلبة وأداء كل منهم. تكونت عينة الدراسة من 110 طالباً و 94 طالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي من مدارس مدينة القنيطرة/السورية. أما عينة المدرسين فتكونت من مدرسي اللغة العربية الذين يدرسون هؤلاء الطلبة. (15 معلماً و 5 معلمات) واستخدمت الدراسة استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو مدرسيهم وأخرى لقياس اتجاهات المدرسين نحو الطلبة، كما تم استخدام درجات الطلبة في الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة ما بين الاتجاهات المتبادلة للطلاب والمدرسين وأداء كل منهما. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة بين اتجاهات المدرسين نحو الطلبة وأدائهم، كذلك أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين اتجاهات الطلبة نحو مدرسيهم وأدائهم.

هدفت دراسة معروف وناصر (2010) للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء الطلبة نحو الإدارة الصفية السائدة وعلاقتها بالتحصيل. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية بحيث تكونت العينة من شعبة واحدة من كل مدرسة من المدارس التي تم اختيارها وبلغ عدد أفراد العينة 420 طالباً وطالبة و 60 مدرساً يدرسون اللغة الإنجليزية لهؤلاء الطلبة ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة مؤلفة من (46) فقرة لقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية واستبانة أخرى مؤلفة من (38) فقرة موزعة على (8) أبعاد لقياس سلوك المعلمين في إدارة الصف وتنظيم التعلم. توصلت الدراسة إلى وجود معامل ارتباط ايجابي ذي دلالة بين اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية وتحصيلهم بالنسبة للبيئة الكلية. وبالنسبة لبيئة الذكور وعينة الإناث، ولم تظهر فروق ذات دلالة في الاتجاهات تعزى لعامل الجنس. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود دلالة لمتغير إدارة الصف على اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة أحمد (2008) إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في اليمن حول منهاج اللغة الإنجليزية، وكذلك

- (1) تتناول هذه الدراسة أبعاداً في البيئة الصفية لم تحظ باهتمام الباحثين على الرغم من أهميتها في تحقيق عمليتي التعلم والتعليم للأهداف التدريسية والتربوية بشكل عام.
- (2) يعد سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم عنصراً أساسياً من عناصر عملية التعلم والتعليم وهدفاً رئيسياً يسعى المعلم إلى تحقيقه ومؤشراً على فعالية المعلم في التدريس وإدارة الصف. أما بالنسبة للطلبة فإن الانهماك في مهمات التعلم يشكل خبرة ايجابية تشكل عاملاً أساسياً في تحصيل الطلبة وتكيفهم المدرسي.
- (3) محاولة تقصي العلاقة بين الانهماك وعوامل غير ذات صلة مباشرة بعملية التدريس.
- (4) من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في زيادة وعي المعلمين واهتمامهم بأهمية العوامل النفسية عند الطلبة من خلال تركيزها على العلاقة بين الطلبة ومعلميهم من وجهة نظر الطلبة.
- (5) تتضح أهمية الدراسة أيضاً من خلال اعتمادها على إدراك الطلبة وتقييمهم لسلوك الانهماك، ولطبيعة علاقتهم مع معلميهم، حيث تشير العديد من الدراسات ومنها دراسة وينتزل (Wentzel, 1997) إلى أن إدراك الطلبة يعمل كمتنبئ أكثر قوة لتقييم مخرجات التعلم الانفعالية والاجتماعية مقارنة بال مصادر الأخرى، لذلك تتوجه الدراسات إلى الاعتماد على تفسير الطلبة أنفسهم لسلوك المعلم وطبيعة علاقتهم به.
- (6) ندرة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت أي من متغيرات الدراسة كمتغيرات مستقلة أو تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات، في حين حظيت هذه المتغيرات بالاهتمام البحثي في الدراسات الأجنبية. وتوصلت الدراسات الأجنبية إلى نتائج توصي بأهمية وضرة دراسة موضوع الانهماك في مهمات التعلم في إطار البيئة النفسية الاجتماعية لغرفة الصف ودور المعلم في تنظيم هذه البيئة وبناء العلاقات الايجابية مع الطلبة.
- (7) بناء مقاييسين: (سلوك الانهماك والعلاقة بين الطلبة والمعلمين) يمكن أن يستخدم في دراسات لاحقة.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- (1) تحديد درجة انهماك الطلبة في مهمات التعلم في مادة اللغة الإنجليزية.
- (2) التعرف على اتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة الإنجليزية.
- (3) التعرف على طبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة.
- (4) التعرف على طبيعة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات المحلية في أنها اعتمدت على بناء مقياس لسلوك الانهماك منفرداً وليس ضمن مقياس عام للبيئة الصفية كما أن مقياس العلاقة بين الطلبة ومعلميهم شمل الأبعاد التي وردت في الدراسات الأجنبية وأضاف أبعاداً جديدة، وتناولت هذه الدراسة اتجاهات الطلبة كمتغير بهدف تقصي مدى مساهمته في تفسير سلوك الانهماك في مهمات التعلم أثناء حصص اللغة الإنجليزية.

مشكلة الدراسة

حظي سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم باهتمام واضح في الدراسات الأجنبية، وبدأت هذه الدراسات تتوجه إلى دراسة أثر عوامل غير ذات صلة بعملية التدريس (البيئة الاجتماعية لغرفة الصف، ومدى إشباعها للحاجات النفسية والمعرفية والاجتماعية للمتعلمين) على سلوك الانهماك؛ كما أخذت العلاقة بين الطلبة والمعلمين وإدراك الطلبة لدور المعلم وعلاقتهم به تحظى بالدراسة والبحث. أما بالنسبة للبحث التربوي المحلي والعربي فيبدو أن موضوع انهماك الطلبة في مهمات التعلم لم يحظ باهتمام الباحثين، إلا في إطار دراسات البيئة الصفية وكأحد المتغيرات في هذه البيئة (حيث يندر وجود دراسة محلية أو عربية تناولته بشكل محدد أو ربطت بينه وبين متغيرات كطرق التدريس أو خصائص الطلبة وقدراتهم أو من خلال ربطه بأية متغيرات أخرى. وفي ضوء ما تقدم، تأتي الدراسة الحالية لتقصي العلاقة بين سلوك الانهماك في مهمات التعلم عند الطلبة وعلاقتهم بمعلميهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية. وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- (1) ما درجة انهماك الطلبة في مهمات التعلم في مادة اللغة الإنجليزية؟
- (2) هل هناك فروق في درجة الانهماك تعزى لمتغير جنس الطالب؟
- (3) ما طبيعة اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية؟
- (4) هل هناك فروق في الاتجاهات تعزى لجنس الطالب؟
- (5) ما هي طبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم؟
- (6) هل هناك فروق في طبيعة العلاقة تعزى لمتغير جنس الطالب؟
- (7) ما مقدار التباين في سلوك الانهماك في مهمات التعلم الذي تفسره طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلمين واتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية؟
- (8) ما طبيعة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة مما يأتي:

(5) تحديد مقدار التباين في سلوك الانهماك الذي تفسره طبيعة العلاقات بين الطلبة ومعلميهم وكذلك اتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

- (1) طبيعة المقاييس التي تم استخدامها من حيث الأبعاد أو الأنماط السلوكية التي تقيسها هذه المقاييس.
- (2) اقتصرَت الدراسة على بحث العلاقة بين الطلبة ومعلمي مادة اللغة الإنجليزية واتجاهات الطلبة نحوها، ولم يتم اختيار اللغة الإنجليزية اعتماداً على نتائج دراسات سابقة لعدم توفر الدراسات. لكن المبرر لاختيار مادة اللغة الإنجليزية يأتي اعتماداً على آراء وملاحظات تجمعت لدى الباحثة حول الصعوبات والعوائق التي تواجه المعلمين والطلبة في مجال اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية بشكل خاص.
- (3) تتحدد نتائج الدراسة بحجم وطبيعة عينتها.

التعريفات الإجرائية : الانهماك

ويقصد به انشغال الطالب بنشاط ذي صلة مباشرة بعملية التعلم داخل غرفة الصف وذلك من خلال الانتباه والمشاركة وبذل الجهد والالتزام بتعليمات المعلم. ويتمثل في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الانهماك والتي تم تصنيفها إلى عالية، متوسطة، متدنية وفق معيار محدد (1 - 2.33 منخفضة، 2.34 - 3.66 متوسطة، 3.67 - 5 مرتفعة).

الجدول 1: عدد طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة العاصمة موزع وفق المديرية وبنسبة الطلبة للعام الدراسي 2009 - 2010

الجنس	البادية الوسطى/ لواء الجيزة	البادية الوسطى/ لواء الموقر	عمان 1	عمان 2	عمان 3	عمان 4	عمان 5	مجموع
ذكور	314	315	2828	880	1768	2544	1248	9897
إناث	381	306	3872	1236	2622	3985	1662	14064
مجموع	965	621	6700	2116	4390	6529	2910	23961

خطوات بناء مقياس سلوك الانهماك في مهمات التعلم

هدفت عملية بناء مقياس سلوك الانهماك إلى تحديد مستوى انهماك الطلبة في مهمات التعلم أثناء حصص اللغة الإنجليزية. ولقد اعتمدت عملية بناء الفقرات على تعريف الانهماك بأنه انشغال الطالب بأنشطة ذات صلة مباشرة بعملية التعلم أثناء الحصة. ويتضمن هذا الانشغال عمليات الانتباه وبذل الجهد والمشاركة وتنفيذ المهام والالتزام بالتعليمات، وبالتالي شكلت هذه العمليات التي تتكرر في تعريفات الانهماك المتعددة المجال السلوكي لبناء فقرات المقياس.

تمت صياغة الفقرات في ضوء تحليل مكونات تعريف الانهماك وتكون المقياس في صيغته الأولية ست عشرة فقرة، يجيب الطالب عنها وفق تدرج خماسي (دائماً 5، غالباً 4، بعض الوقت 3، قليلاً

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، حيث تم اختيار إحدى المديرية عشوائياً وكانت مديرية عمان الثانية، ومن مدارس هذه المديرية تم اختيار مدرستين للذكور ومدرستين للإناث. وفي كل مدرسة اختيرت ثلاث شعب، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور في العينة 128 وعدد الطالبات 175.

أدوات الدراسة:

يهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم بناء مقياس لقياس سلوك الانهماك في مهمات التعلم ومقياس آخر لقياس العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، كما استخدم مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية الذي طوره اليماني (2008).

الفقرات وتعليمات الإجابة، ولم يترتب على هذا التجريب أية تعديلات على المقياس.

وبهدف التحقق من صدق البناء تم إجراء التحليل العاملي لفقرات المقياس على عينة الدراسة (303 طالب وطالبة)، ويبين الجدول رقم (2) قيم الجذر الكامن للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس الانهماك.

جدول 2: قيم الجذر الكامن للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس الانهماك

العامل	قيمة الجذر	نسبة ما يفسره من التباين	التباين المفسر التراكمي
الأول	4.21	26.30	26.30
الثاني	1.95	12.21	38.51
الثالث	1.38	8.62	47.12
الرابع	1.01	6.29	53.42

يتضح من الجدول أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2، وأن ما يفسره العامل الأول من التباين أكبر من 20%، وهذا مؤشر على أحادية البعد (Hambleton & Swaminathan, 1985).

ولمعرفة الفقرات المكونة لكل بعد على حدى فقد تم حساب تشبعات الفقرات بالعوامل الأربعة المكونة للمقياس والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

2، نادراً 1) ولقد صيغت بعض الفقرات بعبارات سلبية وهي الفقرات 5/ 7/ 8/ 10/ 13/ 14/ 15.

وبهدف التحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس بصورته الأولية على عشرة أعضاء من هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأردنية وقد طلب منهم تحكيم الفقرات من حيث مدى ملاءمتها لتعريف الانهماك وكذلك وضوح صياغتها اللغوية. واقتصرت الملاحظات التي قدموها على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات ومن أمثلة هذه التعديلات ما يلي:

- 1 - أتضايق من محاولات زملائي إثارة الفوضى في الصف، أضيف إليها: وتعطيل سير الحصة.
- 2 - أستطيع أن أفهم مادة الدرس دون الانتباه لشرح المعلم، عدلت: أنتبه جيداً حتى أفهم أثناء شرح المعلم.
- 3 - أسأل المعلم عن نقطة غير واضحة في شرحه لكي أتمكن من المتابعة، عدلت إلى: أسأل المعلم عن النقاط التي لا أفهمها لكي أتمكن من المتابعة.
- 4 - أتحدث مع زملائي حول أمور لا علاقة لها بالدرس أثناء الحصة، عدلت إلى: أتحدث مع زملائي حول أمور خارج موضوع الدرس أثناء الحصة.

