المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (8)، العدد (2)، حزيران 2012م / رجب 1433هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (8)، العدد (2)، حزيران 2012م / رجب 1433هـ

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

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية آولرخ.
* 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 مؤته، الكرك، الأردن.

أ.د. عايش زيتون
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. محمد طوالبة
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.

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (8)، العدد (2)، حزيران 2012م / رجب 1433هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (8)، العدد (2)، حزيران 2012م / رجب 1433هـ

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 قمبر
أ.د. سعيد التل	

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

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

تنضيد وإخراج: فاطمة يوسف عطروز.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 **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- يقدم البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية، شريطة أن يقدم الباحث ملخصاً للبحث بالعربية بالإضافة إلى ملخص بلغة البحث، 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.

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- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، وتقدم أربع نسخ منه (ثلاث منها غفلاً من الأسماء أو أي إشارات إلى هوية الباحثين وتتضمن نسخة واحدة إسم الباحث / الباحثين وعناوينهم) مع قرص مدمج (CD)، بنط Normal 14 بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.

7- أن 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.

8- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.

9- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

10- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.

11- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.

12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (American Psychological Association) (APA) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث. 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**.

13- 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.

14- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.

15- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.

16- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشرين مستلة.

17- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.

18- 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.

19- البحوث التي يتم نشرها في المجلة توضع كاملة على قاعدة البيانات في مكتبة جامعة اليرموك ويخضع الرجوع إليها لشروط استخدام تلك القاعدة.

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 (8)، العدد (2)، حزيران 2012م / رجب 1433هـ

البحوث باللغة العربية

- **مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي وعلاقته بمستوى دافعيتهم للعمل** — 93
  كمال دواني وعباس الشريفي
- **استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها** — 105
  عبد الله الهاشمي ومحمود علي
- **الفرق بين إدراك المعلمين لمستوى كفايتهم الذاتية في تنمية الإبداع لدى طلبتهم وإدراك طلبتهم لها** — 119
  عائشة طوالبة
- **التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين** — 131
  معاوية أبو غزال
- **أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرة ودالة المعلومات للاختبار** — 151
  زايد بني عطا ونضال الشريفين
- **خصائص معلم اللغة العربية الفعّال: دراسة مقارنة** — 167
  رائد خضير ومحمد الخوالدة ونصر مقابلة ومحمد بني ياسين

مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي وعلاقته بمستوى دافعيتهم للعمل

كمال دواني* وعباس الشريفي*

تاريخ تسلم البحث 2011/4/3 تاريخ قبوله 2012/2/29

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي وعلاقته بمستوى دافعيتهم للعمل. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة في المدارس الثانوية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من مجتمع الدراسة. واستخدمت أداتان لجمع البيانات: الأولى "استبانة التقدير الذاتي لصنع القرار"، والثانية "استبانة دافعية المديرين للعمل". وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية لعملية صنع القرار التحويلي كان متوسطاً، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.97) بانحراف معياري (1.07). وكان مستوى الدافعية للعمل لدى المديرين مرتفعاً، بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.67). وكانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) بين مستوى ممارسة المديرين لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعيتهم للعمل، إذ بلغ معامل الارتباط (0.98). ومن بين التوصيات: تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية تتعلق بصنع القرار التحويلي بشكل خاص، وبنظرية القيادة التحويلية بشكل عام، وإجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مستوى الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، تتناول متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية مثل العمر والجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وأن يكون مديرو المدارس على اطلاع ومعرفة بالدافعية ومفاهيمها وعلاقتها بنوعية العمل وبمعنوياتهم.

(الكلمات المفتاحية: صنع القرار التحويلي، الدافعية للعمل، مدير المدرسة الثانوية/ الأردن).

The Level of Practicing Transformational Decision Making Process by Secondary School Principals in Amman Governorate and its Relation to the Level of their Motivation Towards Work

Kamal Dawani and Abbas Al-Sharefy, *Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at finding out the level of practicing transformational decision-making process by secondary school principals in Amman governorate and its relation to the level of their motivation towards work. The sample consisted of (100) male and female secondary school principals. They were randomly drawn by using proportional stratified random sample from the population of the study. Two instruments were used: the first was "Decision-making Self-Assessment Questionnaire", and the second was "Principals' Motivation towards work Questionnaire". The findings of the study showed that the level of practicing transformational decision-making process by secondary school principals was medium (Mean: 2.97, Sd.: 1.07). the level of principals' motivation towards work was high, (Mean: 4.01, sd: 0.67). Finally, there was a significant positive relationship at ($\alpha \leq 0.001$) between the level of practicing transformational decision making process by the principals and their level of motivation towards work. The value of the correlation coefficient was (0.98). Recommendations of the study : Organizing seminars for secondary school principals, pertaining to transformational decision-making in particular and to the theory of transformational leadership in general, conducting similar studies in Jordanian public and private universities, in light of age, gender, experience, and academic qualifications variables should be exposed to the concept of motivation and its relation to work quality and to their morale. (**Keywords**: Transformational decision-making, Motivation for work, Secondary school principals in Jordan).*

مقدمة: تتمثل الوظيفة الرئيسة للقائد الإداري في أية مؤسسة، وفي أي مستوى داخل هذه المؤسسة، بمساعدة العاملين على بناء قدراتهم، بما يسمح لهم الوصول إلى أقصى ما يملكون من إمكانات؛ لذلك تعد قيادة الأفراد وإدارتهم من المهّمات الأكثر تعقيداً. أما إذا كانت لدى القائد مقدرة فائقة على التواصل والتفاعل، فإن عمل القيادة قد يصبح أكثر سهولة، نتيجة لامتلاك القائد مهارات التعامل مع الأفراد التي من شأنها دعم العلاقات المهنية الصحيحة. فقد تكون هناك فروق، أو حتى صراعات في الرأي بين القائد وأتباعه، لكنّ القائد الذي يمتلك المنظور القيادي، المقتدر على خلق رؤية للمؤسسة، تلهم الأتباع العمل على تحقيقها، لن يواجه مثل هذه الصراعات التي تحدث في المنظمات الكلاسيكية.

لقد جاءت القيادة التحويلية لتبني استراتيجيات منظمية، تختلف عن استراتيجيات القيادات البيروقراطية، والتبادلية، والموقفية، من حيث التركيز على توسيع اهتمامات التابعين، وإثارة وعيهم الثقافي والأخلاقي للتطلع إلى ما هو أبعد من المصالح الشخصية. وقد أثبتت بعض الدراسات التي أشار إليها باس وأفوليو (Bass & Avolio, 2000) التي استخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل (Multifactor Leadership Questionnaire) التي يرمز لها (MLQ)، أن القادة التحويليين أقاموا علاقات مع تابعيهم أفضل من القادة التبادليين؛ وأن التابعين بذلوا جهداً أكبر في عملهم، وتعاوناً أفضل مع قادتهم التحويليين.

* كلية العلوم التربوية – جامعة الشرق الأوسط.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.
* كلية العلوم التربوية – جامعة الشرق الأوسط.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وذكر راينهارتز وبيج (Reinhartz & Beach, 2004) أن الباحثين الذين درسوا إصلاح المدارس والتغيير التربوي، وجدوا أن القرارات التي يتخذها القادة لها تأثير قوي في عمليات التحسين والتغيير، إذا ما التزموا بصنع القرارا التحويلي القائم على المعرفة العلمية، وعلى ما هو أفضل للمدارس، وتبين أن قادة المدارس عندما يصنعون قرارات مفيدة لمدارسهم، قائمة على المشاركة الفاعلة من جانب المعلمين، فإنهم يصبحون مفكرين تحويليين. وعلى العكس من ذلك، يستحيل على مديري المدارس صنع قرارات جيدة، من غير أن يكتسبوا ثقة أعضاء هيئة التدريس، وأن ممارساتهم الخاطئة والمتحيزة التي لا تتفق مع المصالح العامة لمدارسهم، ستكون عديمة الفائدة، وقد تؤدي إلى فشل المديرين، كقادة، وإلى انعزالهم عن العاملين معهم.

إن كسب ثقة الجماعة، على المستوى الشخصي، يعد أساساً للقادة الناجحين. وإن اتخاذ القرار الذي يتصف بالمرونة والمنفتح على المعطيات المتاحة، يكسب صاحبه قدراً كبيراً من ثقة العاملين واحترامهم، وبذا تقوى المؤسسة وتتقدم. ومن أجل تحقيق مثل هذا النجاح، على قادة المدارس العمل على توظيف الحقائق، وتوفير البراهين، والالتزام بالمعايير الموضوعية قدر الإمكان.

لقد قال اليونور روزفلت مرة، إنّ الأفراد يستطيعون إنجاز أصعب المهمات، ما دام اهتمامهم ليس موجهاً نحو "من الذي يحصل على المكافأة". إن فكرة القيادة التحويلية لها الهدف نفسه، من حيث كونها موجهة نحو أهداف جوهرية دائمة البقاء. فهي عملية إلهام للآخرين، من أجل العمل بطريقة منسجمة لبناء منظمة دائمة وقائمة على قيم ثابتة، في الوقت الذي تنجز فيه تطلعات جوهرية مشتركة (Weinstein, 2004).

من خلال الملاحظات التجريبية عن صنع القرار التحويلي في المدارس، تطور أدب واسع، صاحبه تطور في النتاج المعرفي الذي استقرئ من عدد من الباحثين في مدة طويلة؛ ليصبح فيما بعد نظرية عُرفت بنظرية صنع القرار التحويلي التي تعمل من حيث الفكر والممارسة، بطرق تعكس المصلحة العامة للمؤسسات، وليس المصالح الشخصية للأفراد، بحيث يعمل القادة والأتباع معاً، في إطار ثقافة واحدة قائمة على قوانين تحويلية. ومن أهم هذه القوانين ما يأتي: (Brower & Balch, 2005)

- يدرك القادة الأصول الثابتة لصنع القرار التحويلي.
- القادة على وعي بالمعوقات الداخلية والخارجية لصنع القرار.
- يصنع القادة قراراتهم بالطريقة التي تتفق مع رسالتهم.
- يثمّن القادة قيمة كل من التمكين والتفويض.
- يدرك القادة أهمية التغيير التربوي.
- يعرف القادة القوانين الجوهرية للطبيعة البشرية.
- يدرك القادة الأخطاء المدمّرة لصنع القرار.

في ضوء ما تقدم، يمكن القول بأن القرار التحويلي هو ثقافة مؤسسية قائمة على تحديد ما الأفضل لمصلحة المؤسسة. وأن صنع القرار يُعد إطاراً للعمل على خلق ثقة لدى القادة تعينهم على صنع القرار السليم القائم على المعرفة.

لقد أصبح العالم المعاصر يؤكد أكثر من ذي قبل على "الأنا"، وعلى كل ما هو ذاتي. وقد يعود سبب ذلك إلى ظهور تكنولوجيا المعلومات وانتشارها، وتطور الأنظمة المعلوماتية من قنوات تلفزيونية وشبكات الإنترنت، التي أصبح لها الأثر الكبير في أفعال الناس وقيمهم وأولوياتهم، لا سيما أنها أصبحت تنمّي لدى الأفراد متعة الاستهلاك من خلال الإعلانات التجارية الجذابة، حتى أصبحت "الأشياء" تستحوذ على الأفراد إلى حد كبير. وهذا كله أدى إلى تحوّل قيمي، يركّز على الاهتمامات الذاتية، وعلى نقل الأولوية إلى المصلحة الخاصة على حساب المصلحة العامة (Prior, 2003).

لهذا جاءت القيادة التحويلية لتطرح السؤال الآتي:

ما المصلحة الفضلى لطلبتنا ومعلمينا وإداريينا وأولياء الأمور ؟

إن هذا النوع من القيادة يدعو قادة المدارس إلى صنع القرارات القائمة على ما الأفضل للمدرسة وللمنتفعين منها.

إن المفاهيم التحويلية لعملية صنع القرار، يجب أن تصبح جزءاً من ثقافة المدرسة، بحيث تؤثر في المناخ التنظيمي للمدرسة، ويكون لها انعكاس جوهري على أداء العاملين فيها؛ لأن المدرسة في الوقت الحاضر بحاجة ماسة إلى ثقافة جديدة لصنع القرار، وأن المجتمع المعقد المعاصر زاد من تعقيد المهمة التي تتخذ فيها قرارات سليمة. وقد سبب هذا الوضع ضغوطاً كبيرة تُمارس على المدارس والمؤسسات التربوية الأخرى التي غالباً ما تتعرض لتهمة الافتقار إلى أصول المعرفة ذات الصلة بصنع القرار.

وقد أشار براور وبالك (Brower & Balch (2005 إلى أن التفكير التحويلي، يتطلب قادة يتطلعون إلى المواقف بطرق تساعدهم على الانتقال من المستوى الشخصي إلى مستوى الصالح العام في أثناء صنع القرارات. وإن المشكلة المستحكمة في عملية صنع القرار هي الطبيعة الذاتية التي تؤثر في هذه العملية. فعقلية "الأنا"، التي غالباً ما تهيمن على صنع القرار وتلغي فاعليته، تجعله عديم الفائدة على المستوى المؤسسي؛ لذا يتوجب على قادة المدارس، من أجل الارتقاء بقراراتهم إلى مستوى القرار التحويلي، أن يقاوموا المدخلات الفردية التي تعتمد كلياً على الرأي الشخصي والاعتقاد الذاتي، معياراً لصنع القرار، وأن يكتسبوا ثقافة عامة تشاركية تتحلى بالخصائص التحويلية. وأن يدركوا أن صنع القرار التحويلي يتطلب تركيزاً شديداً على مصادر الدافعية، التي أشار إليها جليسر (Glasser, 1986) بأنها تحرك الحالات الداخلية التي تحدث للفرد، وتكون إما داخلية جوهرية (Intrinsic)، وإما خارجية (Extrinsic).

ولصنع قرار تحويلي ينبغي توكيد مصادر الدافعية الداخلية. أما مصادر الدافعية الخارجية، كمسألة الثواب والعقاب، فإنها تعد أساسية لضبط الأمور الإدارية، كاستخدام التهديد والعقاب والانضباط، أو منح المكافآت وتُقديم الحوافز لضبط العاملين؛ من أجل الحصول على ما يريدون منهم. وهذه المصادر غالباً ما تُقابل بالفاعلية المحدودة، لأن الدافعية بطبيعتها، هي حالة داخلية نشأت على أفضل وجه من مصادر داخلية جوهرية.

وبشكل عام، يمكن القول إنّ جميع النشاطات التي يؤديها الأفراد تقع في متصل يبدأ من النشاط المنبعث كلياً من الذات، ويكون الدافع داخلياً جوهرياً، وينتهي بالنشاط الصادر كلياً من الأفراد أو من مصدر خارجي ويكون الدافع خارجياً (Reeve, 1996).

وكثيراً ما يخطئ القادة، بما فيهم قادة المدارس، في محاولاتهم لاستثارة العاملين، من خلال مكافآت أو حوافز معينة، مثل زيادة الرواتب، أو تحقيق منافع أخرى. ومع أنهم يخدمون، في ذلك، أهدافاً وأغراضاً مؤسسية مهمة، إلا أن مثل هذه المكافآت والحوافز ليست مصادر فعّالة للدافعية. وإن استثارة العاملين بمثل هذه الدوافع لتلبية بعض الحاجات المؤسسية، قد ينتج عنها بعض المكاسب لفترة قصيرة، ونادراً ما تبقى هذه الدوافع دائمة كدوافع حقيقية (Brower & Balch, 2005).

ينبغي على قادة المنظمات بشكل عام، وقادة المدارس بشكل خاص، أن يكونوا على اطلاع واسع، وفهم عميق لعوامل الدافعية التي تؤثر في السلوك الإنساني، من أجل توعيتهم بالصالح العام. كما أنّ فهم الطبيعة المعقدة لهذا التحدي يُعد الأساس لتكوين القدرات الدافعية، والإصغاء للأسئلة: لماذا ؟ وكيف ؟ ومتى ؟، وأن الإجابة عن هذه الأسئلة تعد البداية لرحلة الفهم والتفهم لهذه القدرات؛ لأن مثل هذه الأسئلة وإجاباتها متجذّرة في أصول الدافعية؛ إذ تعرّف الدافعية – بشكل عام –أنها: حالة داخلية تنشّط الفرد وتزوّد سلوكه بالطاقة، وتوجهه نحو تحقيق هدف معين (Kleinginna & Kleinginna, 1981).

لكن السؤال الذي يثار هو: كيف يستطيع القائد تكوين قدرات للدافعية بمعزل عن الدوافع الخارجية ؟ هناك خمسة مفاهيم رئيسة، تجيب عن هذا السؤال، تتفق كثيراً مع صنع القرار التحويلي، وتُعد بمثابة موجهات، تمكّن القائد من تكوين قدرات دافعية لدى العاملين تصب في مصلحة المؤسسة هي: (Stipek, 1998)

- أن يتواصل القائد مع أفراد المؤسسة، ويتفاعل معهم بروح التفكير التحويلي.
- تكوين القدرات المؤسسية التي تثمّن كل عضو في المؤسسة، بقدرٍ متساوٍ للعضو الآخر.
- تكوين القدرات أو الإمكانات التي تشجع مدخلات جديدة، وتدعم الإبداع، وتثمّن كل ما هو قيّم.
- فهم القوانين الجوهرية للطبيعة البشرية، ونقلها بوضوح لأعضاء المؤسسة.
- المقدرة على فهم المصادر الداخلية والخارجية للدافعية واستخدامها.

فإذا استطاع كل فرد أن يفهم مفاهيم الفكر التحويلي في المؤسسة، فإنه يصبح قادراً على فهم لماذا تصنع القرارات. ومع أن بعض الأفراد قد لا يوافق على قرار ما، لكنّ عليهم أن يفهموا رؤية المؤسسة ورسالتها، وأهمية الصالح العام بالنسبة لصنع القرار. وأن القادة الذين يعملون على تنشئة التفكير التحويلي ليُصبح مناخاً وثقافة في المؤسسة، هم الذين يبنون الدافعية الداخلية والخارجية، التي تعد من الناحية المهنية واعدة ومجدية. فقد لاحظ ستايبك (Stipek, 1998) أن توضيح أو إظهار أهمية شيء ما، قد يكون مصدراً عظيماً للدافعية الداخلية، وعلى قادة المؤسسة أن يكافحوا باستمرار، لفهم العوامل الدافعية التي تؤثر في السلوك الإنساني من أجل المصلحة العامة.

لقد أجريت دراسات عديدة تناولت صنع القرار منها دراسة فولنوايدر (Fulenwider, 2008) التي بحثت في عمليات صنع القرار الأخلاقي لمديري المدارس، وفقاً لمتغير الخبرة الذي حُدّد بثلاث فئات: المبتدِئون (أقل من ثلاث سنوات)، والمتوسطون (ما بين 4-8 سنوات)، والماهرون (أكثر من تسع سنوات). وهدفت إلى فحص العلاقة بين عمليات صنع القرار الأخلاقي للمديرين من ذوي الخبرات الثلاث، عند تعاملهم مع المستفيدين من المدرسة، ودرجة استخدامهم للمسوغات الأخلاقية المنسقة. وقد تكونت عينة الدراسة من (11) مديراً، قُدمت إليهم سيناريوهات أخلاقية افتراضية، وفرصاً لاستدعاء المعضلات الأخلاقية التي واجهوها، وتم تدوين المقابلات مع المديرين وترميزها. وأظهرت النتائج عدم وجود دليل يؤكد أن صنع القرار يتباين تبعاً لتباين الخبرة. وتمت مناقشة أنموذج لعملية صنع القرارات للمديرين قدمته الدراسة.

وقام موللر (Mueller, 2010) بدراسة كمية ارتباطية، كان الغرض منها تحديد العلاقة بين أساليب القيادة التحويلية، وأساليب صنع القرار والاستعداد التكنولوجي. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من القادة في منطقة تعليمية ريفية كبيرة في ولاية وايومنك (Wyoming). وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب القيادة التحويلية والمتغيرات التابعة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب صنع القرار والاستعداد التكنولوجي.

وهدفت دراسة كوجر (Kaucher, 2010) إلى تعرّف العلاقة بين صنع القرار الأخلاقي والقيادة الفعالة، وتكونت عينة الدراسة

من (168) عضو هيئة تدريس في ثلاث جامعات وثلاث كليات في جنوبي كاليفورنيا. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين القيادة الفعالة وصنع القرار الأخلاقي. وحصلت الأمانة، والإصغاء، والتكامل، والكفاية، والتحفيز على تقدير أعلى بوصفها الخصائص الخمس الأعلى المطلوبة للقائد الفعّال، وأن الأمانة والتكامل هما من بين الخصائص الخمس الأكثر أهمية للقائد الفعّال. في حين جاءت الرؤية بالرتبة الأخيرة بوصفها خصيصة للقائد الفعّال.

وكان الغرض من دراسة موريس (Morris, 2011) هو تحديد مدى تنبؤ عشرة متغيرات بممارسات صنع القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس الثانوية العامة، وتكونت العينة من (359) مدير مدرسة ثانوية عامة في فرجينيا، استجابوا لخمس عشرة معضلة أخلاقية، وتم فحص درجات صنع القرار الأخلاقي والبيانات البيوغرافية لمعرفة الارتباطات الدالة إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي، واستخدم تحليل الانحدار المتعدد لتطوير النماذج ومعادلات الانحدار التي كانت ذات دلالة إحصائية للتنبؤ بدرجات صنع المديرين للقرار الأخلاقي ذي العلاقة بتلك المعضلات.

أما دراسة هكس (Hicks, 2011) التي هدفت إلى تعرّف عملية صنع القرار الأخلاقي عبر المنظمات. فقد كان ارتفاع نسبة القرارات غير الأخلاقية التي تتخذ في أمريكا في القرن الحادي والعشرين عاملاً مشجعاً لإجراء هذه الدراسة. وتم البدء في البحث عن القرارات الأخلاقية من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة، والاستنتاج من الأدوات المستخدمة في صنع القرارات داخل المنظمات. لقد غطت الدراسة موضوعات تناولت نماذج صنع القرارات، والسلوك التنظيمي، ونظم المكافآت، والقيادة، واختبار الأخلاق والثقافة والجنس وعلم النفس الأخلاقي. وأظهرت النتائج أن المعرفة والخيارات الأخلاقية تعد من المتطلبات الأساسية لمنع الفضائح في المنظمات.

وفيما يتعلق بالدافعية فقد أجريت دراسات عديدة في هذا المجال منها دراسة سميث (Smith, 2000) التي هدفت إلى تعرّف العلاقة بين إدراك المعلم للأسلوب القيادي للمدير ودافعيته المرتبطة بأسلوب قيادي معين، وقد تم بحث أسلوبين للقيادة هما: المبادأة والاعتبارية. واعتمدت الطرق الكمية في تحديد العلاقة بين الأسلوب القيادي للمدير ودافعية المعلم باستخدام استبانة وصف سلوك القائد (LBDQ) واستبانة منيسوتا للرضا (MSQ). وقد أشارت النتائج إلى أن الأسلوب القيادي للمدير كلما كان أكثر ديمقراطية، كان مستوى دافعية المعلم أعلى. ولم يكن لمتغيريْ الجنس، وسنوات الخبرة تأثير في دافعية المعلم ولا في إدراك المعلم للأسلوب القيادي للمدير.

وهدفت دراسة ويب (Webb, 2008) إلى بحث العلاقة بين الاستراتيجيات القيادية لمديري المدارس الابتدائية ودافعية المعلمين ورضاهم عن العمل في منطقة الحزام الأسود بولاية الباما؛ وتعرّف مدى الارتباط بين سنوات الخبرة ومستويات الدافعية والرضا للمعلمين. واختيرت عينة طبقية عشوائية من المعلمين العاملين في ثماني مدارس تضمّنت الصفوف من الثالث إلى السادس، واشتملت العينة على مديري هذه المدارس. وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين وافقوا على الخصائص القيادية الإيجابية لسلوك المدير باختيارهم أحد البديلين: غالباً، أو غالباً جداً لمعظم فقرات الاستبانة، باستثناء ثلاث مدارس. وكان غالبية المعلمين راضين أو راضين جداً عن معظم فقرات استبانة الدافعية نحو العمل والرضا عن العمل، باستثناء ثلاث مدارس أيضاً. إلا أن غالبية المعلمين لم يكونوا راضين أو غير راضين جداً عن روايتهم. كما أظهرت النتائج وجود نمط عام من العلاقات الإيجابية المعتدلة بين إدراكات المعلمين للأساليب القيادية للمديرين ودافعية المعلمين ورضاهم عن العمل.

وهدفت دراسة براون – هاورد (Brown – Howard, 2008) إلى تحديد العلاقة بين الأسلوب القيادي للمدير ودافعية المعلم، وتعرّف ماهية العلاقة بين هذين المتغيرين وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة التدريسية. واستخدمت لجمع البيانات أداتان: الأولى استبانة وصف سلوك القائد (LBDQ) لتحديد الأسلوب القيادي للمدير؛ والثانية استبانة منيسوتا للرضا (MSQ) لتعرّف مستويات الدافعية للمعلمين. وقد وزعت (50) نسخة من الاستبانتين على معلمي المدارس الحكومية في ولايات جورجيا وجنوب كارولينا، وتكساس ولوزيانا، تم استرجاعها جميعاً. وأشارت النتائج إلى أن الطريقة التي قدّر فيها المعلم الأسلوب القيادي لمديره لم يكن لها أي تأثير في دافعيته سواء الداخلية، أم الخارجية، أم العامة. ولم يكن لخبرة المعلم وجنسه تأثير في تقدير الأسلوب القيادي لمديره، وكان لجنس المعلم تأثير في دافعيته، ولم يرتبط عدد سنوات الخبرة في التدريس بدافعية المعلم ارتباطاً دالاً إحصائياً.

أما دراسة برايس (Price, 2009) فقد هدفت إلى تحديد، إن كانت هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب القيادي للمدير ودافعية المعلم. وقد تكونت العينة من (202) من المعلمين اختيروا عشوائياً من تسع مدارس. واستخدمت أداتان لجمع البيانات وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجتي القيادتين التسلطية والديمقراطية للمدير ودافعية المعلم. وكانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة القيادة الديمقراطية والدافعية. في حين كانت هناك علاقة ارتباطية سلبية بين درجة القيادة التسلطية والدافعية. ولم تكن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة القيادة الترسلية (Laissez – Faire) للمدير ومستوى دافعية المعلم.

وكان الغرض من دراسة راينولدز (Reynolds, 2010) هو اكتشاف العلاقة بين القيادة التحويلية ودافعية المعلم في المدارس الثانوية في الجنوب الغربي لولاية أريزونا؛ في ضوء الفرضية التي تقول: "تزداد دافعية المعلم كلما ازدادت ممارسة القيادة

التحويلية". وقد استخدمت لجمع البيانات أداتان: الأولى لتعرف درجة ممارسة القيادة التحويلية، والثانية لتحديد الدافعية. واستخدم في تحليل البيانات إحصائياً: معادلة كرونباخ ألفا، والارتباطات الثنائية، ومعادلة الانحدار. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية مباشرة وضعيفة بين دافعية المعلم والقيادة التحويلية أدت إلى رفض فرضية الدراسة.

في ضوء ما تقدم، يبدو أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت متغير صنع القرار، كان مقتصراً على صنع القرار الأخلاقي، وأن غالبيّة الدراسات التي بحثت في متغير الدافعية، اقتصرت على العلاقة بين القيادة أو الأساليب القيادية ودافعية المعلم. ولم تكن هناك دراسة – حسب علم الباحثين – تناولت العلاقة بين عملية صنع القرار التحويلي لمديري المدارس الثانوية ودافعيتهم للعمل؛ لذا جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين هذين المتغيرين.

مشكلة الدراسة:

يواجه قادة المدارس يومياً عدداً من القرارات التي يجب اتخاذها للحفاظ على تحسين مدارسهم واستمراريتها. وقد كُتب كثير من المقالات والأبحاث عن دور القيادة المدرسية في صنع القرارات وأهميتها للطلبة والمعلمين والمنهاج المدرسي، والعملية التعليمية التعلمية بشكل عام؛ فضلاً عن التخطيط الاستراتيجي والتغيير الذي يتطلبه الوضع القائم والمنتظر. واتفق الباحثون الذين بحثوا في موضوع الإصلاح المدرسي، على أن قادة المدارس، من خلال القرارات التي يتخذونها، لهم تأثير قوي في العمليات المتعلقة بتحسين المدارس وزيادة فاعليتها (Reinhartz & Beach, 2004).

ومن المعروف أن المدارس في الأردن هي في قاعدة الهرم الإداري البيروقراطي، الذي تمارس فيه السلطة من الأعلى إلى الأدنى، وتُصنع القرارات على مستويات إدارية عليا. والإدارة المدرسية، في مستواها التنظيمي، لا تستطيع أن تصنع القرارات التي تؤدّي إلى إحداث تغييرات جوهرية في بنية المدرسة، أو تحدث زيادة ملحوظة في مستوى الدافعية للعمل لدى الإداريين. ومن خلال النظر إلى أهمية صنع القرار التحويلي، ودوره في رفع مستوى دافعية العاملين نحو العمل، فقد جاءت هذه الدراسة التي هدفت إلى تعرّف العلاقة بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعيتهم للعمل، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي من وجهة نظرهم ؟
2. ما مستوى الدافعية للعمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم ؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعيتهم للعمل ؟

أهميـة الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية عملية صنع القرار في المؤسسات الإدارية، ومن كون الإدارة في جوهرها عملية صنع قرار، ومن أهمية الدافعية لدى القادة الإداريين، بوصفها عاملاً يُشجع على العمل عند ارتفاع مستواها، وعامل تأخير لمجريات الأمور داخل المنظمة عند انخفاض مستواها لدى العاملين. ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان من خلال تعرّفهم إلى مستوى ممارستهم لعملية صنع القرار التحويلي، من ناحية، ومستوى دافعيتهم للعمل من ناحية أخرى.
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم، وبخاصة مديرية التدريب، لإعداد برامج تدريبية لمديري المدارس الثانوية في محافظة عمان، في مجال صنع القرار التحويلي.
- توفر هذه الدراسة أداتين تم التأكد من صدقهما وثباتهما، يمكن الإفادة منهما بتطبيقهما في دراسات أخرى مماثلة، تجرى على مراحل دراسية أو منظمات إدارية أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة ومديراتها في محافظة عمان للعام الدراسي (2010/ 2011).

أما محددات الدراسة فهي أن:

- نتائج هذه الدراسة تتحدد بدرجة صدق الأداتين وثباتهما، ومدى موضوعية المستجيبين.
- تعميم النتائج لا يصح إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

تعريف المصطلحات:

اشتملت الدراسة على بعض المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً، وكما يأتي:

- صنع القرار التحويلي: عرفه براور وبالك (Brower & Balch, 2005) بأنه: التزام القادة والأتباع مشاركة في التفكير والعمل بطرق تعكس المصلحة العامة وليس المصلحة الفردية داخل المؤسسة.

ويعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في محافظة عمان من خلال إجاباتهم

عن استبانة صنع القرار التحويلي المستخدمة في هذه الدراسة والمعروفة باستبانة التقدير الذاتي لاتخاذ القرار (Decision making Self-Assessment Questionnaire).

- الدافعية: عُرّفت بأنها: "الحالات الداخلية أو الخارجية للفرد، التي تحرّك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف" (توق، 2003، ص201). كما عُرّفت بأنها: الرغبة داخل الفرد التي تدفعه إلى الأداء أو السلوك بطريقة معينة (Singh, 2001).

أما مستوى الدافعية للعمل فيعرّف إجرائياً بأنه:

الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية الأردنية، الحكومية والخاصة، لإجاباتهم عن فقرات استبانة الدافعية نحو العمل المستخدمة في هذه الدراسة.

منهج البحث المستخدم: استخدم منهج البحث المسحي الارتباطي، بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في محافظة عمان للعام الدراسي 2011/2010، بلغ عدد أفراده (328) مديراً ومديرة وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم. أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من أفراد مجتمع الدراسة، وبنسبة قدرها (30%) تقريباً، وقد بلغ عدد أفرادها (100) مدير ومديرة. والجدول (1) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب مديريات التربية والتعليم.

جدول 1: توزع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب مديريات التربية والتعليم

المديرية	عدد أفراد المجتمع	عدد أفراد العينة
مديرية عمان الأولى	44	13
مديرية عمان الثانية	29	9
مديرية عمان الثالثة	43	13
مديرية عمان الرابعة	48	15
مديرية عمان الخامسة	46	14
مديرية التعليم الخاص	118	36
المجموع	328	100

أداتا الدراسة:

استخدمت لجمع البيانات أدتان هما:

1. استبانة صنع القرار التحويلي: استخدمت استبانة التقدير الذاتي لاتخاذ القرار (Decision making Self-Assessment Questionnaire) التي طوّرها براور وبالج (Brower & Balch, 2005) بعد ترجمتها إلى اللغة العربية؛ والتي تم استخدامها في دراسة دواني والشريفي (Dawani & Al Sharifi, 2009) لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية لعملية صنع القرار التحويلي. وتم التأكد من ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فبلغ معامل الثبات (0.84)، وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

2. استبانة دافعية المديرين للعمل:قام الباحثان ببناء استبانة "دافعية المديرين للعمل" بعد الرجوع إلى الأدب النظري ذي العلاقة والدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسة البدور (2006)، ودراسة الزعبي (2003). وقد تكونت الاستبانة بصيغتها الأولية من (36) فقرة. وقد تم التأكد من صدق الأداة باستخدام صدق المحتوى، إذ عرضت الأداة على ثمانية محكمين من الأساتذة في الجامعات الأردنية. وبعد إجراء التعديلات والحذف والإضافة لبعض الفقرات، أصبحت الأداة بصيغتها النهائية مكونة من (35) فقرة.

أما ثبات الأداة، فقد تم إيجاده باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (0.87)، وتعد هذه القيمة مقبولة في هذا النوع من الدراسات.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha).

ولتحديد مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية لعملية صنع القرار التحويلي، ومستوى دافعية المديرين للعمل، استخدمت المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 – 2.33

والمستوى المتوسط من 2.34 – 3.67

والمستوى المرتفع من 3.68 – 5

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي من وجهة نظرهم ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي من وجهة نظرهم. ويظهر الجدول (2) ذلك.