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على صياغة بعض الفقرات، بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية ست عشرة فقرة. ومن ثم تم تجريب المقياس على طلبة شعبة واحدة لصف أول ثانوي في إحدى المدارس للتأكد من وضوح صياغة

جدول 3: تشبع فقرات مقياس الانهماك بالعوامل الأربعة الأولى بعد التدوير

العامل الأول: سلوك الانهماك	ترتيب الفقرات وفق درجة التشبع	رقم الفقرة في المقياس	درجة التشبع
أبادر بالإجابة	1	3	0.743
أسأل عن النقاط التي لا أفهمها	1	6	0.706
أتابع الشرح باهتمام	3	1	0.649
أكمل المهمة في الوقت المحدد	4	2	0.641
أنتبه جيداً	5	11	0.595
أكتب ملاحظات	6	4	0.55
أتابع إجابات زملائي	7	9	0.483
أتضايق من تعطيل الحصة	8	12	0.471
العامل الثاني: سلوك عدم الانهماك	ترتيب الفقرات وفق درجة التشبع	رقم الفقرة في المقياس	درجة التشبع
أطرح أسئلة لا صلة لها بالدرس	1	7	0.81
أقرأ في مجلة	2	8	0.704
أتحدث مع زملائي	3	5	0.595
العامل الثالث: سلوك عدم الانهماك	ترتيب الفقرات وفق درجة التشبع	رقم الفقرة في المقياس	درجة التشبع
أفكر في موضوعات غير ذات صلة بالدرس	1	14	0.712
أشعر أن الوقت بطيء	2	10	0.616
أبتعد عن المشاركة في النقاش	3	13	0.437
العامل الرابع: سلوك عدم الانهماك	ترتيب الفقرات وفق درجة التشبع	رقم الفقرة في المقياس	درجة التشبع
أنتظر حتى يطلب المعلم مني الإجابة	1	15	0.752
أتجنب الانشغال بأعمال جانبية	2	16	0.503

هذا الأمر ليتقرر في ضوء نتائج التحليل العاملي الذي أجري لاحقاً على عينة الدراسة.

5 - تم تجريب المقياس على عينة من الطلبة في إحدى المدارس (صف ذكور وصف إناث) ولم يترتب على ذلك أي تعديل على محتوى الفقرات ولكن اتضح أنه من الضروري التوضيح للطلبة أن تكون الإجابات حول علاقتهم مع معلمي/معلمات اللغة الإنجليزية فقط.

6 - تم إجراء التحليل العاملي على عينة الدراسة (303 طالباً وطالبة) وبعد عملية التدوير تم التوصل إلى تسعة عوامل، وبعد ذلك تم النظر في تشبع الفقرات وتحديد العوامل. وقد استبعد العاملان الثامن والتاسع لأن كل منهما يحتوي على فقرة واحدة فقط كما تم حذف أربع فقرات في ضوء نتائج التحليل العاملي.

7 - أظهرت نتائج التحليل العاملي أن الفقرات التي يضمها كل عامل متقاربة إلى حد بعيد مع العوامل النظرية الرئيسية التي كونت المقياس. ولقد تم نقل بعض الفقرات من عامل إلى آخر في ضوء معيارين: أن لا تقل درجة تشبع الفقرة بالعامل الذي سنتقل إليه عن 0.30 ، وأن تتسجم في محتواها مع فقرات هذا العامل وقد تم في ضوء ذلك تجميع الفقرات في ستة ابعاد، وفيما يلي العوامل التي تم التوصل إليها:

يلاحظ من الجدول (3) أن فقرات العامل الأول تعكس سلوكاً إيجابياً يشير إلى انهماك الطلبة في مهمات التعلم في حين أن فقرات العوامل الثلاثة الباقية تشير إلى سلوكيات سلبية تعكس عدم الانهماك.

وفي ضوء نتائج التحليل الذي تم عرضه احتسبت الدرجة الكلية للطلاب على المقياس ككل. ولقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا 0.797 وأعتبرت دلالة مقبولة للثبات.

خطوات بناء مقياس العلاقة بين الطلبة والمعلمين من وجهة نظر الطلبة

- 1 - تحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس في ضوء الإطلاع على الدراسات ذات الصلة، إضافة إلى الخبرة الشخصية للباحثة في هذا المجال، أما الأبعاد الرئيسية للمقياس فهي: 1 - الرعاية، 2 - الثقة، 3 - السلوك الديمقراطي، 4 - سلوك المشاركة، 5 - العدالة، 6 - النماء، 7 - الاتساق.
- 2 - كتابة عدد من الفقرات التي تغطي كل بعد من هذه الأبعاد بحيث لا يقل عدد فقرات البعد الواحد عن خمس فقرات، وتكون المقياس في صورته الأولية من 45 فقرة.
- 3 - تم عرض الأبعاد والفقرات التي تمثل كل بعد على عينة من أعضاء قسم علم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية مكونة من عشرة أعضاء، وذلك لبيان مدى انتماء الفقرة للبعد ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
- 4 - جاءت ملاحظات المحكمين حول استخدام الصيغ الإيجابية بدلاً من السلبية في صياغة بعض الفقرات، وقد أشار بعض المحكمين إلى نقل بعض الفقرات من بعد إلى آخر، لكن ترك

جدول 4: قيم تشبع الفقرات على العوامل المكونة للمقياس بعد تدوير المحاور بطريقة (Varimax) العمودية

العامل	ترتيب الفقرات	رقم الفقرة في المقياس	درجة تشبع الفقرة	ترتيب الفقرات	رقم الفقرة في المقياس	درجة تشبع الفقرة	ترتيب الفقرات	رقم الفقرة في المقياس	درجة تشبع الفقرة
الرعاية والثقة	1	3	0.71	7	1	0.59	1	30	0.31
	2	8	0.71	8	9	0.57	9	35	0.41
	3	4	0.70	9	12	0.48	12	37	0.38
	4	2	0.65	10	6	0.45	6	33	0.31
	5	5	0.62	11	10	0.38	10	17	0.38
	6	7	0.62	12	30	0.31	30	19	0.36
النماء	1	38	0.75	5	15	0.42	15	28	0.45
	2	39	0.60	6	35	0.41	35	27	0.41
	3	34	0.56	7	37	0.38	37	23	0.49
	4	36	0.55	8	33	0.31	33	21	0.38
الاتساق والسلوك الديمقراطي	1	31	0.63	5	17	0.38	17	4	0.45
	2	29	0.59	6	19	0.36	19	5	0.41
	3	18	0.58	7	16	0.35	16	3	0.48
	4	32	0.41	7	16	0.35	16	4	0.45
العدالة	1	13	0.81	4	28	0.45	28	3	0.48
	2	25	0.81	5	27	0.41	27	4	0.45
	3	24	0.59	5	27	0.41	27	4	0.45
الاحترام	1	11	0.61	3	13	0.48	13	3	0.48
	2	14	0.56	3	13	0.48	13	3	0.48
المشاركة	1	20	0.74	3	23	0.49	23	4	0.45
	2	22	0.51	4	21	0.38	21	4	0.45

ملائمة لقياس الاتجاهات أو لأنها مكررة أو متضمنة في فقرات أخرى. أما المؤشرات السيكمومترية فقد تحققت من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من 60 طالباً وطالبة تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة وتم حساب مدى ارتباط الأداء على الفقرة مع الأداء على المقياس ككل والانحراف المعياري للأداء عليها، وتوزع لإجابات كل فقرة على فئات سلم الإجابة. وقد تم حذف الفقرات التي كان ارتباطها مع الأداء على المقياس ككل يقل عن 0.30 أو كان سالباً.

وتراوحت معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرات والمقياس ككل ما بين 0.32 - 0.75 أما معامل الثبات للاتساق الداخلي فقد بلغ 0.96 . تكونت عينة دراسة اليماني من (3624) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية حيث تم في اختيار العينة تمثيل نوع المدرسة (ذكور، إناث، مختلطة) وموقع المدرسة (إقليم الشمال وإقليم الوسط وإقليم الجنوب) وشملت العينة الصفوف من التاسع وحتى الثاني الثانوي، كما شملت العينة (154) معلماً ومعلمة، منهم (81) يدرسون مبحث الرياضيات و(73) يدرسون مبحث اللغة الإنجليزية. وفي هذه الدراسة اعتمدت المؤشرات المنطقية التي توصلت إليها دراسة اليماني (2008) وتم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي وبلغت قيمته 0.92 . يتكون مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية في صورته النهائية من 41 فقرة، ويقدر الطالب إجابته وفق مقياس متدرج على النحو التالي: أوافق بشدة 4، أوافق 3، لا أوافق 1، لا أوافق بشدة صفر. ويعكس التدرج في الفقرات السلبية وهي الفقرات 1، 2، 6، 9، 10، 16، 19، 20، 21، 23، 40، 41.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة انهماك الطلبة في مهمات التعلم في مادة اللغة الإنجليزية؟ تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس للعينة الكلية كما يوضح الجدول (6).

يلاحظ أنه في ضوء المعيارين السابقين فقد تم جمع فقرات بعدي الرعاية والثقة في عامل واحد. وتم فصل فقرات بعد العدالة بعامل مستقل بعد أن كانت ضمن عامل واحد مع فقرات الاتساق والسلوك الديمقراطي، لذا بقي بعدا الاتساق والسلوك الديمقراطي عاملاً واحداً.

ثبات مقياس العلامة بين الطلبة والمعلمين

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لإيجاد معامل الثبات للمقياس ولكل بعد من أبعاده كما يوضح الجدول (5)

العامل	عدد الفقرات	معامل الثبات
الرعاية والثقة	12	0.88
النماء	8	0.83
الاتساق والسلوك الديمقراطي	7	0.79
العدالة	5	0.77
الاحترام	3	0.74
المشاركة	4	0.76
الكلية	39	0.94

خطوات بناء مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية

استخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية الذي طوره اليماني (2008) والذي يتمتع بالمؤشرات المنطقية والسيكمومترية التي تجعل استخدامه مقبولاً ضمن أدوات هذه الدراسة. ولقد تم بناء فقرات مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية من خلال الإطلاع على بعض المقاييس في هذا المجال. كما قام الباحث بالإنقاء بعينة مكونة من ثلاثين طالباً وطالبة يمثلون الصفوف من التاسع وحتى الثاني الثانوي، واستطلع آراءهم واعتقاداتهم حول تعلم اللغة الإنجليزية. تكون المقياس في صورته الأولية من ثمانين فقرة، ولم يحدد الباحث أبعاداً معينة لقياس الاتجاهات من خلالها، وفي هذه المرحلة جرى حذف الفقرات المكررة أو المتداخلة وأصبح عدد الفقرات ستين فقرة.

ولقد تحققت المؤشرات المنطقية من خلال عرضه على عينة من عشرين محكماً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال القياس والتقويم وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية في وزارة التربية والتعليم. وأوصى المحكمون بحذف بعض الفقرات لكونها غير

جدول 6: متوسطات درجات العينة الكلية على فقرات مقياس سلوك الانهماك

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	8	أقرأ في مجلة أو مادة غير ذات صلة بموضوع الدرس	4.32	1.12
2	7	أطرح أسئلة لا صلة لها بموضوع الدرس	4.24	1.15
3	11	أنتبه جيداً حتى أفهم أثناء شرح المعلم	4.20	0.907
4	4	أكتب الملاحظات عندما يطلب مني المعلم	4.13	1.084
5	2	عندما يطلب المعلم أداء مهمة معينة (حل تدريب أو قراءة نص) فإنني أحاول أن أكمل المهمة في الوقت المحدد	4.11	0.993

ترتيب الفقرات	رقم الفقرات	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
6	1	أتابع شرح المعلم للدرس باهتمام وتركيز	4.0	0.943
7	3	أبادر بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الحصة	3.78	1.105
8	9	أتابع إجابات زملائي عن الأسئلة التي يطرحها المعلم	3.74	1.09
9	16	أتجنب الانشغال بأعمال جانبية خلال شرح المعلم	3.59	1.33
10	13	أبتعد عن المشاركة في النقاش أثناء الحصة	3.51	1.18
11	6	أسأل المعلم عن النقاط التي لا أفهمها لكي أتمكن من المتابعة	3.50	1.29
12	12	أتضايق من محاولات زملائي إثارة الفوضى في الصف وتعطيل سير الحصة	3.49	1.47
13	5	أتحدث مع زملائي حول أمور خارج موضوع الدرس أثناء الحصة	3.290	1.36
14	14	أفكر أثناء شرح المعلم في موضوعات لا صلة لها بالدرس	3.26	1.31
15	15	أنتظر حتى يطلب مني المعلم أن أجيب عن سؤال	2.98	1.47
16	10	أشعر أن وقت الحصة يمر ببطيئاً	2.26	1.24
المتوسط العام			3.65	0.564

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة في سلوك الانهماك تعزى لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7: نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الانهماك

الذكور	الانحراف	المتوسط	الانحراف	القيمة	درجات الدلالة
متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	الحرية	
معيار	معيار	معيار	معيار		
3.66	0.51	3.64	0.60	0.414	301
0.679					

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في مستوى الانهماك بين الذكور والإناث.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما طبيعة اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية؟ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الطلبة الكلية كما يوضح الجدول (8).

يلاحظ أن المتوسطات تراوحت ما بين 2.98 – 4.32، وكان المتوسط الأعلى للفقرة (8) في حين كان المتوسط الأدنى للفقرة (10).

يلاحظ من الجدول أن متوسطات الفقرات التسعة الأولى تشير إلى انهماك بدرجة عالية، فالطلبة يبدون درجة عالية من الانتباه والمتابعة ولا يمارسون سلوكيات تعكس عدم الانهماك كالانشغال في أمور غير ذات صلة بمادة الدرس.

أما الفقرات من العاشرة وحتى السادسة عشرة فقدرت بدرجة متوسطة، وهذه الفقرات تعكس الرغبة في فهم المادة والشعور بالضيق من الفوضى التي قد يحدثها الطلبة والالتزام بالتعليمات.

وفي ضوء المعيار المستخدم فإن درجة انهماك الطلبة على المقياس ككل كانت متوسطة.

جدول 8: متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على فقرات مقياس الاتجاهات

ترتيب الفقرات	رقم الفقرات	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	29	يسهل مهمة الفرد عند السفر للخارج	3.67	0.75
2	3	يجعلني منفتحاً على العالم	3.66	0.68
3	31	يزيد من مخزون المعاني والمعرفة لدي	3.61	0.71
4	22	يدعم موقفي في إيجاد فرص عمل مناسبة	3.58	0.84
5	17	يكسبني لغة التواصل العالمية	3.52	0.079
6	4	يساعدني في الإطلاع بسهولة على الجديد من المعرفة في العالم	3.52	0.73
7	1	مضيعة للوقت	3.48	0.086
8	13	يساعد في الإطلاع على عادات وتقاليد وثقافات المجتمعات الناطقة باللغة الإنجليزية	3.47	0.079
9	2	يعيق تعلم اللغة الأم	3.046	1.189
10	32	يفتح آفاقاً جديدة في حياة الفرد	3.46	0.84
11	40	لا جدوى منه	3.43	1.04
12	24	يسهل الانفتاح على حضارات الأمم المختلفة	3.40	0.82

الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة	رقم الفقرة	ترتيب الفقرات
0.99	3.38	يزيد من ثقة الفرد بنفسه	36	13
1.01	3.37	يزيد من ثقتي بنفسي	8	14
0.89	3.37	ينمي الطاقات الإبداعية لمتعلمها	28	15
0.95	3.36	يقوي شخصية الفرد	35	16
0.99	3.33	مطلب أساسي لتولي المناصب في أي تخصص	34	17
1.08	3.30	يقوي مهارات التواصل لدي مع الآخرين	15	18
0.093	3.30	يتيح لي التفاعل والانخراط مع الآخرين	11	19
1.01	3.26	ضرورة لكل فرد في المجتمع	33	20
1.35	3.19	لو أعطيت القرار لأصدرت أمراً بإلغاء تعلم اللغة الإنجليزية	41	21
0.91	3.17	يساعد على نقل قضايا المجتمع للآخرين	37	22
1.00	3.16	يسهل علي إتمام المعاملات في المؤسسات المحلية والإقليمية	7	23
1.03	3.14	يساعدني في نقل خبراتي للآخرين	12	24
1.26	3.13	يجب أن يقتصر على فئة ضيقة من المجتمع	16	25
1.27	3.12	لا ميرر له مطلقاً	21	26
1.06	3.07	مصدر لتعلم عادات وثقافات دخيلة على المجتمع	23	27
1.12	3.06	لا يتعارض مع تعلم اللغة الأم	26	28
1.05	3.04	أحد القرارات المدروسة لوزارة التربية والتعليم	30	29
1.25	3.02	ممتع	18	30
1.00	3.02	يساعد على شرح مواقف الفرد	38	31
1.17	3.01	يساعد في تصويب الصور الخاطئة التي حملها الآخرون عن المجتمع	39	32
1.29	2.99	مصدر للمتاعب	10	33
1.140	2.97	يجعلني أتابع أخبار العالم أكثر	5	34
1.21	2.88	يقوي العلاقة مع المعلمين	27	35
1.25	2.88	يؤدي إلى ضياع الهوية العربية لمتعلمها	20	36
1.28	2.87	وسيلة لتجنب كيد الآخرين الناطقين بها	14	37
1.15	2.82	يكون على حساب تعلم موضوعات أهم منه	9	38
1.21	2.70	يتعارض مع التمسك بالتراث الثقافي للأمة	6	39
1.21	2.69	يضعف وسائل الاتصال بين الأفراد في الثقافة الواحدة	19	40
1.37	2.34	سهل	25	41
0.50	3.14	المتوسط العام		

جدول 9: نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية

الذكور	المتوسط	انحراف معياري	المتوسط	انحراف معياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
3.017	0.56	3.23	0.42	-	301	0.000	3.791

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لصالح الإناث.

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة: ما طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلبة من وجهة نظر الطلبة. تم حساب

يلاحظ من خلال استعراض متوسطات تقديرات الطلبة لفقرات المقياس أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وفق المقياس الذي اعتمد لتحديد الاتجاه (أعلى من 2 إيجابي وأقل من 2 سلبي) وكان أعلى المتوسطات للفقرة (يسهل مهمة الفرد عند السفر للخارج) في حين كان أدنى المتوسطات للفقرة (سهل).

وللإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس؟ تم استخدام اختبار (ت) كما هو مبين في الجدول (9).

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات العينة الكلية على
كل بعد من أبعاد المقياس التي حددتها عملية التحليل العاملي. كما
يتضح في الجداول من (10- 15) يوضح ذلك.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	1	يشعري المعلم/المعلمة أن بإمكانني النجاح في عملية التعلم إذا قدمت الجهد المناسب	4.08	1.12
2	8	يستمتع المعلم/المعلمة إلى حديثي وإجاباتي عن الأسئلة بانتباه واهتمام	3.72	1.19
3	30	يعدل المعلم/المعلمة من نظرتي السلبية إذا بادرت إلى السلوك بطريقة مناسبة	3.70	1.01
4	12	يشعري المعلم/المعلمة أن مصلحتي أمر مهم بالنسبة له/لها	3.68	1.27
5	4	يشعري المعلم/المعلمة بأنه يتوقع مني أن اسلك بطريقة مناسبة في غرفة الصف	3.60	1.17
6	2	يعطيني المعلم/المعلمة الفرصة لتخطيط وتنفيذ بعض الأنشطة مع مجموعة من طلبة الصف	3.52	1.22
7	2	يبادر المعلم/المعلمة لتقديم المساعدة إذا شعر/شعرت أنني أواجه مشكلة	3.50	1.29
8	9	يشعري المعلم/المعلمة بأن الأفكار التي اطرحها هامة وقيمة	3.38	1.23
9	5	يقدم المعلم/المعلمة اقتراحات حول تطوير معارفي في المادة	3.20	1.31
10	7	يفتقدي المعلم/المعلمة عندما أتغيب ويستفسر/تستفسر عن أسباب غيابي	3.10	1.43
11	3	يتقبل المعلم/المعلمة اقتراحاتي حول طريقة التدريس وتنفيذ الأنشطة	3.01	1.31
12	10	يحدد المعلم/المعلمة وقتاً إضافياً لمساعدتي في التغلب على الصعوبات في المادة	2.46	1.42

0.86

3.33

المتوسط لل فقرات

تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة المعلمين لأنماط السلوك التي
تقيسها الفقرات كانت بدرجة متوسطة ما عدا الفقرات (8) و(1)
و(12) و(30) حيث قدرت بدرجة عالية.

يلاحظ من خلال الجدول (10) أن المتوسط الأعلى كان
للفقرة رقم (1) التي تشير إلى التوقعات الإيجابية من قبل المعلم
في حين أن المتوسط الأدنى كان للفقرة (10) التي تشير إلى
تخصيص المعلم لوقت إضافي لمساعدة الطلبة. وبشكل عام فإن

جدول 11: متوسط درجات أفراد العينة الكلية على فقرات العامل الثاني: النماء

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	39	يشجع المعلم/المعلمة على التعبير عن رأي حول (أحداث جارية، قصة تمت قراءتها في الصف)	3.81	1.22
2	38	يشجع المعلم/المعلمة على كتابة التقارير وإعداد المشاريع	3.51	1.24
3	36	يحاول المعلم/المعلمة مساعدة الطلبة على تحديد نقاط الضعف في المادة التي يدرسها	3.51	1.24
4	37	يوضح المعلم/المعلمة نقاط القوة التي يمتلكها الطالب في المادة التي يدرسها	3.48	1.19
5	35	يعلم المعلم/المعلمة الطلبة بمدى التقدم الذي تم تحقيقه في فهم المادة الدراسية	3.35	1.27
6	33	يرحب المعلم/المعلمة بأسئلة الطلبة حتى عندما تخرج عن موضوع الدرس	3.13	1.29
7	34	يعمل المعلم/المعلمة على توفير كتب ومصادر إضافية لإثراء معلومات الطلبة	2.99	1.41
8	15	يتابع المعلم/المعلمة الأمور التي تهمني مع إدارة المدرسة	2.83	1.39

0.88

3.33

المتوسط لل فقرات

مع إدارة المدرسة، وبشكل عام فإن تقديرات الطلبة لفقرات هذا
البعد كانت بدرجة متوسطة، ما عدا الفقرة رقم (39) والتي قدرت
بدرجة عالية.

يلاحظ من الجدول (11) أن التقدير الأعلى كان للفقرة (39)
التي تشير إلى تشجيع المعلم للطلبة للتعبير عن آرائهم، في حين
كان التقدير الأدنى للفقرة (15) والتي تشير إلى متابعة أمور الطلبة

جدول 12: متوسط درجات أفراد العينة على فقرات العامل الثالث: الاتساق والسلوك الديمقراطي

الترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	32	يلتزم المعلم/المعلمة بالتعليمات التي يضعها للطلبة (يسمع للطلبة كما يستمعوا له)	3.84	1.10
2	18	يلتزم المعلم/المعلمة بتنفيذ ما تم الاتفاق عليه مع الطلبة حول قضية معينة ما لم يتعارض ذلك مع التعليمات المدرسية	3.82	1.17
3	29	يحاول المعلم/المعلمة أن يتأكد من هو الطالب/الطالبة الذي سلك بشكل غير مقبول قبل أن يوجه الاتهام لأحد الطلبة	3.66	1.67
4	17	يشجعي المعلم/المعلمة على الالتزام بالقرار الذي يتوصل إليه الطلبة	3.49	1.14
5	19	يبتعد المعلم عن اتخاذ قرارات فردية في بعض القضايا التي يمكن أن يكون للطلبة رأي فيها	3.44	1.20
6	31	يسلك المعلم/المعلمة مع الطلبة بنفس الأسلوب بغض النظر عن حالته الانفعالية (حالة الغضب)	3.35	1.30
7	16	يشجعي المعلم/المعلمة على إعطاء رأيي الخاص والمشاركة في اتخاذ القرار حول بعض القضايا (اختيار نوع النشاط)	3.32	1.22
المتوسط للفقرات			3.56	0.787

يلاحظ من الجدول أن المتوسط الأعلى كان للفقرة (32) التي تعكس درجة من الاتساق في سلوك المعلم، والمتوسط الأدنى للفقرة (16) (وإن كان بدرجة متوسطة) التي تشير إلى تشجيع المعلم لطلبه على إبداء الرأي. وتوزعت باقي الفقرات بين التقدير بدرجة متوسطة وبدرجة مرتفعة.

جدول 13: متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على فقرات العامل الرابع: العدالة

الترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	25	يتجنب المعلم/المعلمة السخرية من بعض الخصائص الجسمية	4.27	1.08
2	26	يبتعد المعلم/المعلمة عن استخدام الألقاب الساخرة في مخاطبة الطلبة	4.10	1.19
3	28	يتصف سلوك المعلم/المعلمة بالعدالة في تصحيح الامتحانات	4.03	1.11
4	27	يعمل المعلم/المعلمة على توجيه الأسئلة لكل الطلبة	3.95	1.24
5	24	يطبق المعلم/المعلمة التعليمات على الطلبة دون استثناء	3.90	1.32
المتوسط للفقرات			4.06	0.863

يلاحظ من الجدول (13) أن المتوسط الأعلى للفقرة (25) التي تشير إلى تجنب المعلم/المعلمة السخرية من بعض الخصائص الجسمية، في حين كان المتوسط الأدنى للفقرة (24) التي تشير إلى تطبيق التعليمات على الطلبة دون استثناء، ووفق مقياس التقدير المعتمد فإن جميع فقرات البعد قدرت بدرجة عالية.

جدول 14: متوسطات درجات أفراد العينة الكلية على فقرات العامل الخامس: الاحترام

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	11	يعاملني المعلم/المعلمة باحترام	4.30	0.98
2	13	يبتعد المعلم/المعلمة عن استخدام كلمات قاسية أو جارحة في حديثه معي	3.93	1.31
3	14	يتجنب السخرية من محتوى وطريقة حديثي أثناء الحصة	3.86	1.26
المتوسط للفقرات			4.03	0.82

يلاحظ من الجدول أن تقديرات الطلبة لفقرات هذا البعد تعكس درجة عالية من احترام المعلم/المعلمة للطلبة.

جدول 15: متوسطات درجات أفراد العينة على فقرات العامل السادس: المشاركة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	23	يناقش المعلم/المعلمة مع الطلبة قضايا عامة تهم الطلبة	3.57	1.21
2	22	يشارك المعلم/المعلمة في الأنشطة المدرسية	3.29	1.29
3	20	يحدث المعلم/المعلمة الطلبة عن بعض جوانب حياته الشخصية وخبراته	3.13	1.39
4	21	يشارك المعلم/المعلمة في مناسبات، خاصة زيارة مريض	1.95	1.25
المتوسط للفقرات			2.99	0.902

يلاحظ من الجدول أن المتوسط الأعلى كان للفقرة (23) التي تشير إلى مناقشة القضايا العامة مع الطلبة، في حين قدرت الفقرة (21) بدرجة منخفضة التي تشير إلى مشاركة المعلمين والمعلمات في مناسبات خاصة للطلبة.