جدول2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لصنع القرار التحويلي من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
11	أنظر بوصفي قائداً إلى كل فرد من أفراد المؤسسة التي أديرها بأنهم متساوون من حيث الأهمية	3.90	1.11	1	مرتفع
8	عندما أصنع قرارات صعبة كقائد، آخذ بالاعتبار كيف يمكن أن تتأثر المؤسسة التي أرأسها بهذه القرارات	3.89	1.00	2	مرتفع
5	عندما أصنع قرارات صعبة بوصفي قائداً، أفكر عادة بالصالح العام بدلاً من صالح الأفراد	3.84	1.09	3	مرتفع
33	أعتقد أن رؤية المؤسسة ورسالتها تُعدّان المحور لصنع القرار	3.83	1.10	4	مرتفع
26	أعتقد أن القادة المدمنين على الكحول يستطيعون أن يستمروا بقيادتهم دون أن تحدث نتائج خطيرة على صنع القرار إذا اتخذت العناية اللازمة	3.79	1.33	5	مرتفع
25	أعتقد أن هناك أوقاتاً قد يضطر فيها القائد أن يقوم بعمل غير مشروع لكي يبرر صحة قراراته الصعبة	3.78	1.19	6	مرتفع
15	عندما يؤخذ بالاعتبار جميع الأشياء الضرورية لعملية صنع القرار من دون الوصول إلى نتيجة، سأستخدم حدسي القائم على المعرفة لصنع القرار بطريقة أو بأخرى	3.64	1.11	7	متوسط
18	إذا كنت مديراً لمدرسة وفوقي رئيس مباشر يشرف على كل ما أعمله، سأبذل قصارى جهدي لأفهم وجهة نظر رئيسي عند صنع القرارات	3.63	1.17	8	متوسط
38	أعتقد أن هناك أوقاتاً يضطر فيها القائد أن يعمل بطريقة غير أخلاقية للتأكيد على أن المؤسسة التي يقودها في تقدم	3.61	1.28	9	متوسط
3	عندما أتخذ قرارات صعبة بوصفي قائداً أجمع بيانات موضوعية ما أمكن وأصنع القرار معتمداً بشدة على تلك المدخلات	3.51	1.11	10	متوسط
6	أعتقد أنه سيأتي الوقت الذي تكون فيه القيادة اللاأخلاقية مبررة	3.51	1.25	10	متوسط
22	أعتقد أن اندفاع الأفراد هو نتيجة لحاجاتهم الفيزيولوجية والسيكولوجية	3.38	0.99	12	متوسط
17	أعتقد أن الغاية تبرر الوسيلة عند صنع القرارات	3.36	1.18	13	متوسط
27	إذا غير رئيسي المباشر قراراً سبق وأن اتخذته، لاعتقاده أن القرار سيئ للمؤسسة، سأقبل بذلك	3.20	1.16	14	متوسط
14	أعتقد أن الناس يستثارون بالقسر والتهديد	3.18	1.23	15	متوسط
2	أعتقد بوصفي قائداً أنه عليّ أن أستخدم الأفراد الذين يقولون شيئاً إيجابياً عنّي	3.13	1.20	16	متوسط
39	أعتقد أنه من أدوار التابعين الرئيسة هو إرضاء قائدهم	3.13	1.24	16	متوسط
29	أعتقد أن تقديم حوافز خارجية غير جوهرية، كالمال مثلاً، للقيام بعمل جيد يعد أفضل دافع للأفراد	3.12	1.27	18	متوسط
19	أعتقد أن العاطفة تستطيع أن تزودنا ببصيرة قيمة لصنع القرارات المناسبة والسليمة	3.08	1.22	19	متوسط
30	أعتقد أن هناك قوى خارجية قد تملي أهم القرارات الضرورية للمؤسسة على الرغم من أنها تقلل من شأن قائد المؤسسة في عملية صنع القرار	2.92	1.13	20	متوسط
1	عندما أقوم بصنع قرارات صعبة بوصفي قائداً أفكر بكيف يؤثر هذا القرار على عائلتي وعليّ	2.78	1.37	21	متوسط
35	أعتقد أن القرارات التي تؤخذ لتحسين التعليم في المدارس تكون فيها المنافسة أكثر فعالية من التعاون	2.77	1.15	22	متوسط
13	أعتقد أنه ليس مهماً أن أرضي رئيسي المباشر بالقرار الذي أتخذه	2.76	1.15	23	متوسط
4	عندما أصنع قرارات صعبة بوصفي قائداً، أكون مأخوذاً بروح تنافسية لكي أربح	2.75	1.24	24	متوسط
37	عندما أتخذ قرارات شديدة الصعوبة عند ممارسة دوري بوصفي قائداً، لها علاقة بمصادر المدرسة، كالتمويل مثلاً، يكون تركيزي الرئيسي على تحسين درجات الاختبار المدرسي	2.72	1.10	25	متوسط
7	عندما أصنع قرارات صعبة فإنها تؤثر سلباً على أكثر من نصف الأفراد الذين يتأثرون بها	2.70	1.31	26	متوسط
40	عند ضرورة اتخاذ قرارات صعبة، يجب أن يؤخذ اعتبار كبير لكيف سيستقبلها هؤلاء الذين يتأثرون بها	2.65	1.11	27	متوسط
31	أعتقد أنني نادراً ما اتخذت قرارات سيئة لأنني عادة أكون صائباً في التوجهات التي يجب أن تتخذها المؤسسة، مستعيناً بذلك بقدرتي القيادية الموهوبة لي	2.54	1.02	28	متوسط
9	أعتقد كقائد بأن علامات الاختبار المدرسي يجب أن تؤدي إلى صنع القرار	2.52	1.16	29	متوسط
20	أعتقد أن القائد يجب أن يمتلك القدرة على صنع القرارات الحاسمة وفي وقت محدد حتى في حالة الافتقار إلى وضوح الطريق (الرؤية)	2.47	0.99	30	متوسط
24	أعتقد أن غالبية القرارات تأتي نتيجة لشعوري الصحيح والقائم على الخبرة	2.41	0.92	31	متوسط
21	أعتقد أن الطلبة يجب أن يكونوا المحور لجميع القرارات في المدرسة	2.39	1.09	32	متوسط
34	أعتقد أن الأفراد هم الأهم عند صنع القرار	2.38	1.14	33	متوسط
36	أعتقد أن لباس القائد المهني يكون أسلوباً فعالاً جداً لكسب الاحترام له	2.35	1.06	34	متوسط
12	أعتقد أنه إذا قمت بتسويق القرار بالطريقة الصحيحة أستطيع أن أقنع الآخرين بأن قراري هو القرار المناسب	2.33	0.98	35	منخفض
28	أعتقد أنه أمر طبيعي أن تستخدم المدارس أسلوب المنافسة كوسيلة للتحسين	2.25	1.03	36	منخفض
16	أعتقد أن أي قرار يمكن أن يكون مفيداً إذا كنت مؤمناً به	2.22	0.91	37	منخفض
10	أعتقد أن التغيير في التربية أمر حتمي، وأنه من واجبي بوصفي قائداً أن أسوّق أهمية التغيير إلى عملاء التربية	2.14	1.00	38	منخفض
32	أعتقد أن على القائد أن يعمل ما بوسعه ليترك إرثاً مشرفاً لقيادته	2.07	1.17	39	منخفض
23	أعتقد أن القائد يجب أن يمتلك الحرية والمهارة في استخدام البيانات كأداة لدعم القرار الصعب، ولجعل المتأثرين به قانعين بأنه قرار سليم	2.06	1.03	40	منخفض
الدرجة الكلية	2.97	1.07		متوسط	

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي من وجهة نظرهم كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.97) بانحراف معياري (1.07)، وجاءت الفقرات بين المستويات الثلاثة (المرتفع والمتوسط والمنخفض)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.90 – 2.06)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (11) التي تنص على: "أنظر كقائد إلى كل فرد من أفراد المؤسسة التي أديرها بأنهم متساوون بالأهمية" بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.11)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (8) التي تنص على: "عندما أصنع قرارات صعبة كقائد، آخذ بالاعتبار كيف يمكن أن تتأثر المؤسسة التي أرأسها بهذه القرارات بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (1.00)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (32) التي تنص على: "أعتقد أن على القائد أن يعمل ما بوسعه ليترك إرثاً مشرفاً لقيادته" بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري (1.17)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (23) التي تنص على: "أعتقد أن القائد يجب أن يمتلك الحرية والمهارة في استخدام البيانات كأداة لدعم القرار الصعب، ولجعل المتأثرين به قانعين بأنه قرار سليم" بمتوسط حسابي (2.06) وانحراف معياري (1.03).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما مستوى الدافعية للعمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان للعمل من وجهة نظرهم ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دافعية مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان للعمل من وجهة نظرهم. ويظهر الجدول (3) ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دافعية مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان للعمل من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدافعية
4	أشعر بالارتياح عند إنجازي العمل في الوقت المحدد	4.52	0.63	1	مرتفع
1	أحب أن تكون أعمالي منظمة	4.49	0.58	2	مرتفع
2	أرى أن الإنجاز الجيد يعد قيمة بحد ذاته	4.44	0.56	3	مرتفع
5	أتحمل مسؤولية القيام بالأعمال الموكلة إليّ	4.41	0.61	4	مرتفع
7	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي وفقاً لما يجب	4.40	0.67	5	مرتفع
3	أسعى لإقامة علاقات طيبة مع المعلمين	4.23	0.74	6	مرتفع
35	أشعر بالراحة النفسية عندما تستند أعمالي الإدارية إلى معايير أخلاقية	4.23	0.62	6	مرتفع
31	أشعر بالرضا عندما تلتقي أهدافي مع أهداف مديرية التربية والتعليم	4.16	0.72	8	مرتفع
15	أسعى للحفاظ على العلاقات الطيبة مع أولياء الأمور	4.12	0.74	9	مرتفع
6	أعامل المعلمين بعدالة	4.08	0.68	10	مرتفع
9	أعتز بوظيفتي كمدير مدرسة	4.08	0.77	10	مرتفع
12	تقبل المعلمين للأفكار التي أطرحها يحفزني على العمل	4.05	0.69	12	مرتفع
27	أشعر بالارتياح عندما أشارك في مناقشة قضايا تربوية	4.04	0.62	13	مرتفع
29	أحب القيام بالأعمال التي تثير التحدي	4.04	0.59	13	مرتفع
33	أحس بالرضا عندما أقوم بحوار مثمر مع المعلمين	4.04	0.75	13	مرتفع
8	وظيفتي – كمدير مدرسة – تحفزني على بذل جهد إضافي	4.02	0.91	16	مرتفع
10	يشاركني المعلمون في إنجاز بعض المهمات الإدارية	4.00	0.77	17	مرتفع
28	أحظى بالتقدير من المسؤولين التربويين	3.97	0.77	18	مرتفع
17	أشعر بالفخر لما أقوم به من مهمات داخل المدرسة	3.93	0.82	19	مرتفع
24	أفضل التعاون مع الآخرين بدلاً من منافستهم	3.89	0.75	20	مرتفع
26	أشعر أن مركزي الوظيفي يقابل باحترام من الآخرين	3.89	0.70	20	مرتفع
20	علاقاتي مع المعلمين قائمة على الثقة المتبادلة	3.88	0.67	22	مرتفع
21	بقائي كمدير مدرسة يحفزني على زيادة العطاء	3.88	0.76	22	مرتفع
22	أعمل على حل مشكلات الطلبة من دون اللجوء إلى استخدام الإجراءات الرسمية	3.88	0.69	22	مرتفع
30	أشعر بالأمن لوجود نظام تعويض عن الحوادث	3.87	0.73	25	مرتفع
32	أزداد تعلقاً بوظيفتي كلما زادت خبرتي	3.87	1.13	25	مرتفع
13	أتشاور مع المعلمين عند اتخاذ القرارات المدرسية	3.84	0.75	27	مرتفع

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدافعية
19	أشارك المعلمين في أفراحهم وأتراحهم	3.84	0.90	27	مرتفع
25	أستمتع بعملي مديراً للمدرسة	3.84	0.75	27	مرتفع
34	اندفاعي الذاتي للعمل يثير الحماس في نفوس العاملين نحو العمل	3.83	0.65	30	مرتفع
11	المناخ السائد في المدرسة يحفزني على العمل	3.81	0.81	31	مرتفع
18	استمراري في عملي مديراً للمدرسة يشعرني بالرضا الوظيفي	3.80	0.73	32	مرتفع
23	أعمل لوقت طويل دون أن أشعر بالملل	3.75	0.63	33	مرتفع
16	تحقق لي وظيفتي امتيازات مناسبة	3.70	0.92	34	مرتفع
14	يشعرني المعلمون برغبتهم في التعاون معي	3.62	0.89	35	متوسط
الدرجة الكلية	4.01	0.67		مرتفع	

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى الدافعية للعمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظ عمان للعمل من وجهة نظرهم كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.01) بانحراف معياري (0.67)، وجاءت الفقرات جميعاً بمستوى مرتفع باستثناء فقرة واحدة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.52 – 3.62)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (11) التي تنص على: "أشعر بالارتياح عند إنجازي العمل في الوقت المحدد" بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى مرتفع. وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على: "أحب أن تكون أعمالي منظمة" بمتوسط حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.58) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (16) التي تنص على: "تحقق لي وظيفتي امتيازات مناسبة" بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.92) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (14) التي تنص على: "يشعرني المعلمون برغبتهم في التعاون معي" بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.89) وبمستوى دافعية متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعيتهم للعمل ؟"

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل الارتباط بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعيتهم للعمل باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد أشارت قيمة معامل الارتباط إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعيتهم للعمل، إذ بلغ معامل الارتباط (0.984).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

"ما مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي من وجهة نظرهم ؟ "

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي من وجهة نظرهم بلغ (2.97) بانحراف معياري (1.07) وبمستوى ممارسة متوسط. وتعني هذه النتيجة أن مديري المدارس الثانوية يمارسون عملية صنع القرار التحويلي، ولكن دون مستوى الطموح. وقد يكمن السبب وراء هذا المستوى المتوسط للممارسة إلى ضعف إلمام بعض المديرين بعملية صنع القرارات التحويلية، أو ربما قلة اهتمامهم بمثل هذه القرارات، أو قد تعزى هذه النتيجة إلى افتقار بعض المديرين إلى الثقافة اللازمة للقرار التحويلي، أو يمكن أن يكون سبب هذه النتيجة هو تعوّد المديرين على اتباع خطوات صنع القرار التقليدي، التي ورثوها من الإداريين السابقين، أو أن المديرين أنفسهم لا تتوافر لديهم المعرفة المطلوبة، والممارسة الكافية، والفرص المتاحة للقيام بصنع قرارات ذات طبيعة تحويلية، إلا ما ندر، أو قد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض المديرين قد لا يرون في أنفسهم قادة بمقدورهم التأثير في الآخرين، وربما لا يمتلكون الحرية المطلوبة، والمهارة اللازمة لاستخدام البيانات بالشكل الصحيح.

وقد يقف وراء هذه الدرجة المتوسطة لصنع القرار التحويلي عدم إيمان بعض المديرين بالقرارات التحويلية، نتيجة لعدم إلمامهم بعناصرها ومكوناتها وإجراءاتها من جهة، ولكونها قرارات جديدة عليهم، يترددون في استخدامها لخشيتهم من التغيير، فيميل معظمهم إلى الإبقاء على الأسلوب القديم الذي اعتادوا عليه في صنع القرار.

وربما جاءت هذه النتيجة المتوسطة؛ لأن الطبيعة الذاتية وعقلية الأنا غالباً ما تهيمن على صنع القرار وتلغي فاعليته (Brower & Balch, 2005). لذلك فإن كثيراً من هؤلاء المديرين

قد لا يوفر فرصاً كافية ومتكافئة للمعلمين من أجل المشاركة في صنع القرار. وربما لا يأخذ بعض المديرين في الاعتبار، كيف يمكن أن تتأثر المدرسة بهذه القرارات. ولو أن المدير تريّث وتأكد من نتيجة تطبيق القرار التحويلي، لأخذ بخطوته، والتزم بمفهومه، واعتمد إجراءاته وخطواته في صنع القرارات المستقبلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

"ما مستوى الدافعية للعمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم؟"

يتبين من النتائج في الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للعمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم بلغ (4.01) بانحراف معياري (0.67) وبمستوى مرتفع. وقد تعني هذه النتيجة أن المديرين راضون عن مهنتهم، وعن المهمات التي يؤدونها والمواقف التي يواجهونها، وأن العمل الإداري الذي يمارسونه والقرارات التي يتخذونها قد تشبع حاجاتهم، وتلبي رغباتهم. وربما كان عملهم مصدراً كبيراً للدافعية الداخلية، من خلال إدراكهم لأهمية العمل الذي يقومون به.

وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة لمستوى الدافعية للعمل إلى أن المديرين يشعرون بالارتياح نتيجة لإنجازهم أعمالهم في الوقت المحدد، أو لأن المعلمين يقدمون يد العون إليهم، ويساعدونهم على أداء المهمات المطلوبة. وربما تعكس هذه النتيجة طبيعة العلاقات الإنسانية السائدة بين العاملين في المدرسة، والتي يغلب عليها الطابع الإيجابي في التفاعل والتعامل فيما بينهم. وقد يكون السبب وراء هذا المستوى المرتفع للدافعية كامناً وراء شعورهم بالاعتزاز بمهنتهم، ورضاهم عن العمل الذي يقومون به. وربما جاءت هذه النتيجة بناءً على استجابة المعلمين لبعض الأفكار التي يطرحها المديرون، ويحتمل أن يكون المناخ المدرسي الذي يكون لمدير المدرسة دور في تشكيله وتكوينه، والذي قد يتصف بالانفتاح والإيجابية عاملاً رئيساً وراء هذا المستوى المرتفع للدافعية. وقد تكون هذه العوامل جميعها مسؤولة عن هذه النتيجة. وربما كانت هناك عوامل أخرى خارج إطار الممارسات الإدارية والقرار التحويلي مسؤولة عن ذلك، مثل التحولات الاجتماعية والثقافية نحو قيم الديمقراطية، وارتفاع المسؤولية الاجتماعية في المؤسسات التربوية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:

"هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعيتهم للعمل ؟"

أظهرت النتائج في الجدول (4) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.001 \geq \alpha$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي، ومستوى دافعيتهم للعمل، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.98). وقد تعزى هذه العلاقة الإيجابية القوية إلى أن الخطوات التي يتبعها مديرو المدارس الثانوية في عملية صنع القرار التحويلي لها تأثير مباشر في مستوى دافعيتهم للعمل. أو ربما كان العامل الرئيس وراء هذه العلاقة القوية، كما أشار راينهارتز وبيج (Reinhartz & Beach, 2004) هو أن القرارات التحويلية التي يتخذها مديرو المدارس تؤدي دوراً كبيراً في عمليات التحسين والتغيير. وهذا قد ينعكس إيجابياً على رضا المعلمين، فيؤدي – بدوره – إلى إشباع حاجاتهم. وربما شعر المديرون، من خلال النتائج الملموسة التي حققوها، بأن القرار التحويلي، إذا ما تمت ممارسته بالشكل الصحيح، قد يؤثر إيجابياً في دافعيتهم فيرفع مستواها. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كسب ثقة المعلمين، واتخاذ قرار ذي طبيعة مرنة ومنفتحة، كما هو الحال في القرار التحويلي، قد يؤدي إلى تأثر المدير إيجابياً بهذه الثقة من جهة وبخصائص القرار التحويلي الذي يغلب عليه الطابع الأخلاقي من جهة أخرى، فيزداد مستوى دافعيته للعمل.

فضلاً عمّا تقدم، فإن العلاقة الارتباطية الإيجابية القوية بين عملية صنع القرار التحويلي والدافعية نحو العمل لمديري المدارس الثانوية، قد تعزى إلى المعاملة المتساوية للعاملين من قبل المديرين أنفسهم بوصفهم قادة لمدارسهم، أو ربما جاءت هذه النتيجة بناءً على تغليب مديري المدارس المصلحة العامة على المصلحة الشخصية، أو إنهم يبتعدون عن القيام بأعمال غير مشروعة، ولا يعتقدون بأن المعلمين والعاملين الآخرين يستثارون بالتهديد والإكراه، ولا يؤمنون بأن الغاية تبرر الوسيلة، ويعتقدون بأن الطلبة هم محور جميع القرارات المدرسية، وأن الأفراد هم الأهم عند صنع القرارات؛ لذلك فهم يحاولون جمع بيانات موضوعية، قدر الإمكان، لصنع القرارات، ليكونوا متأكدين من صحتها وواثقين من أهميتها ونجاحها في تحقيق الغاية منها، مما قد يشعرهم بالرضا والارتياح النفسي عن هذه الممارسات المتضمنة في صنع القرار التحويلي، والتي قد ينعكس تأثيرها إيجابياً فيرفع مستوى دافعية هؤلاء المديرين نحو العمل.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يُوصى بالآتي:

- أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية لعملية صنع القرار التحويلي كان متوسطاً، مما قد تشير إلى أن بعض المديرين غير ملمين بهذا النوع من القرارات، ولذا يُوصى بـ: "تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية تتعلق بالقرار التحويلي، من حيث ماهيته وخطوات صنعه بصورة خاصة، وبنظرية القيادة التحويلية بصورة عامة".
- أظهرت النتائج أن مستوى الدافعية للعمل لدى المديرين كانت مرتفعة، وعليه يُوصى بـ: تعزيز مستوى الدافعية بتقديم الحوافز المادية والمعنوية المتنوعة لمستحقيها من

المديرين، إضافة إلى إعداد دورة لهؤلاء المديرين تساعدهم في معرفة مفاهيم الدافعية وعلاقتها بالإنجاز الجيد وبالمعنويات.

- أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعيتهم للعمل. وللتعرّف إن كانت هذه النتيجة تتحقق في مؤسسات تربوية أخرى، يُوصى بـ: "إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مستوى الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة"، تتناول متغيرات لم يتم تناولها في هذه الدراسة، مثل العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.
- إجراء دراسة ارتباطية تتناول العلاقة بين مستوى صنع القرار التحويلي ومستوى الصحة التنظيمية في المدارس الأساسية والثانوية الأردنية.
- إجراء دراسة نوعية عن عملية صنع القرار التحويلي في الجامعات الأردنية.

المراجع:

البدور، نجاة جميل نصر الله (2006). **مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الدافعية لمديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

توق، محي الدين (2003). **أسس علم النفس التربوي**، ط3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزعبي، دلال (2003). **ضغوط العمل وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

Bass, B. & Avolio, B.J. (2000). *MLQ Multifactor leadership questionnaire*, Redwood City, CA: Mind Garden.

Brower, R. & Balch, B. (2005). *Transformational leadership and decision making in schools*, Thousand Oaks, CA: Crowin Press.

Brown – Howard, J. (2008). A study to determine the relationship between principal's leadership style and teacher motivation, *DAI-A*, 68/09 Mar.

Dawani, K. & Al-Sharifi A. (2009). The use of transformational decision making in secondary schools, as perceived by school principals in Jordan, A research paper submitted to *ICET* 54th World Assembly, Dec. 14-17, 2009.

Fulenwider, T.J. (2008). The application of ethical principles in decision making between beginning, intermediate and journeyman educational administrators, *DAI-A*, 69/02, p. 448.

Glasser, W. (1998). *Choice theory in the classroom*, New York, NY: Harper Perennial.

Hicks, V. (2011). Ethical decision making across organizations, *MAI*, 49/01 Feb.

Kaucher, E. (2010). Ethical decision making and effective leadership, *DAI-A*, 71/03, Sep.

Kleinginna, P. & Kleinginna A. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition, *Motivation and Emotions*, 5(4), 345-379.

Morris, J.H. (2011). Antecedents of ethical decision making among public high school principals, *DAI-A*, 71/10 Apr.

Mueller, C.A. (2010). Influence of transformational style on decision making style and technology readiness: A correlation study, *DAI-A*, 71,03, Sep.

Price, A.M. (2009). The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation, *DAI-A*, 70/02 Aug.

Prior, M. (2003). Meeting the needs of the "me" generation, *DSN Retailing Today*, 42 (23), 22.

Reeve, J.M. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*, Boston: Allyn & Bacon.

Reinhartz, J. & Beach, D.M. (2004). *Educational leadership: Changing schools, changing roles*, Boston: Allyn & Bacon.

Reynolds, C.L. (2010). Transformational leadership and teacher motivation in Southwestern Arizona high schools, *DAI-A*, 70/07, Jan.

Singh, N. (2001). *Organizational behavior: Concepts, theory and practice*, New Delhi: Deep & Deep Publication.

Smith, T.M. (2000). A study of the relationship between principal's leadership style and teacher motivation: The teachers' perspectives, *DAI-A*, 60/08, p. 2808, Feb.

Stipek, D.J. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*, 3rd ed, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Webb, S.R. (2008). The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction in Alabama's Black Belt region, *DAI-A*, 68/11, May.

Weinstein, S. (Ed.). *Transformational leadership: Vision, persuasion, and team building for the development professional*, San Francisco, Jossey – Bas.

استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها

عبدالله الهاشمي* ومحمود علي**

تاريخ تسلم البحث 2011/9/29 تاريخ قبوله 2012/3/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، وقد شملت عينة الدراسة 67 طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى الذين يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية، وزعت عليهم استبانة تكونت من قسمين؛ أولهما استراتيجيات تعلم المفردات (45 فقرة)، والآخر اعتقادات الدارسين المتصلة بتعلم المفردات (20) فقرة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الدارسين يوظفون عادة استراتيجيات متنوعة في تعلم مفردات اللغة العربية، كان أكثرها توظيفًا استراتيجيات استخدام المعجم، يليها الذاكرة والاستدعاء، فتدوين الملاحظات، وآخرها استراتيجيات تخمين المعنى من السياق. كما بينت النتائج أن لدى الدارسين وعيًا بأهمية تعلم المفردات، وضرورة استخدام تقنيات وأساليب مختلفة في تعلم الثروة اللفظية ومعالجة المفردات، بما في ذلك التكرار والحفظ واستخدام الكلمة في سياقات متنوعة وفي القراءة والكتابة. (**الكلمات المفتاحية:** العربية لغة أجنبية- استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية- استراتيجيات تعلم المفردات- اعتقادات المتعلمين).

مقدمة: تؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال تعلم اللغات الأجنبية الدور المحوري لتعلم الكلمات في القدرة على استخدام اللغة، ويرى كثير من الباحثين أن مهارات اللغة الأربع تعتمد اعتمادًا كبيرًا على حجم الثروة اللفظية التي يحصلها متعلم اللغة، ولاسيما في المراحل الأولى من تعلمه (Nation & Waring, 1997)؛ إذ يحتاج المتعلم إلى تعلم قدر كاف من الكلمات شائعة الاستعمال ليتمكن من النجاح في تعلم اللغة واستخدامها (Waring & Nation, 2004; Zimmerman, 2004; Zhi-liang, 2010). وقد كشفت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن حجم الثروة اللفظية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على الكتابة والاستيعاب القرائي (Waring & Nation, 2004; Zimmerman, 2004)، وأن الثروة اللفظية تعد أحد العوامل المحددة لجودة الكتابة، التي يسهم نقصها في الصعوبات الكتابية التي يواجهها متعلم اللغة الأجنبية (Lee, 2003).

Vocabulary Learning Strategies Used by Learners of Arabic as a Foreign Language in the University of Islamic Sciences in Malaysia and their Beliefs about Vocabulary Learning

Abdullah Alhashemi, *Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Oman.*
Mahmoud Ali: Faculty of Major languages, University of Islamic Sciences, Malaysia

Abstract*: This study investigates the vocabulary learning strategies of undergraduate Malaysian learners of Arabic as a foreign language (AFL) in terms of frequency of use and beliefs. A total of 67 first year learners of Arabic in the University of Islamic Sciences responded to a questionnaire composed of two main themes– strategies (45 items) and beliefs (20 items). The findings revealed that Malaysian AFL learners use vocabulary learning strategies at approximately the same level of frequency. However, it was found that dictionary related strategies were used more frequently in contrast to other strategies, namely, note taking, memorization, and guessing, which was the least usually used strategy. Furthermore, Malaysian AFL learners generally agree on the importance of using different approaches in manipulating and learning Arabic vocabulary. (****Keywords****: Academic Arabic as a foreign language, Arabic vocabulary learning strategies, vocabulary learning strategies, learners' beliefs).*

بيد أن متعلمي اللغة ينظرون إلى مسألة تعلم المفردات على أنها أكثر المجالات صعوبة في مسيرة تعلمهم اللغوي (Çelik & Toptas, 2010; Mobarg, 1997)؛ إذ تتضمن الثروة اللفظية التي يتعين على المتعلم اكتسابها معارف متنوعة مثل معاني الكلمات، وكيفية كتابتها، وصيغها، واستخداماتها، وعلاقاتها بالكلمات الأخرى من حيث التصاحب والترادف والتضاد والاشتراك اللفظي. ويُرجع ستاهل وناجي (Stahl & Nagy; 2006) صعوبة تعلم الكلمات إلى ثلاثة أسباب، أولها أنها ذات طبيعة متنامية، فلكي يكتسب المتعلم الكلمة لابد أن يتعرض لها أكثر من مرة في سياقات متنوعة؛ إذ تبدأ عملية اكتساب المفردة من مجرد ملاحظتها إلى استيعاب معناها وإدراك خصائصها الصرفية والدلالية، إلى معرفة استخداماتها في السياقات المتنوعة.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان
** محاضر في كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وثانيها أن معنى الكلمة غير ثابت، بل يتغير وفقًا للسياق الذي ترد فيه. وثالثها أن الكلمات تتداخل فيما بينها؛ فمعرفة معنى كلمة ما كثيرًا ما يرتبط بمعرفة معاني كلمات أخرى، ويتمثل ذلك فيما بين الكلمات من علاقات ترادف وتصاحب وتضاد وتجانس في اللفظ.

إن أهمية الثروة اللفظية ودورها في نجاح التواصل اللغوي والطبيعة المركبة لها؛ يحتّمان العمل على تسليح متعلم اللغة باستراتيجيات فاعلة لتنمية حصيلته اللغوية، ليتمكن من حل مشكلات التواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الغامضة التي كثيرًا ما يتعرض لها في تعلم اللغة واستعمالها، ومساعدته في الوقت ذاته –كما يرى نيشون وواريج (Nation & Waring, 1997)- على الاستمرار في تعلم كلمات جديدة وتوسيع حجم ثروته اللفظية.

وبناء عليه يصبح من الأهمية بمكان الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون عادة في عملية تعلّم الكلمات، لدعم برامج تعلم اللغة وتعزيزها، وتوجيه مصممي البرامج ومعلمي اللغة نحو التقنيات المناسبة لتدريب المتعلمين على استخدام هذه الاستراتيجيات بفاعلية، وتنمية وعيهم بأهمية الثروة اللفظية ومداخل توسيعها. ويرى بافيشيك (Pavicic, 2008, p. 55) أن استراتيجيات تعلم اللغة "توسع دور المعلم، وتمكنه من مساعدة المتعلمين وتوجيههم، والتعاون معهم، وتشخيص تعلمهم، وتزويدهم بالأفكار والمقترحات، ومشاركتهم في عملية التواصل".

وعلى الرغم من أهمية الثروة اللفظية في تعلُم اللغة العربية، التي تتصف بسعة ألفاظها وثراء مفرداتها وتراكيبها، ثمة نقص مُلاحظ في البحوث المتعلقة باكتساب متعلميها ثروتهم اللفظية (Khoury, 2008). لذا تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في سد الخلل في هذا المجال، من خلال البحث في تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا من حيث استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفونها واعتقاداتهم المتعلقة بها.

وتنبثق استراتيجيات تعلم المفردات من استراتيجيات تعلم اللغة، وهي تدل على الجهد الذي يبذله المتعلم في التعلم. وقد تزايد الاهتمام بها في حقل تعلم اللغات الأجنبية والثانية منذ بداية الثمانينيات من القرن المنصرم (Pavicic, 2008). ويعد تعريف ربيكا أكسفورد (Oxford, 1990, p. 8) أشهر تعريفات "استراتيجية تعلم اللغة"، إذ تعرفها بأنها "سلوكات أو أفعال يقوم بها المتعلم لجعل تعلمه للغة ناجحًا وموجهًا ذاتيًا وممتعا". ويعرفها براون (Brown, 1994) الوارد في: العبدان والدويش، 1998: ص172) بأنها "طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غاية معينة، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم بها". في حين يعرفها إليس (Ellis, 1995 الوارد في: Pavicic, 2008, p. 51) بأنها "أنشطة ذهنية أو سلوكية تتعلق بمراحل محددة في عملية تعلم اللغة أو استخدامها".

وتفيد استراتيجيات تعلم المفردات في التعامل مع المفردات في اللغة المستهدفة، وقد حدد نيشون (Nation, 2001 الوارد في: Pavicic, 2008) أربع خصائص أساسية لهذا النوع من الاستراتيجيات، أولها أنها تتضمن الاختيار، وثانيها أنها مركبة بمعنى أنها تتكون من خطوات متداخلة، وثالثها أنها تعتمد على المعرفة وتستفيد من التدريب، ورابعها أنها تزيد فاعلية تعلم المفردات واستخدامها.

وتكمن أهمية استراتيجيات تعلم اللغة –بما فيها الخاصة بتعلم المفردات- في تعويدها المتعلم على "تنظيم تعلمه والاستقلال فيه وممارسة التعلم بفاعلية خارج قاعة الصف" (Pavicic, 2008, p. 55). وترى أكسفورد (Oxford, 1990, p. 1) أن الاستخدام الفعال لاستراتيجيات تعلم اللغة يساعد المتعلم على "بناء الثقة بالنفس وتنمية التحصيل اللغوي، وتطوير الكفاءة الاتصالية، وحل المشكلات المتعلقة بتعلم اللغة". ويذكر نيشون (Nation, 2008) أنه على الرغم من كون استراتيجيات تعلم المفردات مركبة لتضمنها خطوات متعددة، فإنها تمنح المتعلمين الفرصة لاختيار طريقتهم الخاصة في التعامل مع الكلمات، وتنمية كفاءتهم في تعلمها واستخدامها.

لقد قدم الباحثون في تعلم اللغات تصنيفات متعددة لاستراتيجيات تعلم اللغة (Fan, 2003; Kudo, 1999; Oxford, 1990; Pavicic, 2008)؛ فقد صنفت ربيكا أكسفورد (Oxford, 1990) استراتيجيات تعلم اللغة إلى مجموعتين، الأولى مباشرة وفيها يعالج المتعلم المعلومات اللغوية بشكل مقصود في مواقف وأنشطة لغوية متنوعة، والأخرى غير مباشرة تتعلق بإدارة عملية التعلم بشكل عام، وينقسم كل منهما إلى ثلاث مجموعات فرعية؛ فالاستراتيجيات المباشرة تضم استراتيجيات الذاكرة المتعلقة بتذكر المعلومات الجديدة ومراجعتها، والاستراتيجيات المعرفية المتعلقة باستيعاب اللغة وإنتاجها، والاستراتيجيات التعويضية التي يعوض فيها الدارس النقص في معرفته اللغوية حين يستخدم اللغة، في حين تتضمن الاستراتيجيات غير المباشرة الاستراتيجيات فوق المعرفية المتعلقة بتنسيق عملية التعلم، والاستراتيجيات العاطفية المتعلقة بتنظيم المشاعر، والاستراتيجيات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم بالاستعانة بالآخرين. ويرى إليس (Ellis, 1994 الوارد في: Kim, 2008) أن هذا التصنيف أكثر التصنيفات شمولًا وتفصيلًا. ولعل هذا هو السبب في اعتماد تصنيف أكسفورد هذا أساسًا لكثير من الدراسات التي أجريت في تعلم كثير من اللغات الحية، ومن بينها العربية (Oxford, 1996; العبدان والدويش، 1998).

أما استراتيجيات تعلم المفردات فقد حظيت هي الأخرى بمحاولات عديدة للتصنيف انطلاقًا من التصنيفات العامة لاستراتيجيات تعلم اللغة (Çelik & Toptas, 2010; Fan, 2003;

(Kudo, 1999; Pavicic, 2008; Schmitt, 2007). ومن بين تلك المحاولات ما يأتي:

1- تصنيف جو وجونسون (Gu & Johnson, 1996 الوراد في: Gu, 2002)، فقد قسما الاستراتيجيات إلى قسمين أساسيين يندرج تحت كل منهما ثلاث استراتيجيات فرعية، الأول استراتيجيات التنظيم فوق المعرفي، وتتضمن استراتيجيات التخمين، واستخدام المعجم، وتسجيل الملاحظات. والآخر الاستراتيجيات المعرفية، وتحوي استراتيجيات المراجعة والتكرار، والترميز، والتنشيط.

2- تصنيف شميت (Schmitt, 2007)، الذي صنف استراتيجيات تعلم المفردات إلى مجالين، الأول استراتيجيات الاكتشاف، وتشير إلى استراتيجيات استنتاج معاني الكلمات الجديدة، والآخر استراتيجيات الدمج، وتتضمن استراتيجيات تثبيت معاني الكلمات. ثم قِسْمَة هذين النوعين إلى خمسة مجالات فرعية، هي استراتيجيات التحديد، والاستراتيجيات الاجتماعية، واستراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية.