جدول 16: نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس العلاقة بين الطلبة والمعلمين

البعد	ذكور		إناث		درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الرعاية والثقة	3.51	0.84	3.35	0.81	301	0.112
النماء	3.35	0.88	3.32	0.85	301	0.77
الاتساق والسلوك الديمقراطي	3.54	0.80	3.58	0.77	301	0.76
العدالة	3.74	0.95	4.29	0.71	301	*0.000
الاحترام	3.70	0.74	3.88	0.86	301	0.055
المشاركة	3.12	0.93	2.89	0.87	301	*0.030
الكلي	3.50	0.68	3.52	0.64	301	0.844

تباين سلوك الانهماك، وقد تبين من الجدولين (17؛ 18) أن هناك قدرة تفسيرية لهذه المتغيرات في تفسير تباين سلوك الانهماك حيث بلغت قيمة ف (28.52).

جدول 17: نتائج تحليل الانحدار لطبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم واتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية

الانحدار	مجموع درجات المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البواقي	21.402	3	7.143	28.52	*0.000
الكلي	96.192	302			

*دالة إحصائياً عند $0.05 \geq \alpha$

جدول 18: نتائج الانحدار المتعدد لبعد الرعاية والثقة والاتجاهات والاحترام نحو تعلم اللغة الإنجليزية

البعد	الارتباط المتعدد	التباين المفسر	نسبة التباين المفسر	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرعاية والثقة	0.420	0.176	18%	64.513	* 0.000
الاتجاهات	0.459	0.211	3%	13.053	*0.000
الاحترام	0.472	0.222	1%	4.482	* 0.035

دالة إحصائياً عند $0.05 \geq \alpha$

يلاحظ من الجدول رقم (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الطلاب والطالبات للمعلمين والمعلمات على أبعاد الرعاية والثقة والنماء والاحترام والاتساق والسلوك الديمقراطي. وكانت تقديرات الطلبة للأنماط السلوكية التي تقيسها هذه الأبعاد بدرجة متوسطة. وظهرت الفروق ذات الدلالة عند مستوى $0.05 \geq \alpha$ في بعدي العدالة والمشاركة فقط.

وفيما يتعلق ببعد العدالة فإن المعلمات كن أكثر ابتعاداً عن استخدام الألقاب الساخرة أو السخرية من الخصائص الجسمية للطالبات، كما أنهن يطبقن التعليمات على الجميع دون استثناء، ويوجهن الأسئلة لجميع الطالبات بدرجة أعلى من المعلمين. أما بالنسبة لبعد المشاركة فإن المعلمين الذكور كانوا أكثر مشاركة في الأنشطة العامة، ومناقشة القضايا العامة من المعلمات، وقد تحدثوا عن بعض جوانب حياتهم الشخصية أكثر من المعلمات.

وللإجابة عن السؤال السابع والمتعلق بمقدار التباين في سلوك الانهماك الذي تفسره طبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وكذلك الذي تفسره اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية. لقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقات والقدرة التفسيرية لمتغيرات الاتجاهات والعلاقات بين الطلبة ومعلميهم في

في ضوء محتوى فقرات مقياس الانهماك والتي لا يمكن وصفها بأنها فقرات "منمطة جنسياً". وتشير الباحثة هنا إلى دراسة (الزعيبي، 2000) التي هدفت لقياس أنماط السلوك المعطل الذي يعرضه الطلبة داخل غرفة الصف، والذي يعتبر مؤشراً على ضعف الانهماك. وكان من بين فقرات المقياس الذي استخدم في تلك الدراسة ما يقيس الاعتداء على الممتلكات أو الآخرين والتأخر في تقديم الواجبات المدرسية والتأخر في الدوام المدرسي. وفي تلك الدراسة كانت درجة ممارسة الطلبة الذكور لأنماط السلوك المعطل أعلى من درجة ممارسة الإناث بفارق ذي دلالة. ويمكن أن يفسر عدم وجود فروق دالة في درجة الانهماك بين الطلاب والطالبات بالإشارة إلى وجود عوامل مشتركة في موقف التعلم والتعليم؛ منها استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات تدريسية معينة تم تدريب المعلمين والمعلمات على استخدامها في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

وتشير نتائج الدراسة الحالية أيضاً إلى أن أفراد العينة يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وتفسر هذه النتيجة في ضوء عدة عوامل لعل من بينها رغبة الطلبة في إتقان هذه اللغة لشعورهم بأهميتها في حياتهم. كما من الممكن أن يكون لطرق التدريس التي يستخدمها مدرسو هؤلاء الطلبة - والتي لم تبحث في سياق هذه الدراسة - أثر في تكوين هذه الاتجاهات. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة معروف وناصر (2010) وأحمد (2008) حول اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية مع العلم أن الدراسة الأولى أجريت في سوريا والثانية في اليمن. ويفسر هذا التوافق باعتباره مؤشراً على إدراك الطلبة في مجتمعات عربية مختلفة ثقافياً واجتماعياً لأهميتها في حياة الطالب، وسعيهم نحو اكتسابها وتعلمها.

ومما لا شك فيه أن استخدام الكمبيوتر الذي يشكل عنصر جذب للطلبة عموماً، ومشاهدة البرامج التلفزيونية التي تشكل عنصراً جذاباً أيضاً، من العوامل التي أسهمت في تكوين هذه الاتجاهات الإيجابية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية فروقاً ذات دلالة في الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لصالح الإناث، ولتفسير هذه الفروق تشير دراسة (Downing; Chans; 2008) إلى أن الدراسات في مجال اختبارات الذكاء تشير إلى تفوق الذكور في مجال القدرات البصرية المكانية والتفكير الرياضي وتفوق الإناث في اختبارات التذكر واستخدام اللغة، ويضيف بأن الإناث يبدون درجة أعلى من التنظيم الذاتي والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة الأكاديمية بشكل عام.

وفي ضوء ما توصلت إليه دراسة (Downing et.al 2008) فإن الاتجاه الإيجابي نحو تعلم اللغة الإنجليزية قد ارتبط بالقدرات اللغوية والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة الأكاديمية. ويضاف إلى ذلك إدراك الإناث لأهمية هذه اللغة في الحياة العملية مستقبلاً، وما قد يترتب على إتقانها من قبول اجتماعي قد يحققه الطلاب الذكور بطرق أخرى، أو هو متحقق لهم بفعل التنشئة الاجتماعية. وتختلف

يلاحظ من الجدول أن العامل الأول (الرعاية والثقة) كان له القدرة التفسيرية الأعلى حيث فسرَ 18% من التباين في سلوك الانهماك، أما متغير الاتجاهات فلقد فسرَ 3% من هذا التباين في حين فسر العامل الخامس (الاحترام) ما نسبته 1% من التباين في سلوك الانهماك.

وللإجابة عن السؤال الثامن: ما طبيعة العلاقة بين علاقة الطلبة بمعلميهم واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس العلاقات والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات كما يوضح الجدول رقم (19).

جدول 19: معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية على أبعاد مقياس العلاقات والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات

البعد	قيم معامل الارتباط
الرعاية والثقة	*0.198
النماء	*0.193
الاتساق والسلوك الديمقراطي	*0.190
العدالة	*0.167
الاحترام	*0.272
المشاركة	*0.41
الدرجة الكلية	*0.209

*دالة احصائياً عند $0.05 \geq \alpha$

وقد كانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى $0.05 \geq \alpha$ ما عدا معامل الارتباط بين الاتجاهات وبعد المشاركة.

مناقشة النتائج

تشير نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة قد حققوا درجة متوسطة من الانهماك، وأنهم يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية. أما فيما يتعلق بإدراك الطلبة لممارسات معلميه فقد أوضحت تقديرات الطلبة لأبعاد مقياس العلاقات أن بعد العدالة قد حقق المرتبة الأولى، يليه بعد الاحترام، ومن ثم الاتساق والسلوك الديمقراطي في حين تساوى المتوسط العام لبعدي الرعاية والثقة والنماء، أما أدنى التقديرات فكان لبعد المشاركة.

وعند العودة إلى فقرات مقياس الانهماك نجد أن هناك تسع فقرات من المقياس قدرت من قبل الطلبة بدرجة عالية وهي تعكس الانتباه والمتابعة وأداء المهام في الوقت المحدد، في حين قدرت باقي الفقرات بدرجة متوسطة كمتابعة إجابة زملاء والسؤال عن النقاط غير الواضحة وعدم التحدث مع الزملاء بأمور ليست ذات صلة بموضوع الدرس، ولم يتم تقدير أي من فقرات المقياس بدرجة متدنية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير درجة الانهماك بين الطلاب والطالبات، ويمكن تفسير هذه النتيجة

يتمكن من تحقيق أهداف التعلم واستثمار طاقاته وقدراته. ولقد فسر متغير الاتجاهات ما نسبته 7% من التباين في سلوك الانهماك حيث تعمل الاتجاهات الإيجابية كدافع للطلبة في عملية التعلم. ولعل معاملات الارتباط ذات الدلالة التي تم التوصل إليها بين أبعاد مقياس العلاقات والاتجاهات تشير إلى العلاقات المتبادلة بين المتغيرين، حيث يعمل المتغيران معاً في توفير مناخ صفّي ييسر تعلم الطلبة.

ولا بد من الإشارة عند تفسير مساهمة عوامل الثقة والرعاية والاحترام والاتجاهات في سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم إلى أن سلوك الانهماك في طبيعته نشاط عقلي معرفي يعتمد على عدد من العوامل؛ منها ما يتعلق بالخبرات السابقة والقدرة العقلية والدافعية عند المتعلم، إضافة إلى طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون وكفاءاتهم في إدارة الصف، لذا فإن العوامل التي هدفت الدراسة إلى تقصي دورها - وعلى الرغم من أهميتها - تشكل بعض هذه العوامل التي تحدد سلوك الانهماك عند الطلبة.

وخلاصة القول أن هذه الدراسة تمكنت من إلقاء الضوء على متغيرات غير ذات صلة بعملية التدريس، والتي تلعب دوراً في انهماك الطلبة في عمليات التعلم، وهي بذلك تحدد نقطة البداية لإجراء العديد من الدراسات في المستقبل بحيث تتناول أبعاد البيئة الصفية ومتغيراتها وتأثيرها على الانهماك الذي يعتبر مؤشراً دالاً على حدوث التعلم.

التوصيات

- العمل على تطوير المقاييس المستخدمة في الدراسة، بحيث يمكن استخدامها في دراسات لاحقة.
- إجراء دراسات للتعرف على العوامل التي ساهمت في ظهور الفروق بين الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية.

إجراء دراسات حول سلوك الانهماك عند الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية ومدى مساهمة عوامل تتعلق بالطالب أو المعلم في تحديد مستوى الانهماك.

نتيجة الدراسة الحالية من حيث وجود فروق دالة إحصائية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لصالح الإناث مع دراسة أحمد (2008) التي لم تتوصل إلى فروق بين الجنسين في الاتجاهات، ولعل ذلك يفسر في ضوء العوامل الثقافية والاجتماعية التي قد تتيح للفتيات في الأردن فرصاً للتعلم والإطلاع والتفاعل الاجتماعي بدرجة أكبر. مما قد ينعكس إيجاباً على اتجاهاتهن كما أشارت نتائج الدراسة.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة فقد ظهرت فروق ذات دلالة في تقدير الطلبة لبعد العدالة في مقياس العلاقات ولصالح المعلمات، وبالتالي فإن هذا السلوك من قبل المعلمات تجاه طالباتهن قد أسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المعلمة وبالتالي نحو المادة التي تدرسه.

أما فيما يتعلق بإدراك الطلبة أفراد عينة الدراسة لممارسات المعلمين كما يقيسها المقياس المستخدم فكانت بدرجة عالية لبُعدي العدالة والاحترام، ومن ثم الاتساق والسلوك الديمقراطي، ومن ثم الرعاية والثقة والنماء بدرجة متوسطة، أما بعد المشاركة فقدّر بدرجة متدنية، ومما لا شك فيه أن وصف الطلبة لمعلميهم بالعدالة والاحترام يعكس ممارسات المعلم/المعلمة ومدى التفهم والاهتمام الذي يولونه للحاجات النفسية للطلبة، وحرصهم على توفير مناخ صفّي إيجابي ييسر عملية تعلم الطلبة. كما ظهرت فروق ذات دلالة في تقدير عينة الطلبة على بعدين من أبعاد مقياس العلاقات، وكان الفرق لصالح المعلمين على بعد المشاركة، ولصالح المعلمات على بُعد العدالة. ويمكن القول أن العوامل الاجتماعية الثقافية قد تحد من مشاركة المعلمات في بعض الأنشطة بعد انتهاء الدوام المدرسي، إضافة إلى الأعباء والمسؤوليات الأسرية التي قد تحول دون هذه المشاركة. كما أن عوامل التنشئة الاجتماعية بشكل عام قد تؤدي إلى تردد المعلمة في الحديث عن بعض جوانب حياتها الشخصية.

أما بالنسبة لبعد العدالة الذي قدر لصالح المعلمات فيفسر في ضوء عوامل اجتماعية وثقافية بشكل عام. فالإناث قد ينظرن إلى ممارسة سلوك العدالة بأنه مصدر للحصول على المكانة الاجتماعية وقبول الآخر، ولعل هذا التفسير ينطبق على كثير من ممارسة الإناث السلوكية المرغوبة اجتماعياً، وفي المقابل فإن الذكور يمكن أن يحققوا تلك المكانة والقبول من خلال ممارسات مختلفة، أو أنهم قد حققوا ذلك بفعل عوامل التنشئة الاجتماعية.