3- تصنيف نيشون (Nation, 2001)الوارد في: Pavicic, 2008)، وفيه أرجع استراتيجيات تعلم المفردات إلى ثلاثة أنواع، أولها: التخطيط، وتتضمن اختيار الكلمات التي تحتاج إلى تركيز مع تحديد وقت التركيز عليها. وثانيها: المصادر، وفيها يحاول المتعلم استنتاج معلومات عن الكلمة بالاستفادة من تحليل بنية الكلمة والسياق والقرائن المتصلة بها. وثالثها: العمليات، وتتعلق بتثبيت المعرفة بالكلمات من خلال الملاحظة والاسترجاع والتوليد.

ويلخص نيشون (Nation, 2008) استراتيجيات تعلم المفردات في أربع استراتيجيات أساسية، هي: (1) تخمين المعنى من السياق، و(2) التعلم المقصود باستخدام بطاقات الكلمات ثنائية اللغة، و(3) تحليل أجزاء الكلمة للمساعدة في تذكرها، و(4) استخدام المعجم.

وبالاستفادة من التصنيفات المذكورة، وبعد استعراض عدد من قوائم استراتيجيات التعلم التي استخدمتها الدراسات السابقة (Kim, 2008; Kudo, 1999; Oxford, 1990; Pavicic, 2008)، تصنف الدراسة الحالية استراتيجيات تعلم المفردات إلى خمس فئات، هي: (1) معالجة الكلمات الجديدة، و(2) تخمين المعنى، و(3) استخدام المعجم، و(4) تدوين الملاحظات، و(5) الذاكرة والاستدعاء.

إن متعلم اللغة يتعرض لكلمات جديدة حال تعلمه اللغة واستخدامه لها، وهنا تبدأ عملية تعلم الكلمات. وحين يواجه المتعلم كلمة جديدة فإنه إما أن يهمل الكلمة الجديدة ويواصل القراءة أو الاستماع، أو يخمن معناها من السياق بناء على قرائن اللغة والسياق، أو يسأل شخصا ما عن معناها، أو يبحث عن المعنى في المعجم (Fraser, 1999; Nation, 2008). وعلى الرغم من أن الانتباه إلى الكلمة غير المعروفة يعد أساسًا لتعلم الكلمات واكتساب الثروة اللفظية (Fraser, 1999)، يتعين على المتعلم تحديد ما إذا كانت الكلمة جديرة بالاهتمام أم لا؛ فليس كل الكلمات مهمة لفهم محتوى موقف لغوي معين، ولا يُعقل أن يقف المتعلم عند كل كلمة لا يعرف معناها، خاصة إذا كان ثمة الكثير منها. وتدعم فريزر (Fraser, 1999) ذلك بذكر نتائج بعض الدراسات التي خلصت إلى أن متعلمي اللغات الأجنبية يصرفون انتباههم إلى الكلمات حين يكون ثمة حاجة خاصة لذلك، وعلى أساس انتقائي.

أما "استراتيجيات تخمين المعنى من السياق" فتتضمن توظيف القرائن والمعلومات المتاحة فيما يحيط بالكلمة لاستنتاج معناها، من حيث تحديد نوع الكلمة (اسم، فعل، حرف)، والنظر في وظيفتها النحوية، والرجوع إلى البناء المنطقي للجملة والفقرة. ولهذه الاستراتيجيات أهمية بالغة، وتعد من الاستراتيجيات الشائعة في تعلم الكلمات واستيعاب معناها، ولعل هذا ما جعلها محورًا للكثير من الدراسات (Fan, 2003; Khoury, 2008; Nation, 2008; Zhi-liang, 2010). وتكمن أهميتها في أنها تتطلب معالجة معمقة للكلمات في السياق، مما قد يسهم في استيعاب النص باعتباره وحدة متكاملة، إضافة إلى النظر إلى الكلمات باعتبارها وحدات دلالية ومعجمية بطريقة قد لا تسمح بها الاستراتيجيات الأخرى؛ ذلك أنها تفترض اندماج المتعلم في عملية اكتشاف معنى الكلمة واختبار صحة ما توصل إليه، وقد يؤدي الجهد الذهني المبذول في ذلك إلى الاحتفاظ بالكلمة ومعناها في الذهن (Fraser, 1999; Kaivanpanah & Alavi, 2008).

بيد أن استنتاج معنى الكلمة من السياق ليس استراتيجية فعالة في كل الحالات، ذلك أن النجاح في هذه الاستراتيجية يتأثر بعوامل عدة، يعود بعضها إلى المتعلم وبعضها إلى النص. فمعرفة المتعلم بالكلمات الأخرى في السياق، وقدرته النحوية، وكفاءته اللغوية تؤثر بشكل واضح في قدرته على تخمين المعنى. وفي المقابل يسهم وجود القرائن النصية واللغوية وألفة المتعلم بموضوع النص في فاعلية عملية التخمين. إن هذه العوامل قد تؤدي إلى الفشل في محاولة تخمين المعنى أو عدم دقة المعنى المخمن (Fraser, 1999; Pavicic, 2008)، ولهذا يتعين على المتعلم التأكد من صحة تخمينه بالرجوع إلى المعجم أو إلى أي مصدر آخر (Fraser, 1999; Kaivanpanah & Alavi, 2008; Lawson & Hogben, 1996).

ويحتاج متعلم اللغة الأجنبية إلى "استخدام المعجم" باستمرار لفهم معنى الكلمات الجديدة أو التأكد من معنى كلمة تعلمها سابقًا (Tseng & Schmitt, 2008). وعلى الرغم مما يسببه استخدام المعجم من إرهاق وملل، يبقى مفيدًا وضروريًا في كثير من الأحيان، فالمعاجم مصادر لتعلم اللغة تزود المتعلمين بمعلومات جوهرية تتعلق بالكلمات بما في ذلك كيفية نطقها ورسمها واشتقاقاتها ومعانيها واستخداماتها. وبهذا يمكن للمعجم أن يسهم

في إغناء المعرفة المعجمية لدى المتعلم، ويعزز استيعابه القرائي، ومن ثَم عملية تعلم المفردات (Knight, 1994; Nation, 2008). ويرى أكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall, 1990: 13) أن "الجهد الذي يبذله المتعلم في الكشف عن معنى الكلمة في المعجم يساعد على ترسيخ معناها في الذهن". ويؤكد المعتوق (1996) أنه إذا ما صاحب ذلك الجهدَ تكرارٌ للتعرض إلى الكلمة، وتكرارٌ للبحث عن المفردات في المعجم، واستدعاءٌ للكلمة في عملية الإنتاج والتعبير، زادت فاعلية المعجم بوصفه مصدرًا لإغناء الحصيلة اللغوية، وتضاعفت نسبة اكتساب الألفاظ والصيغ الجديدة منه.

ويلجأ متعلمو اللغات الأجنبية عادة إما إلى المعاجم أحادية اللغة التي تتحد فيها لغة الكلمات ولغة شرحها، والمعاجم ثنائية اللغة أو معاجم الترجمة التي تشرح فيها الكلمات بلغة أخرى. ويرى بعض الباحثين أنّ المتعلمين المبتدئين يستخدمون عادة المعاجم ثنائية اللغة، في حين يُنصح المتقدمون باستخدام المعاجم أحادية اللغة التي تبدو صعبة للمبتدئين ومتوسطي المستوى (Oxford & Crookall, 1990). بيد أن نتائج البحوث تشير إلى عدم وجود اتفاق على أي النوعين هو الذي يفضله المتعلمون (Morin, 2006). وفي الحالين لا بد أن يكون المتعلم قادرًا على تحديد وقت استخدام المعجم؛ ذلك أن الكشف عن معنى كل كلمة جديدة أو غير معروفة المعنى في المعجم يؤدي بكل تأكيد إلى إصابة المتعلم بالملل، وإلى ضياع وقته، وبالتالي يعيق عملية تعلم المفردات (Oxford & Crookall, 1990).

وفي مجال استخدام المعجم في تعلم اللغة العربية لغة ثانية، كشفت دراسة الشويرخ (Al-Shuwairekh, 2001) أن الاستراتيجيات المعجمية احتلت مرتبة متقدمة بين أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون. وتوصل النشوان (2006) إلى أن المتعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو المعاجم خاصة أحادية اللغة منها، ويظهرون وعيًا عاليًا باستراتيجيات استخدام المعجم.

ويعد "تدوين معاني الكلمات الجديدة أو غير المعروفة" في الهوامش وبين الأسطر سلوكًا شائعًا بين متعلمي اللغات. ويلجأ بعض المتعلمين إلى استخدام تقنيات أكثر تنظيمًا مثل قوائم الكلمات ودفاتر الملاحظات وبطاقات الكلمات (Kim, 2008; Leeke & Shaw, 2000). وينظر بعض الباحثين إلى هذه الاستراتيجيات على أنها "إحدى أهم الوسائل التي تساعد المتعلمين على اكتساب الثروة اللفظية" (Oxford & Crookall, 1990, p. 9)؛ فهي تحث المتعلمين على صهر المعلومات الجديدة فيما بنوه من نظام لفظي، و"تهيئ لوجود مرجع خارجي للمعلومات الجديدة يسهل العودة إليه عند الحاجة للمراجعة والتذكر" (Dunkin, 1988 cited in Kim, 2008, p. 33). ولذلك يُنصح المعلمون بتشجيع طلبتهم باستمرار على كتابة معاني الكلمات في دفاتر ملاحظات منظمة على الرغم مما يحتاجه تنظيمها من جهد ويستهلكه من وقت (Pavicic, 2008).

بيد أن أكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall, 1990) استنتجا أن كثيرًا من الباحثين خلصوا إلى عدم كفاية هذه النوع من الاستراتيجيات لإنجاح عملية تعلم الكلمات، وأرجع أكسفور وكروكال ذلك إلى وجود الكلمة في قوائم المفردات خارج السياق، الأمر الذي قد يعوق استثمار الكلمة في عملية التواصل دون الاستعانة بمصادر أخرى. وقد أظهرت البحوث أن استخدام تقنية تدوين الملاحظات تتأثر بعوامل كثيرة، منها (1) إيمان المتعلم بجدواها، (Leeke & Shaw, 2000) و(2) مستوى المتعلم في اللغة، إذ يرى بعض الباحثين أن تدوين الملاحظات أكثر فائدة للمتعلمين ذوي المستويات الدنيا (Leeke & Shaw, 2000; Oxford & Crookall, 1990)، و(3) نوع المفردات، إذ يميل المتعلمون إلى تدوين ملاحظات عن الكلمات والمصطلحات التقنية التخصصية أكثر من غيرها من الكلمات (Leeke & Shaw, 2000)، و(4) البيئة التي تحدث فيها عملية تعلم اللغة، إذ يرى ليك وشو أن (Leeke & Shaw, 2000) المتعلمين في بيئات اللغة الأصلية لا يلجأون إلى هذا النوع من الاستراتيجيات.

ويواجه متعلمو اللغات صعوبات حقيقية في تذكر الحجم الكبير من الكلمات الضرورية لإتمام عملية التواصل، وهنا تظهر أهمية "استراتيجيات الذاكرة" التي تساعد المتعلم على التعاطي مع هذه الصعوبات، فهي تعينه على "تخزين الألفاظ واستدعائها من الذاكرة حين الحاجة إليها في عملية التواصل" (Oxford, 1990, p. 39)، ويرى بافيشيك (Pavicic, 2008) أن فائدة هذه الاستراتيجيات تكمن عمومًا في تسريع عملية تعلم الكلمات وتسهيل استدعائها.

وتقوم استراتيجيات الذاكرة على إجراءات بسيطة، من مثل "تنظيم الأشياء، والربط بينها، ومراجعتها" (Oxford, 1990, p. 39)، كما تتضمن ربط الكلمات بالمعرفة السابقة (Schmitt, 2007)، من خلال إيجاد روابط ذهنية، واستخدام الأصوات والذاكرة، والقيام ببعض الأنشطة البدنية (Oxford, 1990). وقد خلص بعض الباحثين إلى أن هذا النوع من الاستراتيجيات شائع جدًا بين متعلمي اللغات (Catalán, 2003; Fan, 2003; Oxford, 2003; Pavicic, 200)، مع أن ذلك لا يعني الاستيعاب العميق لمعاني هذه المفردات، أو ارتباطها بتعلم ناجح للغة المقصودة (Oxford, 2003). وتفترض أكسفورد (Oxford, 2003) أن متعلمي اللغات يستخدمون حفظ الكلمات عادة في بدايات تعلمهم للغة، ثم لا يحتاجون إليها كثيرًا بعد أن تبدأ حصيلتهم اللغوية بالاتساع.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت في استراتيجيات تعلم المفردات، لم تحظ استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية أو ثانية بالكثير من البحوث والدراسات. فلم يقع بين يدي الباحثين بعد التحري سوى أربع دراسات فقط. فقد أجرى

الشويرخ (Al-Shuwairekh, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم المفردات والنجاح في تعلمها، واختبار العوامل الفردية والظرفية والاجتماعية في استخدام المفردات. وخلصت الدراسة إلى أن متعلمي اللغة العربية يدمجون في الاستخدام بين الاستراتيجيات المختلفة في تعلم المفردات، ويستخدمونها وفق ترتيب محدد. ووصل عدد الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا إلي سبع استراتيجيات، هي: الاستراتيجيات غير المعجمية لاكتشاف معنى الكلمة، واستخدام المعجم، وتدوين الملاحظات، والحفظ، والممارسة، والاستراتيجيات فوق المعرفية، وتوسيع المعرفة المعجمية، كما تبين أن استخدام هذه الاستراتيجيات تأثر كثيرًا بنوع المقرر الذي يدرسه الطالب، وأشكال العربية التي يستخدمها خارج الصف.

وقام النشوان (2006) بدراسة سعت إلى تعرف اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، وتحديد أثر المدرس في ذلك. ووصل إلى أن هؤلاء المتعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو المعاجم خاصة أحادية اللغة منها، وأنهم يقدرون جهود المعلمين في هذا الصدد، كما أظهر المتعلمون وعيًا عاليًا باستراتيجيات استخدام المعجم.

واختبرت خوري (Khoury, 2008) أثر نظام الجذور والصيغ اللغوية في اللغة العربية على اكتساب المفردات لدى متعلمي اللغة العربية في أمريكا، وخلصت إلى أن استثمار هذا النظام ساعد المتعلمين المبتدئين على استنتاج معاني الكلمات غير المعروفة، وبناء كلمات جديدة، على الرغم من عدم ظهور أثر إيجابي لهذا النظام في الاحتفاظ بالكلمات.

واختبرت عبد الرزاق (2008) أثر استراتيجية الكلمات المفتاحية في الاحتفاظ بكلمات اللغة العربية، وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية في الاحتفاظ بالكلمات لدى المبتدئين، كما توصلت إلى أن المتعلمين يرون أن هذه الاستراتيجية مفيدة في حفظ الكلمات وبناء الثروة اللفظية.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

يعاني ميدان تدريس اللغة العربية بصفتها لغة ثانية أو أجنبية من ندرة البحوث والدراسات التي تتناول استراتيجيات تعلم المفردات، التي يوظفها الدارسون لمعالجة الكلمات والعبارات الجديدة التي يواجهونها في أثناء تعلمهم اللغة واستخدامهم لها. ويعد هذا النوع من الدراسات في غاية الأهمية؛ إذ يرى البطل (Al-Batal, 2006 الوارد في: Khoury, 2008) أن تعلم المفردات يعد أهم تحد يواجه دارس اللغة العربية، وأنه يجب جعل اكتساب الثروة اللفظية في بؤرة الاهتمام في مناهج تعليم اللغة العربية والأنشطة الصفية، والمواد التعليمية، والمشاريع البحثية.

إن تحديد الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة أمر جوهري يسهم في التخطيط الموضوعي والفعال لبرامج تعلم اللغة، وتصميم المواد والأنشطة التعليمية، من خلال تعرف جوانب الخلل في استخدام المتعلمين لتلك الاستراتيجيات، ثم تنمية وعيهم بأهميتها، وتعريفهم بها، وتدريبهم على تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة، بحيث تنمو لديهم القدرة على التنظيم الذاتي لعملية تعلم المفردات، ومن ثَم توظيف استراتيجيات تعلمها في الوقت المناسب، ووفق الموقف والحاجة.

وفي هذا الإطار، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية التي يستخدمها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها. وتحديدًا تحاول الدراسة الحالية البحث عن إجابة للسؤالين الآتيين:

1- ما هي استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا؟

2- ما هي اعتقادات دراسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا المتعلقة بعملية تعلم المفردات؟

أهمية الدراسة

يُتوقع أن تفيد الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- تقديم استراتيجيات متنوعة لتعلم مفردات اللغة العربية، تساهم في بناء برامج تعليم اللغة العربية بشكل عام.
- تزويد القائمين على تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية بمدى استخدام الدارسين لاستراتيجيات تعلم المفردات، للمساعدة في بناء برامج تعلم اللغة، وتعرف جوانب تعلم المفردات التي تحتاج إلى تركيز.
- تعريف القائمين على تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية باعتقادات الدارسين المتعلقة بتعلم المفردات، من أجل تنظيم برنامج تعلم المفردات لدى هؤلاء الدارسين، وتزويدهم بالمواد والأنشطة المناسبة لهم.
- لفت انتباه مصممي برامج إعداد معلم اللغة العربية لغةً أجنبية إلى استراتيجيات تعلم المفردات للاستفادة منها في بناء برامج الإعداد.
- تزويد القائمين على تدريب معلم اللغة العربية في أثناء الخدمة باستراتيجيات تعلم المفردات لبناء برامج لتدريب المعلمين على تعريف طلبتهم بكيفية استخدامها.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الجوانب الآتية:

- طلبة السنة الأولى في تخصص اللغة العربية والاتصال بجامعة العلوم الإسلامية بماليزيا.
- درجة استخدام الدارسين عينة الدراسة لاستراتيجيات تعلم المفردات، واعتقاداتهم ذات الصلة بها.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

- **استراتيجيات تعلم المفردات:** إجراءات محددة ومنظمة يطبقها الدارس في معالجة الكلمات التي لا يعرف معناها، من أجل تحديد معناها وتعلمها والاحتفاظ بها. وقسمت في هذه الدراسة إلى خمسة محاور، هي: (1) معالجة الكلمات الجديدة، و(2) تخمين المعنى، و(3) استخدام المعجم، و(4) تدوين الملاحظات، و(5) الذاكرة والاستدعاء
- **اعتقادات الدارسين المتعلقة بتعلم المفردات:** منظومة متداخلة من التصورات والمشاعر التي يحملها دارسو اللغة العربية لغةً أجنبية تجاه عملية تعلم المفردات واكتساب الثروة اللفظية. وتتحدد في هذه الدراسة بمتوسط استجابات أفراد العينة على المقياس المخصص لذلك.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها، واتبعت أسلوب الدراسة المسحية باستخدام الاستبانة. وجاءت إجراءات الدراسة كما يأتي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من 115 طالبًا وطالبة في السنة الأولى من بكالوريوس "اللغة العربية والاتصال" بجامعة العلوم الإسلامية بماليزيا في العام الجامعي 2011/2010. أما العينة فقد شملت 67 طالبًا وطالبة بنسبة 58% من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

استُخدمت في الدراسة الحالية استبانة، تكونت من قسمين رئيسين، هدف القسم الأول إلى تحديد درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات تعلم المفردات، وتكون في صورته النهائية من (45) عبارة موزعة على خمسة محاور هي الفئات الأساسية لاستراتيجيات تعلم المفردات التي عُرضت سابقًا، اشتقت من الدراسات السابقة التي أجريت في مجال تعلم المفردات (Kim, 2008; Kudo, 1999; Oxford, 1990; Pavicic, 2008)، وهي: (1) استراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة، وتكون من ثماني عبارات، و(2) استراتيجيات تخمين المعنى من السياق، وتكون من سبع عبارات، و(3) استراتيجيات استخدام المعجم، وتكون من ثلاث عشرة عبارة، و(4) استراتيجيات تدون الملاحظات، وتكون من عشر عبارات، و(5) استراتيجيات الذاكرة والاستدعاء، وتكون من سبع عبارات. وطُلب إلى الدارس تحديد مدى استخدامه لكل استراتيجية باختيار بديل من خمسة بدائل على مقياس ليكرت (لا أستخدمها بتاتًا، أستخدمها نادرًا، أستخدمها أحيانًا، أستخدمها عادة، أستخدمها دائمًا).

أما القسم الثاني فهدف إلى تعرف اعتقادات الدارسين فيما يخص تعلم مفردات اللغة العربية واكتساب الثروة اللفظية، وتضمن في صورته النهائية (20) عبارة اشتقت من الدراسات السابقة المتعلقة بتعلم المفردات (Kim, 2008)، وطلب إلى الدارس تحديد درجة موافقته على كل عبارة باختيار بديل من بين خمسة بدائل على مقياس ليكرت (لا أوافق بتاتًا، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق تمامًا).

وللتأكد من صدق الاستبانة عُرضت على مجموعة من المحكمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، وكلية التربية بجامعة ملايو بماليزيا. ثم عُدلت بناء على ملاحظاتهم؛ إذ حذفت عبارتان من القسم الأول وعبارة من القسم الثاني، وعدلت صياغة بعض العبارات. أما الثبات فقد جرى اختباره بحساب معامل الاتساق الداخلي في معادلة ألفا لكرونباخ، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للقسم الأول (0.93) وجاءت معاملات الاتساق للمحاور الخمسة (0.72 و0.8 و0.73 و0.83 و0.81) على التوالي. أما القسم الثاني فقد بلغ معامل الاتساق بين عباراته (0.9). وتدل هذه المعاملات على نسب اتساق عالية تتصف بها مكونات الاستبانة.

المعالجات الإحصائية

عولجت البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، واستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد درجة استجابة الخريجين على بنود الاستبانة. وقد قسمت متوسطات الاستجابات في القسمين، وفقًا للجدول (1) الآتي:

جدول 1: معايير الحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة المتعلقة بقسمي الاستبانة

م	المتوسط	درجة الاستخدام	درجة الموافقة
1	5.00-4.5	دائمًا	عالية جدًا
2	4.49-3.5	عادة	عالية
3	3.49-2.5	أحيانًا	متوسطة
4	2.49-1.5	نادرًا	ضعيفة
5	1.49-0.00	غير مستخدمة	ضعيفة جدًا

نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة، مرتبة وفق سؤالي الدراسة؛ حيث سيأتي أولًا النتائج المتصلة بدرجة استخدام الدارسين للاستراتيجيات، تليها ثانيًا النتائج المتصلة باعتقاداتهم في تعلم المفردات.

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات تعلم المفردات

نص السؤال الأول للدراسة على "ما هي استراتيجيات تعلم المفردات التي يستخدمها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم

الإسلامية بماليزيا؟"، وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وفيما يأتي عرض لنتائج استجابات عينة الدراسة المتعلقة باستراتيجيات تعلم المفردات، من حيث تقديرات الدارسين لدرجة استخدامهم للاستراتيجيات العامة أولًا، ثم كل استراتيجية على حدة وفق المحاور التي وردت فيها.

درجة استخدام الدارسين للاستراتيجيات العامة لتعلم المفردات

يبين الجدول (2) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين للاستراتيجيات العامة لتعلم المفردات مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 2: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين للاستراتيجيات العامة لتعلم المفردات

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	استخدام المعجم	3.73	0.44	عادة
2	الذاكرة والاستدعاء	3.64	0.60	عادة
3	تدوين الملاحظات	3.57	0.60	عادة
4	معالجة الكلمات الجديدة	3.55	0.50	عادة
5	تخمين المعنى من السياق	3.52	0.56	عادة
	الاستراتيجيات مجتمعة	3.61	0.44	عادة

يظهر من الجدول (2) أن متوسط تقديرات دارسي اللغة العربية لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات تعلم المفردات عمومًا بلغ (3.61)، ويدل هذا المتوسط على أنهم "عادة" ما يستخدمون هذه الاستراتيجيات. وقد تصدر "استخدام المعجم" هذه الاستراتيجيات بمتوسط بلغ (3.73)، في حين حصلت استراتيجيات "تخمين المعنى من السياق" على أقل التقديرات (3.52). أما الاستراتيجيات الثلاث الأخرى فقد تراوحت متوسطاتها بين (3.64) و(3.55).

ويظهر من النتائج أن استراتيجيات "استخدام المعجم" هي أكثر الاستراتيجيات استخدامًا بين دارسي اللغة العربية الماليزيين، ويعني هذا أن هؤلاء الدارسين يلجأون إلى المعجم في معظم الأوقات التي تواجههم فيها كلمات جديدة، وفي المقابل حصلت استراتيجيات "تخمين المعنى من السياق" على أقل المتوسطات، مما يعني أنها أقل الاستراتيجيات استخدامًا؛ الأمر الذي قد يعكس صعوبة هذا النوع من الاستراتيجيات، لما تتطلبه من فحص للنص المحيط بالكلمة لاكتشاف القرائن التي تساعد على استنتاج المعنى، وقد تعني هذه النتيجة نقصًا في المهارات اللازمة لتمييز القرائن اللغوية والنصية المعينة على استنتاج معنى الكلمة واستثمارها في ذلك. ولا ريب في أن استخدام المعجم مفيد في الحصول على معلومات أساسية عن بنية الكلمة ومعانيها واستخداماتها، بيد أن تفضيل استخدام المعجم على حساب تخمين المعنى من السياق قد يؤدي إلى تعطيل مهارات استنتاج معاني الكلمات (Oxford & Crookall, 1990). ويرى أكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall, 1990, p. 13) أن الاعتماد على المعجم مصدرًا أساسيًا لتوسيع المفردات غير عملي، لأن "القراء الجيدين لا ينظرون إلى الكلمة منفصلة إلى السياق في أثناء القراءة"، ويؤكد البطل (Al-Batal, 2006 الوارد في: Khoury, 2008) أن تخمين المعنى من السياق أهم استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية بالنظر إلى العدد الكبير من الكلمات التي يتعين على دارس اللغة العربية التعامل معها، الأمر الذي يجعل الاعتماد على المعجم مملًا وغير عملي. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشويرخ (Al-Shuwairekh, 2001) من أن الاستراتيجيات غير المعجمية في اكتشاف المعنى -وتتضمن تخمين المعنى من السياق- كانت أكثر الاستراتيجيات استخدامًا، ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة البيئة اللغوية؛ إذ أجريت دراسة الشويرخ على متعلمين في بيئة لغوية أصلية تتحدث العربية لغة أولى، في حين أجريت الدراسة الحالية على متعلمين في بيئة لغوية غير أصلية.

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة

يبين الجدول (3) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 3: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أميز القرائن (الأدلة) التي تساعد في تخمين معنى الكلمة في سياق النص	3.75	0.75	عادة
2	أستخدم أساليب مختلفة لفهم الكلمات التي تبدو لي غامضة	3.66	0.83	عادة
3	أعرف الكلمات التي أحتاج إلى تعلمها فعلا	3.64	0.87	عادة
4	أستطيع تحديد الكلمة أو التعبير الضروري لفهم معنى النص	3.61	0.82	عادة
5	أدون الكلمات التي أشعر أنها تهمني	3.51	0.84	عادة
6	أفرق بين الكلمات التي أستطيع تخمين معناها والتي لا أستطيع تخمين معناها	3.49	0.75	أحيانًا
7	أستطيع تحديد ما إذا كنت بحاجة إلى حفظ معنى الكلمة الجديدة أو لا	3.48	0.91	أحيانًا
8	أبحث فقط عن معاني الكلمات التي أراها مهمة لي	3.24	1.02	أحيانًا

يتضح من الجدول (3) أن دارسي اللغة العربية "عادة" ما يوظفون خمسًا من استراتيجيات "معالجة الكلمات الجديدة" في حين يستخدمون ثلاث استراتيجيات "أحيانًا" فقط. وتدل هذه النتائج على أن هؤلاء الدارسين عادة ما يعرفون القرائن التي تساعد في تخمين معنى الكلمة من السياق (العبارة 1)، ويلجأون إلى استخدام أساليب مختلفة لفهم الكلمات التي تبدو لهم غامضة (العبارة 2)، ويركزون على الكلمات المهمة سواء لفهم النص (العبارة 4) أو لتعلم اللغة عمومًا (العبارة 5). وقد تشير نتيجة العبارات 6 و7 و8 إلى أن الدارسين يشعرون بالحيرة تجاه الكلمات التي يحتاجون إلى تعلمها فعلًا، وينتج هذا من عدم القدرة على تحديد الكلمات التي تتكرر في أثناء استخدام اللغة، ويشيع استخدامها في النصوص التي يتعامل معها الدارس.

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات تخمين المعنى

يبين الجدول (4) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تخمين المعنى مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 4: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تخمين المعنى

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أبحث عن كلمات أو تعبيرات أخرى تدعم المعنى الذي توصلت إليه	3.67	0.82	عادة
2	أستخدم الوظيفة النحوية للكلمة أو العبارة في تخمين معنى الكلمة	3.64	0.81	عادة
3	أستخدم معرفتي بالموضوع عند تخمين معنى الكلمة	3.57	0.82	عادة
4	أستخدم بنية الكلمة (تصريفها) في تخمين معناها	3.55	0.76	عادة
5	أتأكد من المعنى الذي خمنته بفحص ملاءمته للسياق الذي وردت فيه الكلمة	3.48	0.84	أحيانًا
6	أستعين بمعارفي العامة في تخمين معنى الكلمة في السياق	3.42	0.92	أحيانًا
7	أستعين بالبناء المنطقي للنص في تخمين معرفة معنى الكلمة في السياق	3.34	0.79	أحيانًا

توضح النتائج المتضمنة في الجدول (4) أن الدارسين "عادة" ما يوظفون أربعًا من استراتيجيات تخمين المعنى المتضمنة في الجدول، ويوظفون ثلاثًا منها "أحيانًا" فقط. وقد جاءت الاستراتيجيات المتعلقة بالوظيفة النحوية للكلمة (العبارة 2) وبنيتها الصرفية (العبارة 4) بين الاستراتيجيات الأولى في هذا المحور، في حين جاءت الاستراتيجيات المتعلقة بتوظيف المعارف العامة والبناء المنطقي للنص (العبارتان 6و7) في آخر القائمة. وتدل هذه النتيجة على أن الدارسين يواجهون صعوبة في توظيف استراتيجيات تخمين المعنى من السياق، على الرغم من أهميتها في تعلم مفردات اللغة العربية، وضرورة اللجوء إليها في أثناء عملية التواصل اللغوي ولاسيما في القراءة؛ إذ يصعب قيام القارئ بالبحث في المعجم عن كل كلمة لا يعرف معناها. وتعد استراتيجيات تخمين معنى الكلمة من السياق أهم استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية، بالنظر إلى ضخامة الثروة اللفظية في اللغة العربية، والحاجة إلى التعامل باستمرار مع كلمات جديدة، أو كلمات تحمل معنى جديدًا في السياقات المختلفة التي يواجهها الدارس (Khoury, 2008).

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات استخدام المعجم

يبين الجدول (5) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات استخدام المعجم مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 5: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات استخدام المعجم

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أستخدم معجمًا ثنائي اللغة (عربي- ملايو)	4.01	0.93	عادة
2	أقرأ أمثلة المعجم حين أكشف عن معنى كلمة معينة	3.93	0.88	عادة
3	أستخدم معجمًا أحادي اللغة (عربي- عربي)	3.88	0.91	عادة
4	حين لا أستطيع فهم معنى الجملة أو الفقرة بسبب كلمة معينة أستخدم المعجم	3.85	0.89	عادة
5	أنظر في التعبيرات والتراكيب التي يوردها المعجم في شرح معاني الكلمة	3.82	0.82	عادة
6	أستخدم المعجم حين أود التأكد من معنى الكلمة	3.78	0.76	عادة
7	عندما تصادفني الكلمة الجديدة أكثر من مرة أكشف عن معناها في المعجم	3.73	0.71	عادة
8	أستخدم معجمًا ثلاثي اللغة (عربي- إنجليزي- ملايو)	3.72	1.17	عادة
9	أستخدم المعجم فقط في الكشف عن معاني الكلمات المهمة لفهم الجملة أو الفقرة	3.63	1.04	عادة
10	أستخدم المعجم في البحث عن الفروق الدقيقة بين كلمات اللغة العربية	3.63	0.83	عادة
11	ألجأ إلى المعجم حين أود معرفة المزيد من المعلومات عن بعض الكلمات التي أعرف معناها أصلًا	3.55	0.86	عادة
12	أرجع إلى المعجم حين أود التفريق بين معاني بعض الكلمات	3.54	0.82	عادة
13	أستخدم معجمًا ثنائي اللغة (عربي- إنجليزي)	3.37	1.11	أحيانًا

يتبين من الجدول (5) أن الدارسين "عادة" ما يوظفون اثنتي عشرة استراتيجية متعلقة باستخدام المعجم في تعلم المفردات في حين يوظفون استراتيجية واحدة فقط "أحيانًا". وبالنظر في **نوع المعجم** الذي يستخدمه الدارسون يتضح أن المعجم ثنائي اللغة (عربي- ملايو) هو أكثر المعاجم استخدامًا (العبارة 1)، يليه المعجم أحادي اللغة (عربي- عربي) (العبارة 3)، ثم المعجم ثلاثي اللغة (عربي- إنجليزي- ملايو) (العبارة 8)، ويستخدم الدارسون هذه المعجمات بدرجة كبيرة. وقد دلت نتائج الدراسات التي أجريت في استراتيجيات تعلم المفردات أن استخدام المعاجم ثنائية اللغة هي إحدى أكثر الاستراتيجيات شيوعًا في تعلم مفردات اللغة الثانية (Catalán, 2003; Kim, 2008; Pavicic, 2008; Wu, 2005). أما فيما يتعلق باستخدام المعجم أحادي اللغة (عربي- عربي)، فقد توصل النشوان (2006) إلى أن اتجاهات دارسي اللغة العربية إيجابية نحو استخدام هذا النوع من المعاجم، وهذا أيضًا ما دلت عليه نتائج الدراسة الحالية، فيبدو أن عينة الدراسة تلجأ إلى هذه المعاجم كثيرًا لتعلم مفردات اللغة العربية. ولعل استخدام المعاجم ثلاثية اللغة (عربي- إنجليزي- ملايو) عائد إلى حاجة الدارسين إلى إتقان اللغتين العربية والإنجليزية، ورغبتهم في بناء معرفة واضحة بمفردات اللغتين في أذهانهم مع مقارنتها بلغتهم الملايوية الأم، ويدل على ذلك نتيجة دراسة نور وعامر (Noor & Amir, 2009) التي كشفت عن أن 66% من دارسي اللغة الإنجليزية الماليزيين يستخدمون معاجم ثلاثية (إنجليزي- عربي- ملايو)، الأمر الذي يشير إلى أن ذلك ينسحب على تعلم مفردات اللغة الإنجليزية أيضًا. أما المعجم ثنائي اللغة (عربي- إنجليزي) فيبدو أن نسبة استخدامه قليلة إذ جاء في نهاية قائمة الاستراتيجيات المتعلقة بالمعجم، وهذه نتيجة متوقعة، فالإنجليزية ليست اللغة الأولى للدارسين.

ومن حيث الغرض من استخدام المعجم، يبدو أن الدارسين عادة يستخدمون المعجم للبحث في معاني الكلمات (العبارة 4)، وللتأكد من معاني بعض الكلمات التي يعرفون معناها أصلًا (العبارة 6)، ويعد فهم معاني الكلمات الغرض الأساسي لاستخدام المعجم. يضاف إلى ذلك البحث عن الفروق الدقيقة بين كلمات اللغة العربية (العبارة 10)، ومعرفة المزيد من المعلومات عن بعض الكلمات (العبارة 11)، والتفريق بين معاني بعض الكلمات (العبارة 12).

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات تدوين الملاحظات

يبين الجدول (6) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تدوين الملاحظات مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 6: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات تدوين الملاحظات

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أدون التعبيرات والتراكيب المفيدة	3.84	0.98	عادة
2	أدون أمثلة (جملا) للكلمات التي بحثت عن معناها	3.78	0.90	عادة
3	أدون المرادف العربي للكلمة مع شرحها باللغة العربية أيضًا	3.66	0.96	عادة
4	أدون معنى الكلمة الجديدة حين أرى أنها تتكرر في الاستعمال	3.63	0.83	عادة
5	أدون معنى الكلمة حين أرى أنها قريبة من اهتماماتي	3.55	0.89	عادة
6	أدون بعض المعلومات الصرفية (البنيوية) للكلمة	3.55	0.97	عادة
7	أسجل مرادف الكلمة ومضادها أيضًا في دفتري	3.54	0.93	عادة
8	أدون معنى الكلمة بالملايوية مع المرادف العربي لها	3.51	1.04	عادة
9	أدون معنى الكلمة لأتذكرها مع معناها بالملايوية فقط	3.37	1.06	أحيانًا
10	أدون معنى الكلمة بالإنجليزية مع المرادف العربي لها	3.25	0.99	أحيانًا

يظهر من الجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة يوظفون "عادة" ثمانيًا من استراتيجيات تدوين الملاحظات، في حين يستخدمون استراتيجيتين "أحيانًا" فقط. وتشير النتائج إلى أن الدارسين يدونون التعبيرات والكلمات المفيدة (العبارة 1) مع أمثلة للكلمات التي توصلوا إلى معناها (العبارة 2). إضافة إلى المعلومات المتعلقة بالكلمات من حيث مرادفاتها وشرح معناها (العبارة 3)، والمعلومات الصرفية (العبارة 6)، ومضاداتها (العبارة 7)، ومعناها بالملايوية مع مرادفها العربي (العبارة 8). أما معناها بالملايوية فقط والإنجليزية (العبارتان 9 و10) فلا يدونه الدارسون إلا "أحيانًا" كما يظهر من النتائج. وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجريت على استخدام تدوين الملاحظات في تعلم مفردات اللغة الثانية؛ إذ بينت أن هذا النوع من الاستراتيجيات شائع الاستخدام بين المتعلمين (Catalán, 2003; Kim, 2008; Schmitt, 2007; Winke & Abbuhl, 2007).

وتتسق النتيجة المتعلقة بتدوين معنى الكلمة بالإنجليزية مع نتيجة العبارة 13 الواردة في الجدول (4)؛ إذ تشير النتيجتان إلى أن الدارسين قليلًا ما يلجأون إلى تعلم مفردات اللغة العربية بالنظر في معناها باللغة الإنجليزية، وهذه نتيجة طبعية بالنظر إلى أن اللغة الأولى لهؤلاء الدارسين هي الملايوية.

درجة استخدام الدارسين لاستراتيجيات الذاكرة والاستدعاء :

يبين الجدول (7) أدناه المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات الذاكرة والاستدعاء مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 7: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام الدارسين لاستراتيجيات الذاكرة والاستدعاء

م	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أحاول استخدام الكلمات الجديدة في مواقف متخيلة في ذاكرتي	3.81	0.89	عادة
2	أضع الكلمات الجديدة في جمل من إنشائي	3.79	0.91	عادة
3	أراجع الكلمات الجديدة بشكل منظم	3.72	0.93	عادة
4	أعود إلى قوائم الكلمات مرات عديدة حتى أتأكد أنني فهمتها جميعًا بشكل جيد	3.64	0.88	عادة
5	حين أريد حفظ كلمة ما فإنني أرددها جهريًا بيني وبين نفسي	3.58	0.76	عادة
6	أنشئ بطاقات للكلمات وأحملها معي دائمًا	3.48	0.89	أحيانًا
7	أنظم قوائم للكلمات الجديدة وأحتفظ بها	3.45	0.86	أحيانًا

توضح النتائج المتضمنة في الجدول (7) أن الدارسين يستخدمون "عادة" خمس استراتيجيات متعلقة بالذاكرة والاستدعاء في تعلم المفردات، بينما يوظفون استراتيجيتين "أحيانًا" فقط. وتبين النتائج أن الدارسين عمومًا يهتمون بتشكيل روابط ذهنية بين الكلمات التي يتعلمونها والبنية المعرفية واللغوية لديهم لتسهيل تذكرها، من خلال ربطها بمواقف متخيلة في الذاكرة (العبارة 1)، ووضعها في جمل جديدة من إنشاء الدارس (العبارة 2)، ومراجعتها بشكل منظم (العبارة 3)، كما يلجأ الدارسون "عادة" إلى الحفظ بالعودة إلى قوائم الكلمات وتكرارها جهريًا (العبارتان 4و5). وقد توصلت بعض الدراسات التي تناولت تعلم مفردات اللغة الثانية إلى أن الدارسين عادة ما يلجأون إلى هذه النوع من الاستراتيجيات (Catalán, 2003; Fan, 2003).

أما الاستراتيجيتان 6و7 المتعلقتان بإنشاء بطاقات وقوائم للكلمات والاحتفاظ بها، فيبدو أن الدارسين يمارسونهما "أحيانًا" فقط. وقد يرجع السبب في ذلك إلى الحاجة إلى ما تحتاجه هذه البطاقات والقوائم من جهد ووقت في تنظيمها والاحتفاظ بها والتعلم منها، إضافة إلى قلة المعرفة بكيفية استخدام هذه البطاقات؛ إذ يرى بافيشيك (Pavicic, 2008) أن استخدام بطاقات الكلمات استراتيجية معقدة، وعليه فلابد أن يتولى المعلم مهمة رفع وعي الدارسين بفوائد استخدامها ومساعدتهم على الاستفادة المثلى منها.

اعتقادات الدارسين المتعلقة بتعلم مفردات اللغة العربية

نص السؤال الثاني للدراسة على "ما هي اعتقادات دراسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا المتعلقة بعملية تعلم المفردات؟"، وقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن هذا السؤال. ويبين الجدول (8) أدناه متوسطات استجابات عينة الدراسة بخصوص العبارات المتعلقة باعتقادات تعلم مفردات اللغة العربية مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

جدول 8: المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الدارسين المتعلقة باعتقادات تعلم المفردات

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	التكرار هو أفضل وسيلة لحفظ الكلمات	4.39	0.83	عالية
2	ينبغي وضع الكلمات واستعمالها في سياق لتعلمها بشكل صحيح	4.30	0.72	عالية
3	استخدام اللغة في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة أهم بكثير من حفظ الكلمات	4.22	0.83	عالية
4	يمكن للفرد تنمية ثروته اللفظية (المفردات) من خلال القراءة الواسعة	4.16	0.85	عالية
5	ينبغي الربط بين دراسة الكلمات واستعمالها	4.12	0.95	عالية
6	ينبغي الانتباه إلى معاني التراكيب والتعبيرات	4.06	0.72	عالية
7	تفيد معرفة جذر الكلمة وتصريفاتها في تعلم الكلمات واستخدامها	4.03	0.82	عالية
8	تكتسب الكلمات بعد استخدامها في الفهم والتعبير	4.01	0.79	عالية
9	تساهم معرفة مرادفات الكلمة ومضاداتها في تنمية الثروة اللفظية	4.01	0.88	عالية
10	لتعلم الكلمات الجديدة لا بد من حفظها	4.00	1.19	عالية
11	توفر معرفة العلاقات بين الكلمات من حيث الترادف والاشتقاق فهمًا جيدًا للكلمة واستخداماتها	3.99	0.84	عالية
12	من أهداف تعلم اللغة حفظ معاني الكلمات	3.94	0.97	عالية
13	أفضل طريقة لتعلم الكلمات هي وضع الكلمات في قوائم ثم حفظها	3.93	1.02	عالية

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
14	ينبغي الانتباه إلى علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى في السياق من حيث الترادف والتضاد وغير ذلك	3.90	0.89	عالية
15	حين تمر عليك الكلمة مرات عديدة في سياقات متنوعة، تتعلمها ويثبت لديك معناها	3.85	0.72	عالية
16	لتعلم الكلمة ينبغي معرفة صيغتها ومعناها واستخداماتها الشائعة	3.84	0.98	عالية
17	الذاكرة الجيدة هي كل ما تحتاجه لتعلم أية لغة أجنبية بشكل جيد	3.82	0.94	عالية
18	تخمين معاني الكلمات من السياق هو أحد أفضل الطرق لتعلم الكلمات	3.82	0.76	عالية
19	ينبغي تعلم الكلمات في سياق ذي معنى (عبارة تامة المعنى)	3.79	0.90	عالية
20	من الضروري حفظ أحد المعاني المعجمية للكلمة على الأقل	3.75	0.91	عالية
	الاستبانة كاملة	4.00	0.52	عالية

يظهر من الجدول (8) أن دارسي اللغة العربية يرون أن الحفظ ضروري لتعلم المفردات واكتساب الثروة اللفظية (العبارات 1 و10 و12 و13 و17 و20). ويبدو من استجابات الدارسين على العبارة (1) أن "التكرار" هو أفضل وسيلة لحفظ الكلمات، إذ تصدرت هذه العبارة اعتقادات الدارسين بمتوسط عال بلغ (4.39). وقد بينت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في مجال تعلم مفردات اللغة الثانية شيوع استخدام التكرار في تعلم المفردات (Fan, 2003; Noor & Amir, 2009; Pavicic, 2008) وأن دارسي اللغات ينظرون إليه على أنه استراتيجية مفيدة في ذلك (Zhi-liang, 2010). ويؤكد نيشون (Nation, 2000 الوارد في: Khoury, 2008) أن التكرار أساسي لتجويد المعرفة بمفردات اللغة، ويصنف شميت (Schmitt, 2007, p. 837) التكرار ضمن ما يسميه "الاستراتيجيات الآلية" التي يفضلها دراسو اللغة على الاستراتيجيات المعقدة، مشيرًا بذلك إلى استراتيجيات تخمين المعنى من السياق. كما أظهرت الدراسات أن المتعلمين الذين يعتادون تكرار الكلمات أظهروا سعة في حجم المفردات مقارنة بالذين لا يستخدمون هذه الاستراتيجية (Hamzah, Kafipour, & Abdullah, 2009). وقد يشير الاعتقاد بأهمية تكرار المفردات إلى ما يواجهه الدارسون الماليزيون من صعوبات في نطق الكلمات العربية، إذ تحتوي هذه الكلمات على أصوات غير معروفة في لغتهم الملايوية، وربما يساعدهم تكرار الكلمة على تأهيل أجهزة النطق لديهم على النطق الصحيح لهذه الأصوات والتعود على الحروف والكلمات العربية.

وتدل متوسطات استجابات عينة الدراسة المتعلقة بالعبارات 2 و3 و4 و5 و8 و14 و15 و19 على اتفاق الدارسين عموما على أهمية السياق التام المعنى في تعلم كلمات اللغة العربية؛ إذ إنهم يرون أنه لتعلم المفردات لا بد من استخدامها (العبارتان 3 و8)، وربطها باستعمالاتها (العبارة 5)، ووضعها في عبارة تامة المعنى (العبارة 2). وتشير هذه الإجراءات إلى تعلم الكلمات الجديدة من السياق في مقابل تعلمها وحدات منفصلة (Barcroft, 2009).

ويؤكد أكسفورد وكروكال (Oxford & Crookall, 1990) أن معالجة الكلمات في سياق تام المعنى يساعد المتعلمين في تذكر هذه الكلمات، ويمنحهم فكرة عن الكيفية التي تُستعمل بها هذه الكلمات باعتبارها جزءًا من اللغة. يُضاف إلى ذلك أن نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال تؤكد وظيفية التعلم العَرَضي للكلمات، وهو اكتساب الكلمات من خلال التعرض التلقائي لها في أثناء عملية التواصل، وخاصة القراءة والكتابة (Nassaji, 2006)، وهو ما نصت عليه العبارات 3 و4 و8 التي حصلت على متوسطات تدل على درجة موافقة عالية.

وتعكس العبارات 7 و9 و11 رأي الدارسين في أهمية المعرفة بالكلمات وما بينها من صلات اشتقاقية ومعنوية؛ إذ تدل متوسطات الاستجابات المتعلقة بهذه العبارات على أن معظم الدارسين على وعي بدور العلاقات المعنوية والاشتقاقية في تعلم الكلمات. ومن المعلوم أن معرفة أصول الكلمات أمر جوهري لاكتساب الثروة اللفظية في اللغة العربية، ذلك أن نظام بناء الكلمة في اللغة العربية قائم على الجذور التي -غالبًا ما تكون ثلاثية- وتشكل المحور الأساسي لمعنى الكلمة، وتُبنى الكلمة بإضافة بعض الحروف إلى الجذر وفق صيغة صرفية محددة، لتأخذ الكلمة شكلها ومعناها المميزَيْن، ولذلك يعد فهم معنى الجذر ووظيفة الصيغة الصرفية شرطين ضروريين لإدراك معنى الكلمة، وبمعرفة العلاقات بين الكلمات على مستوى الجذر وعلى مستوى الصيغة يمكن استنتاج معاني كثير من الكلمات الجديدة. وقد أظهرت نتائج دراسة خوري (Khoury, 2008) أن تدريب المتعلمين المبتدئين على تحديد جذور الكلمات ساعدهم على استنتاج معاني الكلمات غير المعروفة وبناء كلمات جديدة.

وتشير العبارة 9 إلى توسيع الثروة اللفظية من خلال معرفة مرادفات الكلمة ومضاداتها، وهي ظواهر معنوية في اللغة العربية لا يمكن إنكارها (علي، 2007). ولهذه الظواهر أوجه إيجابية من حيث إنها قد تمنح متعلم اللغة خيارات متعددة في التعبير عن المعنى، بيد أنها تعد إحدى المشكلات التي يعاني منها متعلم اللغة، حين يجد نفسه في مواجهة كلمات جديدة مختلفة على الرغم من اتحاد معناها. لذلك يحتاج المتعلم إلى الانتباه لهذه الظاهرة والوعي بها، ليبحث عن قرائن تساعده في استنتاج معنى العبارة دون الالتفات إلى معنى كل كلمة على حدة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يأتي:

1- تضمين استراتيجيات تعلم المفردات في برامج تعليم اللغة العربية من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية التي تدرب الدارسين على استخدام هذه الاستراتيجيات.

2- التركيز على تدريب الدارسين على استراتيجيات تخمين المعنى من السياق، نظرًا لأهميتها العملية في تعلم المفردات واكتساب الثروة اللفظية.

3- تقويم الاستراتيجيات التي يستخدمها الدارسون في تعلم مفردات اللغة العربية، وتوجيههم نحو الاستخدام الأمثل لها.

4- تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغةً ثانية تعريفًا باستراتيجيات تعلم المفردات، وتأهيلهم لتدريب المتعلمين على استخدامها.

5- بناء برامج لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات تعلم المفردات، والأساليب المناسبة لتدريب الدارسين عليها.

6- إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية لغةً أجنبية.

المراجع

عبد الرزاق، مفيدة (2008). **فعالية طريقة الكلمة المفتاحية في اكتساب المفردات العربية: دراسة ميدانية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية معارف الوحي والعلوم الاجتماعية. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

العبدان، عبد العزيز عبد الرحمن والدويش، عبد الرحمن (1998). استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. **مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية المحكمة. 11**(17). 169-219.

علي، محمد محمد يونس (2007). **المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية**. ط2. بيروت: دار المنار الإسلامي.

المعتوق، محمد أحمد (1996). **الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها**. الكويت: عالم المعرفة.

النشوان، أحمد بن محمد (2006). اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم. **مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. 18**(38). 515-552.

Al-Shuwairekh, S. (2001). *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a Foreign Language) learners in Saudi Arabia*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Leeds.

Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74 - 89.

Catalán, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. International *Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.

Çelik, S., & Toptas, V. (2010). Telling ELT Tales out of School, Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 62-71.

Fan, M. Y. (2003). Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.

Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learnig through reading. *SSLA*, 21, 225-241.

Gu, Y. (2002). Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese Efl Learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54.

Hamzah, M. S. G., Kafipour, R., & Abdullah, S. K. (2009). Vocabulary Learning Strategies of Iranian Undergraduate EFL Students and its Relation to their Vocabulary Size. *European Journal of Social Sciences*, 11(Number 1), 39-50.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.

Kaivanpanah, S., & Alavi, M. (2008). Deriving Unknown Word Meaning from Context : Is it Reliable? *RELC Journal*, 39(1), 77-95.

Khoury, G. (2008). *Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language: The root and pattern strategy.* Unpublished Ph.D. dissertation, Boston University.

Kim, E. (2008). *Beliefs and experiences of Korean pre-service and in-service English teachers about English vocabulary acquisition strategies*. Unpublished Ph.D. dissertation, New York University, New York.

Knight, S. (1994). Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 299-285

Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. Retrieved April, 12, 2011, from http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *Tesl Canada Journal*, 7(2), 9-30.

Pavicic, T. V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 15, pp. 827 - 841): Springer.

Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tseng, W., & Schmitt, N. (2008). Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Language Learning*, 58(2), 357-400.

Waring, R., & Nation, P. (2004). Second Language Reading And Incidental Vocabulary Learning. *Angles on the English-Speaking World*, 4, 12-23.

Winke, P. M., & Abbuhl, R. (2007). Taking a Closer Look at Vocabulary Learning Strategies: A Case Study of a Chinese Foreign Language Class. *Foreign Language Annals*, 40(4), 697-712.

Wu, W-S. (2005). Use and Helpfulness Rankings of Vocabulary Learning Strategies Employed by EFL Learners in Taiwan. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 7-13.

Zhi-liang, L. (2010). A Study on English Vocabulary Learning Strategies for Non-English Majors in Independent College. *Cross-Cultural Communication*, 6(4), 152-164.

Zimmerman, K. J. (2004). *The role of vocabulary size in assessing second language proficiency*. Unpublished Master, Brigham Young University.

Kudo, Y. (1999). *L2 vocabulary learning strategies. University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center*. Retrieved April, 15, 2011, from http://hdl.handle.net/10125/8951

Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.

Lee, S. H. (2003). ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31, 537-561.

Leeke, P., & Shaw, P. (2000). Learners' independent records of vocabulary. *System* 28(2), 271-289.

Mobarg, M. (1997). Acquiring, Teaching and Testing Vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 201-222.

Morin, R. (2006). Building Depth of Spanish L2 Vocabulary by Building and Using Word Families. *Hispania*, 89(1), 170-182.

Nassaji, H. (2006). The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success. *The Modern Language Journal*, 90(3), 387-401.

Nation, P. (2008). Lexical Awareness in Second Language Learning. In J. Cenoz and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 6, Knowledge about Language, pp. 167-177): Springer Science+Business Media LLC.

Nation, P., & Waring, R. (1997). *Vocabulary size, text coverage and word lists*. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Noor, M. N., & Amir, Z. (2009). Exploring the Vocabulary Learning Strategies of EFL learners. Paper presented at the *7th International Conference by the School of Studies and Linguistics*, Language and Culture: Creating and Fostering Global Communities, Faculty of Social Sciences and Humanities. University Kebangsaan Malaysia (UKM). pp. 313-327 .

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7(1), 25-45.

الفرق بين إدراك المعلمين لمستوى كفايتهم الذاتية في تنمية الإبداع لدى طلبتهم وإدراك طلبتهم لها

عائشة طوالبة*

تاريخ تسلم البحث 2011/8/1 تاريخ قبوله 2012/3/22

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفرق بين إدراك المعلمين والمعلمات لمدى كفايتهم الذاتية في تنمية الإبداع لدى طلبتهم، وإدراك طلبتهم لها. وقد أعدت استبانة لهذا الغرض اشتملت على (48) فقرة، واستخرج لها صدق المحتوى، والثبات بطريقة إعادة التطبيق. وعُدّلت صياغة الفقرات لتصبح مناسبة للحصول على إجابات الطلبة، مع المحافظة عليها، من حيث العدد والمعنى. وطبقت على عينة تألفت من (48) معلماً، و(34) معلمة، و(89) طالباً، و(91) طالبة من شعب الصف التاسع والعاشر من طلبة أولئك المعلمين والمعلمات في مدينة الزرقاء. واستخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعالجة البيانات. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يقدرون مستوى كفايتهم الذاتية في تنمية الإبداع، بمتوسط (130.37) مقابل (116.71) للطلبة وهي تقع ضمن الصنف المعتدل. واشارت الى وجود فرق دال إحصائيا بين إدراكهم وإدراك طلبتهم لمستوى تلك الكفاية، ولصالح المعلمين والمعلمات. كما اشارات الى وجود فرق دال إحصائيا بين المعلمين الذكور وطلابهم. في حين لم يكن الأمر كذلك بين المعلمات وطالباتهن. وقدمت بعض المقترحات في ضوء النتائج.

(**الكلمات المفتاحية:** الإبداع، الفرق، الإدراك، كفاية الذات).

The Difference Between Teachers' Perception of Their Self-Efficacy Level in Developing Creativity of Students and Students' Perception of It

Aesheh Tawalbeh, *Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Jordan.*

***Abstract**: The study aimed at investigating the difference between the teachers' perception about their teaching self-efficacy in developing their students' creativity, and their students' perception of it. A questionnaire was developed, containing 48 items to assess the activities used by teachers to develop creativity. Content-validity and retest reliability were insured. A sample of teachers: 48 males, 34 females; and their 9th and 10th grade students: 89 males and 91 females answered the questionnaire from Zarqa schools. Independent t-test was used. Results showed that teachers' self-efficacy mean in developing their students' creativity is (130.37), but their students' mean is (116.71) , both of them are moderate , and the difference between their perception about developing creativity, and their students' perception was in favor of teachers. Results also showed a significant difference between male teachers and male students, but it was not the same between female teachers and their female students. Some recommendations were suggested. (**Keywords**: difference, perception, creativity, self-efficacy).*

مقدمة: يعد الإبداع من الموضوعات التي لفتت انتباه الإنسان منذ القديم، نظراً لأهميته في تطوير ما أنتجته الحضارة في الجوانب المادية أو الفكرية، أو ابتكار ما لم يكن موجوداً فيها. وغاية ذلك تيسير حياة الإنسان وجعلها أكثر عطاءً وبهجة. وقد عرف الإبداع تعريفات عديدة، منها تعريف ماكينون (MacKinnon, 1963, 1)، بأنه " استجابة جديدة غير مألوفة أو متعددة إحصائياً، تسعى إلى تحقيق هدف قيم. وتستمر في التحسين والتطوير إلى أقصاها". ويضيف ماكينون (MacKinnon, 1987, 120) "أن جوهر الإبداع هو النتاج المبدع، ومعياره وصوله إلى المجتمع وشيوعه وديمومته النسبية. ويشيرالكناني (الكناني، 2005، 23) إلى تعريف ماكينون للتفكير الإبداعي " بأنه عملية تذهب إلى ما وراء الأطر والحدود المألوفة والمعروفة، وينظم العناصر القديمة بطرق جديدة، وينتج مدركات جديدة وأشياء جديدة".

بدأ الاهتمام العلمي بدراسة الإبداع في النصف الثاني من القرن العشرين وبشكل ملحوظ بين جميع الأمم المتقدمة والتي تسير نحو التقدم وقد حظي هذا الموضوع بالاهتمام في أمريكا وأوروبا واليابان. ويشير ستيرنبيرج ولوبارت (Lubart & Sternberg) إلى الاهتمام بدراسة التفكير الإبداعي منذ أن أشار إليه جيلفورد Guilford عام 1950 في خطابه أمام جمعية علم النفس الأمريكية الذي قدم به نموذجه عن البناء العقلي الإنساني، ودعا إلى الاهتمام به والتخطيط له. ولم يترك المهتمون الأمر للصدفة في الحصول على المبدعين، بل خطط له بصورة واعية مقصودة في مختلف المؤسسات الاجتماعية الخاصة والرسمية كالأسرة والمدرسة (جروان، 2008).

* قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وهناك العديد من الأساليب التي تستخدم في رعاية الإبداع وتنميته بشكل مباشر، في برامج منفصلة خاصة به، أو غير مباشر كما في أنشطة المناهج الدراسية عبر المواد المختلفة، أو بكلا الأسلوبين معاً. وبناء على ذلك فقد أعدت برامج كثيرة لتنمية الإبداع وتطويره لدى الطلبة، بصورة منفصلة عن المواد الدراسية المنهجية، أو ضمنها(Qualification and Curriculum Authority, 2005).

بدأ تنفيذ مثل هذا التطوير في المناهج في الستينات من القرن الماضي، وكان من أشهره في أمريكا برنامج التفكير الإبداعي لصفوف الخامس والسادس، وقد درست فاعليته، وظهر أن الطلبة الذين تدربوا على البرنامج، قد تفوقوا في التفكير الإبداعي على أقرانهم، ممن لم يتدربوا عليه (Covington, 1967; Eggen & Kauchak, 1997). ولا يزال الاهتمام بالإبداع والذكاء في أمريكا يحظيان باهتمام كبير، على مستوى التنظير والتطبيق العملي، كما في أعمال جاردنر (Gardener) وستيرنبيرج (Sternberg). أما في بريطانيا فقد طوروا حالياً المنهج ليكون منهجاً يتطلع إلى المستقبل، ويوجد الفرص للمتعلم لينمي إدارة الذات، والتفكير الإبداعي، والتأمل وحل المشكلات، والعمل التعاوني، والتعلم المستقل، والتواصل الفعال(Qualification and Curriculum Authority, 2005).

وتهتم الجامعات الغربية بموضوع الإبداع، إذ خصص له بعضها مؤتمراً سنوياً دورياً، كما هو الحال بالنسبة لجامعة فلوريدا الرسمية. حيث تقيم فيها كلية العلوم الإنسانية، منذ عام (2000) يوماً أكاديمياً للإبداع، يجري فيه عرض النتاجات المبدعة للمدرسين والطلبة (College of Human Science, The Florida State University, 2010). وبعضها الآخر يخصص له سنة معينة، كما في جامعة ستي/ لندن City University/ London، التي عقدت في عام (2003 (ندوة للإبداع شارك فيها الأكاديميون والطلبة، لتشجيع البحث في هذا الموضوع. وقد قدمت فيه العديد من البحوث عن الإبداع تناولت: معنى الإبداع من وجهة نظر اجتماعية، والإبداع والابتكار في المؤسسات والمنظمات، والإبداع في التربية (City London, 2003 University/). كما ضم المؤتمر الدولي الخامس للموهبة والإبداع الذي عقد في اسطنبول / تركيا عام 2011 أكثر من (800) عالم ووزير من التخصصات المختلفة The International (Center For Innovation In Education, 2011).

ويزداد الاهتمام في الأردن بالإبداع والمبدعين، ويلاحظ ذلك في جوانب متعددة، منها البحوث والدراسات التي تجرى في الجامعات، وخصوصاً في رسائل الماجستير واطروحات الدكتوراه. وقد تناول بعضها برامج لتنمية الإبداع، والبعض الآخر تناول علاقته بمتغيرات اخرى، إلى جانب اهتمام الباحثين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومراكز البحوث الأردنية به (صبحي وقطامي، 1992؛ خطاب، 1994؛ السرور، 1996؛ القضاة، 1996؛ السرور، 1997؛ جروان، 1998؛ مطر، 2000؛ المقدادي، 2000؛ عرب، 2006؛ الطراونة، 2010).

كما يلاحظ الاهتمام بالإبداع في الأردن من المؤتمرات المتعددة التي تعقد سنوياً في قطاعات مختلفة، منها التربوية كالتي يعقدها المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، والذي يرأسه الأردن منذ تأسيسه عام (1996). وقد عقد المجلس آخر مؤتمر له وهو الثامن في تشرين الأول (2011) ومؤتمر كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية (كلية التربية الرياضية الجامعة الأردنية، 2011). ومنها مؤتمرات عن الإبداع في القطاعات الصناعية والتجارية والخدمية (مركز الملك عبدالله الثاني للتميز، 1999؛ مركز الملك عبدالله،2011؛ المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 2011).

إن هذا الاهتمام المتنامي في مجال البحوث والمؤتمرات المتعلقة بالإبداع في الأردن، يمثل الأرضية السليمة التي تستند إليها عملية الرعاية الفعلية للإبداع والمبدعين. وهي بحاجة إلى جهود كبيرة متواصلة لتحقيق أهدافها.

ويستند الاهتمام بالإبداع وتنميته على أسس نظرية وتطبيقية. فالمنظور المعرفي المعاصر يؤيد تنمية الإبداع والذكاء، ويؤكد أنهما عمليات عقلية تتضمن إحداهما الأخرى. فالإبداع ليس حكراً على الأذكياء أو على فئة من الناس أو عرق أو جنس، بل يرتبط بقدرة الفرد على التحرر من الخوف والتهديد (العتوم، 2004). فهو يرتبط بجهود الفرد وفاعليته الذاتية وكفايتها، ويستند إدراك الفرد لما يمتلك من خصائص واعتقادات عن كفاياته ومهاراته في أدائه للمهمات المطلوبة منه، إلى نمط من العزو، قد ينسب فيه النجاح في العمل إلى نفسه، والفشل فيه إلى عوامل خارجية، والهدف من ذلك حماية الذات، أو بسبب عامل المرغوبية الاجتماعية (مكلفين وغروس، 2002). وهذا ما أشارت إليه دراسة كالي وسبتل وأوميرا وكيسي (Callea, Spittle, O'meara & Casey, 2008) التي كشفت أن أكثر من ثلثي المعلمين (68% تقريباً) يعتقدون بكفايتهم على تعليم المهارات الحركية الأساسية.

ويؤكد باندورا أنه يجري تحديد كفاية الفرد الذاتية، ومنها التعليمية، بطبيعة العزو لديه. فإذا كان العزو ايجابياً، فإنه يقود إلى النجاح في العمل، وأنه ينعكس على من يعملون معه، فيؤدي إلى رفع كفاية الذات لديهم. وهذا يعني أن بإمكان المعلم أن يؤثر في طلبته وأن يحقق الأهداف المرسومة في خطته التعليمية (Pajares, 2006). وهذا ما تؤيده بعض الدراسات، كدراسة ويلش (Welch, 1995)، التي أشارت إلى أن إدراك المعلمين لكفايتهم في تعليم التربية الفنية والإبداع فيها، يرتبط بنجاح

طلبتهم فيها. ودراسة بنروز وبيري وبول (Penros, Perry, & Ball, 2007)، التي أظهرت علاقة الإدراك بالكفاية الذاتية والفاعلية في التعليم والنجاح فيه.

الإطار النظري والدراسات السابقة

هناك نظريات متعددة سعت إلى تعريف الإبداع، وتحديد مكوناته، والعوامل التي تؤدي إلى الإبداع، ومن بين هذه النظريات ما يأتي:

نظرية جيلفورد: تشير هذه النظرية إلى نوعين من التفكير هما: التفكير التقاربي الذي يمثل الذكاء المستخدم لإيجاد حل واحد صحيح للمشكلة. والتفكير التباعدي الذي يستخدم لإيجاد حلول متعددة للمشكلة الواحدة، وهو يقابل الإبداع. وتشير نظرية جيلفورد إلى إن العملية الإبداعية متعددة العوامل العقلية، وأهم هذه العوامل هي الطلاقة والمرونة والأصالة (دناوي، 2008). ويشير جيلفورد كذلك إلى أن الإبداع تنظيم يتألف من عدد من القدرات العقلية، ومن أهمها: الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية (نشواتي، 2008). ويؤكد جيلفورد في نظرية الذكاء على عملية التفكير التباعدي الذي عده العامل الأكثر ارتباطاً بالإبداع، ومكوناً فرعياً من مكونات الذكاء، وهذه المكونات لا تقاس بالاختبارات التقليدية للذكاء(Sternberg, 1988). وأن المناهج الدراسية والمدارس لا تركز على التفكير التباعدي المرتبط بالتفكير الإبداعي (عدس، 2006).

نظريات المكونات المتعددة: يشير أصحاب هذه النظريات إلى أن الإبداع ناتج من اتحاد العديد من العوامل الشخصية والموقفية، ويمكن الإشارة في هذا المجال إلى نظرية ستيرنبيرج (Sternberg) عن الذكاء، التي يذكر فيها أن معظم الناس لديهم إمكانية الإبداع إذا استثمروا ما لديهم من إمكانيات. ويسمي نظريته هذه بنظرية استثمار الإبداع، وفحواها: أن المبتكر يشتري أفكاراً من الآخرين بسعر قليل، ويعالجها، ويخرجها بشكل جديد فيه إبداع، ويبيعها بسعر مرتفع؛ لذلك يرى أن تكون الأشياء المبتكرة ذات فائدة، مع إمكانية تسويقها، لتصبح مفيدة (Shaffer, 2002). ويرى ستيرنبيرج (Sternberg, 1988) أن الإبداع هو أحد المكونات الثلاثية للذكاء، الذي يعتقد أنه يساعد الفرد على التكيف، بتطوير ما هو موجود من نتاجات في مختلف جوانب الحياة المختلفة، أو ابتكار أشياء جديدة. وأشار شافير (Shaffer,2002) إلى أن الإبداع عند ستيرنيرج هو نتاج تآلف عدد من المكونات هي:

1. المصادر الفكرية الذكية القادرة على الكشف عن مشكلات جديدة أو رؤية المشكلات القديمة بصورة جديدة.
2. المعرفة بالميادين التي يراد الإبداع فيها من علوم أو فنون، وأن الإبداع يأتي للعقل المهيأ له.
3. الأسلوب المعرفي الحكمي أو التقويمي ذو التفكير المتشعب التباعدي.
4. سمات الشخصية الراغبة في المجازفة المحسوبة والثقة والثبات أمام عدم اليقين والغموض.
5. الدافعية والميل القوي للعمل الإبداعي النابع من داخل الفرد.
6. البيئة المساندة الراعية للإبداع من آباء ومعلمين.

نظرية تورانس Torrance في الإبداع: يتفق تورانس مع جلفورد Guilford، كما يشير دو (Dow, 2010)، على أن مكونات الإبداع هي الأصالة والمرونة والطلاقة. وقد وضع اختباره المعروف الذي يقيس هذه المكونات، وهو يتألف من ثلاثة أقسام:

1. اختبار التفكير الإبداعي بالصور لقياس خمس خصائص عقلية هي: المرونة، والأصالة، والطلاقة، وتجريد العناوين، ومقاومة الانغلاق.
2. اختبار الأشكال ويتضمن صوراً مجردة ويجيب المفحوص عما تمثله صور الأشكال هذه.
3. الاختبار اللفظي، ويطلب من المفحوص فيه إثارة أسئلة، أو تحسين إنتاج، أو تقديم مقترحات.

ويعد تورانس من كبار رواد البحث في موضوع الإبداع في القرن العشرين، وقد عرف الإبداع بأنه "عملية تحسس للثغرات والعناصر المحيرة، أو المفقودة، وصياغة الفرضيات المتعلقة بها، واختبارها، وإيصال نتائجها، مع إمكانية تعديلها وإعادة اختبارها" (Torrance, 1962, p.16). ويلاحظ في هذا التعريف أن تورانس يؤكد على: 1. خصائص الشخص المبدع، كالحساسية للمشكلات والثغرات والفجوات في المعرفة المتعلقة بموضوع معين، 2. الموقف الإبداعي، الذي يجب أن يتضمن مشكلة من نوع ما، 3. العملية الإبداعية التي لها خطواتها بدءاً بتحسس المشكلة والبحث عن الدلائل المرتبطة بها، ليتمكن من وضع فروض، ثم اختبارها، والوصول إلى النواتج، التي يعمل على تطويرها وتعديلها، ويمكن أن تكون هذه النواتج مادية أو مجردة، وفي الجوانب المختلفة (السرور، 2002؛ Stoufer, Rusell & Oliva, 2004).