لقد فسر بعد الرعاية والثقة 18% من التباين في سلوك الانهماك ولم تفسر العوامل الأخرى نسبة من هذا التباين، ما عدا عامل الاحترام الذي فسر 1% من التباين. وتوضح هذه النتيجة أهمية بعد الرعاية والثقة في تعلم الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات (Wentzel 1993, Montalvo & Roedel 1995, Phelan 1992, Reeve 2006) التي أشارت إلى أهمية رعاية المعلم للطلبة. وعند النظر إلى فقرات هذا البعد نلاحظ أنها تشير إلى مقدار الاهتمام بالمتعلم كفرد تصل إليه رسالة أنه جدير بالرعاية التي تتضمن الاهتمام بحاجاته النفسية والمعرفية لكي

المراجع

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, M., and Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Baker, J.A., Clark, T. P., Maier, K.S., Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of student with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1867-1883.
- Crosnoe, R. Johnson, M.K., & Elder, G.H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- Decker, D.M., Dona, D.P., Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Fraser, B. (1993) Assessing and Improving Classroom Environment. In Barry J. Fraser (ED) Research Implication for Science and Mathematics Teacher (13) 1 National Key Center for School Science and Mathematics. Curtin University of Technology. West Australia.
- Hambleton, R.K., & Swaminathan, H. (1985). Item response theory: Principles and applications, Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Khwaileh, F.M., & Zaza, H.T., (2011). Gender differences in academic performance among undergraduates at the University of Jordan: Are they real or stereotyping? *College Student Journal*, 45(3), 633-648.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Lee, S. (2007). The relation between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity patterns in the elementary, middle and high school. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184, In Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Montalvo, G.P., & Roedel, T. (1995). Pleasing the teacher: A qualitative Look. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. In Montalvo, G.P., Mansfield, E.A., Miller, R.B., (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 20(3), 144-158.
- أحمد، مروان ومحمود، ميلاد (1997) علاقة الاتجاهات المتبادلة بين المدرسين والطلاب بأداء كل منهم (دراسة ميدانية في مدارس محافظة القنيطرة) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي (1997) التقييم التربوي، جامعة عين شمس.
- البشير، أكرم عادل (1995) أثر المناخ الصفّي في التحصيل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية لمديرية عمان الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة/ الجامعة الأردنية.
- المجالي، ميسم (2000) أثر التعلم التعاوني في التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، لبنان.
- المحتسب، نهاد صالح (2002) أثر طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الاستقرائي على الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية مقارنة بالطريقة التقليدية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مدينة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
- المخزومي، ناصر (2001) اتجاهات المعلمين أقلّيم جنوب الأردن نحو اللغة العربية وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية. المجلد (16) العدد الأول.
- اليمني، عبد الرؤوف حميد مكرّد (2008) إدراكات الطلبة والمعلمين لبيئة التعلم الصفية وعلاقة إدراكات الطلبة بتحصيلهم الأكاديمي واتجاهات نحو التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- محمد كامل، عبد الوهاب (2001) مبادئ علم النفس بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عمران، خولة عبد الله (2002) تقييم البيئة الصفية لمعلمي التربية الإسلامية للصف الحادي عشر من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.
- معروف، سعاد وناصر، يونس (2010) اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة). مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد: 1 و 2.
- وزارة التربية والتعليم في الأردن، التقارير السنوي لعام 2010 - 2011.
- وزارة التربية والتعليم في الأردن، الإطار العام للمناهج والتقييم (2006) إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- يوسف أحمد، حفيظة (2008) اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في اليمن نحو منهج اللغة الإنجليزية رسالة ماجستير غير منشورة.

- year. *Journal of Education Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Thijs, J., & Verkuyten, M., (2009). Students' anticipated situational engagement: The role of teacher behavior, personal engagement, and gender. *The Journal of Genetic psychology*, 70, (3), 268-286.
- Trickett, E.J., & Moss, R.H. (1986). Classroom environment scale manual: Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Wei, M., Bork, P.D., & Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behavior and student achievement in English as a foreign language classroom in China. *Learning Environment Research*, 12, 157-174.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*; 89(3), 411-419.
- Zoubi, R. (2000). Discipline problems: Types, causes and strategies as perceived by teachers and students in Jordanian public secondary schools. Unpublished doctoral thesis. University of Birmingham: U.K.
- Montalvo, G.P., Manstfield, E.A., & Miller, R.B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement, and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 20(3), 144-158.
- Myers, S.S., & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Phelan, P., Davidson, A. & ThanhCao, H., (1992). Speaking up: Students perspectives on school. Phi Delta Kappa, 73, 695-704. In Montalvo, G.P., Mansifield, E.A., Miller, R.B., (2007). Liking or disliking the teacher motivation, engagement and achievement. *Evaluation and Research*, 20(3), 144-158.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 275-236.
- Robinson, M.A., (2010). Growing school networks for instructional improvement in Jordan .Consortium for Policy Research in Education, *Teachers College, Columbia University*.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school

Subscription Form	Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan	المجلة الأردنية في العلوم مجلة علمية عالمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
Name:	الاسم:	أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية
Speciality:	الاختصاص:	For
Address:	العنوان:	☐ سنة واحدة
P.O. Box:	ص.ب.:	☐ سنتان
City & Postal Code:	المدينة والرمز البريدي:	☐ ثلاث سنوات
Country:	الدولة:	
Phone:	هاتف:	
Fax:	فاكس:	
E-mail:	البريد الإلكتروني:	سعر البيع العادي 1.750 دينار
No. of Copies:	عدد النسخ:	سعر البيع للطلبة دينار واحد
Payment:	طريقة الدفع:	خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع
Signature:	التوقيع:	40% Discount for Bookshops
ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح " عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك "		
Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.		ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.
المراسلات		
مراسلات البيع والاشتراكات:		
عميد البحث العلمي والدراسات العليا		
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك		
إربد - الأردن		
هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638		
فاكس 00 962 2 7211121		

- Medgyes, P. (1992). Native or Non-native: Who's Worth More? *ELT Journal*, 46(4), 340-49.
- Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly* 25(3), 481-520.
- Nayar, P. B. (1994). Whose English is it? *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1(1). Retrieved May 10, 2012) <http://www.tesol.org/wordpress/issues/volume1/ej01/ej01f1/>
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology Series: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1996). ELT: The native speaker's burden. In T. Hedge & N. Whitney (Eds.), *Power, Pedagogy & Practice*, (pp. 23-30). Oxford: Oxford University Press.
- Rababah, G. (2001). *An Investigation into the strategic competence of Arab learners of English at Jordanian Universities*. Unpublished PhD Dissertation, University of Newcastle upon Tyne, UK.
- Samimy, K. & Brutt-G. J. (1999). To be a native or nonnative speaker: Perceptions of 'non-native' students in a graduate TESOL program. In Braine (ed). *Nonnative Educators in English Language Teaching*. (pp. 127-144). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Takada, T. (2000). The Social Status of L1 Japanese EFL Teachers. *TESOL Matters*, 10(3). Retrieved November 7, 2009 from http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=195&DID=854
- Tang, C. (1997). On the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 31(3), 577-580.
- Zacharias T. (2003). *A Survey of Tertiary Teachers' Beliefs about English Language Teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language*. Unpublished M.A Theses, University of Thailand, Thailand.

What becomes apparent in the literature is that both groups of teachers bring distinct and beneficial attributes as professional in the language classroom. In studying the impact or the differences between the two groups, or asking who makes a better teacher, we assume to an extent that teaching quality depends on whether teachers are native or non-native speakers, as if one group is naturally better able to teach. If this is accepted, why should teachers gain a qualification or enroll on professional development activities if they are naturally more or less skilled than others? The conclusion is that a trained, proficient and kind teacher who enjoys his/her job will be effective and popular with students, regardless where they are from. Equally, a teacher who does not understand his/her students' needs, uses traditional methods, and is unable to provide interesting, fun lessons will be unpopular and will not enjoy their job.

References:

- Arva, V. & Medgyes, P. (2000). Native and nonnative teachers in the Classroom. *System* 28, 355–372.
- Bent T, Bradlow A.R. (2003). The inter language speech intelligibility benefit. *Journal of the Acoustical Society of America*, 1(14), 1600–1610
- Braine, G. (Ed.) (1999). *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bresnihan, B., & Stoops, B. (1996). Three ways that work! Oral fluency practice in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 34 (3), 30-37
- Brown, J (2003). Promoting fluency in EFL classroom. *Proceedings of the 2nd Annual JALT Pan-SIG Conference*, (1-12), Kyoto, Japan
- Burns, A. & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Butler, Y. (2007a). How are nonnative-English-speaking teachers perceived by young learners? *TESOL Quarterly*, 41, 731–755.
- Clayton, M. (2000). Foreign teaching assistants' first test: The accent. *Christian Science Monitor*, 92(198), 14.
- Flege, J. E. & Fletcher, K. (1992). Talker and listener effects on the perception of degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91(1), 370-389.
- Gass, S. & Selinker L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman Publishing Company.
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an international language? *ELT Journal*, 52(2), 119-126.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jesry, M.M (2005). Theoretically-based practical recommendations for improving EFL/ESL students' pronunciation. *Language & Translation Journal*, 18, 1-33,
- Kachru, B. (ed.) (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures* (2nd ed). Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Kamhi-Stein, L. (1999). Preparing nonnative professionals in TESOL: Implications for teacher education programs. In Braine (ed) *Nonnative Educators in English Language Teaching*, (pp 145–158.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kelch, K. & Santana-Williamson, E. (2002). ESL students' attitudes towards native and nonnative-speaking instructors' accents. *CATESOL Journal*, 14(1), 57–72.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill
- Lee, I. (2004). Preparing nonnative English speakers for EFL teaching in Hong Kong. In Kamhi-Stein (ed.), *Learning and Teaching from Experience*, (pp. 230-250). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Luk, J. (2001). Exploring the socio cultural implications of the Native English- speaker Teacher Scheme in Hong Kong through the eyes of the students. *Asian Pacific Journal of Language in Education*, 4(2), 19-50.
- Madrid, D. & Canado, M. (2004). Teacher and student preferences of native and Nontative foreign language teacher. *Porta Linguarum* 2, 125-138. Retrieved June 9th 14, 2012 from http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/7%20Preferences%20for%20native%20and%20nonnative%20FL%20teachersD%20Madrid%20&%20M%20L%20P%20Cagnado.pdf
- Mahboob, A. (2003). *Status of nonnative English-speaking teachers in the United States*. Unpublished Ph.D. dissertation, Indiana University, Bloomington.
- McLaren, P.B (2008). Native speaker and English medium evaluation: Fallacy or practical necessary? *The Proceedings of the 13th International TESOL Arabia Conference*. (317-331), Dubai, UAE

and standard English. This conviction is most probably stemmed from a lack of awareness about Standard English. The results of the present study indicated that achievement in speaking test was not attributed to the teacher variable, but rather to the teaching behaviors.

As matters stand, perfect pronunciation is only marginal in the globalized world; intelligible communication is the goal (Morley, 1991). Instead of focusing on reproducing native or a native like utterance, the researcher calls for shifting the teaching towards equipping the learners with communication strategies by making them aware of these strategies and use them in their communication. Limiting pronunciation skills to stress, intonation and tone can damage learners' self-confidence, impede social interactions, negatively affect estimations of a speaker's credibility and abilities, and restrict our students' chances for success on the whole (Rababah, 2001). This means that teachers (whether NESTs or NNESTs) should possess the knowledge and skills to deliver effective pronunciation lessons. They should be able to identify that depending on their first language; students have different requirements, difficulties and probably strategies in learning pronunciation.

No doubt that pronunciation affects intelligible communication, yet Lee's (2004) study showed that the degree of intelligibility was greater in the cases where the speaker and listener shared the same L1 than in those cases where they did not. The study also highlighted the importance of the level of proficiency on the intelligibility; the higher the level of proficiency is, the more understandable the speaker is. The high-proficiency non native talkers' intelligibility was higher than that of the native speakers when the native languages were matched between talker and listener. This matched L1 benefit could be explained by the fact that their overall shared phonetic and phonological knowledge cover both languages -their native language and target language, whereas NN and NS pair or different L1 pair covers only the target language. Also, this is possibly because the NS uses more assimilation, elision, and maybe speaks faster than the NNS.

c. Fluency

Fluency sub-test aims at measuring the subjects' ability to express oneself intelligibly, reasonably accurately and without undue hesitation. The analysis revealed that there was no significant difference in students' performance in fluency sub-test due to the nativity of the teachers. A feasible justification could be that both groups of teachers of the study used communicative language strategies in their teaching which, according to Brown (2003), can help learners communicate fluently with whatever proficiency they happen to have and at any given time, including the ability to use speed, pauses, and hesitations efficiently. Another reason that may contribute to this result is the teachers' perceptions of fluency; they do understand

that fast speed does not necessarily mean fluency and seemingly have communicated this to their students. The students then must realize that it is fine to speak slowly as long as it is done at a reasonable rate.