واستندت الدراسة الحالية إلى نظرية تورانس في إعداد الإستبانة لأنها قدمت تعريفا عاماً يصف عملية الإبداع ومتطلباتها في الفرد والموقف الخارجي، ومكونات الإبداع وهي: الأصالة والمرونة والطلاقة.

النظريات السيكودينامية: تشير هذه النظريات إلى أن التفكير يمكن توضيحه، بتفاعل الدوافع والصراعات والانفعالات والعمليات في النظام النفسي. وأن فتح عمليات ما قبل الوعي عامل مهم للإبداع (Craft, 2001). ويشير فرويد إلى دور الدوافع اللاشعورية في ظهور الإبداع، وخصوصاً في الإعلاء أو التسامي،

الذي هو أحد آليات الدفاع اللاشعورية التي تستبدل فيها أهداف قد لا يرضى عنها المجتمع، بأخرى مرغوبة تظهر على شكل منتجات ابتكارية في مجال الفن أو العلم وغيرهما. ويرى أدلر أن الابتكار ينتج عن الشعور بالنقص والتعويض(الكناني، 2005).

النظريات الإنسانية: تركز هذه النظريات على النمو داخل الفرد. وأن الإبداع يمكن فهمه وتفسيره، بتحقيق الفرد لكيانه وذاتيته الفريدة (Craft, 2001). ومن أمثلة هذه النظريات، نظرية ماسلو في الإبداع لدى الأفراد المحققين لذواتهم، ويصفهم بأنهم يعيشون العالم الحقيقي، وأنهم أكثر قدرة في التعبير عن أفكارهم، وأن سلوكهم طبيعي بدرجة أكبر من العاديين (السرور، 2002).

النظريات السلوكية: لم تؤكد هذه النظريات على الإبداع لكنُها تشير إلى أهمية البيئة في التأثير على سلوك الإنسان، وبالنتيجة فإن الإبداع يمكن تعلمه(Craft, 2001). وتنطلق هذه النظرية من مبدئها الذي يفترض أن السلوك الإنساني ناتج من تكوين علاقة بين المثيرات والاستجابات. ويدخل ضمن إطار هذه النظرية الاشراط الوسيلي أو الإجرائي لسكنر، الذي يؤكد أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بناء على تعزيزها (الكناني، 2005).

النظريات التعليمية: تشير هذه النظريات إلى أن بعض خصائص المعلمين تشجع على الابتكار لدى الطلبة، ومنها اتجاه المعلم نحو الإبداع، والعلاقات الاجتماعية بين المعلم والطلبة، وشهادة المعلم، وتعليم الطلبة على أن لا يكونوا مسايرين، وأن يكون المعلم نموذجاً للإبداع (Craft, 2001). وتعد نظرية باندورا الاجتماعية المعرفية في التعلم من بين هذه النظريات، إذ تؤكد أهمية التعلم من النموذج عبر مراحل هي: الانتباه إلى سلوك النموذج، والاحتفاظ به. وفي مواقف لاحقة تتطلب القيام بذلك السلوك فتستثار دافعيته، ويقوم بإنتاج السلوك. وتؤكد هذه النظرية أهمية التعزيز الذي يحصل عليه النموذج، فإذا كان السلوك مقبولاً، يثاب الفرد، وإن كان مرفوضاً يعاقب. وبناء على ذلك يجري تبني سلوك النموذج أو الابتعاد عنه. ويعرف هذا بالتعزيز البديلي (Woolfolk, 2005)

ويلاحظ أن بعض هذه النظريات تشير إلى العوامل العقلية المكونة للإبداع، كما في نظرية جيلفورد وتورانس، وبعضها يؤكد على العمليات النفسية، كما في النظريات السيكودينامية والإنسانية، والبعض الآخر يؤكد أهمية البيئة والتعلم، كما في النظرية السلوكية. وتؤكد نظريات اخرى كل هذه الجوانب كما في نظرية المكونات المتعددة.

لقد أفادت الدراسة الحالية من هذه النظريات، وبصورة خاصة من نظريات تورانس وجيلفورد وستيرنبيرج في بناء الإستبانة، التي احتوت على الأنشطة والسلوكات التي تكون الإبداع لدى الطلبة، والتي يعتمد عليها المعلمون في تنمية إبداع طلبتهم.

نظرية كفاية الذات

إن نظرية باندورا في كفاية الذات، هي نظرية عامة، تنطبق على الفرد في أي عمل يؤديه، سواء أكان معلماً أم طالباً، أم غير ذلك. وتعرف كفاية الذات بأنها معتقدات الفرد عن قدراته لأداء المهمات المهنية والحياتية، وتحدد كيف يفكر، ويشعر، ويتوجه، ويسلك. وكلما ازداد الشعور بكفاية الذات ازداد انجاز الفرد، وتحسنت صحته النفسية. وهي تنمو من إتقان الفرد لأدائه، والنجاح فيه، ومن الدعم الاجتماعي، بقدرته على الانجاز، ومن ملاحظة الآخرين وهم ينجزون، وتشخيص المواقف التي يمكن أن يحقق فيها النجاح، وإكمال النقص في المهارات لمواجهة متطلبات المواقف التي يفشل فيها. ويتميز الفرد الذي يمتلك كفاية ذات عالية بوضوح الأهداف وقيمتها، والتنبؤ بالنجاح في تحقيقها، فيعمل بدافعية داخلية، وإذا لم يتحقق الهدف، يعزو السبب في تقصيره إلى الجهد المبذول، وليس إلى قصور في قدرته العقلية، ويكون قادراً على التحكم بانفعالاته، ويعلم أن مواقف الحياة فيها صعوبة تتطلب التحمل؛ لذلك لا يشعر بالضغوط أو الاكتئاب أو القلق (Bandura, 1995). وأظهرت دراسة ليف (Lev, 1997) أن المرضى الذين يمتلكون إدراكاً عاليا عن كفايتهم الذاتية كانوا أكثر مقاومة للأمراض، وأكثر التزاماً بالعلاج.

الدراسات السابقة:

يشير مسح الدراسات السابقة في مجال الإبداع، إلى أن بعضها توجه نحو بناء اختبارات لقياس الإبداع وتشخيصه وفق النماذج النظرية التي وضعها أصحابها، مثل نظرية جيلفورد، وتورانس، وجاردنر، وستيرنبيرج، وألتشلر، واوسبورن، وجروبر (جروان، 2008؛ الكناني، 2005). واختبر بعضها تلك النظريات، ومكونات الإبداع التي طرحتها وأبعاد المقاييس التي وضعت في ضوء تلك النظريات، مثل دراسة كيم (Kim , 2006)، التي اختبر فيها نظرية تورانس واختباره في الابتكار. وتوصل إلى أن الإبداع يتكون من بُعدين أو عاملين هما التطوير الذي يتضمن التفصيلات والعناوين المجردة، والابتكار الذي يتضمن المرونة والأصالة.

أما النوع الآخر من الدراسات، وهي كثيرة، فقد استندت هي الأخرى إلى نظريات الإبداع في إعداد وبناء برامج لتنمية الإبداع، من أمثلتها برامج كل من: بارنر، ودافيز، وتورانس، وتريز، وديبونو (أبو جادو، 2003؛ دناوي، 2008؛ الكناني، 2005). والعديد من البرامج الأردنية مثل: خطاب (1994) والقضاة (1996) ومطر (2000) والطراونة (2010).

ويشير جيج وبرلينر (Gage & Berliner, 1998) إلى أن كوفنجتون وجماعته قد طوروا في عام 1974 برنامجاً دربوا فيه طلبة الصف الخامس والسادس على التفكير الإبداعي. وقد تفوق الطلبة الذين تدربوا على الذين لم يتدربوا. ويشير جيج وبرلينر أيضا إلى دراسة تورانس الطولية التتبعية التي أجراها على مدى

22 سنة على أبناء الدخل المتدني من الأقليات في أمريكا،إلى أن هؤلاء الأطفال تغيرت حياتهم جذريا بعد تدريبهم على التفكير الإبداعي. وفي دراسة ياه وهوانج وياه (Yeh, Huang, & Yeh, 2011) وضعوا فيها برنامجاً لتدريب الطلبة المعلمين على تعليم الإبداع. واستخدمت في تدريبهم تقنيات متعددة، منها المناقشة الجمعية، والتعلم بالملاحظة، وتقييم الأقران، والتغذية الراجعة. وأظهرت النتائج فائدة البرنامج وصلاحيته. وأجرت كاربوفا وماركيتي وباركر (Karpova, Marketti, & Barker, 2011) دراسة أدخلوا فيها برنامجاً ضمن المقررات الجامعية يعتمد على تمارين للتدريب على الابتكار. وطبق هذه التمارين (4) من المدرسين، في (5) مقررات دراسية. واستخدموا اختبار تورانس للأشكال قبل تطبيق البرنامج وبعده، وظهر أن التدريب على الابتكار قد أدى إلى ارتفاع درجات الطلبة في اختبار تورانس.

وربط النوع الثالث من الدراسات بين الإبداع وبعض المتغيرات مثل أساليب التعليم والتفكير (القيسي، 1990)، والتنشئة الأسرية (أبو دية، 1993)، ودافع الانجاز الدراسي (سليمان وأبو هاشم، 2004)، والذكاء (الحجاحجة، 2008). و دراسة جيامبترو وكافاليرا (Giampietro & Cavallera,1974)، التي بينت وجود علاقة بين نمط الشخصية المسائي الذي ينشط ليلاً والإبداع. كما أجرى كول وسجيوكا وياماجاتا-لنج Cole, (Sugioka & Yamagata-Lynch, 1999) دراسة على 18 من طلبة الجامعة المسجلين في مادة التصميم الفوتوغرافي، للكشف عن دور البيئة الصفية المساندة في تنمية الإبداع لديهم. وأظهرت النتائج أن البيئة التي تساعد على تنمية الإبداع، هي التي تكون العلاقة فيها مباشرة وشخصية بين المدرس والطالب، بحيث لا يشعر الطالب أنه مجرد رقم، وتعمل على خفض التقييم المقنن إلى أدنى حد، وتشجيع تعدد وجهات النظر.

وتتناول بعض الدراسات خبرة المعلمينْ فقارنت بين كفاية المعلمين في أثناء ألخدمة، ومعلمي المستقبل من طلبة كليات التربية في السنة الأخيرة في تنمية ألإبداع مثل دراسة إهلنجر (Ehlinger, 2011)، التي توصلت إلى أن المعلمين الذين لديهم خدمة في التعليم هم أفضل من الطلبة المعلمين ألمتدربين في فترة التطبيق في كفاية تنمية الإبداع لدى الطلبة.

وتشير دراسة بيجهتو وكوفمان وباكستر (Beghetto, Kaufman & Baxter, 2011) إلى وجود علاقة بين تقديرات المعلمين لدرجة الإبداع لدى طلبتهم وتقديرات الطلبة لدرجة الإبداع لديهم. وتبين أيضاً أن الطلبة ينزعون إلى تقدير الإبداع لديهم بدرجة اقل، مع تقدمهم في السنوات الدراسية، وأن المعلمات يقدرن درجة إبداع الطالبات بأقل من تقديرهن لإبداع الطلاب. ووجد بلوم عام 1985، كما ورد في جيج وبرلينر (Gage & Berliner, 1998)، أن بروز المبدعين في ميادين متعددة: كالسباحة والموسيقى والطب والرياضة يعود إلى دور الموجهين والمعلمين.

إن استعراض الدراسات السابقة التي ذكرت، يبين الجهود التي بذلت، ولا زالت تبذل لإعداد برامج تهدف إلى تنمية القدرة الإبداعية، وبيان مكونات الإبداع، وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والبيئية. وتقدير المعلمين لكفايتهم في تنمية الإبداع وتقديره لدى طلبتهم، وتقدير الطلبة لدرجة الإبداع لديهم، وإعداد الاختبارات والمقاييس الخاصة بالإبداع.

وأفادت الدراسة الحالية من النظريات والدراسات السابقة في بناء الإستبانة، وتشابهت جزئياً مع بعض الدراسات في تناولها تقدير المعلمين لدرجة تنميتهم الإبداع لدى الطلبة، واختلفت عنها في أنها أدخلت تقييم الطلبة لدرجة قيام المعلمين بتنمية الإبداع لديهم، بهدف تحديد الفرق بين تقديرات كل من المعلمين لاعتقادهم بمدى كفايتهم في تنمية الإبداع لدى طلبتهم، واعتقاد طلبتهم في مدى تنمية معلميهم الإبداع لديهم.

المشكلة:

استناداً إلى ما كشف عنه مسح الدراسات السابقة في مجال الإبداع وفق ما توافر للباحثة من مصادر، فإنها وجدت أن موضوع مدى إدراك المعلمين لكفايتهم في تنمية الإبداع لدى طلبتهم، والفرق بينه وبين إدراك طلبتهم لمدى كفاية معلميهم في تنمية الإبداع لديهم، لم يجر بحثه سابقاً بهذه الصورة مما يبرر إجراء مثل هذه الدراسة. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

أولاً: ما درجة كفاية المعلمين في ممارستهم للنشاطات (المحددة في الإستبانة) التي تنمي الإبداع لدى طلبتهم، كما يتصورها ويدركها كل من:

1. المعلمين والمعلمات معاً، وبدلالة متغير جنسهم: الذكور، والإناث؟
2. الطلاب والطالبات معاً، وبدلالة متغير جنسهم: الذكور، والإناث؟

ثانياً: هل هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq$ (0.05) بين متوسطي درجات كل مجموعتين من المجموعات الفرعية لأفراد العينة على إستبانة تنمية الإبداع بحسب متغيري: جنسهم (ذكور - إناث)، ومهنتهم (معلمون- طلبة)؟

أهمية الدراسة

تتضّح الأهمية العلمية للدراسة الحالية في أنها تعالج موضوعاً، فيه شيء من الجدة، أو الإضافة إلى الدراسات في مجال الإبداع. فهذه الدراسة تتناول الصورة التي يدرك بها المعلمون كفايتهم في تنمية الإبداع، مقارنة بالصورة التي يدرك بها طلبتهم درجة كفاية معلميهم ومعلماتهم، في ممارسة النشاطات التي تنمي

الإبداع لديهم. كما تبرز الأهمية من خلال دور المعلم وتأثيره في جوانب سلوك الطلبة المختلفة، المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، والدافعية والتحصيل الدراسي. وتوقعاته عنهم، التي تدفعهم إلى الاستجابة بطريقة تتوافق مع توقعاته في عملية أطلق عليها "النبوءة التي تحقق ذاتها"(Eggen & Kauchak, 1997). يضاف إلى ذلك أنها أعدت أداة تتوافر فيها الخصائص السيكومترية، يمكن استخدامها في بحوث مستقبلية.

وتتوضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية بالنتائج التي سوف تتوصل إليها، والمتمثلة بمعرفة المعلمين لدرجة اعتقادهم في كفايتهم في ممارسة الأنشطة التي تنمي الإبداع لدى طلبتهم بشكل صريح. وقد يؤدي ذلك إلى مراجعتهم لمدركاتهم حول كفاياتهم، في ضوء مقارنتها بنتائج تقدير طلبتهم لهذه الكفاية. ويمثل هذا نوعاً من التغذية الراجعة لهم، ولطلبتهم.

التعريفات الإجرائية

الإبداع creativity: تتبنى الدراسة تعريف تورانس للإبداع، وهو ذو شقين، يمثل الأول منهما الإشارة إلى أن الإبداع هو "عملية تحسس المشكلات أو الفجوات في المعرفة، وصياغة الفرضيات حولها، واختبارها، وتعديلها، وإيصال النواتج. وقد تؤدي هذه العملية إلى أنواع متعددة من النواتج اللفظية وغير اللفظية، والنواتج المادية" (Torrance, 1962, p.16). أما الشق الثاني فيشير إلى ثلاثة مكونات، هي: الأصالة، والمرونة، والطلاقة.

الأصالة Originality: وهي "مركز القدرة الإبداعية ومحورها، وتعني إنتاج أشياء جديدة وفريدة غير مألوفة، سواء أكانت مادية أم فكرية، على أن تكون ذات فائدة". ودلالتها القيام بـ: "التأليف أو التكوين، والاختراع، والتصميم، والتوليد، والدمج، والتعديل، وإعادة الصياغة أو البناء، وإعادة التنظيم، والتقويم" (Torrance, 1962, p.16).

الطلاقة Fluency: وهي "القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار أو البدائل في مجال معين" ودلالتها القيام بـ: المقارنة، والتحويل، والتعرف، والوصف، والتوضيح، وإعطاء مسمى، وعمل قوائم، والمزاوجة، وعمل مخطط، والتنبؤ، والتلخيص" (Torrance, 1962, p.16).

المرونة Flexibility: وهي "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة في مجال معين، والمختلفة عن بعض في أصنافها. ورؤية الأشياء من زوايا ووجهات نظر مختلفة، واستخدام أساليب متعددة متنوعة. ودلالاتها القيام بـ: التغيير، والتحقق، والتمييز، والتفضيل أو الإضافة، والتفسير" (Stouffer, Rusell & Oliva, 2004).

تنمية الإبداع: هي الأنشطة التي يؤديها المعلمون والمعلمات لتنمية الإبداع لدى الطلبة سواء أكانت من متضمنات المنهج الدراسي، أم من أنشطة خارجية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المجيب عن الإستبانة الخاصة بها.

المعلمون: وهم المعلمون والمعلمات من كلا الجنسين، في المدارس الرسمية.

التصورات: هي التصور الذهني أو الإدراك الذي يمتلكه الفرد عن موضوع معين، وقد يكون قريباً من الواقع أو مختلفاً عنه. ويمثل في الدراسة الحالية الصورة التي يرى فيها المعلم نفسه في عمله لتنمية الإبداع لدى طلبته، والصورة التي يراه فيها طلبته في أدائه لهذه المهمة.

الإدراك: هو نوع من التصور عن موضوع ما لغرض فهمه "من خلال تفسير المعلومات المتوفرة عنه، بعمليات التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة. وهذه ترتبط بقدرة الفرد على إجراء تلك العمليات" (العتوم، علاونة، الجراح، أبو غزال، 2005) لذلك قد يختلف الإدراك من فرد إلى آخر(Osland, Kolb, Rubin & Turnre,2007)

كفاية الذات: مدى إدراك الفرد لقدرته على النجاح في المهمات.

الفرق في تقدير الكفاية في تنمية الإبداع: هو التباين أو الاختلاف بين إدراك المعلمين والمعلمات لما يقدمونه لطلبتهم في مجال تنمية الإبداع، وإدراك طلبتهم له. ويقاس في الدراسة الحالية بإيجاد الفرق بالدرجات بين تقديري كل من المعلمين وطلبتهم لمدى قيام المعلمين بتنمية الإبداع لدى طلبتهم.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بتنمية الإبداع من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصفين التاسع والعاشر، وطلبتهم في نهاية العام الدراسي 2008 / 2009 في مدينة الزرقاء بالأردن. وتتحدد أيضاً بأداة البحث والإحصاء المستخدم فيها.

منهجية البحث

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من طلبة الصفين التاسع والعاشر ومعلميهم ومعلماتهم في مدينة الزرقاء في الأردن. وبلغ عدد طلبة الصف التاسع (7963)، منهم (3851) طالباً، و(4112) طالبة. أما طلبة الصف العاشر فقد بلغ (7918)، منهم (3802) طالباً، و(4116) طالبة. أما مجتمع معلمي ومعلمات الصفين التاسع والعاشر فقد بلغ (1687)، منهم (614) معلماً، و(1073) معلمة. ويتوزع الطلاب والطالبات، والمعلمون والمعلمات على (55) مدرسة منها (25) للذكور، و(30) للإناث. واستبعدت (6) مدارس للذكور، و(10) للإناث. إما لعدم توفر أكثر من شعبة فيها لكل من الصفين التاسع والعاشر، أو لعدم وجود هذين الصفين فيها. وبذلك يصبح عدد المدارس التي سحبت منها العينة (19) مدرسة للذكور، و(20) مدرسة للإناث.

العينة: تألفت العينة الأساسية من مجموعتين هما: المعلمون والمعلمات، وبلغ عددهم (48)، و (34)، على التوالي، والطلاب والطالبات وبلغ عددهم (89) و (91) على التوالي، وهم من طلبة عينة المعلمين والمعلمات أنفسهم. وجرى اختيار ثمان مدارس عشوائيا، ممن يتوافر فيها شعبتان فأكثر من الصفين التاسع والعاشر. وصنفت المدارس إلى صنفين: الذكور والإناث. ووضعت أسماء كل صنف في كيس مستقل. وسحبت منه أسماء (4) مدارس لكل من الذكور والإناث بطريقة عشوائية. ثم اختير من كل مدرسة شعبة عشوائيا من شعب كل من الصفين التاسع والعاشر. وبذلك بلغ عدد الشعب (8) لكل من الطلاب، والطالبات. وسحب عشوائياً (12) طالباً، و(12) طالبة من كل شعبة، فبلغ عدد الطلاب (96)، ومثلها عدد الطالبات. ولدى تطبيق الإستبانة عليهم، وتفريغ البيانات، كان الصالح من استبانات الطلاب للتحليل (89)، وللطالبات (91)، لاستبعاد الناقصة منها. كما تم اختيار عينة المعلمين والمعلمات من مدارس عينة الطلبة ممن قاموا بتدريس تلك الشعب فعلاً.

إستبانة المعلمين: تألفت إستبانة المعلمين في صورتها النهائية من (48) فقرة، تضمنت كل فقرة منها نشاطاً يؤديه المعلم بصورة مقصودة، لتنمية الإبداع لدى الطلبة، مثل: "تشجيع الطلبة على الخروج عن الأفكار النمطية التقليدية"، و"عمل مسابقات دورية لأفضل النتاجات". وقد كتبت تعليمات للمعلمين، حول كيفية الإجابة، وهي اختيار بديل من بدائل أربعة هي: (أمارس نشاط تنمية الإبداع بدرجة: كبيرة جداً- كبيرة – قليلة – لا أمارسها أبداً). علماً أن قيمة البديل: كبيرة جداً = 4، وكبيرة = 3، وقليلة = 2، ولا أمارسها أبداً = 1. أما تصحيح الإستبانة والحصول على درجة المجيب، فيتم بجمع القيم المساوية للاختيارات التي أشير إليها.

وجرى الحصول على فقرات الإستبانة من دراسة استطلاعية على عينة من (15) معلماً، و(15) معلمة من مدارس مدينة الزرقاء الرسمية، طلب إليهم أن يكتبوا الأنشطة التي يؤدونها لتنمية الإبداع لدى طلبتهم. أخذت عينة من طلبة المدارس الثانوية بلغ عدد أفرادها (20) طالباً و (20) طالبة، وطلب إليهم أن يكتبوا ما يؤديه المعلمون والمعلمات من نشاط لتنمية الإبداع لديهم. وقدمت للمعلمين والمعلمات وللطلبة تعليمات فيها معنى الإبداع ومكوناته: الأصالة والمرونة والطلاقة، لكي يتمكنوا من تشخيص النشاطات التي ترتبط بتنمية الإبداع. وتم شرحها لهم من قبل الباحثة. وحللت إجاباتهم في ضوء التعريف الإجرائي للإبداع، وتم الحصول على (12) فكرة، صيغت منها (12) فقرة. وجرى الرجوع إلى أدبيات الموضوع، واختيرت منها أفكار الأنشطة الإبداعية التي بنيت منها معظم الفقرات، وجمعت بذلك (56) فقرة.

واستخرج صدق المحتوى للإستبانة (أي صدق المحكمين)، حيث وزع على (10) من المختصين في كلية العلوم التربوية، وكلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية، وأخذت نسبة اتفاق (80%) فأكثر لقبول الفقرة، واستبعدت (8) فقرات حصلت على أقل من ذلك، وبذلك أصبح عدد فقرات الإستبانة النهائية (48) فقرة.

إستبانة الطلبة: بعد إعداد إستبانة المعلمين، صيغت نسخة أخرى منه للطلبة، تألفت من الفقرات نفسها وعددها (48)، بعد تعديلها لتصبح مناسبة لإجابة الطلبة. فمثلاً تحولت الفقرة (24): " التشجيع على إثارة التساؤلات الغريبة مثل : (لو أن الأرض توقفت عن الدوران، لو استطاع الإنسان أن يعيش بلا طعام.....) "، إلى " يثير لنا المعلمون تساؤلات غريبة مثل : (لو أن الأرض توقفت عن الدوران، لو استطاع الإنسان أن يعيش بلا طعام.....) ". وكتبت لهم تعليمات، يطلب فيها منهم تقدير ما يؤديه معلموهم ومعلماتهم من جهود لتنمية الإبداع لديهم على مدى يتألف من: (يستخدمها المعلمون معنا بدرجة: كبيرة جداً- كبيرة – قليلة – لا يمارسونها أبداً)، ولغرض الكشف عن مدى ملائمة الإستبانة للطلبة، فقد تم تطبيقها على (10) طلاب، و(10) طالبات من طلبة الصفين التاسع والعاشر اختيروا عشوائياً من صفين في مدرستين من خارج مدارس العينة الرئيسية للطلبة. وظهر أن اللغة التي صيغت بها الإستبانة مناسبة لمستواهم. ولأنها تسأل عن نشاطات يمارسها المعلمون والمعلمات وليست أسئلة تتطلب حلولاً أو تفكيراً مركباً.

واستخرج الثبات بإعادة تطبيق الإستبانة على عينة من (40) طالباً وطالبة بالتساوي من خارج عينة البحث. وقد بلغ معامل الثبات (0.82). كما استخرج الثبات لإستبانة المعلمين عن طريق إعادة تطبيق الإستبانة على عينة من (20) معلماً ومعلمة من خارج عينة البحث، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول. وبلغ معامل الثبات (0.88) واستخدم معامل ارتباط بيرسون. علماً أن قيمة البديل: كبيرة جداً = 4، وكبيرة = 3، وقليلة = 2، ولا أمارسها أبداً = 1. أما تصحيح الإستبانة والحصول على درجة المجيب، فيتم بجمع القيم المساوية للاختيارات التي أشير إليها. وتراوح المدى النظري لدرجات كل من إستبانة المعلمين والطلبة بين (48-192). وقد صنفت الدرجات في أصناف ثلاثة هي: العالي (145-192)، والمعتدل (96-144)، والمنخفض (48-95).

وطبقت إستبانة الطلبة، على أفراد عينتهم البالغة (180) طالباً وطالبة. أما عينة المعلمين والمعلمات فقد تألفت من المعلمين الذين درسوا عينة الطلبة في الصفين التاسع والعاشر، والذين تم سحب شعبهم عشوائيا. وقد بلغ عدد أفراد عينة المعلمين والمعلمات (82) معلماً ومعلمة.

وجرى تفريغ البيانات من استبانتي المعلمين والطلبة. وأدخلت في الحاسوب، واستخدمت الحقيبة الإحصائية spss لتحليلها.

النتائج:

السؤال الأول: **ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للنشاطات التي تنمي الإبداع لدى طلبتهم، كما يتصورها كل من:**

1. المعلمين والمعلمات أنفسهم عامةً، وبحسب جنسهم.
2. طلبة أولئك المعلمين والمعلمات عامةً، وبحسب جنسهم.

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية **والنسب** المئوية لمن تجاوزوا متوسط المجموعة التي ينتمون اليها، وظهرت النتائج المعروضة في الجدول (1):

جدول 1: متوسطات درجات المعلمين والطلبة ذكوراً وإناثاً والنسبة المئوية لمن تجاوزوا متوسط مجموعتهم

فئات العينة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد الذين تجاوزوا المتوسطات	النسبة المئوية لمتجاوزي المتوسطات
المعلمون(الذكور)	48	133.29	17.18	24	%50
المعلمات	34	126.24	20.84	18	%53
الكلي(المشترك)	82	130.37	18.98		
الطلاب (الذكور)	89	112.22	16.57	47	%53
الطالبات(الاناث)	91	121.09	20.04	48	%53
الكلي(المشترك)	180	116.71	18.86		

يلاحظ من الجدول (1) أن متوسط درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لتنميتهم الإبداع كما يدركونه لدى طلبتهم يبلغ (130.37)، مقابل متوسط مستوى درجة تقدير طلبتهم البالغ (116.71). وأن المعلمين الذكور هم الأعلى في متوسط مستوى درجات تقدير كفايتهم، حيث بلغ (133.29)، يليهم المعلمات بمتوسط يبلغ (126.24)، مقابل متوسطي الطلاب والطالبات البالغين (112.22) و (121.09) على التوالي.

كما يلاحظ من الجدول أيضا أن نسبة من تجاوزوا متوسط المجموعة التي ينتمون إليها بحسب متغيري المهنة والجنس يتراوح بين (50% - 53%).

السؤال الثاني: هل هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية لأفراد العينة على إستبانة تنمية الإبداع، بحسب متغيري جنسهم (ذكور-إناث)، ومهنتهم (معلمين - طلبة) ؟

استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثاني، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (2):

جدول 2: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات أفراد العينة على الإستبانة حسب متغيري جنسهم (ذكور-إناث)، ومهنتهم (معلمين- طلبة)

فئات العينة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
معلمون	82	130.37	18.98	260	5.42	*0.000
طلبة	180	116.71	18.86			
معلمون (ذكور)	48	133.29	17.18	80	1.62	*0.06
معلمات (إناث)	34	126.24	20.84			
معلمون (ذكور)	48	133.29	17.18	135	7.01	*0.000
طلاب (ذكور)	89	112.22	16.57			
معلمات (إناث)	34	126.24	20.84	123	1.26	*0.27
طالبات (إناث)	91	121.09	20.04			
طلاب (ذكور)	89	112.22	16.57	178	3.24	*0.001
طالبات (إناث)	91	121.09	20.04			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq (0.05)$.

تشير نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسط درجات تقدير المعلمين ذكوراً وإناثاً معاً لكفايتهم، في تنمية الإبداع لدى طلبتهم، ومتوسط درجات تقدير طلبتهم لها، ولصالح المعلمين. وظهر وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq (0.05)$ لدى مقارنة متوسط درجات تقدير المعلمين الذكور لكفايتهم، بمتوسط درجات تقدير طلبتهم الذكور لها. وتشير النتيجة إلى أن الفرق كان لصالح المعلمين الذكور. وظهر الأمر نفسه لدى مقارنة متوسط درجات تقدير الطلاب الذكور لكفاية معلميهم في تنمية الإبداع، بمتوسط تقدير الطالبات لهن وكان الفرق لصالح الطالبات.

ولم تظهر نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسط تقدير كل من المعلمين الذكور والمعلمات، والمعلمات والطالبات، إذ بلغت قيمتا "ت" المحسوبتان (1.62) و(1.26) على التوالي.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للنشاطات التي تنمي الإبداع لدى طلبتهم، كما يدركونها هم وطلبتهم وبحسب جنسهم. وهدفت أيضاً إلى معرفة الفرق في هذا الإدراك فيما بينهم. وجرت مناقشة نتيجة السؤالين على النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج الى أن كلا من متوسطي المعلمين والمعلمات يبلغان (133.29) و(126.24) على التوالي، وأن المتوسط المشترك لهما يبلغ (130.37). أما النسبة المئوية لمن تجاوزوا متوسط مجموعتهم فقد بلغت 50% لدى المعلمين، و53% لدى المعلمات.

وتدل هذه النتائج على أن مستوى متوسطات درجات المعلمين والمعلمات تقع ضمن تصنيف الدرجات المعتدلة (96-144) وهي أقرب الى الحد الأعلى لهذا التصنيف. وتتماشى هذه النتيجة جزئيا، مع نظريات عزو الأمور الإيجابية إلى الذات، والاعتقاد بالكفاية الذاتية (مكلفين وغروس، 2002). وتقترب هذه النتيجة من نتيجة دراسة كالي وسبتل واوميرا وكاسي (Callea, Spittle, O'meara, & Casey,2008). فيما يتعلق بعزو أغلبية المعلمين الكفاية لأنفسهم في تعليم المهارات.

أما متوسط تقدير الطلبة الذكور لدرجة تنمية معلميهم الإبداع لديهم فقد بلغ (112.22)، ومتوسط الطالبات (121.09)، ومتوسطهما المشترك (116.71). وهي تقع ضمن تصنيف الدرجات المعتدلة المذكور (96-144)، مع النزعة للوقوع بين الحد الأدنى ومنتصف الفئة للتصنيف البالغ (120). أما النسبة المئوية لمن إجتاز متوسط مجموعته، فقد بلغت 53% لدى كل من مجموعتي الطلبة الذكور والطالبات.

وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة يدركون أن مستوى درجة ممارسة النشاطات التي يقدمها لهم معلموهم ومعلماتهم لتنمية الإبداع لديهم هي من المستوى المعتدل في حده الأدنى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسطي مجموعتي المعلمين والطلبة. ويلاحظ أن الفرق كبير بين التقديرين. وقد يعود السبب إلى عامل المرغوبية الاجتماعية لدى المعلمين للظهور بمظهر مقبول للآخرين، لوجود نزعة لدى الفرد بالتحيز للذات لدى قيامه بتقييمها في سلوك ما، وهو أمر طبيعي بالنسبة للإنسان الاعتيادي، إن لم تحدث فيه مبالغة أو تطرف، هذا من جهة. أما من الجهة الاخرى، فإن الطلبة يقومون بتقييم الآخرين، وقد يحدث أن نقلل مما يقوم به الآخرون (مكلفين وغروس، 2002). كما أن النسبة المشتركة لمن اجتاز المتوسط بالنسبة للمعلمين والمعلمات بلغت 52%. وهي نسبة تشير إلى أن أكثر من النصف تقع درجاتهم فوق متوسط مجموعتيهما.

وأشارت النتائج إلى أن الفرق بين المعلمين الذكور والمعلمات ليس بذي دلالة إحصائية. وقد يعود الأمر إلى مبدأ حماية الذات إذا تعرض للتقييم. أو الاعتقاد الفعلي بكفايتهم بحسب النظرية الظاهراتية (Woolfolk, 2005). بينما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والطلاب الذكور في متوسط درجات تقدير كفاية الذات في تنمية الإبداع. ويلاحظ أنه يعد الفرق الأكبر بين متوسطي أي مجموعتين. بينما لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمات ومتوسط درجات طالباتهن.

ويشير الفرق الكبير بين تقدير المعلمين لدرجة تنميتهم للإبداع، وتقدير الطلاب الذكور لها، مقارنة بالفارق القليل بين تقديري المعلمات والطالبات ؛ إما إلى نزعة المعلمين بزيادة تقديرهم لجهودهم في هذا المجال، أو إلى إقلال الطلاب لقيمة الجهد الذي يبديه المعلمون، أو إلى الاثنين معاً. وقد تعود هذه النتيجة إلى عوامل ترتبط بأسلوب معاملة الطلبة واتجاههم العام غير الودي نحو المدرسة، التي تؤدي إلى خفض أي تقييم يطلب فيه منهم بيان رأيهم في الجهود التي يبذلها معهم معلموهم. وقد تكون مثل هذه الوضعية أقل وضوحاً في مدارس البنات. وقد تكون المعلمات أكثر اهتماماً بتنمية الإبداع لدى الطالبات بدليل عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسطات تقدير المعلمات لدرجة تنميتهن الإبداع، وبين متوسطات تقدير طالباتهن. وقد تكون الطالبات أكثر رضا عن معلماتهن، فينعكس ايجاباً في تقدير جهود المعلمات بدرجة أعلى

من أقرانهن الطلاب الذكور، فظهر ذلك في تقييمهن لأداء معلماتهن بمتوسط درجات أعلى من أقرانهن الذكور.