One of the biggest challenges in teaching ESL is finding ways to assist learners develop their oral fluency. This is particularly true in EFL contexts where students tend to share a common language and have little or no exposure to English outside the classroom (Bresnihan & Stoops, 1996). However, teachers can play a significant role in encouraging students to speak in English through engaging activities that assist them in bridging the gap between their written materials and speaking fluently in English.

d. Accuracy

Accuracy is the ability to produce correct sentences using correct grammar and vocabulary. The study revealed that there was a significant difference in students' achievement in the accuracy sub test in favor of the NNESTs. This is not surprising as that grammar is the favorite field for the NNESTs. This is reflected in Tang's (1997) study who concluded that "NNESTs were felt to be associated with accuracy rather than fluency" (p. 578). They use different language activities and work where the primary purpose is to help students achieve accurate perception and production of a target item that can be a sound, a word, or a sentence structure. Many teachers and researchers believe that focusing on accuracy does not help the learners to improve their communicative competency. However, though overuse of accuracy activities can cripple the language development and may make the students lose their confidence because of the teachers' overcorrection, accuracy is essential in language development. What teachers need to know is where accuracy should be stressed over fluency and vice versa.

Conclusion

The English language is a common language and is spoken in many countries. It is considered as a universal language that many people, institutions and countries are competing to learn and use it as lingua franca. In fact, many people view learning a language as learning how to speak it. Hence, emphasis has been shifted to teaching the speaking skills, especially with the raise of the communicative approach. Then, it is widely accepted that native English speaking teachers are better than the nonnative English-speaking teachers in teaching speaking. This study illustrates that the nativeness of teachers does not have a significant impact on students' performance in speaking. In terms of pronunciation, it is the researcher's view that students can largely benefit from exposure to all sorts of accents and that in the globalized world what matters is the intelligibility of the speech acts rather than the perfect pronunciation.

The present study adds to previous evidence (Flege and Fletcher, 1992, Bent and Bradlow, 2003) that intelligibility depends not just on the talker's speech, but is also dependent on the listener. Thus, the measure of intelligibility should be considered in terms of the talker-listener relationship (Bent and Bradlow, 2003). In other words, the fact that a speaker may be more or less intelligible depends on who the listener is, rather than solely basing on the speaker's utterance. What this does imply for EFL classroom is that NNEST with high level of proficiency can be as effective, if not more, as NESTs in teaching speaking English. This should be reflected on TEFL/TESL curricula and materials although no significant changes have been made so far in practical sense.

Thus, we need to show our students that a reasonable level of English proficiency with a bit of an accent does function in the global community. There are many Arabs (NNESTs) in business and academic circles who are professionally successful using their command of English. We should emphasize that they are the products of English language teaching in UAE or/ and any other Arab countries. The number of successful EFL learners is still small, but they can inspire other learners. Arabic speaking EFL teachers themselves have wonderful opportunities to serve as role models through team teaching with NESTs as it is the case at many public and private institutes in the UAE and other Gulf countries. It is also important for the NNESTs to convince students and parents of their qualifications and abilities by improving their linguistic and communicative competencies. It is very crucial to define the goal of language learning as partial fluency, not as native proficiency; yet students' desire to speak as fluently as native speaker should be respected and considered because it is part of integrative motivation. However, under the circumstances where English is a de facto compulsory subject at the school level, we should set an achievable goal for the majority of students (Takada, 2000). It will give students a sense of accomplishment and allow teachers a fair evaluation of their job performance.

Teaching speaking skills in English as an international language should be based on a whole set of different assumptions of those used in English speaking countries. The narrow view of intelligibility which focuses on one standard variety of English tied to British or English have been broaden to include all varieties as long as international intelligibility is achieved. This means that EFL learners attempt to make themselves understood not only to other non native speakers, but also to native speakers of English. Jesry (2005) argued that it is vital that students learning English for international communication learn to speak it as intelligibly and comprehensibly as possible – not necessarily like natives, but well enough to be understood. And, it is equally important that they learn to understand it when spoken by people with different

accents speaking in natural conditions. In the same vein, Jenkins (2000) recently claimed that the 'research on intelligibility of L2 accents has been approached mainly or entirely from the perspective of NS' (p. 94). Thus, many important issues regarding speech intelligibility, such as how various L1 backgrounds influence intelligibility to listeners of the same or different L1 backgrounds, remain to be discovered. On the other hand, this does not mean that teaching non native learners to sound non-native but more time should be spent in improving the communicative competencies and strategies rather than spending much time imitating the teacher and to make them sound like native speaker. As Lado (1964) pointed out that a good model does not guarantee a good imitator.

b. Pronunciation

The analysis of the scores showed that students of the NESTs performed significantly better than those of the NNESTs. This may be attributed to the fact that NESTs represent the best model for students to imitate, and learners usually like to sound like native speakers. On the other hand, it is obvious that the NNESTs are marked by a foreign accent that many of their learners are likely to internalize. According to Mydges (1992), each NNEST has his/her difficulties when using or teaching English; the most frequent difficulty is pronunciation and speaking. Pronunciation is often an area of teaching that is generally neglected by both groups of teachers, and is also avoided by the NNESTs for different reasons. Medgyes states that they avoid using alternative sources to teach pronunciation such as radio, video, cassette recorder, etc. The reason is that they try to hide their deficiencies; it is a way to save face in the classroom.

Furthermore, there are a number of reasons that make teachers avoid teaching pronunciation. Firstly, many features of pronunciation are difficult to teach (or at least that is the perception). Secondly, unlike a grammatical or functional area of language, it can be quite difficult to build a lesson around a pronunciation point and, therefore, such points are add-ons to a unit in most of the textbooks or a lesson in the class. Thirdly, teachers often feel under prepared to teach pronunciation, and many seem to struggle to learn the phonemic alphabet (although this is certainly less true of many non-native-speaker teachers).

Preferences to NESTs in teaching is also echoed in Zacharias's 2003 study in which he investigated the teachers' beliefs about the role of the native speakers in English language teaching. He found out that the respondents believed that pronunciation and speaking skills were those for which native speakers were preferable, with 93% and 88% of responses respectively. This favoring of native speakers to teach pronunciation and speaking skills might reflect common misconceptions about native speakers; many people believe that NESTs from the Inner Circle speak perfect

engage students effectively in the speaking classes. Additionally, the NNETs in the study seemingly have an excellent command of English (*They sat for language tests and were interviewed prior to recruitment*). Probably, working side-by-side with NESTs has also enhanced their linguistic and communication skills. Then, this mixture of English teachers provides the students with a reproduction model that further their students' comprehension and help them to become more attentive observers of language users. This may explain why the subjects of the study scored good marks in the test and assumingly better than their counterparts in other schools.

Several educators assert that what teachers, regardless to whether they are native or non-native, know and can do has the most important influence on what students learn. Beyond enhancing students' motivation and attitudes, language teachers play a key role on students' achievement in all skills, but most importantly in the productive skills, specifically speaking. The teachers in the study are competent and use modern trends in teaching; they usually use communicative materials and activities that enhance students' speaking abilities, guide the learners to speak comprehensibly in a way that is appropriate for one's purpose and the target audience, and are able to coach the students to use the proper idioms and expressions that reinforce their speaking ability. The language teacher must know the target language sound system well enough as s/he provides the example and to be imitated by his/her students. This means that the teacher must use freely the significant sounds, syntactic constructions, good repertoire and many of the details of pronunciations and idiomatic expressions of the target language.

Assessing speaking systematically with a clear-cut method also enhanced students' performance in the study. Students were provided with the criteria for evaluating their speaking skills; so they understood ahead of time what was expected from them. Knowing the method and the criteria for assessing the speaking skill, teachers of the study most probably planned well for the speaking lessons and had prepared their students for the speaking test. Perhaps, this had a great impact on students by making them enjoy taking the test and feel comfortable in the speaking test.

Sub-test Analysis

The results of the sub-tests of the speaking test, which are shown in Table 3 showed that there were slight differences between the two groups regarding the communicative range and grammatical range and accuracy. The mean scores for the native group were higher than these of the non-native group in the communicative range, while the mean scores of the students in non-native group were slightly higher than that of the native group in the grammatical range and accuracy.

This is in line with what Samimy and Brutt-Griffler (1999) reported on the difference between the two groups of teachers. Their study reported that NESTs used authentic English in interacting with students and emphasized communication rather than exam preparation. In other words, they used the fluency-oriented approach. The NNETs, on the other hand, reported to be aware of the psychological perspectives of learning, more efficient in teaching, but emphasizing exam preparation; the emphasis here is on the accuracy. This may explain why students in the study who were coached by the NNETs scored higher in grammar and accuracy.

In the next section, the researcher will present the results of the sub-skills and a brief discussion on each skill.

a. Communicative range

Communicative range tends to measure the ability to speak without too many pauses and hesitations and how easily and clearly the subjects of the study present ideas. The analysis showed that there was no significant difference between the group taught by the NNETs and the other group. Since the IAT adopts communicative syllabus and enforces good communicative teaching practices such as student-centered approach, seating arrangements that encourage co-operative, communicative pair-work and group-work, students internalized the communicative strategies and were able to communicate effectively. The communicative strategies are well taught and learned; this, in my opinion, is what extended the communicative range of the subjects of the study and in particular the NNETs group, as the NNETs usually follow the syllabus (the textbook) and are good at preparing students for exams. It is not enough to speak English in the classroom to guarantee that student communicative competency will improve; communicative teaching strategies are what make the difference.

However, it is now recognized that English is used for international communication and spoken by more non-native speakers than native speakers (Jenkins, 2000). This means that the focus has shifted away from the intelligibility of non-native speakers to native speakers towards intelligibility in the interaction between non-native speakers. In fact, the current status of English as a language of international communication has caused language professionals to reconsider whether native speakers should be the only acceptable standard and the only "norm maker" to be emulated by the learners. Jenkins (1998, p. 119) pointed out that 'the acquisition of a "native-like" accent would be no longer the ultimate objective'. Instead, the objective has become to be able to communicate successfully with other non-native speakers of English from different L1 backgrounds.

indicated in the holistic assessment, but their performance in the discrete areas was slightly varied. In other words, they performed somehow successfully in certain skills but in others they seemed to struggle. However, by analyzing the speaking skills discreetly and discretely, a better evaluation of the subjects' oral proficiency could be achieved.

Based on these results, one may conclude that the super communicative competency of the NESTs does not put them in advantage over their non-native colleagues, as there was no significant difference between students' scores in both groups due to the teachers' nativity. In other words, the super level of proficiency of the NESTs in the study did not benefit their students to have better speaking skills than those who were taught by the NNESTs. As such, this finding defuses one of the most central advantages of the native speakers that have been reported by many researchers (Árva and Medgyes, 2000; Madrid 2004). That is the ability of NESTs to speak English better than their nonnative counterparts and use it as a natural means of communication in class does not have a significant impact on their students' speaking abilities. This also echoes in Braine (1999), where none of the participants who were NNESTs felt competent enough to teach speaking, pronunciation, and listening in an ESL context. Tang's (1997) participants also expressed the same discrepancy, indicating that the native speakers were superior to NNESTs in speaking, pronunciation and listening.

Unexpectedly, this finding is also inconsistent with many studies that are based on students' and teachers' perceptions. These study imply that the NESTs play a major role in facilitating and improving the learners' communicative competence. For example, Luck 2001's study, which was conducted in two secondary schools in Hong Kong and used a survey to solicit judgmental feedback from students, revealed that NESTs were viewed as a valid commodity to students' communication ability. However, in this study the overall analysis of the students' speaking test showed that both groups almost had the same level of the language proficiency as shown on the students' results.

The finding supports Mydges' (1992) argument about the correlation between proficiency and efficiency. Medgyes thinks that the statement "The more proficient, the more efficient" is illogical because if the language competency were the only variable involved in the teaching skill, NESTs (even without qualifications or proper training) would always be better than non-NESTs. Many studies all over the world and every day practices have shown that this is not the case; other variables and credentials should be considered in teaching. He believes that a non-native speaker's competence is limited, and that only a reduced group can reach near-native speaker's competence. Then if the teacher's efficiency is judged only on their linguistic

proficiency, only NESTs are capable of teaching English; the status of English teaching all over the world at different levels does not reflect that. There are many successful NNESTs in both EFL and ESL contexts.

It is not possible to discuss the finding of the study without going back to the definition of the native English-speaking teacher. The term "native speaker" itself is elusive, and fails to take into account the different varieties of the language and of its users. In fact, localization of the English language has already occurred in 'outer circle countries' such as China, Korea, Japan and Russia (Kachura, 1992). These developments suggest that new avenues of opportunity may be opening not only as speaking teachers but also as language assessors. This finding emphasizes the perception that NNESTs can serve as a role model of successful language learners and that the context in which English is taught as an international language should be taken into consideration when decisions are made on the efficiency of the teacher.

Another interesting finding of the study is that the subjects' speaking ability is good. The feasible explanation of this finding would be the fact that the communicative language teaching approach is widely embraced at the school. A second reason may be attributed to the fact that English is the medium of instruction in all other core subjects. This has enforced and motivated the learners to use and practice English, and maximized their exposure to the English Language in a set of daily life situation. The school policy that enforces "English Only" environment may also contribute to the good scores in the English-speaking test. This notion is also echoed and was characterized by Phillipson (1992, p. 185) as subscribing to the notion that "implicit in the monolingual tenet is the belief that an exclusive focus on English will maximize the learning of the language, irrespective of whatever other language the learner may know". However, enforcing monolingual learning environment does not mean that L1 should be completely banned as many studies have recently revealed the benefits and the necessity of the efficient use of L1 in English speaking classes. However, it is not the aim of the study to investigate the effect of using L1 on students' performance.

In order to improve speaking skills, speaking must be structurally taught in the classroom. Opportunities for speaking in and out of the classroom should be secured constantly and systematically, and they require structure and planning from the part of the teachers. English language teachers at the IAT are required to present an outline for creating effective speaking lessons and for assessing the students' speaking skills; they are well qualified and well trained. They hold bachelor degrees plus diplomas in teaching English; they are also systematically supervised and coached by the team leader, which most probably enable them to

achievement in speaking of the respondents. Means and standard deviation were computed to answer the research questions.