التوصيات والتطبيقات

1. العمل على تحسين مستوى تعليم الإبداع بتدريب المعلمين والمعلمات على أساليب تنمية التفكير الإبداعي، وإعداد البرامج لها، وتطبيقها ضمن محتوى المقررات الدراسية، أو بصورة مستقلة عنها.
2. تدريب المعلمين على تشخيص العوامل التي قد تؤثر في التقييم الموضوعي للذات، والتي تعمل على الحد من إمكانية تقبل تطوير الذات في مهارات العمل. وتدريب الطلبة على التقويم الموضوعي لأساليب تعليم معلميهم، بما فيه تعليم الإبداع، لتقريب الفرق بينهم.
3. دراسة الأسباب التي تؤدي إلى وجود الفرق بين تقديرات المعلمين لدرجة تنميتهم الإبداع وتقديرات طلابهم لها، وأسباب عدم ظهور الفرق بين تقديرات المعلمات لدرجة تنميتهن الإبداع، وتقديرات طالباتهن لها.
4. دراسة أثر خبرة المعلمين والمعلمات، في مجال التعليم والدورات الخاصة بالإبداع وتنميته، على ممارسة نشاطات تنمية الإبداع في الصف.
5. دراسة العلاقة بين الكفاية التعليمية المدركة في تنمية الإبداع ودرجات الطلبة الفعلية في الإبداع، على اختبار الإبداع مثل تورانس، أو جيلفورد.

المراجع العربية :

أبو جادو، صالح محمد. (2003). **أثر برنامج تدريب مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة العاشر الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان.

أبو دية، إيهاب محمد عبد القادر. (1993). **أثر نمط التنشئة الأسرية والسمات الشخصية والذكاء على التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1998). **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين: الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). **الإبداع**. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2008). **الموهبة والتفوق والإبداع. ط3**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الحجاحجة، صالح خليل. (2008). **الفروق في أساليب التعلم والتحصيل الدراسي بين طلبة الصف العاشر الأذكياء والاعتياديين المبدعين وغير المبدعين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

خطاب، ناصر جمال. (1994). **فاعلية برنامج تعليمي في العلوم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس في عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

دناوي، مؤيد أسعد.(2008). **تطوير مهارات التفكير الإبداعي: تطبيقات على برنامج كورت**. ط1. اربد: عالم الكتاب الحديث.

زمزمي، عبد الرحمن بن معتوق. (2008). **تقنين اختبار تورانس للتفكير ألابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السرور، ناديا هايل. (1996). فاعلية برنامج الماستر ثنكر لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (10) 65-101.

السرور، ناديا هايل، وحسين، ثائر غازي. (1997). أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن، **مجلة دراسات: العلوم التربوية**. عمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، 24(1)، 191-200.

سليمان، عبد الرحمن وسيد، أبو وهاشم، السيد محمد. (2004). **دراسات عربية في الموهبة والتفوق**. ط1، القاهرة: مكتبة دار القاهرة.

صبحي، تيسير؛ وقطامي، يوسف. (1992). **مقدمة في الموهبة والإبداع**. عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الطراونة، أحمد عبدالله. (2010). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على التفكير التناظري في تنمية الإبداع لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة الكرك**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي**، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين. (2006). **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**، ط3، عمان: دار الفكر.

عرب، خالد عبد الرحمن. (2006). **بناء اختبار شكلي لقياس الإبداع لطلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بعمر الطلبة وجنسهم والمستوى التعليمي للوالدين ونوع المدرسة: حكومية، خاصة، وكالة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

القضاة، بسام محمد. (1996). **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العشر في مبحث التاريخ في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

القيسي، هند رجب. (1990). **علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية. (2011). **مؤتمر الإبداع الرياضي الثاني في 5 اكتوبر تحت شعار "رؤية استشرافية للإبداع الرياضي آفاق وتطلعات"**. www.jordan.morsal.com

الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2005). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته**، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. (2011). **المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين: الموهبة والإبداع ومنعطفات هامة في حياة الشعوب**. http://www.arab-cgt.org

مركز الملك عبدالله الثاني للتميز. (1999). **الإبداع في قطاع المؤسسات الصناعية الصغيرة والمتوسطة، والمؤسسات الخدمية الصغيرة، والمؤسسات الزراعية والتسويق الزراعي**. 2011dot.jo

مركز الملك عبدالله الثاني للتميز. (2011). **الإبداع في القطاع العام لتحسين الخدمة الحكومية والإطلاع على تجارب عالمية**. عمان. 2011dot.jo

مطر، رنا عدنان. (2000). **فاعلية برنامج تعليم التفكير(المواهب غير المحدودة) على تطور القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

المقدادي، قيس ابراهيم. (2000) **أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

مكلفين، روبرت، وغروس، رتشارد. (2002). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار وائل للنشر.

نشواتي، عبد المجيد. (2008). **علم النفس التربوي**: عمان: دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in ehanging societies.* New York: Cambridge University Press.

Beghetto,R., Kaufman, J. & Baxter, J. (2011). Answering the unexpected: Exploring the relationship between students' self- efficacy and teacher ratings of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts.* 28, No-pagination Specified.

Callea, M., Spittle, M., O'meara, J. & Casey, M. (2008). Primary school teacher perceived self-efficacy to teach fundamental motor skills. *Research in education,* 79, (1), 67-75.

City University London**. (**2003). *Creativity research event*. London. http://www.city.ac.uk/research/events/creativity.html#content

Cole, D.G, Sugioka, H.L. &Yamagata-Lynch.(1999). Supportive classroom environments for creativity. *the Journal Of Creative Behavior*. 33(4), 277-293.

College of Human Science, The Florida State University. (2010). *Research and creativity day*. Florida. Retrieved:12-6-2010 http://www.chs.fsu.edu/research-and-creativity-day/

Covington, M. (1967). Teaching to creativity. *Studies in art Education, 9(1), 18-31.*

Craft, A.(2001). An analysis of research and literature on creativity in education. Cornell , UK. *Qualifications and Curriculum Authority*,March,14, 1281-1318.

Dow, G.(2010). *Torrance tests of creative thinking*. Indiana University.

inddiana.edu.Retrieved:25-5-2010

contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*. 17, 107-126.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005) *Creativity: Find it, promote it – promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at Key Stages 1, 2 and 3 – practical materials for schools*. London.

Shaffer, D. R.(2002). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Harbor Stanford: Wadsworth Thomson.

Sternberg, R.(1988). *The triarchic mind*. New York: Viking.

Sternberg,R. J. & Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In R. J. Sternberg (ED.), Handbook of creativity. Books.google.com , 3-16.

Stouffer, W.B., Rusell, J.S. & Oliva, M.G. (2004). *Making the strange familiar: Creativity and the future of engineering Education*. Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference and Expostion. http://www.engr.wisc.edu/cee/faculty/russell

The International Center For Innovation In Education. (2011). *Excellence in Education 2011: Giftedness – Creativity. Development* (Istanbul- Turkiye: July 6-9. 2011). www.istanbul.icicconference.net

Torrance, E.P.(1962*). Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, N.j: Prentice-Hall.

Torrance, E.P.(1986). Teaching creative and gifted learners. In M.C Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd.ed. 630-647, New York: Mcmillan.

Welch. A.(1995). The Self-efficacy of primary teachers in art education, *Issues in Educational research*, 5(1), 71-84.

Woolfolk, A. E. (2005). *Educational Psychology*. Boston: Alyn, Bacon**.**

Yeh, Y_C, Huang, L-Y & Yeh, Y-L.(2011). Knowledge management in blended learning: Effects on professional development in creativity instruction, *Computers and Education.*56, 1, 8-11.

Eggen , P. & Kauchak , D. (1997). *Educational Psychology: Windows on classrooms*, Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Ehlinger, J. (2011). *Examining preservice teachers' perceptions of creativity.* Thesis submitted to the board of Neag School of Education, University of Connecticut, http://www.gifted.uconn/.edu,retrieved 15/6/2011.

Gage, N.L.& Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology*. 6th.ed. Boston: Houghton Mifflin Company.

Giampietro, M. &Cavallera G.M. (2006). *Morning and evening types and creative thinking*. Elsevier Ltd. 42 (2007), 453-463. Retrieved 2011-11-02. Doi:10.1016/j.

Karpova, E., Marketti, S.B.,& Barker, J. (2011). The efficacy of teaching creativity: Assessment of student creative thinking before and after exercise. *Clothing and Textiles Research Journal*, 29(1),52-66.

Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A Review of the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal.* 18 (1). 3-14. http://74.125.77.132/search? Retrieved 13-3-2009.

Lev,E. (1997).Banduras' theory of self-efficacy: Applications to oncology. *Research and Theory for Nursing Practice.* 11, 1, 21-37.

MacKinnen, D.W. (1963).The identification of creativity, *Applied psychology*,12(1), 25-46.

MacKinnen, D.W. (1987).Some critical issues for future research in creativity. In.S.Isaksen(Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. Buffalo, NY: Bearly Limited , 120-130.

Osland, J., Kolb, D., Rubin, I. & Turnre, M. (2007). Organizational behavior: An experiential approach. Upper Saddle River, New York: Pearson Prentice.

Pajares, F. (2006). Self - efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Adolescence and education* , 5 , 339-367.

Penros, A., Perry, C., & Ball, I.(2007).Emotional intelligence and teacher Self-efficacy: The

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2، 2012، 131- 149

التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين

معاوية أبو غزال*

تاريخ تسلم البحث 2011/8/1 تاريخ قبوله 2012/4/19

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة (222 ذكوراً و529 إناثا) من جميع كليات جامعة اليرموك. كشفت نتائج الدراسة أن (25.2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و(57.7%) من ذوي التسويف المتوسط، و(17.2%) من ذوي التسويف المتدني. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة أيضا أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات الخوف من الفشل وأسلوب المدرس وضغط الأقران تعزى للمستوى الدراسي. **(الكلمات المفتاحية:** التسويف الأكاديمي، أسباب التسويف الأكاديمي، انتشار التسويف الأكاديمي، الطلبة الجامعيين).

مقدمة: لا يوجد شك بأن التأجيل العرضي للمهمات أو الوظائف هو أمر مقبول، إذ إن كل الطلبة يجدون أنفسهم أحياناً مجبرين على تأجيل مهماتهم حتى اللحظة الأخيرة، خصوصاً عندما تحدث ظروف غير متوقعة بسبب رغبتهم بعمل بعض التغيرات في خطط عملهم، بينما يؤجل بعض الأفراد باستمرار إكمال مهماتهم والذي ربما يجعلهم يشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وفقدانهم للفرص، إن هذا التأجيل المستمر هو أمر مُشكل ويسمى التسويف.

ويعرف التسويف الأكاديمي بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبياً (Senecal, Koestner,& Vallerand, 1995) ويمكن وصفه كذلك بأنه تأجيل البدء في المهمات -التي ينوي الفرد في نهاية المطاف

Academic Procrastination: Prevalence and Causes from the Point of View of Undergraduate Students

Muawia Abu Ghazal, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating the prevalence of academic procrastination and it's cause from the point of view of the undergraduate students, and whether these differed according to students' gender, academic level, or specialization. The sample consisted of (751) undergraduate students (222 male, 529 female), from all faculties of Yarmouk University. The results showed that 21.6% of participants exhibitede a high level of procrastination, 60.3% participants exhibited an average level, and 18.1% of them exhibited a low level. Significant differences were found due to academic level; procrastination level among fourth year was higher than all other years, but no significant differences were found due to students' gender, or specialization. The result also showed that the causes are order in this: fear of failure, instructor style, aversive task, risk taking, resisting discipline control, and classmate pressure. The results also revealed that levels of resisting discipline, risk taking, classmate pressure were higher among male than female students. But the level of fear of failure was higher among female than male students. Finally, significant differences were found in the field of fear of failure, classmate pressure, and instructor style due to different academic levels. (**Keywords**: Academic procrastination, Causes of procrastination, Prevalence of procrastination, Undergraduate students).*

إنجازها- ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر (Lay & Schouwenburg, 1993). وعرفه روثبلوم وسولومون ومواراكامي (Rothblum, Solomon,& Murakami, 1986) بأنه الميل المقرر ذاتياً لتأجيل المهمات الأكاديمية بشكل دائم تقريباً ويكون عادة مصحوباً بالقلق، وقد اعتبروا أن التسويف المقرر ذاتياً يجب أن يتضمن كلاً من التأجيل المستمر والقلق.

وتجدر الإشارة إلى أن التسويف كغيره من العديد من الظواهر النفسية لم يحظ بإجماع العلماء على تعريفه، إذ أكد بعض الباحثين أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل (Piccarelli,2003). بينما أشار البعض الآخر من الباحثين إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف (Rothblum et al., 1986; Sigall, Kruglanski,& Fyock, 2000) ومع ذلك يلاحظ أن معظم تعريفات التسويف تُجمع على أن التسويف يتضمن أفعال وسلوكات تؤثر بطريقة سلبية على إنتاجية الفرد.

* خص بدعم مالي من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا/جامعة اليرموك.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أما بالنسبة لأنماط المسوفين فقد حدد فراري (*Ferrari, 2000*) ثلاثة أنماط من المسوفين وهي: المسوف الاستثاري (*arousal*) الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي *avoider* الذي يؤجل انجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، وأخيراً هناك المسوف القراري *decisional* الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

وهناك وجهات نظر مختلفة في تفسير التسويف الأكاديمي إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية. بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (McCown, Petzel & Rupert,1987)

أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبأت بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية (Beswick, Rothblum & Mann, 1988) وأسلوب العزو (Rothblum et al., 1986) والمعتقدات المتعلقة بالوقت Lay, (1988; Lay & Schouwenberg, 1993) وتقدير الذات (Beswick et al., 1988) والتفاؤل (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991) واستراتيجيات التعويق الذاتي Self handicapping Strategies (Ferrari, 1992).

ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسويف انتشاراً تلك التي فسرت التسويف على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات فالأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويف بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم؛ لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (Burka, & Yuen 1983).

وقد لخص توكمان (Tuckman, 1991) أسباب التسويف وفقاً لنتائج الأبحاث بـ:الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهمات، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، وارتبط التسويف بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الدهاء واليقظة والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب. إضافة إلى ذلك يبدو أن الطلبة المسوفين يمتازون بنقد الذات المرتفع (Effert & Ferrari 1989) بسبب توقعاتهم المرتفعة وانشغالهم بما سيقوله عنهم الآخرون (Asikhia, 2010)، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقانية العالية(Effert & Ferrari. 1989) وهم كذلك انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي Cognitive Complexity ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة (Solomon & Rothblum, 1984).

وقد أضاف نوران (Noran, 2000) أسباباً أخرى للتسويف الأكاديمي منها:

أولاً: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، إذ يشير المسوفون إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمه، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وانغماس المسوف بالمهمات، مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهماته الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.

ثانياً: عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج، وعمل الوظائف في الفراش.

ثالثاً: الخوف والقلق المرتبط بالفشل، إذ يقضي الفرد في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة قلق حول قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها. رابعاً سمات الطلبة، إذ حدد فالادز (Valdez, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة وهم الطلبة اللامبالون Unconcerned والموجهون نحو الهدف Target- oriented والطلبة المتحمسون Passionate. وأشار أن هدف الطلبة اللامبالين هو النجاح فقط والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث عن المساعدة في اللحظات الأخيرة، والغش في الامتحانات، والحفظ الآلي للمعلومات، وعدم الدراسة بشكل جيد وعدم الانتباه للتنظيم المناسب للوقت. وأكد أن الطلبة اللامبالين يظهرون مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي.

أما بالنسبة إلى آثار التسويف فيبدو أن له آثاراً سلبية داخلية تتضمن التوتر والندم ولوم الذات، ونتائج خارجية باهضة الثمن تتضمن إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات (Burka & Yuen, 1983). كما أكدت الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين (Tice & Baumeister, 1997) ويظهرون ضعفاً في إنجازاهم الأكاديمي (Beck, Koons, & Milgrim, 2000; Tuckman, Abry,& Smith, 2002; Popoola, 2005)

ومن الجدير ذكره أنه ليس كل السلوكات التسويفية مؤذية وذات نتائج سلبية، إذ يوجد شكلان للمسوفين هما: المسوفون السلبيون Passive Procrastinators، وهم مسوفون تقليديون يؤجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار للعمل في حينه، وعلى العكس من ذلك المسوفون الفعالون Active Procrastinator وهم الذين يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية (Chu & Choi, 2005).

هذا وقد أجريت العديد من الدراسات حول أسباب التسويف الأكاديمي وانتشاره كان من بينها دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) إذ هدفت دراستهما إلى التحقق من تكرار التسويف على مهمات أكاديمة وأسبابه. تألفت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة المسجلين في مساق مقدمة في علم النفس (101 ذكوراً و 222 إناثا) تراوحت أعمارهم بين 18-21 سنة. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يسوفون كتابة الورقة الفصلية، وقراءة الواجبات، والدراسة للامتحانات، وحضور المهمات الأكاديمية، وحضور المهمات الإدارية قد بلغت (46%، 30%، 28%، 23%، 11%) على التوالي. ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تسويف أي مهمة أكاديمية ولا على مقياس التسويف الأكاديمي ككل. أشار التحليل العاملي لأسباب التسويف أنّ عامليْ الخوف من الفشل والمهمة المنفرة فسرا معظم التباين. ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي ودرجات الطلبة في المساق على كل أنماط المهمات الأكاديمية، في حين أشارت نتائج تحليل التباين، وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على عامل الخوف من الفشل، إذ حصلت الإناث على درجات أعلى على عامل الخوف من الفشل مقارنة بالذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على عامل المهمة المنفرة.

وأجرى بالكس ودورو (Balkis & Duru, 2009) دراسة هدفت إلى التحقق من انتشار سلوك التسويف الأكاديمي لدى معلمي ما قبل الخدمة (pre service teacher) وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية والتفضيلات الفردية. تألفت عينة الدراسة من (580) طالباً وطالبة (329 إناثاً و 251 ذكوراً) من كلية التربية في جامعة "باموكايل" (Pamukkale) تراوحت أعمارهم بين 19- 28 سنة. أشارت نتائج الدراسة أن (23%) من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي و(27%) منهم كشفوا عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي، إذ أظهر الذكور مستويات مرتفعة ودالة إحصائياً من التسويف الأكاديمي مقارنة بالإناث، وأن مستوى التسويف الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

أما اوزر وديمر وفيراري (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009) فقد هدفت دراستهم إلى التحقق من انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي. تالفت عينة الدراسة من (784) طالباً وطالبة (363 إناثاً و 421 ذكوراً) متوسط أعمارهم (20.6) بانحراف معياري (1.74). كشفت نتائج الدراسة أن (25%) من الطلبة أشاروا إلى وجود تسويف أكاديمي متكرر، وأن الذكور أكثر تكراراً في تسويف المهمات الأكاديمية مقارنة بالإناث. وكشفت نتائج الدراسة كذلك عن فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أسباب التسويف الأكاديمي، إذ عزت الإناث تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل والتكاسل مقارنة بالذكور، بينما أقر الذكور عن تسويف أكاديمي أكثر نتيجة للمخاطرة ومقاومة الضبط مقارنة بالإناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في كل من مستوى التسويف الأكاديمي وأسبابه تعزى إلى المستوى الدراسي.

أما عربياً فقد أجريت دراسات حول التسويف الأكاديمي من حيث علاقته ببعض المتغيرات النفسية، منها دراسة شرايت وعبد الله (2008) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (538) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف السادس في محافظة الإسكندرية. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي، في الدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

أما دراسة جرادات (Jaradat, 2004) فقد كان من أهدافها الكشف عن علاقة قلق الاختبار بالتسويف والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى عينة تكونت من (573) طالباً، تم اختيارهم من أربع مدارس ثانوية للذكور في محافظة اربد في الأردن. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتسويف، وعلاقة سلبية دالة إحصائياً بين قلق الاختبار من جهة، والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة من جهة أخرى.

وأجرى العنزي والدغيم (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (324) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت. كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التسويف الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة إحصائياً بين العمر والتسويف الدراسي.

وأجرى هلال والحسيني (2004)، دراسة هدفت إلى الكشف عن التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر. كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب أكثر ميلاً للتلكؤ الأكاديمي من الطالبات، وأن الطلبة منخفضي التلكؤ أكثر رضا عن الدراسة، وأقل قلقاً، ويتميزون بالضبط الداخلي مقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع.

يلاحظ من خلال استعراض الأدب التربوي ونتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، عدم اتساق النتائج المتعلقة بمدى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي، أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد كانت نتائج الدراسات أيضاً متناقضة إذ لم تكشف نتائج دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) عن وجود فروق بين الجنسين في انتشار التسويف الأكاديمي، بينما أكدت دراسة بالكس

ودورو(Balkis & Duru, 2009) ودراسة اوزر ورفاقه(Ozer et al., 2009) وجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي إذ أقر الطلبة الذكور عن تسويف أكاديمي أكثر تكراراً مقارنة بالإناث، وقد تباينت نتائج الدراسات أيضاً فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي، إذ لم تكشف نتائج دراسة أوزر ورفاقه(Ozer et al., 2009) عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، في حين أكدت نتائج الدراسة بالكس ودورو(Balkis & Duru, 2009) أن التسويف الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

وفيما يتعلق بأسباب التسويف الأكاديمي يلاحظ عدم وجود دراسة تناولت أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. علاوة على ذلك لم تكن الفروق بين الجنسين في أسباب التسويف الأكاديمي واضحة ففي حين كشفت نتائج دراسة سولومون وروثبلوم(Solomon & Rothblum, 1984) عن فروق بين الجنسين على عامل الخوف من الفشل، إذ حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور على عامل الخوف من الفشل، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على عامل المهمة المنفرة، كشفت نتائج دراسة أوزر ورفاقه (Ozer et al., 2009) أن الذكور أقروا عن تسويف أكاديمي أكثر وبشكل دال إحصائياً نتيجة للمخاطرة والثورة ضد الضبط وأن الإناث يعزين تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل والتكاسل.

وبناءً على ما تقدم وفي ضوء عدم اتساق نتائج الدراسات الأجنبية السابقة، وعدم تناول الدراسة العربية لظاهرة انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابها، تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة عربية تبحث في مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين أنفسهم، سيما أن التسويف الأكاديمي ظاهرة خطيرة قد تختلف من مجتمع لآخر من حيث الانتشار والأسباب.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث أثناء عمله بوصفه عضو هيئة تدريس مؤشرات تدل على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الكثير من طلبة الجامعة، كالتذمر من تقديم الواجبات والوظائف المطلوبة في وقتها المحدد، وضرورة الالتزام بمواعيد الامتحانات، ومحاولاتهم المتكررة لتأجيل إنجاز هذه المهمات الأكاديمية. وبناءً على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تبحث في انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي ومعرفة أسبابه من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، لما سيترتب على هذه المعرفة من نتائج قد تسهم في تقديم الحلول المناسبة وفقاً للأسباب التي يقدمها الطلبة الذين تظهر لديهم النزعة نحو التسويف الأكاديمي. ولذلك هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي، وبالتحديد فإن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟
2- هل تختلف نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي؟
3- ما أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟
4- هل تختلف أسباب التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي و وتخصصه الأكاديمي ؟

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة من كونها تبحث في ظاهرة عامة حظيت باهتمام العديد من الباحثين التربويين ومشكلة خطيرة معقدة ذات أشكال وأسباب متعددة، وتعد عاملاً حاسماً في تهديد سير العملية التعلمية –التعليمية بشكل أمثل، وفي شخصيات الطلبة ورفاهيتهم النفسية وإنجازهم الأكاديمي وتكيفهم الجامعي بشكل عام.

وللدراسة أهمية علمية وعملية على حد سواء، إذ تحاول أن تطلع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة والآباء والمؤسسات التربوية في المجتمع المحلي على انتشار هذه الظاهرة الخطيرة وأسبابها ودورهم في نشوء هذه الظاهرة؛ وبالتالي ستساهم في تحقيق فهم متعمق لهذه الظاهرة. وبناء على ذلك ستمكن إدارة الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية والآباء وأصحاب السلطة في المؤسسات التربوية من محاولة الحد من هذه الظاهرة وضمان سير العملية التعلمية التعليمية بشكل أمثل، من خلال تطوير برامج وقائية وعلاجية مضادة. وتبرز أهمية أخرى لهذه الدراسة تنبثق من المقاييس المستخدمة فيها، إذ قام الباحث بتطوير مقياسين هما: مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس أسباب التسويف الأكاديمي واللذين يتوقع أن يكونا أداتين فعالتين في يد مسئولي الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية والمرشدين النفسيين للتعرف على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي وأسبابها، وتقييم فعالية الخطط والبرامج التي تستهدف تحسين العملية التعلمية –التعليمية داخل الفصول الدراسية

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس والمسجلين في الفصل الثاني للعام الدراسي 2011-2012.
- تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة لأغراض هذه الدراسة والاستجابة على فقراتها من قبل أفراد عينة الدراسة.

التعريفات الإجرائية:

- **التسويف الأكاديمي:** ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي تم تطويره.

- **أسباب التسويف الأكاديمي:** الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها مسؤولة عن تأجيلهم البدء بالمهمات الأكاديمية أو إكمالها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أسباب التسويف الأكاديمي الذي قام الباحث ببنائه.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من كافة كليات الجامعة (الإنسانية والعلمية) للعام الدراسي 2011-2012 والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني والبالغ عددهم (25868) طالباً وطالبة، وفق الإحصائيات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	222	29.6
	أنثى	529	70.4
المستوى الدراسي	سنة أولى	188	25.0
	سنة ثانية	200	26.6
	سنة ثالثة	160	21.3
	سنة رابعة	203	27.0
الكلية	علمية	180	24.0
	إنسانية	571	76.0
المجموع		751	100.0

أدوات الدراسة: استخدام في الدراسة مقياسان هما:

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

تم تطوير مقياس التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع التسويف الأكاديمي، والاستفادة من المقاييس المنشورة في الدراسات السابقة (انظر Solomon & Rothblum, 1984; Tuckman, 1991, lay, 1986) وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (25) فقرة. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (1) تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً، وتمثل الدرجة (2) تنطق علي بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (3) تنطبق علي بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (4) تنطبق علي بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (5) تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن الدرجة (5) تشير إلى الدرجة العُليا من التسويف الأكاديمي وبمعنى آخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي أي ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي.

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس على (6) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، وبناءً على آراء المحكمين تم حذف فقرتين من المقياس ليصبح المقياس مكوناً من (23) فقرة. وقد تم استخراج معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والأداة ككل بعد تطبيق المقياس على (228) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حذف فقرتين من المقياس لان معامل ارتباطهما أقل من (0.25). وبناءاً على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة (انظر ملحق 1)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة من(0.36) إلى (0.73) كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90).

ثانياً: مقياس أسباب التسويف الأكاديمي

تم بناء مقياس أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفقاً للخطوات التالية:

- توجيه سؤال استطلاعي على عينة مكونة من (321) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة وكان نصه "ما أبرز خمسة أسباب تعتقد بأنها قد تدفعك لتأجيل البدء بإنجاز مهماتك الأكاديمية أو إكمالها".؟
- تم الاسترشاد ببعض الدراسات السابقة لصياغة فقرات جديدة، ومن هذه الدراسات دراسة سولومون وروبثلوم (Soloman & Rothlolum, 1984).
- تكون المقياس بصورته الأولية من (36) فقرة. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (1) تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً، وتمثل الدرجة (2) تنطق علي بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (3) تنطبق علي بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (4) تنطبق علي بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (5) تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن الدرجة (5) تشير إلى الدرجة الأعلى من أسباب التسويف الأكاديمي، وبمعنى آخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي في أسباب التسويف الأكاديمي. وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرض المقياس على (6) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، وبناءً على آراء المحكمين تم حذف (6) فقرات ليصبح المقياس مكوناً من (30) فقرة.
- تم تطبيق مقياس الدراسة بعد حذف الفقرات وفقاً لآراء المحكمين على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة والبالغ عددها (228) بهدف تقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيم معاملات ثبات كل مجال من مجالات المقياس على النحو التالي: الخوف

من الفشل (0.71)، ومقاومة الضبط (0.70)، المخاطرة (0.71)، ضغط الأقران (0.62)، والمهمة المنفرة (0.83)، وأسلوب المدرس (0.80)، أما قيمة معامل الثبات للمقياس ككل فبلغت (0.85)

الصدق العاملي: بعد أن طبق المقياس على أفراد العينة المشمولين بالدراسة والبالغ عددهم (751) طالباً وطالبة، استخدم أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، بينت نتائج التحليل وجود (6) عوامل زاد الجذر الكامن (Eigenvalue) لكل منها عن واحد صحيح، وفسرت مجتمعةً (56.593%) من التباين الكلي لدرجات المقياس كما هو موضح في جدول (2)

جدول 2: نتائج التحليل العاملي لمقياس أسباب التسويف

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	3.713	13.751	13.751
2	2.938	10.880	24.631
3	2.319	8.587	33.218
4	2.266	8.394	41.613
5	2.058	7.623	49.236
6	1.987	7.358	56.594

وقد اختيرت الفقرات في ضوء محكيّن أساسييّن هما أن يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له أكثر من (0.40)، وأن يكون تشبع الفقرة على أي عامل آخر أقل من (0.40)، ونتيجة لهذين المحكين تم حذف (3) فقرات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (27) فقرة موزعة على (6) أبعاد (أنظر ملحق 2). وسميت الأبعاد بالنظر إلى محتوى فقرات كل بعد، وبما ينسجم مع الأسماء المشار إليها في الأدب التربوي بهدف مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول3: البناء العاملي لمقياس أسباب التسويف الأكاديمي بصورته النهائية.

رقم الفقرة في الملحق	درجات التشبع					
	الخوف من الفشل	مقاومة الضبط	المخاطرة	ضغط الأقران	المهمة المنفرة	أسلوب المدرس
1	**0.70**	0.10	-0.08	-0.03	0.32	-0.05
7	**0.74**	0.04	0.05	0.16	0.24	0.02
13	**0.59**	0.19	0.19	0.10	0.00	0.04
9	**0.71**	0.06	0.02	0.07	0.07	0.08
2	0.00	0.43	0.29	-0.11	0.06	0.19
8	0.20	0.78	0.15	0.09	0.08	0.11
14	0.18	0.65	0.16	-0.03	0.30	0.15
20	0.07	0.63	-0.09	0.24	0.23	-0.09
3	0.21	0.11	0.68	0.03	0.06	0.04
9	-0.16	0.14	0.70	0.18	0.28	0.01
15	0.12	0.13	0.80	-0.03	-0.03	0.02
21	-0.03	-0.10	0.62	0.17	0.04	0.06
4	-0.08	0.25	0.07	0.70	0.07	-0.03
10	0.04	0.13	0.17	0.54	0.07	0.01
16	0.19	-0.04	0.12	0.66	0.00	0.19
22	0.18	-0.10	-0.05	0.67	0.02	0.21
5	0.08	0.18	0.03	-0.19	0.63	-0.03
11	0.14	0.18	-0.07	0.19	0.65	0.00
17	0.18	-0.10	0.11	0.18	0.73	0.12
23	0.24	0.16	-0.07	0.04	0.63	0.06
24	0.03	0.15	0.15	0.00	0.76	0.15
25	0.04	0.07	0.16	0.08	0.79	0.16
6	-0.06	-0.01	0.10	-0.05	0.07	0.79
12	0.03	0.09	0.06	0.21	0.04	0.81
18	0.02	0.14	0.07	0.12	-0.02	0.76
26	0.02	0.03	-0.07	0.16	0.31	0.51
27	0.13	-0.05	-0.01	-0.01	0.12	0.76

طريقة جمع البيانات:

بعد الانتهاء من تطوير أداتيْ الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما، وتحديد الشعب في كل مستوى دراستي، وتحديد عداد أفراد مجتمع الدراسة من مستوى البكالوريوس وفقاً لإحصاءات دائرة القبول والتسجيل، قام الباحث بتوزيع مقياسيْ الدراسة على الطلبة داخل الغرفة الصفية، وتوضيح التعليمات الخاصة بكل مقياس على حدة. في بداية الأمر قدم الباحث نفسه للطلبة، ووضح لهم أهداف الدراسة وأهميتها، وما قد يترتب عليها من نتائج إيجابية ستساعد في فهم واقعهم التربوي والتعرف إلى مشكلاتهم ومواجهتها، كما أكد الباحث للطلبة طوعية المشاركة، وأنه سيتم التعامل مع المعلومات بسرية تامة، إذ لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. بعد ذلك قام الباحث بقراءة التعليمات المتعلقة بمقياس التسويف الأكاديمي بعد تقديم تعريف مختصر له. وبعد أن تأكد الباحث من إكمال جميع الطلبة الإجابة عن مقياس التسويف الأكاديمي، انتقل إلى مقياس أسباب التسويف الأكاديمي وقد تراوحت مدة تطبيق الأداتين ما بين 35-50 دقيقة. ومن الجدير ذكره أنّ الباحث أكد أن التسويف الأكاديمي لا يتضمن تأجيل المهمات التي قد يتعرض لها الطالب عندما تحدث ظروف استثنائية غير متوقعة. بعد الانتهاء من تطبيق مقياسي الدراسة تم

استبعاد الاستبانات التي لم تحقق الشروط، إما لعدم ذكر الاسم أو المستوى الدراسي، وقد بلغ عددها (20) استبانة، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (751) طالباً وطالبة. وأخيراً تم تصحيح استجابات الطلبة وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، وتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تُعَد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية وتتضمن المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة وتتضمن:

الجنس: (ذكر، أنثى)

المستوى الدراسي: (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)

التخصص الأكاديمي: (كليات علمية، كليات إنسانية)

المتغيرات التابعة وتتضمن:

التسويف الأكاديمي: وله ثلاثة مستويات:(تسويف متدني، تسويف متوسط، تسويف مرتفع).

أسباب التسويف الأكاديمي.

المعالجة الإحصائية:

بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية، للإجابة عن السؤال الأول، كما حسبت التكرارات والنسب المئوية واختبار (Chi- square) للإجابة عن السؤال الثاني، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثالث، واستخدم اختبار T-Test وتحليل التباين الآحادي (One –way- ANOVA) واختبار شفيه(Schefe) للمقارنات البعدية للإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجموع الكلي لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي، والجدول (4) يوضح ذلك، وكذلك حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجموع الكلي لهما لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
*1	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.	3.45	0.99	2
2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.	2.98	1.21	15
*3	أستعجل عادة لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد.	3.17	1.13	7
4	أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً.	3.30	1.29	5
*5	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها.	3.21	1.05	6
*6	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.	3.15	1.10	9
7	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.	3.10	1.31	13
8	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني.	2.87	1.34	17
9	أنا مضيع للوقت بشكل كبير.	3.13	1.34	10
*10	أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي".	3.47	1.07	1
11	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.	3.17	1.28	7
*12	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.	3.40	1.17	3
13	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها.	2.94	1.24	16
14	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة.	2.73	1.25	19
15	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.	2.64	1.23	20
16	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.	3.12	1.36	11
*17	لا أؤجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه.	2.37	1.18	21
18	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.	2.78	1.28	18
19	أفكر دائماً بأن لدي لاحقاً الوقت الكافي، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسية.	3.12	1.29	12
20	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.	3.32	1.42	4
21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.	3.02	1.36	14
	مقياس التسويف ككل	3.06	0.68	

* توضح درجات هذه الفقرات بشكل عكسي قبل تحليل البيانات.

يظهر من جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي تراوحت بين (2.37-3.47) أعلاها للفقرة (10) " أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي""، وأدناها للفقرة (17) " لا أوجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه " وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.06). ولمعرفة مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في الأردن فقد لجأ الباحث إلى تقسيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مقياس التسويف الأكاديمي إلى ثلاث مستويات متساوية حسب المعيار التالي:

(أعلى درجة على مقياس التسويف - أدنى درجة على مقياس التسويف) ÷ 3

(4.76-1.19) ÷ 3 = 1.19

حيث أظهرت النتائج أن أعلى درجة على مقياس التسويف بلغت (4.76)، بينما بلغت أدنى درجة (1.19) وبناءاً على ما سبق تم تقسيم المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي كما يلي:

2.38 فما دون (مسوف بدرجة متدنية).

من 2.39 إلى 3.57 (مسوف بدرجة متوسطة).

3.58 فما فوق (مسوف بدرجة مرتفعة).

هذا ويبين الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول 5: التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة(ن= 751)

مستوى التسويف الأكاديمي	التكرار	النسبة المئوية
غير مسوف	129	17.2
مسوف بدرجة متوسطة	433	57.7
مسوف بدرجة مرتفعة	189	25.2
المجموع	622	82.8
العينة ككل	751	100.0

يظهر من الجدول (5) أن أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة على مقياس التسويف بلغت (57.7%) للتسويف بدرجة متوسطة، تليها النسبة المئوية (25.2%) للتسويف بدرجة مرتفعة، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (17.2%) للتسويف بدرجة متدنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي والكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية) وتطبيق اختبار (Chi-Square)، والجدول (6-8) توضح ذلك.

جدول 6: التكرارات والنسب المئوية ونتائج تطبيق اختبار (Chi-Square) على مستويات التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

الجنس		مستوى التسويف الأكاديمي			المجموع
		غير مسوف	مسوف بدرجة متوسطة	مسوف بدرجة مرتفعة	
ذكور	التكرار	29	127	66	222
	النسبة المئوية تبعاً للجنس	13.06	57.21	29.73	100.00
	النسبة المئوية من المجموع	3.86	16.91	8.79	29.56
إناث	التكرار	100	306	123	529
	النسبة المئوية تبعاً للجنس	18.90	57.84	23.25	100.00
	النسبة المئوية من المجموع	13.32	40.75	16.38	70.44
المجموع	التكرار	129	433	189	751
	النسبة المئوية تبعاً للجنس	17.18	57.66	25.17	100.00
	النسبة المئوية من المجموع	17.18	57.66	25.17	100.00
Chi-Square		5.72			
الدلالة الإحصائية		0.057			

يظهر من جدول (6) عدم وجود فروق دالة في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (5.72) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

جدول7 : التكرارات والنسب المئوية ونتائج تطبيق اختبار(Chi-Square)على مستويات التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي		مستوى التسويف الأكاديمي				
		مسوف متدنية	بدرجة	مسوف متوسطة	بدرجة	مسوف مرتفعة	بدرجة	المجموع
السنة الأولى	التكرار	39		116		33		188
	النسبة المئوية تبعاً لمستوى الدراسي	20.74		61.70		17.55		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	5.19		15.45		4.39		25.03
السنة الثانية	التكرار	40		105		55		200
	النسبة المئوية تبعاً للمستوى الدراسي	20.00		52.50		27.50		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	5.33		13.98		7.32		26.63
السنة الثالثة	التكرار	20		89		51		160
	النسبة المئوية تبعاً للمستوى الدراسي	12.50		55.63		31.88		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	2.66		11.85		6.79		21.30
السنة الرابعة	التكرار	30		123		50		203
	النسبة المئوية تبعاً للمستوى الدراسي	14.78		60.59		24.63		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	3.99		16.38		6.66		27.03
المجموع	التكرار	129		433		189		751
	النسبة المئوية تبعاً للمستوى الدراسي	17.18		57.66		25.17		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	17.18		57.66		25.17		100.00
Chi-Square		14.55						
الدلالة الإحصائية		0.02						

يظهر من جدول (7) وجود اختلاف في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (14.55) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالنظر إلى هذه النسب يظهر أن أعلى نسبة للتسويف بدرجة متوسطة كانت لدى طلبة السنة الرابعة، تليها نسبة التسويف بدرجة متوسطة لدى طلبة السنة الأولى، تليها نسبة التسويف بدرجة متوسطة لدى الطلبة السنة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة نسبة التسويف بدرجة متوسطة لدى طلبة السنة الثالثة.

جدول 8: التكرارات والنسب المئوية ونتائج تطبيق اختبار (Chi-Square) على مستويات التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية

الكلية		مستوى التسويف الأكاديمي				
		مسوف متدنية	بدرجة	مسوف متوسطة	بدرجة	مسوف مرتفعة	بدرجة	المجموع
كليات علمية	التكرار	32		98		50		180
	النسبة المئوية تبعاً للكلية	17.78		54.44		27.78		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	4.26		13.05		6.66		23.97
كليات إنسانية	التكرار	97		335		139		571
	النسبة المئوية تبعاً للكلية	16.99		58.67		24.34		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	12.92		44.61		18.51		76.03
المجموع	التكرار	129		433		189		751
	النسبة المئوية تبعاً للكلية	17.18		57.66		25.17		100.00
	النسبة المئوية من المجموع	17.18		57.66		25.17		100.00
Chi-Square		1.11						
الدلالة الإحصائية		0.57						

يظهر من الجدول (8) عدم وجود اختلاف في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف كلية الطالب، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (1.11) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع

مجالات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول 9 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب التسويف الأكاديمي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الخوف من الفشل	3.29	0.99	1
2	مقاومة الضبط	2.67	0.99	5
3	المخاطرة	2.96	0.98	4
4	ضغط الأقران	2.58	1.04	6
5	المهمة المنفرة	3.01	0.91	3
6	أسلوب المدرس	3.09	1.12	2

يظهر من الجدول (9) أن أبرز أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين كان "الخوف من الفشل" بمتوسط حسابي (3.29)، ثم جاءت بالمرتبة الثانية "أسلوب المدرس " بمتوسط حسابي (3.09)، وفي المرتبة الثالثة جاءت "المهمة المنفرة" بمتوسط حسابي (3.01)، ثم جاءت في المرتبة الرابعة مجال " المخاطرة " بمتوسط حسابي (2.96) وفي المرتبة الخامسة جاء مجال " ومقاومة الضبط " بمتوسط حسابي (2.67)، في المرتبة الأخيرة مجال " ضغط الأقران " بمتوسط حسابي (2.58).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل تختلف أسباب التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي والكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية)، كما تم تطبيق اختبار (T-Test) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيري (الجنس، الكلية)، وتطبيق تحليل التباين الأحادي(ANOVA) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والجداول (10-14) توضح ذلك.

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية)

المتغير	المستوى	الخوف من الفشل		مقاومة الضبط		المخاطرة		ضغط الأقران		المهمة المنفرة		أسلوب المدرس	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.17	0.95	2.87	1.00	3.09	0.96	2.75	1.04	3.07	0.88	3.07	1.16
	أنثى	3.34	1.00	2.58	0.98	2.91	0.99	2.50	1.03	2.99	0.92	3.10	1.10
المستوى الدراسي	سنة أولى	3.14	1.04	2.72	1.04	2.91	0.93	2.64	1.05	2.89	0.92	2.85	1.08
	سنة ثانية	3.50	0.91	2.56	0.89	2.98	0.98	2.43	0.95	3.09	0.89	3.31	1.06
	سنة ثالثة	3.48	0.93	2.64	1.00	3.03	1.03	2.50	0.93	3.04	0.97	3.35	1.05
	سنة رابعة	3.07	0.99	2.75	1.04	2.93	0.99	2.73	1.16	3.02	0.86	2.91	1.18
الكلية	علمية	3.25	1.03	2.70	1.02	3.00	0.94	2.58	1.13	3.03	0.95	3.14	1.17
	إنسانية	3.30	0.97	2.66	0.98	2.95	1.00	2.57	1.01	3.01	0.90	3.08	1.10

يظهر من الجدول (10) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق اختبار (T-Test) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغيري (الجنس، الكلية)، وتطبيق تحليل التباين الأحادي(ANOVA) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والجداول (11-13) توضح ذلك.

جدول 11: نتائج تطبيق اختبار(T-Test)على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

المجال	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الخوف من الفشل	-2.19	749	0.03
مقاومة الضبط	3.68	749	0.00
المخاطرة	2.30	749	0.02
ضغط الأقران	3.01	749	0.00
المهمة المنفرة	1.11	749	0.27
أسلوب المدرس	-0.30	749	0.76

يظهر من الجدول (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين المتوسطات الحسابية لمجال "الخوف من الفشل" تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (-2.19) وهي قيمة دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى الجدول (10) يتبين أن مستوى الخوف من الفشل لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث(3.34)، كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لكل من مجالات " مقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران" تبعاً لمتغير الجنس حيث كانت قيم (T) دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى الجدول (10) يتبين أن مستويات" مقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران " لدى الذكور كانت أعلى منها لدى الإناث، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للذكور (2.87، 3.09، 2.75) على التوالي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجالي "أسلوب المدرس، والمهمة المنفرة " تبعاً لمتغير الجنس.

جدول 12: نتائج تطبيق اختبار (T-Test) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية

المجال	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الخوف من الفشل	-0.60	749	0.55
مقاومة الضبط	0.44	749	0.66
المخاطرة	0.59	749	0.56
ضغط الأقران	0.06	749	0.95
المهمة المنفرة	0.39	749	0.70
أسلوب المدرس	0.69	749	0.49

يظهر من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير الكلية حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائياً.

جدول 13: نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات أسباب التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الخوف من الفشل	بين المجموعات	29.03	3	9.68	10.30	0.00
	داخل المجموعات	701.56	747	0.94		
	المجموع	730.59	750			
مقاومة الضبط	بين المجموعات	4.43	3	1.48	1.50	0.21
	داخل المجموعات	734.03	747	0.98		
	المجموع	738.46	750			
المخاطرة	بين المجموعات	1.49	3	0.50	0.51	0.67
	داخل المجموعات	721.19	747	0.97		
	المجموع	722.67	750			
ضغط الأقران	بين المجموعات	11.14	3	3.71	3.49	0.02
	داخل المجموعات	795.44	747	1.06		
	المجموع	806.57	750			
المهمة المنفرة	بين المجموعات	4.14	3	1.38	1.68	0.17
	داخل المجموعات	614.61	747	0.82		
	المجموع	618.75	750			
أسلوب المدرس	بين المجموعات	37.32	3	12.44	10.32	0.00
	داخل المجموعات	900.39	747	1.21		
	المجموع	937.70	750			

يظهر من الجدول (13) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال " الخوف من الفشل " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) (10.30) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول 14: نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال " الخوف من الفشل " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	3.14		-0.36*		
سنة ثانية	3.50	0.36*			0.43*
سنة ثالثة	3.48				0.41*
سنة رابعة	3.07		-0.43*	-0.41*	

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يظهر من الجدول (14) أن مصادر الفروق كانت بين المستويات الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية) حيث تبين أن مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى بمتوسط حسابي (3.50)، وبين المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة رابعة) حيث تبين أن مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة، كما ظهرت فروق بين المستويات الدراسية (سنة ثالثة، سنة رابعة) حيث تبين أن مستوى الخوف من الفشل لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال " ضغط الأقران " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) (3.49) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول 15: نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال " ضغط الأقران " تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	2.64				
سنة ثانية	2.43				-0.30*
سنة ثالثة	2.50				
سنة رابعة	2.73		0.30*		

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يظهر من الجدول (15) أن مصادر الفروق كانت بين المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة رابعة) حيث تبين أن مستوى ضغط الأقران لدى طلبة السنة الرابعة أعلى من لدى طلبة السنة الثانية بمتوسط حسابي (2.43).

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال "أسلوب المدرس" تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) (10.32) وهي قيمة دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول 16: نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال "أسلوب المدرس" تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	2.85		-0.45*	-0.49*	
سنة ثانية	3.31	0.45*		0.39*	
سنة ثالثة	3.35	0.49*			0.43*
سنة رابعة	2.91		-0.39*	-0.43*	

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يظهر من الجدول (16) أن مصادر الفروق كانت بين المستوى الدراسي (سنة أولى) ولكل من المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة) حيث تبين أن المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الثانية والسنة الثالثة كانت أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى، كما ظهرت فروق بين المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة) حيث تبين أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية كان أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وظهرت فروق بين المستويات الدراسية (سنة ثالثة، سنة رابعة) حيث تبين أن المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثالثة كان أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة.

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجالات" مقاومة الضبط، والمخاطرة، والمهمة المنفرة "تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. كشفت نتائج الدراسة أن (25.2%) من الطلبة أظهروا مستوى مرتفعاً من التسويف، و(57.7%) أظهروا مستوى متوسطاً، و(17.2%) أظهروا مستوى منخفضاً. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت جميعها انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بدرجة عالية لدى الطلبة الجامعيين.(Duru, & Balkis 1984; Rothblum, & Solomon 2009; Ozer et al.,2009) ومن هنا تظهر الحاجة الماسة إلى أن تولي المؤسسات التربوية وخصوصاً الجامعات اهتماماً كبيراً بهذه

الظاهرة بوضع خطط وبرامج تستهدف خفض هذه الظاهرة لدى الطلبة الجامعيين، سيما وأن الأدب التربوي السابق أكد خطورة هذه الظاهرة وانعكاساتها السلبية على الطالب الجامعي والتي تتضمن لوم الذات والندم وفقدان الفرص وتعويق التقدم المهني والأكاديمي (Burka& Yuen,1983) وضعف الإنجاز الأكاديمي (Beck et al., 2000; Tuckman et al., 2002; Popoola, 2005).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ أظهر طلبة السنة الرابعة نسبة أعلى من التسويف المتوسط مقارنة بطلبة السنوات الأخرى. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أوزر ورفاقه (Ozer et al., 2009) إذ لم تكشف عن فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة بالكس ودورو (Balkis & Duru, 2009) إذا أكدت أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى - معلمي ما قبل الخدمة والذين تراوحت أعمارهم بين (19-28) سنة- يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر. ويمكن تفسير هذه النتيجة من كون طلبة السنة الرابعة خريجين في معظمهم، ويبدو أن دافعيتهم للدراسة أقل مقارنة بطلبة السنوات الأخرى، وربما يعود ذلك إلى أن معدلهم التراكمي قد وصل إلى درجة من الثبات مقارنة بطلبة السنوات الأخرى، مما قد يخفض من دافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم ويجعلهم عرضة للتسويف. وبالاستناد إلى هذه النتيجة يبدو أن الطلبة الخريجين هم الأحوج للمساعدة ومد يد العون لديهم للتغلب على ظاهرة التسويف، بمنحهم مزيد من الاهتمام والإرشاد. ويمكن تفسير اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بالكس ودورو (Balkis & Duru, 2009) من كون دراستهما قد تناولت طلبة أكبر سناً وربما يكونون أكثر نضجاً وأكثر ووعياً بالنتائج السلبية للتسويف الأكاديمي.

وكشفت نتائج الدراسة أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران. وقد اتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) التي توصلت إلى أن الخوف من الفشل والمهمة المنفرة كانا سببين أساسيين للتسويف الأكاديمي. وبناءً على نتائج الدراسة الحالية يبدو أن الخوف من الفشل هو أقوى أسباب التسويف الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، مما يوجب تصميم وتنفيذ استراتيجيات تستهدف خفض مستويات الخوف من الفشل لدى الطلبة الجامعيين تقع على عاتق الأستاذ الجامعي والأسرة معاً، إذ لا بد للأستاذ الجامعي أن يرتقي بالفاعلية الذاتية لطلبته، وأن يتجنب تعريض الطلبة لخبرات الفشل المتكرر. كذلك لا بُد له من تشجيع الطلبة على تبني توقعات أكاديمية معقولة ومنطقية تحصنهم ضد الكمالية التي قد ترفع مستوى الخوف من الفشل. وهذا ما أكدته دراسة أفرت وفيراري (Effert & Ferrari, 1989) حيث أشارت إلى أن الطلبة المسوفين هم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الكمالية. ويمكن للأستاذ الجامعي كذلك تحصين طلبته الذي يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى الخوف من الفشل من خلال تشجيعهم على تبني الأهداف الإتقانية في التعلم Mastery learning goals بالتركيز على أهمية العلم والتزود بالمعرفة، وتنمية حب الاستطلاع والحصول على معرفة شاملة ومتعمقة للمواد الدراسية، والتركيز على التعلم من المساقات الدراسية قدر المستطاع. إذ يبدو منطقياً أن الطالب الجامعي الذي يتبنى هذه الأهداف قد يكون أقل شعوراً بالخوف من الفشل وأقل احتمالاً للتسويف الأكاديمي مقارنة بالطالب الذي ينشغل بالتفوق على الآخرين والخوف من فقدان احترامهم والمحافظة على صورته أمامهم وهو ما يعرف بالطالب المتوجه نحو أهداف الأداء Performance goals oriented.

أما بالنسبة للأسرة فقد يكون الطلبة الذين يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى الخوف من الفشل هم ممن يحصلون على ما يسميه روجرز الاعتبار الإيجابي المشروط من قبل الوالدين، وهذا يعني أن تقدير الفرد لذاته يرتبط بتقدير الآخرين له، مما قد يرفع مستوى الخوف من الفشل لديه.

أما بالنسبة للمجالين الثاني والثالث وهما أسلوب المدرس والمهمة المنفرة فيبدو أنهما يعكسان مسؤولية المدرس في ممارسة الطلبة للتسويف الأكاديمي، فللمدرس أدوار أساسية يجب عليه أن يؤديها، ومن ضمنها دوره كمحفز لدافعية التعلم؛ وبناءً على ذلك فإن المتوقع من المدرس أن يبحث عن الأنشطة والوسائل والطرق الكفيلة بشد انتباه الطلبة، وإثارة اهتمامهم، وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية، بما يتناسب وحاجات الطلبة وميولهم وخصائصهم النمائية، بما تتضمنه من فروق فردية. وعلى المدرس أيضاً أن لا يستخف بقدرة طلبته على الفهم والإنجاز إذ لا بد للمدرس من غرس روح الثقة بالنفس لدى طلبته باستخدام المعززات بكافة أشكالها، ووضعه لاختبارات يراعي فيها الفروق الفردية لدى طلبته من حيث مستوى الصعوبة وكفاية الوقت، وتجنب الطلبات والوظائف التعجيزية التي قد تنفرهم من المادة الدراسية وتهدد ثقتهم بأنفسهم. علاوة على ذلك تجدر الإشارة أيضاً أن هذين المجالين يعكسان حقيقة لا بد للأستاذ الجامعي من أخذها بعين الاعتبار، وهي أن التعامل الجيد مع الطلبة لا يقل أهمية عن التمكن من محتوى المادة الدراسية والقدرة على ضبط الصف، إذ يبدو أن العلاقة الجيدة مع الطلبة وحسن التعامل معهم سترتقي بتعلمهم ومستوى إصرارهم على مواجهة التحديات المعرفية والأكاديمية بشكل عام؛ وبالتالي سيكون طلبته بمنأى عن ممارسة التسويف الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالمجال الرابع "المخاطرة" يبدو أن الطلبة الذين يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى المخاطرة يعانون من ضعف في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة والأصدقاء والمدرسين. ويتفق هذا التفسير مع ما أكدته بعض الدراسات التي

تناولت سلوك المخاطرة، إذ أشارت إلى أن المراهقين والشباب الذين يحظون بدعم اجتماعي مرتفع ومن مصادر متنوعة هم أقل ممارسة لسلوك المخاطرة (Abbott-Chapman, Denholm& Wyld, 2008). وبناءً على ذلك تجدر الإشارة إلى أن التقليل من سلوك المخاطرة لدى الطلبة يتطلب توفير مصادر متعددة للدعم الاجتماعي سواء كان ذلك من الأسرة أم من الأصدقاء أو المدرسين.

أما المجال الخامس "مقاومة الضبط"، فقد اتفقت نتائج الدراسة مع الأدب التربوي السابق وتحديداً مع آراء مدرسة التحليل النفسي، إذ ينظر إلى التسويف كثورة ضد المطالب المبالغ فيها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (McCown et al., 1987). ولهذه النتيجة تضمينات تربوية مهمة تقع على عاتق الوالدين، إذ يبدو أن كثرة إلحاح الأهل على الطالب تسبب له الملل والاستياء، وقد يعتبرها الطالب تدخلاً في خصوصيته وانتهاكاً سافراً لشعوره بالاستقلالية التي تعد أهم الحاجات النمائية التي يسعى الشاب المراهق إلى تحقيقها؛ ولذلك قد يكون التسويف الأكاديمي محاولة من الطالب للتمرد على الأسرة ورسالة صريحة وواضحة مفادها أنني فرد مستقل وقادر على تحمل المسؤولية.

وبناءً على ذلك لا بد للوالدين أن يكونا حذرين في اللجوء إلى الأوامر المتعلقة بالواجبات الدراسية التي على الطالب الجامعي أن يؤديها، لاسيّما وأن الأبناء عادة وفي كافة مراحلهم العمرية يتقبلون نمط التنشئة الديمقراطي، ويعملون على تذويت ضوابطه ومعاييره السلوكية لكونه يتضمن ضبطاً عادلاً ومعقولاً، وليس ضبطاً استبدادياً أو عشوائياً، ويشعر الأبناء بأنهم من ذوي الكفاءة، ويعزز لديهم مشاعر تقدير الذات والنضج والاستقلالية (Berk, 1999).

أما مجال "ضغط الأقران" فقد جاء في المرتبة الأخيرة، ويبدو أنه يعكس ضعف القدرة على توكيد الذات Self-assertiveness لدى الطلبة الذي يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى ضغط الأقران، ولذلك تظهر الحاجة الماسة لتصميم برامج تدريبية تستهدف تدريب هؤلاء الطلبة على مهارات توكيد الذات، إذ إن من بين المهارات التي يتضمنها توكيد الذات القدرة على مقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجبار الفرد على إتيان ما لا يرغب به.

وفيما يتعلق بالفروق الجندرية في مجال الخوف من الفشل، فقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) ودراسة أوزر ورفاقه (Ozer et al., 2009) إذ عزت الإناث تسويفهن الأكاديمي وبشكل دال إحصائياً إلى عامل الخوف من الفشل أكثر مما فعل الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة إذا أخذنا بعين الاعتبار الصورة النمطية الجندرية السائدة في المجتمع حول الذكورة والأنوثة التي تنظر إلى الإناث على أنهن أكثر خوفاً وتجنباً مقارنة بالذكور (Archer, Lloyd, 1982). علاوة على ذلك تظهر الإناث خوفاً من الغرباء والمثيرات الغريبة أكثر من الذكور في مراحل مبكرة من حياتهم؛ ولذلك يطورن تجنباً من الموضوعات المخيفة، وينظرن إلى الدرجات المتدنية في المساقات الجامعية كموضوع مخيف، وبناءً على ذلك فإن احتمالية عزوهن للتسويف الأكاديمي إلى عامل الخوف من الفشل سوف تزداد (Ozer et al., 2009).

وفيما يتعلق بمجالات مقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أوزر ورفاقه (Ozer et al., 2009) التي أكدت أن الذكور يمارسون السلوك التسويفي نتيجة للمخاطرة والثورة ضد الضبط أكثر مما تفعل الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً استناداً إلى الصورة النمطية الجندرية(Gender Stereotypes) السائدة في المجتمع ومدى القيود المفروضة على نشاطات الذكور والإناث وعلاقاتهم. إذ يظهر الذكور عادة سلوكاً عدوانياً أكثر مما تظهره الإناث ضد الضغوطات النفسية والاجتماعية الممارسة عليهم (Lippa, 2002)، وأن إدراك الضبط الخارجي يرتبط بقوة بالأداء الأكاديمي والفشل الدراسي (Hortacsu& Uner, 1993)، وبناءً على ذلك يمكن القول إنه في حال تعرض الفرد إلى ضغوطات من قبل الأسرة والمجتمع لكي يحقق إنجازاً أكاديمياً معقولاً، فإن الذكور الذين يتمتعون بسمتي السيطرة والاستقلالية تمشياً مع الصورة النمطية السائدة عن الذكور والتي عادة ما تنشأ عن أساليب المعاملة الوالدية، يمارسون التسويف الأكاديمي أكثر من الإناث نتيجة لمقاومة الضبط والمخاطرة، ومن جهة أخرى فإن الدور الجندري الأنثوي يتضمن سمتي الاعتمادية والسلبية؛ بينما يتضمن الدور الجندري الذكري القوة والنشاط (Eskin, 2003). وبناءً على هذه الافتراضات يبدو أن الفروق بين الذكور والإناث في أسباب التسويف أكثر منطقية، سيما وأن أساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني قد تعزز الاعتمادية والامتثال عند لإناث بينما تعزز الاستقلالية وتوكيد الذات لدى الذكور.

أما فيما يتعلق بالفروق في مجال ضغط الأقران والتي بينت أن مستوى ضغط الأقران لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث، فيمكن تفسيرها من خلال التعرف على مقدار القيود المفروضة على سلوكات ونشاطات كل من الجنسين، إذ يبدو أن القيود المفروضة على نشاطات الإناث أكثر من تلك المفروضة على الذكور؛ لذا يبدو منطقياً أن يعزوا الطلبة الذكور تسويفهم الأكاديمي إلى ضغط الأقران أكثر مما تفعل الإناث، وعلاوة على ذلك يبدو أن دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور ربما بسبب التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي طرأت على المجتمع الأردني، والتي ربما تجعل الإناث أكثر انهماكاً ومواظبة على مهماتهن الأكاديمية وأكثر مقاومة لضغوطات قريناتهن نحو التسويف الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الخوف من الفشل كان أعلى لدى طلبة السنة الثانية منه لدى طلبة السنة الأولى، وأعلى لدى السنة الثانية منه لدى طلبة

السنة الرابعة، بينما كان هذا المستوى لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج من كون توقعات الوالدين من طلبة السنة الأولى (المستجدين) قد تكون معقولة ومنطقية نابعة من اعتقادهم بأن أبناؤهم يدخلون بيئة دراسية جديدة تتطلب منهم اكتساب أساليب تكيفية جديدة، وبمعنى آخر ربما لأن طلبة السنة الأولى قد لا يتعرضون إلى ضغوطات أسرية نحو التحصيل مقارنة بطلبة السنة الثانية والثالثة. ومن جهة أخرى قد يكون لصعوبة المواد الدراسية دورٌ أساسيٌ في التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة الثانية والثالثة، إذ عادة ما تكون معظم مساقاتهم إجبارية وفي صميم تخصصهم الأكاديمي مقارنة بطلبة السنة الأولى والتي عادة ما تكون معظم مساقاتهم اختيارية وغير تخصصية. أما بالنسبة لطلبة السنة الرابعة فهم طلبة على أبواب التخرج، وهم أكثر نضجاً، وذوو معرفة جيدة بطبيعة المساقات وسمات مدرسيهم، مما قد يحصنهم ضد التسويف الأكاديمي الذي يعزى إلى الخوف من الفشل.

أما بالنسبة لأسلوب المدرس، كشفت نتائج الدراسة أن مستواه كان أعلى لدى طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الثانية منه لدى طلبة السنة الأولى، وكان أعلى لدى طلبة السنة الثانية منه لدى طلبة السنة الثالثة، بينما كان هذا المستوى لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة. ويمكن تفسير هذه النتائج من كون الأستاذ الجامعي ربما يتعامل مع الطلبة المستجدين (طلبة السنة الأولى) بلطف أكثر مقارنة بطلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة محاولاً تشكيل اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ونحو الجامعة بشكل عام، وإثارة الدافعية لديهم، سيما وأن توقعاته قد لا تكون مرتفعة لكونه يعتقد بأنهم في مرحلة انتقالية صعبة مما سينعكس إيجابياً في أسلوب تعامله معهم. ومن جهة أخرى يبدو أن طلبة السنة الرابعة (الخريجين) ونتيجة لخبرتهم الأكاديمية على مدار السنوات الأربعة قد أصبحوا أكثر تكيفاً مع مدرسيهم وأكثر خبرة في التعامل معهم، مما قد يقلل من احتمالية عزو تسويفهم الأكاديمي إلى أسلوب المدرس.

وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى ضغط الأقران لدى طلبة السنة الرابعة كان أعلى منه لدى طلبة السنة الثانية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من كون الصداقات لدى طلبة السنة الرابعة قد تكون أكثر عمقاً وحميمية مقارنة بطلبة السنة الثانية، مما يجعل طلبة السنة الرابعة أكثر امتثالاً لضغط الأقران، علاوة على ذلك ربما أن طلبة السنة الرابعة أكثر استقلالية وأقل خوفاً من سلطة الوالدين وتدخلهم في شؤونهم مقارنة بطلبة السنة الثانية الأقل استقلالية والأكثر امتثالاً لأوامر وتعليمات الوالدين فيما يتعلق بالصداقات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1- اهتمام المؤسسات التربوية وخصوصاً الجامعات بظاهرة التسويف الأكاديمي بوضع خطط واستراتيجيات تستهدف خفض هذه الظاهرة الخطيرة والتصدي لها بعد أن كشفت نتائج الدراسة انتشارها على نطاق واسع لدى الطلبة الجامعيين.

2- ضرورة أن يرتقي الأستاذ الجامعي بالفاعلية الذاتية لدى طلبته وأن يشجعهم على تبني الأهداف الإتقانية في التعلم، للتخفيف من أثر الخوف من الفشل والذي بينت نتائج الدراسة أنه أقوى الأسباب المسؤولة عن التسويف الأكاديمي.

3- ضرورة تصميم برامج إرشادية تستهدف خفض مستوى الخوف من الفشل، وخصوصاً لدى الطالبات، إذ كشفت نتائج الدراسة أن الإناث يعزين تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل أكثر مما يفعل الذكور.

4- قيام الأستاذ الجامعي بدوره كمحفز للدافعية لدى طلبته، والتعامل معهم بعدالة، والانتباه إلى أهمية العلاقة التربوية معهم وجعل المادة الدراسية على درجة عالية من الجاذبية

5- إجراء دراسات تبحث في علاقة التسويف الأكاديمي بمصادر الدعم الاجتماعي وبأساليب المعاملة الوالدية.

6- تصميم برامج تدريبية تستهدف إكساب الطلبة الذين يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى ضغط الأقران مهارات توكيد الذات.

المصادر والمراجع

شرايت، أشرف وعبد الله، أحلام (2008) التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، العدد19، 225-233.

العنزي، فريج والدغيم، محمد (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. **مجلة كلية التربية –جامعة المنصورة**، العدد 52، الجزء الثاني، 101-137.

هلال، عبد الرحمن، والحسيني، نادية.(2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. **مجلة التربية، جامعة الأزهر**، العدد 126، الجزء الأول، 55- 143.

Abbott- Chapman, J., Denholm, C., & Wyld. C.(2008). Social support as a factor inhibiting risk – taking: Views of students, Parents and professional. *Journal of Youth Studies, 11,* 611-627.

Archer, J., & Lloyd, B.(1982). *Sex and gender*. NY: Cambridge University Press.

Asikhia, O.(2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of

control as predictors of academic achievement. The *Journal of Genetic Psychology,154,* 425-431.

Jaradat. A.(2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral dissertation, Phillips- university of Marburg, Germany.

Lay, C.(1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality,20* 474-495.

Lay, C.(1988). The relationship of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of stebacks. *Journal of Social Behavior and Personality, 3,* 201-214.

Lay, C.H., & Schouwenburg, H. C.(1993). Trait procrastination, time management, and academic behaviour. *Journal of Social Behaviour Personality, 8,* 647-662.

Lay, C.H., & Burns, P. (1991). Intentions and behaviour in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality,6,* 605-617.

Lippa, R.A.(2002). *Gender, nature, and nurture.* London: Erlbaum.

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P.(1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences, 8,* 781-786.

Noran, F. Y.(2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy. Available at:

http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/Accessed on 17th November, 2006.

Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J.(2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*, 241-257.

Piccarelli, R.(2003). How to overcome procrastination *The American Salesman,48,* 27-29.

Popoola, B.(2005). A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: An Online Journal of Educational Research Network. Available at *Http://www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm* (Accessed on 10th November, 2005.

Rothblum, E.D., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology, 33,* 387-394.

counselling for effective learning. *International Education Studies,3,* 205-210.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*, 18-32.

Beck, B., Koons, S., & Migram, D.(2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self – consciousness, self- esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behaviour and Personality, 15* 3-13.

Berk, L. E.(1999). *Infants children and adolescents* (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon.

Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist,23,* 207-217.

Burka, J., & Yuen, L.(1983). *Procrastination: why you do it, what to do about it.* New York: Addison - Wesley.

Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behaviour on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology,145,* 254-264.

Effert, B., & Ferrari, J.(1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behaviour and Personality,4,* 151-156.

Ellis, A. & Knaus, W.(2000). *Overcoming Procrastination.* New York: New American Library.

Eskin, M.(2003). Self reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross- cultural comparison. Scandinavian. *Journal of Psychology, 44,* 7-12.

Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behaviour: An exploratory factor analysis of self – presentation, self- awareness and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality, 26*, 75- 84.

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness, intelligence, self- esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behaviour and Personality, 15,* 185-196.

Ferrari, j. R., & Emmons, R.(1995). Methods of procrastination and their relation to self- control and self reinforcement. *Journal of Social Behavior an Personality, 10*, 135-142.

Hortacsu, N., & Uner , H.(1993). Family background, sociometric peer nominations and perceived

Tuckman, B. W.(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement, 51,* 473-480.

Tuckman, B., Abry, D., & Smith, D.(2002). *Learning and motivation strategies: Your guide to succes.* Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.

Tuckman, B.W. (1990). Group versus goal setting effect on the self regulated performance of students differing in self –efficacy. *The Journal of Experimental Education, 58,* 291-298.

Valdes.(2006). Math study skills: 12 steps to success in math. Retrieved November 10. *http://www.rock.uwc.edu/academics/trio/math.pdf.*

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J.(1995). Self- regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135,* 607-619.

Sigall, H., Kruglanski, A. & fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality,15*, 283-216.

Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology,31,* 503-509.

Tice, D., & Baumeister, R.(1997). Longitudinal study of procrastination, berformance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science,8* 454- 458.

ملحق (1) مقياس التسويف الأكاديمي

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف كيفية تعاملك مع المهمات الأكاديمية التي يجب عليك إنجازها (الاستعداد للامتحان، كتاب ورقة بحثية، التحضير....الخ) أرجو قراءة كل فقرة من الفقرات التالية بحرص، وتحديد مدى انطباقها عليك.

الرقم	الفقرة	تنطبق عليَ بدرجة				
		كبيرة جداَ	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1. *	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.					
2.	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.					
3. *	أستعجل عادةً لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد.					
4.	أقول لنفسي دائما سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً.					
5. *	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها.					
6. *	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.					
7.	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.					
8.	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني.					
9.	أنا مضيع للوقت بشكل كبير.					
10. *	أنهي دائماً واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي".					
11.	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.					
12. *	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.					
13.	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها.					
14.	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة.					
15.	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.					
16.	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.					
17. *	لا أؤجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه.					
18.	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.					
19.	أفكر دائماً بأن لدي لاحقاَ الوقت الكافي، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسة.					
20.	يُعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.					
21.	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.					

* توضح درجات هذه الفقرة بشكل عكسي قبل تحليل البيانات

ملحق (2) مقياس أسباب التسويف الأكاديمي

فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل أسباب يعتقد الطلبة أنها تدفعهم إلى تأجيل إنجاز مهماتهم الأكاديمية السابقة الذكر (الاستعداد للامتحان، كتابة ورقة بحثية، التحضير بشكل عام.....الخ) أرجو منك قراءة هذه العبارات بدقة وتحديد مدى انطباقها.