The results of the study

The results of the study are presented below in accordance with the questions of the study.

Results Related to Question One: *What is the effect of non-native English speaking teachers in comparison with the native English-speaking*

Table (2): t-test Results of the Students' Means Scores and Standard Deviation in the Speaking Test

Source	No.	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	DF	t-value	Sig
Native	103	13.81	3.89	0.38			
Non native	93	13.70	4.17	0.43	194	0.186	0.628

Table 2 showed that there was no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the sections that were taught by NESTs and those that were taught by NNESTs (T-value= 0.186, sig = 0.682). The mean score of the former was 13.81 with a standard deviation of 3.89 while the latter was 13.70 with a standard deviation of 4.17.

teachers on students' achievement in the speaking skill?

The study showed that there was no statistically significant difference among students' speaking achievement test scores amongst 10th grade students at $\alpha = 0.05$ due to the teacher's mother tongue.

Table 2 below presents the means, standard deviation and the results of the t-test of the students' scores in the speaking test for all sections in both groups.

Results Related to Question Two: *What is the effect of non-native English speaking teachers in comparison with the native English-speaking teachers on students' achievement in the communicative range, accuracy, fluency and pronunciation?*

Table 3 below shows the analytical assessment of the speaking test for each of the sub-skill in the scoring rubrics. Scores in bold represent the highest score in the row, and scores in *italic* are significantly lower scores within the sub skills.

Table (3): t- test Results of the Students' Mean Scores and Standard Deviations in the Speaking sub skills

Sub skills	Groups	No.	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	DF	t-value	Sig
Communicative- range	N	103	3.84	1.05	0.10	194	-0.658	0.962
	NN	93	3.95	1.11	0.11			
Fluency	N	103	3.67	1.08	0.11	194	0.274	0.619
	NN	93	3.57	1.18	0.12			
Accuracy	N	101	2.73	0.80	7.95E-02	191	-3.314	0.005
	NN	92	3.09	0.67	7.02E-02			
Pronunciation	N	103	3.61	1.05	0.10	194	3.314	0.018
	NN	93	3.16	0.82	8.55E-02			
Sum	N	103	13.81	3.89	0.38	194	0.131	0.701
	NN	93	13.73	4.07	0.42			

A close look at the data in Table 3 reveals that there was a significant correlation between native-ness and accuracy in the speaking test in favor of the NNESTs and a significant correlation between native-ness and pronunciation in favor of the NESTs. However, the results showed that there was no statistically significant difference ($\alpha = .05$) between the mean scores of the native group and those of the non-native group in the rest of the sub skills: communicative range (T-value= -.658, sig = 0.962) and fluency (T-value= 0.274, sig = 0.619) of speaking test. The mean scores for the native group in the communicative range was 3.84 with a standard deviation of 1.05, while it was 3.95 with a standard deviation of 1.08 in the non-native group.

Discussion

The native speaker of English is defined as the one whose first language is English which s/he learned in their earliest childhood and have spoken it since then. In contrast the non-native speaker teacher is identified as the one whose first language is other than English (in the context of this study it is Arabic) and learned English as a second language.

As seen earlier, the results presented in Table 2 revealed that there was no statistically significant difference between the students' mean scores in the speaking achievement exam between the groups that were taught by the native English speaking teachers and those that were taught by the non native English speaking teachers. Another interesting finding was that with an overall average of more than 13 (out of 16), the general performance of the subjects was pretty good as

Validity of the Speaking Test

The researcher developed a speaking test to be used at the end of the first term of the academic year 2008/2009; in other words, the study lasted for 18 weeks. Initially, the speaking test covered everyday life questions that engaged subjects with “question and answer” interview. The test was given to a jury of three TEFL professors, four lead teachers (supervisors) and the English curriculum specialist to decide whether or not the test measured what was planned to test, and whether or not the test was appropriate for the target students. Upon their feedback and suggestions, the final version of the speaking test was proved as described above.

Reliability of the Speaking Test

The reliability of the speaking test was verified through selecting a sample of 15 students to be assessed by the researcher and, side-by-side, a certified IELTS examiner. Grades given by the researcher and the IELTS examiner were computed to find the correlation degree between marks given by the two assessors. The Pearson correlation coefficient (r) was calculated for the speaking test and found to be 0.87.

Scoring of the Speaking Test

Specific analytical scoring procedures were used to identify smaller units in the students’ speaking achievement test such as communicative range, fluency, accuracy, and pronunciation.

Analytical scoring rubrics were used to assess the achievement in the speaking skill (Appendix A, p. 32). In assessing the students’ speaking skill, the examiner considered this ability in four areas (sub-skills): the maximum mark of each skill was four and the total for the speaking test was out 16 marks. These sub-skills were:

a. Communicative Range

This measures the ability to speak without too many pauses and hesitations. It is also to do with how easily and clearly ideas are presented by the examinee.

b. Overall Fluency

This refers to the ability to express oneself intelligibly, reasonably accurately and without undue hesitation.

c. Accuracy

The interviewer judges the variety of grammar the candidate uses and how correctly s/he uses it. So, the range of tenses as well as the appropriate use of them is important in all parts of the Speaking Test.

d. Pronunciation

Here, it is not only individual words or minimal pairs but also the whole sentences are considered. The interviewer considers how easily he can understand what the student is saying.

Procedures of the study

Below is a step-by-step description of the procedures followed in the study.

1. The researcher reviewed the literature related to native and non-native English speaking teachers in the non-English speaking countries.
2. The researcher defined the population of this study.
3. The sample of the study was divided into two groups as per their teachers’ nativity students who were taught by NESTs and those who were taught by NNESTs. It is important to point out here that the subjects of the study were distributed in their sections according to their achievement in the placement test that was conducted in the school at the beginning of the year in early September. The researcher is confident that students across the classes were at the same level of English as the mean scores of all sections in the placement test is relatively close as shown by the school records.
4. The speaking achievement test was developed in the light of the objectives of grade ten curriculum and in coordination with the Evaluation and Assessment Department and other lead teachers. Analytical scoring rubric was developed to assess students’ achievements in speaking skills. Analytical scoring rather than holistic rubric was used so that a separate score was given for each number of features of a task. The scoring rubric was introduced to the teachers at the beginning of the semester to familiarize students with such a method of assessment.
5. The speaking test was conducted at the end of term I of the academic year 2008/2009, the study lasted for 18 weeks. The speaking sessions were carried out in the school and recorded for further assessment. The researcher and the IELTS certified examiner attended the speaking sessions. Students were informed about the instructions and procedures of the speaking test; they were also assured that all answers would be anonymous and totally confidential. Based on the analytical scoring rubric, each subject was assessed in each skill, and an overall mark was also given.

Statistical Analysis of the Data

The researcher used the appropriate statistical measures to analyze the collected data. The Statistical Package for Social Studies (SPSS) was used to calculate and find any significant statistical difference between the mean scores of the students who were taught by NESTs, and those who were taught by NNESTs. Inferential statistics (t-test) for two dependent samples was utilized in order to test if there were any significant differences between the achievement and the teachers’ linguistic background (NNESTs Vs NESTs). Descriptive statistics including mean scores and standard deviations were used to measure the

than an active variable. This design then focused first on the effect, and attempted to determine what caused the observed effect.

Subjects of the Study

The targeted population consisted of 6 NESTs (2 Australians, 2 Canadians, an American and a British), 6 NNESTs (2 Egyptians, an Iraqi, a Jordanian, a Tunisian, and a Moroccan), and their students (196 10th graders) in the Institute of Applied Technology (IAT) in the UAE. All non-native teachers hold bachelor degrees in the English language in addition to a diploma in teaching English while the native English teachers hold also the same degree, but not necessarily in English language. Like the non-native English teachers, the

native teachers have TEFL certificates; and have been teaching in the UAE for three years at least. All teachers agreed to take part in the study and responded positively to the researcher's invitation.

However, in order not to disturb the teaching and the school schedule, it was decided to use the cluster sampling and use all grade 10 sections as a sample of the study. Then sections that were taught by native English teachers (1,3,4,6,7 and 10) with a total number of 103 students were considered as one group. The second group consisted of all sections that non-native teachers taught; these were 2,5,8, 9,11 and 12. Table 1 below stipulates the number of the subjects and their percentage to the total number of 10th graders.

Table (1): Numbers and Percentages of the Subjects of the Study

Native groups: taught by native speakers					Nonnative Groups: taught by non-native speaker					Total	
Teacher	Nativity	Sections	No. of students	%	Teacher	Nativity	Sections	No. of students	%	Teachers	Students
1	N1	10.01	17	8.7%	1	NN1	10.02	16	8.2%		
2	N2	10.03	16	8.2%	2	NN2	10.05	16	8.2%		
3	N3	10.04	17	8.7%	3	NN3	10.08	17	8.7%		
4	N4	10.06	18	9.2%	4	NN4	10.09	16	8.2%		
5	N5	10.07	17	8.7%	5	NN5	10.11	15	7.7%		
6	N6	10.10	18	9.2%	6	NN6	10.12	13	6.6%		
Sum	6	6	103	52.6%	Total	6	6	93	47.4%	12	196

The Context of the Study

As indicated earlier, the study took place at the Institute of Applied Technology (IAT), which is a group of six public sector secondary schools located in the UAE; the second largest school is in Al Ain. In order to mark the solidity and the uniqueness of the syllabus of the English program, which is one of the most important core subjects at the institute since English is the language of instruction in all other subject areas, only qualified teachers are recruited to implement constructively the standard based curriculum, which has been developed locally. The successful implementation of the English curriculum involves thoughtful planning and hard work at different levels. At the school level, the "English" lead teacher through weekly team meetings and constant classroom visits enforces the integrity and equality of the curriculum delivery in all sections and ensures that all classroom rules apply to all students, curriculum content and standards are also delivered to all students, teaching materials are shared and same assessment tools are used to evaluate students' performance. The school principal along with the lead teachers also ensures that all teachers will conduct their class with the utmost respect, and sense of community. Furthermore, teachers are constantly enrolled in in-house training sessions to augment their teaching

strategies, to unify the teaching approaches that the teachers use, to meet all evolving needs of the teachers and to ensure the success of the program. At the directorate level, the curriculum specialist designs the curriculum, selects the textbooks, writes the major exams and visits classes for evaluation of teachers and the program. To conclude, across all campuses, teachers of English hold comparable degrees, use same materials and content, implement comparatively same ways of delivery and finally conduct formative and summative assessment forms that the assessment unit at the directorate decides.

Instrument of the Study

The instrument used to collect data was a speaking skill achievement test that was in a form of an oral interview between the student and an examiner, and took between 10 and 15 minutes. During the interview the student answered questions asked by the interviewer, spoke at length on a topic selected by the interviewer, gave, and justified his opinions on a range of issues related to that topic. The speaking sessions were also recorded for better and accurate evaluation.

groups, pointed out that students felt strongly stressed out in classes run by NESTs due to their efforts on figuring out the meaning of new or unfamiliar words and in making sense of what is being said in the classroom instead of concentrating on learning. He also found that NESTs spend much time trying to convey their messages to the students in a reasonable time.

Luk (2001) reported on a study she carried out in two secondary schools in Hong Kong on the Native English Teacher Scheme by soliciting feedback on the project from the students. Her findings showed that the NESTs were viewed as a valued commodity to the students. Native-speaker teachers were welcomed because of the linguistic model and interaction opportunities they provided. The majority of the subjects in her study felt that being taught by NESTs enriched their linguistic resources and personal experiences.

Kelch & Santana-Williamson (2002) aimed to determine if ESL students could identify a native from a nonnative accent and if they held a more positive attitude towards teachers with 'native' accents. The researchers used audiotape recordings of three native speakers of different varieties of English and three nonnative speakers reading the same script. Fifty-six students identified each reader as NESTs or NNESTs, and rated them with an attitude questionnaire on issues of teacher education and training, experience, teacher likeability, teaching expertise, desirability as a teacher empathy for students, and overall teaching ability. The results showed that students were able to correctly identify native and nonnative speakers of English in only 45% of the occasions, and that their perception of the teachers' nativity strongly influenced the attitudes they held towards them. Additionally, teachers who were perceived as native speakers were seen as more likeable, educated, experienced, and overall better teachers, especially for speaking/listening skills. However, students also mentioned the importance of NNEST teachers as role models, source of motivation, and language learners who understood students' learning difficulties.

Lee, (2004) investigated how native language background influenced the speech intelligibility of nonnative Korean and Saudi Arabian accented speakers, and native speakers to various listeners with the same or different mother tongues. A word recognition test was performed using keywords embedded in carrier sentences with the recordings from 5 talkers (2 Korean, 2 Saudi Arabian, 1 Native English) to 4 groups of listeners (L1s: Korean, Saudi Arabian, Native English and Mixed). The results indicated that the degree of intelligibility was greater in the case where speaker and listener shared the same L1 than where they did not. The high -proficiency NN talkers were more intelligible than the low-proficiency NN talkers to all listeners. These high-proficiency NN talkers' intelligibility was

even greater than that of the native speakers when the native languages were matched between talker and listener. The finding of this study has important implications for TEFL/TESL.

In the same vein, Butler (2007a) assessed the effects of Korean elementary school teachers' accents on their students' listening comprehension. The study examined students' attitudes towards teachers with American-accented English (a native speaker model) and Korean-accented English (a nonnative speaker model). A matched-guise technique was used. A Korean American individual recorded texts in both American-accented English and Korean-accented English. The study randomly assigned 312 Grade 6 Korean students to listen to one of these two-recorded oral texts and their comprehension was examined. Next, all of the students listened to both accented-English tapes and their attitudes towards the two speakers (which were in fact the same speaker) were examined. Although the popular belief appeared to assume that nonnative accented English would produce a negative effect on students' oral skills, the results failed to find any differences in student performance in terms of comprehension. However, the Korean children thought that the American-accented English guise had better pronunciation, was relatively more confident in her use of English, would focus more on fluency than on accuracy, and would use less Korean in the English class. The students also expressed a preference to have the American-accented English guise as their English teacher.

Research Questions

The present study aimed at examining the effect of the NESTs and the NNESTs on secondary students' achievement in the speaking skill and to examine whether or not the native-ness of the teachers affected the communicative range, accuracy, fluency and the pronunciation of the learners' speech acts.

This study addressed the following research questions:

1. What is the effect of non-native English speaking teachers in comparison with the native English-speaking teachers on students' achievement in the overall speaking skill?
2. What is the effect of non-native English speaking teachers in comparison with the native English-speaking teachers on students' achievement in the communicative range, accuracy, fluency and pronunciation?

Research Approach

The present study used the Ex Post Facto design to explore possible effects of the teachers' native-ness on students' achievements in speaking skills. It was felt that this design was the most appropriate one since the independent variable in this study was an attribute rather

UAE students, learning to speak English, struggle with many communicative issues. In order to speak effectively and have an impact on the success of any conversation, students must be able to produce the expected patterns of specific discourse situations. They must also manage discrete elements such as turn taking, rephrasing, providing feedback, or redirecting. In order to convey their message properly, learners must also choose the correct vocabulary, rephrase or emphasize words to clarify the description if needed, and use proper facial expressions to imply satisfaction or dissatisfaction with the service. Additionally, learners must produce the sounds, stress patterns, rhythmic structures, and intonations of the language, use grammar structures accurately, and assess characteristics of the target audience, including shared knowledge or shared points of reference, status and power relations of participants, interest levels, or differences in perspectives (Burns & Joyce, 1997).

As thus, some researchers in the profession argue that due to their superior command in the language, the native English-speaking teachers (NESTs) make the best and ideal teachers to teach English, in particularly in speaking whether in EFL or ESL contexts. Few people would doubt that the main advantage of native teachers is evidently to be found in their superior linguistic and communicative competence of the L2 (English), since it is their mother tongue and they can thus use it with greater spontaneity and naturalness in a considerable variety of situations. This idealization of native speakers is mostly attributed to the importance placed on spoken communicative competence in foreign language pedagogy since the 1960s. Native speaker intuitions about language are supposed to result in the production of correct, idiomatic utterances, as well as providing the ability to recognize acceptable and unacceptable versions of the language (Harmer, 1991).

On the other hand, nonnative English speaking teachers (NNESTs) usually display a poorer competence, acquired through study and effort, which disallows spontaneity. In addition, they normally experience problems with pronunciation, colloquial expressions (particularly slang), and certain types of vocabulary. Their linguistic competence is also slightly outdated and very much influenced by textbook language, as they use the latter to provide linguistic models to their students. Nevertheless, a good number of researchers in the field argue that "it is not enough to speak a language to be qualified to teach it" (Lado, 1964, p.9); other teaching credentials should be required of all English language teachers, regardless of being a native or non-native English speaking teacher (Nayar, 1994 & Phillipson, 1996).

The purpose of the study

Numerous are the studies that have investigated the dichotomy between the NESTs and NNESTs on students' language learning. It is widely believed that,

due to their command in English language as a mother tongue, NESTs are more effective in teaching speaking skills as a foreign language. The present study intends to investigate the effect of the NESTs and the NNESTs on secondary students' achievement in speaking skills.

Significance of the Study

The debate about the ideal teacher has been going on for more than twenty years now and is expected to continue. Most current research in this area has focused on teachers' self-perceptions as NESTs or NNESTs, teachers' perceptions of their colleagues and their advantages, and teachers' perceptions of their students' perception (attitudes) of them (Liu, 1999b). Other researches have centered on hiring practices, work conditions and supervisor or administrator preferences for native and non-native English teachers (Mahboob, 2003). Furthermore, most of these studies have been done in the ESL context, mainly in the USA; and all the subjects involved in these studies were participating in academic language programs. Of the handful studies examining the differences between the two groups, to date, though, the researcher is not aware of any studies that sought to investigate the impact of both groups on their students' achievement. It seems, though, that a critical element of the issue is missing: the effect of the native-ness of the language teacher on students' speaking ability in a school setting in an EFL context. Another motive for conducting the current study, although there have been a number of studies conducted on the effect of the native-ness of the teacher in different countries, is that there are fewer studies carried out in the Arab context. Therefore, it is necessary in the researcher's view to conduct similar studies on the effectiveness of the NESTs and NNESTs in the Arab EFL context.

Review of Literature

The reviewed literature showed noticeable preference of NESTs over the NNESTs in teaching English in general, and the oral communication in particular. However, all the studies that have investigated the role of teachers' native-ness used surveys as a study tool and aimed at assessing students' and teachers' perceptions about the native-ness of teachers of English. Tang (1997) tried to describe, compare, and contrast the advantages and disadvantages possessed by both NESTs and NNESTs as perceived by nonnative ESL teachers. She used a survey to assess 47 NNESTs' perceptions of NESTs and NNESTs in Hong Kong. She found that her participants believed that native ESL teachers were superior to non-natives in speaking (100 per cent), pronunciation (92 per cent), listening (87 per cent), vocabulary (79 percent) and reading (72 per cent).

In another attitudinal study on university students in Hong Kong, Clayton (2000) using a questionnaire to elicit the participants' views and opinions of both

The Effect of Native and Nonnative English Language Teachers on Secondary Students' Achievement in Speaking Skills

Omar Al-Nawrasy*

Received Date: 10/9/2012

Accepted Date: 12/2/2013

Abstract: The present study aimed at investigating the effect of the native English language teachers in comparison with non-native English language teachers on students' achievement in speaking skills. The subjects of the study were six native English teachers (NETs) and six non-native English teachers (NNETs), and their 196 grade ten students in the Institute of Applied Technology in the UAE. The instrument of the study was a speaking test implemented at the end of term one of the academic year 2008/2009. The findings revealed that there was no significant difference among students' overall speaking achievement test scores amongst 10th graders at ($\alpha = 0.05$) due to the native-ness of the teacher. However, the in-depth analysis showed that there was a significant correlation between native-ness and pronunciation in favor of the NETs and a significant correlation between accuracy and native-ness in favor of the NNETs. (**Keywords:** Native English Teacher, Speaking Skills, Effective Teacher, Intelligibility).

أثر مدرس اللغة الانجليزية الناطق بها والناطق بغيرها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مهارة التحدث

عمر حسين النورسي، معهد التكنولوجيا التطبيقية، العين، الإمارات العربية المتحدة.

ملخص: لا يزال النقاش مستمراً منذ عقدين حول تدريس اللغة الإنجليزية من قبل الناطقين بغيرها؛ فتهدف هذه الدراسة إلى التحقيق في تأثير معلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بها لغة أولى بالمقارنة مع معلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها في مهارة التحدث باللغة الإنجليزية. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة اثني عشر مدرساً (منهم ستة ناطقون بالإنجليزية والستة الآخرون ناطقون بغيرها) بالإضافة للطلبة الذين يدرسونهم والبالغ عددهم 196 طالباً من الصف العاشر في معهد التكنولوجيا التطبيقية في دولة الإمارات العربية المتحدة. تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي مهاري لقياس مهارة التحدث، أُجري في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2010م. وجدت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تحصيل الطلبة في مهارة التحدث العامة والتي يمكن أن تعزى للغة المعلم الأولى. ولكن التحليل لنتائج الطلبة في المهارات الفرعية أظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اللغة الأولى للمعلم ومهارة اللفظ والدقة. (الكلمات المفتاحية: المعلمين الناطقين بالإنجليزية، مهارة التحدث، المعلم الفعال)

Introduction

Numerous paradigms have been introduced to facilitate the learning of English as a foreign/ a second language over the last seven decades. Nowadays language teaching is based on the idea that the goal of language acquisition is communicative competence: the ability to use the language correctly and appropriately to accomplish communication goals. The desired outcome of the language learning process, then, is the ability to communicate proficiently. Consequently greater emphasis has been placed on teaching the productive skills, namely speaking skills. In fact, many students equate being able to speak a language as knowing the language and, therefore, view learning the language as learning how to speak the language, or as Nunan (1991) wrote, "success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the (target) language" (p.34).

Learning to speak English fluently is a difficult skill for students to develop and learn, especially in EFL context, where exposure to English is limited to few hours per week, and where chances to speak communicatively are also limited. Gass and Selinker (2001) refer to three primary sources of input for foreign language learners: "(a) teacher, (b) materials, and (c) other learners" (p. 311). In such context, teachers are frequently the only proficient English speakers with whom learners come into contact. Furthermore, EFL learners have limited interactional opportunities. When opportunities to practice the language arise, they are usually between learners in the classroom and the interaction is often filled with errors. The students in the UAE public schools, for example, learn English in their home country where the majority of the teachers are also from Arabic speaking countries. Although there is a little chance to learn English through natural interaction in the target language, due to the fact that there are some native speakers of English and many non-Arabic speaking people working and living there, the only way to learn the English language in the UAE is through formal instruction in the classroom where the teachers share their students the same mother tongue.

*Institute of Applied Technology, UAE.

© 2013 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 9, No. 2, June 2013, Rajab, 1434 H

Articles in Arabic

- **Understanding the Nature of Scientific Enterprise in Light of the Project (2061) Criteria and its Relationship to Some Demographic Variables** 119
Ayesh Zeitone
 - **Psychological Loneliness and Psychological Security and the Relationship between them among a Sample of Foreign Students at Yarmouk University** 141
Manar Bani Mustafa and Ahmad Alshrefen
 - **The Effectiveness of Some Electronic Learning Objects in Achieving its' Objectives** 163
Mustafa Jwaifell and Amneh Al-Ammareen
 - **Future Anxiety Among College Students in A – Jalil Region in Light of Some Variables** 173
Mohammed Ahmad Al-Momani and Mazen Mahmoud Naeem
 - **Evaluating the Fifth Graders' Performance in Reciting the Holy Quran in Mafraq in Light of the Standard Criteria** 185
Ibrahim Al Zubi
 - **The Level of Applying Electronic Administration at Yarmouk University as Percived by Administrators and Faculty Members** 199
Khalifeh Abu-Ashour and Deana Al-Nimty
 - **Students' Engagement in Learning the English Language and its Interrelation with the Student-Teacher Relationship and the Students' Attitudes towards Learning the Language** 221
Rifa Rafe Al- Zoubi
-

Articles in English

- **The Effect of Native and Non-native English Language Teachers on the Secondary Students' Achievement in Speaking Skills** 243
Omar Al-Nawrasy
-

Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. *JJES* is published in Arabic and/or in English. Manuscripts should be computer-typed and double spaced, font (14 Normal) in Arabic and (12) in English. All manuscripts must include an abstract in Arabic and in English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed (30) pages, paper size (A4). Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s) should submit a written consent that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
 - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related Literature.
 - Statement of the problem; questions or hypothesis.
 - Significance of the study.
 - Study limitations, if applicable.
 - Definitions of concepts/terms.
 - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,...).
 - Findings/results.
 - Discussion.
 - Conclusions and recommendations.
 - References.
7. Manuscripts can be submitted online to: jjes@yu.edu.jo.
8. Manuscripts submitted for publication in *JJES* are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
9. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature of the journal.
10. *JJES* informs the author(s) of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
11. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for scientific research publication. The author(s) must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. *JJES* reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s) if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: <http://apastyle.apa.org>, and the following URL:
http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html
12. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable) such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property), and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
13. *JJES* does not award the author(s) for the publication of manuscripts.
14. *JJES* sends a copy of the published manuscript, in addition to (10) offprints free of charge to the principal author of the published manuscripts.
15. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the author is informed of acceptance to publish the manuscript.
16. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. or a Ph.D. thesis in the title page with complete documentation, on one copy of the manuscript, where the name and affiliation of the author(s) are typed.

Note: "Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 9, No. 2, June 2013, Rajab, 1434 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Said Al-Tal

Prof. Amal Kamal

Prof. Sami Khasawneh

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Suliman Rihani

Prof. Anton Rahma

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. Hammad, **English Language Editor**

Fatima Yousef Atrooz, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Adnan Atoum, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 2 7211111 Ext. 3208

E-mail: jjes@yu.edu.jo

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

Website: <http://journals.yu.edu.jo/jjes>



The Hashemite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal Published by Support
of the Scientific Research Support Fund

Volume 9, No. 2, June 2013, Rajab, 1434 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 9, No. 2, June. 2013, Rajab, 1434 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Refereed Research Journal Published by Support of the Scientific Research Support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Jordan.

Hosted in Yarmouk University, Irbid, Jordan.

* (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.

* (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Adnan Atoum.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Fatima Atrooz.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Prof. Ayesh Zeiton

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Muna Hadidi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Nazih Hamdi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Yaqub Abu-Helu

Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Prof. Amal Khasawneh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Rafe'a Al-Zguol

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.