الرقم	الفقرة	تنطبق عليَ بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1.	تنتابني مشاعر الخوف أثناء الدراسة.(خ)					
2.	الهروب من الشعور بإلزامية الدراسة هو سبب رئيسي لتأجيل إنجاز واجباتي الدراسية.(و)					
3.	أشعر بالإثارة عند إنجاز مهماتي الأكاديمية في اللحظات الأخيرة. (ط)					
4.	يضغط علي أصدقائي للقيام بأعمال أخرى غير الدراسة.(غ)					
5.	أشعر أنني أكره الدراسة فعلاً. (م)					
6.	عدم قدرة المدرس على إثارة انتباهي وتشويقي للدرس تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية.(س)					
7.	أنا قلق من كوني لن أحقق ما هو متوقع مني.(خ)					
8.	كثرة إلحاح الأهل على الدراسة تسبب لي الملل والاستياء، لذا أقوم بتأجيل البدء بالدراسة(و)					
9.	أرغب في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة. (ط)					
10.	يقنعني أصدقائي بأن الدراسة قبل الامتحان بقليل تجنبني النسيان. (غ)					
11.	أعاني من عدم القدرة على التركيز أثناء الدراسة. (م)					
12.	عدم عدالة المدرس في التعامل مع الطلبة تجعلني أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية. (س)					
13.	أضع لنفسي معايير مرتفعة، لذا أنا قلق حول قدرتي على تحقيقها. (خ)					
14.	أشعر بالاستياء من الأعمال التي يفرضها عليَ الآخرون،لذا أقوم بتأجيلها. (و)					
15.	أحب أن أتحدى نفسي في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة. (ط)					
16.	يسخر زملائي مني عند تنظيم وقتي للدراسة والاستعداد للامتحان. (غ)					
17.	أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت بالدراسة. (م)					
18.	استخفاف المدرس بقدرة الطلبة على الفهم والإنجاز هو من أسباب تأجيلي إنجاز واجباتي الدراسية. (س)					
19.	أنا قلق حول احتمالية حصولي على درجات متدنية.(خ)					
20.	التمرد على الوالدين هو سبب رئيسي لتأجيل البدئ بإنجاز مهماتي الأكاديمية. (و)					
21.	أنجز أعمالاً كثيرة عندما لا يبقى لدي متسع من الوقت. (ط)					
22.	نجاحي في إنجاز مهماتي الأكاديمية يجعل زملائي ينزعجون مني. (غ)					
23.	أعتقد بأنني مهما درست على المادة فإنني غير قادر على فهمها. (م)					
24.	أشعر بالملل أثناء الدراسة. (م)					
25.	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية. (م)					
26.	طلبات المدرس التعجيزية وكثرة الواجبات تنفرني من المادة الدراسية. (س)					
27.	أسلوب المدرس في التعامل مع الطلبة ينفرني من المادة الدراسية. (س)					

م= المهمة المنفرة　　خ=الخوف من الفشل　　س= أسلوب المدرس

ط=المخاطرة　　غ=ضغط الأقران　　و= مقاومة الضبط

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2، 2012، 151- 166

أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرة ودالة المعلومات للاختبار

زايد بني عطا* ونضال الشريفين*

تاريخ تسلم البحث 2011/5/16 تاريخ قبوله 2012/5/15

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرة ودالة المعلومات للاختبار. ولتحقيق الغرض من الدراسة تم توليد استجابات أربعة أشكال من توزيعات القدرة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة من خلال استخدام برنامج WINGEN على 60 فقرة ثنائية الاستجابة. وباستخدام برنامج BILOG-MG 3 تم تحليل استجابات الأفراد لكل شكل من أشكال توزيع القدرة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة. كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات معالم الصعوبة للفقرات المعايرة من أشكال توزيع القدرة، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معالم التمييز للفقرات، وعلى الرغم من تباين معالم الفقرات فقد أظهرت النتائج أنّ قيم معاملات الارتباط بين تقديرات معالم الفقرات المعايرة تبعا لشكل توزيع القدرة كانت دالة إحصائيا كمؤشر لاستقرار معالم الفقرات عبر التوزيعات المختلفة للقدرة. وكشفت النتائج كذلك بأنّ دالة المعلومات للاختبار قد تباينت باختلاف شكل توزيع القدرة، إلا أنها جميعاً قد أعطت أعلى قيم لدالة المعلومات ضمن مدى القدرة 0.5- و0.63 حيث كانت قيم الخطأ المعياري أقل ما يمكن. **(الكلمات المفتاحية:** المحاكاة، شكل توزيع القدرة، النموذج الثلاثي المعلمة، معالم الفقرة، دالة المعلومات للاختبار).

The Effect of Different Ability Distribution on Item Parameters and Test Information Function

Zaid Bani Ata and **Nedal Al Shraifin,** *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at verifying the effect of the ability (θ) distribution on item parameters and Test Information Function (TIF). To achieve the aim of the study, four ability distributions' were generated according to three parameter logistic model using WINGEN program on 60 dichotomous items. The responses of the examinees were analyzed by BILOG– MG 3 programs for each ability distributions according to the three parameter logistic model. The results of the repeated measurement ANOVA revealed that there were statistical significant differences between difficulty means and discrimination means of the scaled items from ability distribution. In spite of the variance of item parameters, the results revealed that the correlation between the scaled items with different ability were statistically significant as indicators of item parameters stability among different distributions of ability. The results also revealed that the Test Information Function varied with the variance of the ability distribution, but they all gave the highest values of the items function within the range of ability (0.5-0.63), where the measurement's standard errors were the least . (**Keywords**: Simulation, Ability Distribution, Three- Parameter Logistic Model, Item Parameter, Test Information Function (TIF)).*

خلفية الدراسة: تعد نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory) من التطورات الحديثة في مجال القياس النفسي والتربوي بسبب ما قدمته من طرق سيكومترية ذات فعالية كبيرة في بناء المقاييس النفسية والتربوية، وطريقة تفسير الدرجات على هذه المقاييس مقارنة بالنظرية التقليدية في القياس (Mislevy & Bock, 1990). وتقوم نظرية الاستجابة للفقرة على افتراض وجود متصل للسمة، بحيث يمكن تقدير احتمال الإجابة الصحيحة للفرد عن فقرة ما إذا علم موقعه(θ) على هذا المتصل، وأن العلاقة بين أداء الفرد على الفقرة وقدرته يمكن أن تحدد من خلال ما يسمى منحنى خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve)، كما تفترض أن مقدار الاحتمال يكون دالة متزايدة مطردة (Monotonically Increasing) لموقع الفرد على متصل السمة، مما يعني أن احتمال الإجابة الصحيحة يزداد بزيادة قدرة الفرد (Hambleton, 1994).

وقد بُنيت هذه النظرية على افتراضات ينبغي تحققها في البيانات، لكي تؤدي الى نتائج يمكن الوثوق بها، ومن أهم هذه الافتراضات افتراض أحادية البعد (Unidimensionality) الذي يعني بأن يقيس الاختبار سمة واحدة تفسر أداء الفرد عليها، ويرى ورم (Warm, 1978) أن افتراض أحادية البعد أكثر الافتراضات تعقيداً في نظرية الاستجابة للفقرة بسبب تدخل عوامل أخرى لها علاقة بظروف تطبيق الاختبارالتي تؤثر في الأداء على الاختبار مثل: الدافعية والقلق والعوامل الشخصية، ولذلك فان مثل هذا الافتراض لا يتحقق بشكل مؤكد دائماً، وعلى الرغم من وجود هذه العوامل فقد رأى هامبلتون وسوامينيثان وروجرز (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991) بأنه يتطلب وجود عامل أساسي في الأداء وهو ما يشار إليه بالقدرة التي يقيسها الاختبار. أما الافتراض الثاني فيتمثل بالاستقلال الموضعي (Local Independence) ويقصد به أن تكون استجابات الفرد على فقرات الاختبار مستقلة إحصائياً عند مستوى قدرة معينة، أي أن استجابة الفرد عن فقرة ما يجب أن لا تؤثر سلباً أو إيجاباً على استجابته لفقرة أخرى (Croker & Algina, 1986; Hambleton & Swaminthan, 1985).

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

إن أحد أهم المزايا المرتبطة بنظرية الاستجابة للفقرة استقلالية القياس، ويعني أن تقدير معالم الفقرات يكون مستقلاً عن خصائص الأفراد التي استخدمت في تقدير هذه المعالم (Sample-Free)، وان تقدير قدرة الفرد يكون مستقلاً عن عينة الفقرات التي تطبق عليه (Item-Free) (Hambleton, 1994). وتعد استقلالية القياس بمثابة النقطة المفصلية بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة، وهو ما عبر عنه لورد (Lord, 1980) بخاصية اللاتغاير (Invariance). فإذا ما تحققت مثل هذه الخاصية يصبح بالإمكان القيام ببعض التطبيقات مثل: معادلة الاختبارات، بنوك الأسئلة، الكشف عن تحيز الفقرات، القياس التكيفي (Rup & Zumbo, 2006).

وحتى يتحقق القياس الموضوعي أو ما يسمى باستقلالية القياس، فقد اهتم البحث السيكومتري المتعلق بنظرية الاستجابة للفقرة بتطوير النماذج الاحتمالية لتحديد العلاقة بين أداء الفرد على فقرات الاختبار وبين السمات أو القدرات الكامنة وراء هذا الأداء، ويمكن تصنيف هذه النماذج إلى فئتين، الفئة الأولى تسمى بالنماذج ثنائية التدريج (Dichotomous Models) والفئة الثانية تسمى بالنماذج متعددة التدريج (Polytomous Models). وتعد النماذج ثنائية التدريج من أشهر النماذج استخداما في بناء الاختبارات والمقاييس (De Gruijter & Van Der Kamp, 2005; Embreston & Rise, 2000). ولم يقتصر البحث السيكومتري بالبحث عن النماذج الرياضية بل تعدى ذلك إلى إيجاد طرق التقدير العددي التي تستخدم في تقدير معالم الفقرات وقدرة الفرد للوصول إلى أفضل التقديرات (Hambleton & Sawminthan, 1985).

وقد بينت ستوكنغ (Stocking, 1990) أن تقدير معالم الفقرة يعد قضية مهمة عند استخدام نظرية الاستجابة للفقرة خصوصا في التطبيقات العملية التي تعتمد على تلك التقديرات، وقد أشارت إلى أن التخطيط لعينات المعايرة يتم اختيارها في معظم التطبيقات بالأسلوب العشوائي. ويفترض غالبية مطوري الاختبارات والمقاييس بأن السمات تتوزع توزيعا طبيعيا في المجتمع، وكلما كان حجم العينة كبيرا كلما كانت العينة ممثلة، وبالتالي يكون توزيع السمة في العينة قريبا من التوزيع الطبيعي، وقد أثبتت الدراسات (الثوابية، 2004؛ Hambleton & Cook,1980; Hambleton & Jones, 1994) بأن حجم العينة يلعب دوراً كبيراً في دقة تقديرات معالم الفقرات وقدرة الأفراد عند استخدام نظرية الاستجابة للفقرة.

والمتصفح للأدب السيكومتري المتعلق بنظرية الاستجابة يجد بأنها لا تشترط التوزيع الطبيعي على غرار النظرية التقليدية في القياس(علام، 2005). ولأن غالبية الدراسات كانت تعتمد على التوزيع الطبيعي، ولا يوجد أدلة امبريقية على أنّ توزيع القدرة المسبق طبيعي، فإن مثل هذا قد لا ينسجم مع بعض المواقف الاختبارية خصوصا إذا تم التعامل مع عينات غير عشوائية، فقد يتم التعامل مع افرد ذوي قدرة عالية أو متدنية مما يعني أن توزيعا ملتويا قد يحدث، ومن هنا يمكن طرح أسئلة كثيرة منها:مدى تأثر معالم الفقرات وقدرة الفرد بشكل توزيع القدرة؟ لذا برزت الحاجة لإجراء هذه الدراسة لتقصي أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرات وقدرة الأفراد.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي اهتمت بدراسة العوامل المؤثرة على دقة تقديرات معالم الفقرات وقدرة الأفراد، إلا أن المتصفح للدراسات التي اهتمت بدراسة أثر شكل توزيع القدرة على معالم الفرات وقدرة الأفراد لم تحظى بشكل كبير. فمن الدراسات المبكرة في هذا السياق دراسة سيبرس (Cypress, 1973) التي هدفت لفحص أثر التواء العلامات وحجم العينة على تقديرات معلمة الصعوبة وقدرة الأفراد، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث خمس أحجام من العينات (75، 150، 300، 600، 1200) و35 توزيعا للعلامات ميزها بسبع مستويات للالتواء وهي: موجب عال،موجب متوسط، موجب متدن، سالب عالي، سالب متوسط، سالب متدن ومجموعة محكية توزيعها طبيعي، وتم إخضاع الجميع لاختبار في الرياضيات مكون من 90 فقرة. أشارت نتائج الدراسة بأنّ الفروق بين معلمة القدرة للأفراد ذات التوزيع الملتوي ومعلمة القدرة للمجموعة المحكية (توزيع طبيعي) تزيد كلما زادت درجة الالتواء باتجاه السالب أو الموجب، وبينت النتائج كذلك بأنّ الأخطاء المعيارية لمعلمة الصعوبة كانت متدنية عند التوزيعات المتوسطة وعالية عند التوزيعات المتطرفة بالالتواء.

وكشفت دراسة سونج (Seong, 1990) التي هدفت للتحقق من مدى حساسية تقديرات معالم الفقرة لتوزيع القدرة باستخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة بأنّ تقديرات معلمة التمييز تكون أكثر دقة إذا كان شكل توزيع القدرة الحقيقة ملتويا التواءً سالباً وتوزيع شكل القدرة المسبق طبيعيا عندما يكون حجم العينة صغيراً، في حين كانت تقديرات معلمة الصعوبة أكثر دقة عندما كان شكل توزيع القدرة الحقيقة ملتوياً التواءً موجباً وحجم العينة صغيراً.

وأجرى ستون (Stone, 1992) دراسة هدفت لتقييم التقديرات الناتجة عن استخدام طريقة الارجحية العظمى الهامشية (Maximum Likelihood Estimaation) تحت شروط حجم العينة وطول الاختبار وتوزيع طبيعي ومفلطح للقدرة باستخدام النموذج اللوجستي تنائي المعلمة. كشفت نتائج الدراسة أنّ تقديرات معلمة الصعوبة بقيت مستقرة عبر توزيعات القدرة ولكن تغيرت تقديرات معلمة التمييز عندما كان التوزيع المسبق للقدرة غير طبيعي وبقيت مستقرة عند التوزيع الطبيعي للقدرة.

واهتمت دراسة ساس وسشمت ووكر (Sass, Schmitt & Walker, 2004) بدراسة أثر شكل التوزيع الملتوي للقدرة وحجم العينة وطريقة التقدير على معالم الفقرة ومعلمة القدرة للفرد وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحثون شكلين من توزيع القدرة ملتو(موجب، سالب) وطبيعي وحجم عينة (500، 1000) وست طرق تقدير. بينت النتائج بشكل عام بأنّ التقديرات في معالم الفقرات كانت أقل دقة

عندما كان توزيع القدرة ملتوي وأكثر دقة عندما كان توزيع القدرة طبيعي، وعند مقارنة الأخطاء المعيارية بين معلمة الصعوبة والتمييز لوحظ بأنها الأعلى عند معلمة التمييز.

وعلى صعيد الدراسات التي اهتمت بالتحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة خصوصا فيما يتعلق بخاصية اللاتغاير(*Invariance*) في معالم الفقرات والأفراد التي اعتبرها لورد(*Lord, 1980*) بأنها من أكثر الصفات المهمة لنظرية الاستجابة للفقرة مقارنة مع النظرية التقليدية، فقد تباينت نظرة الباحثين حول إمكانية التحقق من افتراض اللاتغاير في تقديرات الفقرات وقدرة الأفراد، ولا زال هذا الجدل واضحا من خلال نتائج الدراسات التي اهتمت بذلك. فقد قام ميلر ولين (*Miller & Linn, 1988*) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى استقرار معالم الفقرات المستمدة من نظرية الاستجابة للفقرة، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحثان بيانات اختبار الرياضيات الوطني الثاني للعام 1985 بعينة حجمها 6799 طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن معالم الفقرات تتغير بتغير حجم العينة.

وأجرى فان (*Fan, 1998*) دراسة هدفت لمقارنة النظرية التقليدية والنماذج ثنائية التدريج من حيث معالم الفقرات وقدرات الأفراد ومدى استقرار معالم الفقرات عبر العينات المختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة استقرار تقديرات النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة كانت الأكثر عبر العينات العشوائية واقل استقراراً عبر عينات القدرات المرتفعة والمتدنية، وبينت النتائج كذلك مع أن النموذج أحادي المعلمة اقل النماذج مطابقة للبيانات إلا أن تقديرات هذا النموذج كانت أكثر استقراراً من تقديرات النموذجين الثنائي والثلاثي المعلمة.

وقامت جمحاوي (2000) بدراسة هدفت للمقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت اختبار للقدرة العقلية، وطبقت الاختبار على عينة مؤلفة من 1061 طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرتي اربد الأولى والثانية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتفاق عالي بين النظريتين في تقدير صعوبة الفقرات، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملي ثبات الاختبار الناتج من النظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلمة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين معامل الثبات للاختبار الناتج من النظرية التقليدية والناتج من نموذج راش والنموذج ثلاثي المعلمة.

وفي دراسة كيكار واويتمان ولوتيش (Kelkar, Wightman & Lueech, 2000) التي هدفت للتحقق من خاصية اللاتغاير في معالم الفقرات باستخدام النموذج أحادي وثنائي وثلاثي المعلمة، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام اختبار القبول لكلية الطب. توصلت الدراسة بأن صعوبة الفقرات استقرت باختلاف عينات الطلبة، وأنّ تقديرات مستويات قدرة الطلبة قد استقرت رغم اختلاف صعوبة الفقرات ونسخ الاختبار.

وقام عبابنه (2008) بدراسة هدفت الى استقصاء اللاتغاير في تقدير إحصائيات الفقرة المعايرة باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة والنظرية التقليدية، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام اختبار قدرة عقلية مكون من 71 فقرة تم تطبيقه على عينة مؤلفة من 1000طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الاساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى. اظهرت نتائج الدراسة تحقق افتراض اللاتغاير لتقديرات معلم الصعوبة ومعلم التمييز عند استخدام عينات معايرة ذات قدرة متقاربة، وتقع في مدى صعوبة الفقرة(عينة ذوي القدرة العليا، العينة العشوائية) في النموذج ثلاثي المعلمة، في حين أن افتراض اللاتغاير لتقديرات معلم الصعوبة والتمييز لم يتحقق عند استخدام النظرية الكلاسيكية، كما لم يتحقق افتراض اللاتغاير لتقديرات معلمة التخمين للفقرة المعايرة باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة، ومع ذلك فقد توصل الباحث إلى أن افتراض اللاتغاير يعد افتراضاً نظرياً يصعب تحقيقه في الواقع العملي.

على الرغم من كثرة الدراسات التي اهتمت بنظرية الاستجابة للفقرة، واختلاف أهدافها خصوصا فيما يتعلق بفحص افتراضاتها ودراسة العوامل المؤثرة على دقة التقديرات، إلا أنّ المتصفح لها يجد غالبيتها اهتم بدراسة أثر حجم العينة وطول الاختبار على دقة التقديرات، وبنفس الوقت التحقق من افتراض اللاتغاير مقارنة مع النظرية التقليدية، وقليل منها اهتم بدراسة أثر شكل توزيع القدرة على معالم الفقرات وقدرة الأفراد، والمتصفح لهذه الدراسات يجد غالبيتها اهتم بدراسة التوزيعات الملتوية بمصاحبة متغيرات مثل حجم العينة وطول الاختبار وطريقة التقدير. لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرات ودالة المعلومات للاختبار كمحاولة لتقييم دقة وكفاءة نظرية الاستجابة للفقرة في تقدير معالم الفقرات وأخطاء القياس مستخدمة النموذج ثلاثي المعلمة لمناسبته للاختبارات الموضوعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد دقة تقدير معالم الفقرات والأفراد من القضايا المهمة في نظرية الاستجابة للفقرة، حيث تعتمد هذه الدقة على كثير من العوامل الذي اهتم البحث السيكومتري في دراستها. فقد تباينت وجهة نظر الباحثين حول العوامل المؤثرة على دقة التقديرات، فمنهم من يرى لحجم العينة وطول الاختبار أثر على دقة التقدير، حيث يتضح بأنّ العينات المختلفة قد تولد تقديرات مختلفة، وربما يكون بسبب انتهاك افتراضات النموذج. وكذلك تباينت وجهة النظر في انتهاك الافتراضات التي تستند عليها النظرية وأثر ذلك على التقديرات، ولكن هناك مواقف كثيرة قد تتطلب تقييم أفراد مختلفين في مستوى القدرة، خصوصا في الاختبارات التكيفية والمقننة التي قد تستخدم لأكثر من مستوى من مستويات القدرة، والذي يؤثر على خصائص الفقرات مما يستدعي دراسة أثر اختلاف توزيع القدرة على معالم الفقرات تمشيا مع التوجه السيكومتري في تقييم مدى دقة وكفاءة نظرية الاستجابة للفقرة في تقدير معالم الفقرات

ودقة القياس، وفي التحقق من افتراض اللاتغاير الذي يعد نقطة ارتكاز استقلالية القياس.لذا ستحاول هذه الدراسة على وجه التحديد الإجابة عن الأسئلة التالية :-

1. ما تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) المعايرة من كل شكل من أشكال توزيع القدرة المختلفة (طبيعي؛ ملتو نحو اليمين؛ ملتو نحو اليسار؛ وثنائي المنوال)؟
2. هل تختلف تقديرات معالم الفقرات(الصعوبة، التمييز، التخمين) باختلاف شكل التوزيع للقدرة (طبيعي؛ ملتو نحو اليمين؛ ملتو نحو اليسار؛ وثنائي المنوال)؟
3. هل تختلف دالة المعلومات للاختبار والخطأ المعياري للقياس باختلاف شكل التوزيع للقدرة (طبيعي؛ ملتو نحو اليمين؛ ملتو نحو اليسار؛ وثنائي المنوال)؟

أهمية الدراسة

إن لخاصية استقلالية القياس أهمية كبيرة عند مطوري الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية الذين يستخدمون نظرية الاستجابة للفقرة، حيث ساهمت هذه الخاصية في حل الكثير من الصعوبات والمشكلات السيكومترية التي تواجه النظرية التقليدية في القياس في إعطاء تفسيرات حول خصائص الأفراد والفقرات معتمدة في ذلك على افتراض التوزيع الطبيعي، ولأن التوزيع الطبيعي ليس شرطاً مسبقاً لاستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، لذا تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في دراسة استقلالية القياس من خلال معرفة الفروق بين معالم الفقرة المقدرة الناتجة من استخدام أشكال مختلفة من توزيع القدرة، وانعكاس تلك الفروق على دالة معلومات الاختبار، وبتوفير أدلة للتحقق من استقلالية القياس. أما من الناحية العملية فيمكن أن تقدم هذه الدراسة معلومات وإرشادات تساعد مطوري الاختبارات النفسية والتربوية للحصول على تقديرات دقيقة لمعالم الفقرة بناء على توزيعات مختلفة لأشكال القدرة.

مصطلحات الدراسة

النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة: هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدريج، حيث يمكن لهذا النموذج تقدير ثلاث معلمات هي: (معلمة الصعوبة، معلمة التمييز، ومعلمة التخمين للفقرة).

معالم الفقرات : وهي معالم الصعوبة، والتمييز، والتخمين المنبثقة عن النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة.

معلمة الصعوبة: وهي نقطة على متصل القدرة تقابل احتمال $(1+c_i/2)$ للإجابة على الفقرة i إجابة صحيحة، حيث يشير الرمز c_i إلى معلمة التخمين.

معلمة التمييز: وهي ميل منحنى خصائص الفقرة الذي يحدث عنده تغيير في اتجاه المنحنى(inflexion) الذي يقابل الصعوبة على متصل القدرة.

معلمة التخمين: وهي احتمال إجابة فرد ذو قدرة متدنية على فقرة ما إجابة صحيحة.

شكل توزيع القدرة: وهي الخصائص المتعلقة بالتوزيع التكراري للقدرة من حيث شكل التوزيع ووسطه الحسابي وإنحرافه المعياري والتوائه وتفلطحه.

الطريقة والإجراءات

توليد البيانات

جرى توليد البيانات باستخدام برنامج *WINGEN* وهو من تصميم وإنتاج هان وهامبيلتون (Han & Hambleton, 2007) حيث يمكن من خلال هذا البرنامج توليد استجابات لاختبارات أحادية البعد سواء كانت ثنائية التدريج أم متعددة التدريج، بالإضافة إلى اختبارات متعددة الأبعاد. وتجدر الإشارة كذلك إلى أنّ البرنامج يؤهل المستخدم لتوليد استجابات لأكثر من مجموعة من المفحوصين بأنواع مختلفة من التوزيعات، حيث يستخدم ثلاثة توزيعات لتوليد قدرة الأفراد وهي: التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)؛ التوزيع المنتظم (Uniform (Distribution؛ وأخيراً توزيع بيتا (Beta Distribution) الذي من خلاله يمكن توليد توزيعات ملتوية سواء كانت ملتوية التواءً موجباً أم سالباً. وقد تمت عملية توليد البيانات وفق المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: توليد اختبار طوله 60 فقرة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، وتم اختيار هذا الطول للاختبار بالاعتماد على ما أشار إليه دراسجو (Drasgow, 1982) بأنّ هذا الطول مناسب للوصول إلى دقة في التقديرات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، بالإضافة إلى ذلك مناسبة هذا الطول للاختبارات التي تعد في المدارس والجامعات والاختبارات الموضوعية المقننة.وقد تم توليد معالم الفقرات وفق الشروط التالية :

- توليد معلمة التمييز للفقرات وفق توزيع Log normal ~ (0 , 0.25) حيث كان الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعلمة التمييز 1.024، 0.286 على الترتيب، وتعد قيم معلمة التمييز الحقيقية التي تم توليدها مماثلة للقيم الحقيقية التي استخدمها هامبلتون وسوامينيثان (Hambleton & Swaminthan, 1985) حيث أكدا على أن تكون قيم معلمة التمييز تتراوح ما بين 0 و2 لوجت.
- توليد معلمة الصعوبة للفقرات وفق التوزيع الطبيعي Normal~ (0 , 1)، حيث كان الوسط الحسابي والانحراف المعياري لقيم معلمة الصعوبة الحقيقية 0.053، 1.024 على الترتيب.

- توليد معلمة التخمين للفقرات وفق توزيع بيتا Beta ~(8 , 32) وهذا التوزيع ينتج قيم لمعلمة التخمين تماثل قيم التخمين للاختبار الموضوعي (ثنائي الاستجابة) المؤلف من خمسة بدائل، حيث كان الوسط الحسابي والانحراف المعياري لقيم معلمة التخمين 0.191، 0.061 على الترتيب. ويلخص الجدول (1) قيم معالم الفقرات التمييز والصعوبة والتخمين التي تم توليدها.

جدول 1: قيم معالم التمييز والصعوبة والتخمين التي تم توليدها وفق النموذج ثلاثي المعلمة

رقم الفقرة	التمييز a_i	الصعوبة b_i	التخمين c_i	رقم الفقرة	التمييز a_i	الصعوبة b_i	التخمين c_i
1	1.027	0.061	0.252	**31**	1.397	1.066	0.253
2	0.819	0.461	0.139	**32**	1.097	1.173	0.140
3	1.288	-0.851	0.188	**33**	0.726	-0.003	0.144
4	0.701	01.16	0.224	**34**	1.248	0.746	0.201
5	0.739	-0.064	0.281	**35**	0.906	-0.828	0.150
6	1.080	0.943	0.175	**36**	1.275	-0.067	0.139
7	0.826	0.689	0.139	**37**	1.008	0.456	0.085
8	0.796	-0.461	0.259	**38**	0.891	0.414	0.121
9	1.172	1.120	0.138	**39**	1.533	0.651	0.154
10	0.645	-0.575	0.192	**40**	1.053	-1.625	0.131
11	1.176	0.656	0.118	**41**	1.038	0.405	0.155
12	0.817	-2.815	0.170	**42**	1.514	0.665	0.271
13	1.276	0.188	0.153	**43**	0.924	-1.024	0.117
14	0.946	-0.414	0.238	**44**	0.868	-1.394	0.181
15	1.045	1.055	0.199	**45**	1.207	0.849	0.181
16	0.641	-1.398	0.212	**46**	1.018	-0.420	0.195
17	0.941	-0.542	0.397	**47**	0.955	-0.689	0.146
18	0.869	-0.214	0.188	**48**	1.375	-0.609	0.193
19	2.064	0.235	0.116	**49**	1.135	2.009	0.220
20	0.798	-0.439	0.147	**50**	1.451	-0.654	0.153
21	0.895	0.007	0.164	**51**	1.096	0.266	0.271
22	1.500	-0.669	0.206	**52**	0.698	1.484	0.174
23	0.974	-0.850	0.178	**53**	1.442	0.180	0.217
24	1.354	-0.982	0.180	**54**	0.522	1.477	0.189
25	1.218	0.949	0.115	**55**	1.013	-0.583	0.215
26	0.674	2.288	0.237	**56**	0.720	-2.322	0.137
27	1.390	-0.917	0.258	**57**	0.849	0.026	0.280
28	0.952	-0.925	0.392	**58**	0.765	-0.542	0.169
29	1.103	0.127	0.177	**59**	0.794	0.775	0.256
30	1.384	1.430	0.206	**60**	1.114	2.039	0.162

المرحلة الثانية: توليد استجابات 10000 مفحوص باستخدام القيم نفسها للمعالم الحقيقة للفقرات التي تم توليدها في المرحلة الأولى لكل توزيع من توزيعات القدرة وفق الظروف الآتية:

(1) توليد استجابات 10000 فرد وفق التوزيع الطبيعي Normal (0 , 1) ~، حيث كان الوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذا التوزيع 0.0005، 1.01 على الترتيب، وكانت درجة الالتواء والتفلطح له 0.02 -، 0.07 على الترتيب.

(2) توليد استجابات 10000 فرد وفق توزيع بيتا Beta ~ (2 , 3) حيث كان توزيع القدرة ملتوياً نحو اليمين بوسط حسابي وانحراف معياري 0.60-، 1.20، وكانت درجة الالتواء والتفلطح 0.263، - 0.67 على الترتيب.

(3) توليد استجابات 10000 فرد وفق توزيع بيتا Beta ~ (3 , 2)، وكان توزيع القدرة ملتويا نحو اليسار بوسط حسابي وانحراف معياري 0.61 ، 1.19 على الترتيب، وبلغت قيمة درجة الالتواء والتفلطح لهذا التوزيع 0.29 –، 0.66 – على الترتيب.

(4) اختيار استجابات 5000 فرد عشوائياً من توزيع القدرة الملتوي نحو اليمين، وكذلك اختيار استجابات 5000 فرد عشوائياً من توزيع القدرة الملتوي نحو اليسار، وقد تم دمج

الاستجابات لتشكل استجابات 10000 فرد وذلك لعمل توزيع ثنائي المنوال، وبلغت قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذا التوزيع 0.006، 1.34 على الترتيب، وكانت درجة الالتواء والتفلطح له 0.01-، 0.86- على الترتيب.

وللتحقق من شكل توزيع الاستجابات التي تم توليدها في المرحلة الثانية بأنها تأخذ شكل التوزيع الطبيعي أم لا. فقد قام الباحثان باختبار الأشكال السابقة لتوزيع القدرة من خلال استخدام اختبار كولموغروف-سمرنوف (Kolmogorove-Smirnov)، وبينت نتائج اختبار كولموغروف-سمرنوف بأن قيمه كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) لكل من التوزيع الملتوي نحو اليمين واليسار وثنائي المنوال، مما يعني ابتعادها عن التوزيع الطبيعي في حين لم تكن قيمته دالة إحصائيا للتوزيع الطبيعي.

تحليل البيانات

لتحقيق الهدف من الدراسة، قام الباحثان باختيار استجابات 1000 فرد عشوائيا من كل توزيع من التوزيعات الأربعة للقدرة بحيث تم تشكيل أربع عينات، وقد تم الحفاظ على طول الاختبار وحجم العينات لما لها من أثر على دقة التقديرات، وفي الوقت نفسه اختار الباحثان طول الاختبار 60 فقرة وحجم العينات 1000 فرد بالاستناد على دراسة دراسجو (Drasgow, 1982) للوصول إلى دقة في التقديرات عند استخدام النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، وكذلك أوصى لورد (Lord, 1980) بأن يكون طول الاختبار 50 فقرة وعدد الأفراد 1000 للحصول على أفضل التقديرات. وقد استخدم الباحثان برامج SPSS, BILOG-MG 3, NOHARM لتحليل البيانات المولدة، وقد تمت عملية التحليل وفق المراحل الآتية:-

أولا: التحقق من افتراضات النموذج

للتحقق من افتراضات النموذج ثلاثي المعلمة ,وهي: أحادية البعد لما له من أثر على دقة التقديرات، وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لكل توزيع من التوزيعات الأربعة باستخدام طريقة المكونات الرئيسة (Principle Component Analysis) ومن ثم تدوير العوامل باستخدام طريقة (Varimax). والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: قيم الجذر الكامن ونسب التباين المفسر للعامل الأول والثاني وناتج قسمة قيمة الجذر الأول على العامل الثاني في التوزيعات المختلفة

شكل التوزيع		العامل الأول	العامل الثاني	ناتج القسمة
طبيعي	الجذر الكامن	12.122	1.96	6.172
	التباين المفسر	20.203	3.273	
ملتو نحو اليمين	الجذر الكامن	12.863	1.988	6.472
	التباين المفسر	24.446	3.313	
ملتو نحو اليسار	الجذر الكامن	16.063	2.150	7.472
	التباين المفسر	26.771	3.584	
ثنائي المنوال	الجذر الكامن	17.148	2.127	8.060
	التباين المفسر	28.580	3.546	

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (2) بأن جميع نسب التباين المفسر من العامل الأول كانت أعلى من 20 لجميع التوزيعات، وأن ناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأول على العامل الثاني اكبر من 2، مما يشير إلى وجود سمة سائدة للاختبار المولدة فقراته؛ وهذا يعني تحقق افتراض أحادية البعد للاختبار (Hatti, 1984 ; Reckase, 1997).

كما تم استخدام برنامج NOHARM بغرض التحقق من أحادية البعد للبيانات من خلال إجراء تحليل البواقي Residual Analysis، حيث يتم فحص المواءمة بين عدد الأبعاد التي يتم تحديدها للاختبار والبيانات من خلال حساب مصفوفة البواقي Residual Matrix لإيجاد قيمة الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات البواقي Root Mean Square of Residuals (RMSR). وبين ميلر (Miller, 1991) أنه إذا كانت قيمة مؤشر RMSR قريبة من الصفر فهذا دليل على تحقق أحادية البعد، وبالوقت نفسه إذا كانت قيمة مؤشر تناكا (Tanaka Index) قريبة من الواحد يعد دليلاً آخر على أحادية البعد. ويلخص الجدول (3) قيم RSMR وقيم مؤشر تناكا للبيانات في التوزيعات المختلفة.

جدول 3: قيم الجذر التربيعي لوسط مربعات البواقي RMSR **ومؤشر تناكا للبيانات في التوزيعات المختلفة**

شكل التوزيع	RMSR	مؤشر تناكا
طبيعي	0.006	0.982
ملتو نحو اليمين	0.008	0.978
ملتو نحو اليسار	0.003	0.995
ثنائي المنوال	0.006	0.991

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (3) بأن قيم الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي تقترب من الصفر، وبالوقت نفسه جاءت قيم مؤشر تناكا للمطابقة قريبة من الواحد لجميع التوزيعات مما يبين تحقق افتراض أحادية البعد في البيانات. ونظراً لتحقق افتراض أحادية البعد في البيانات فهذا يعني تحقق افتراض الاستقلال الموضعي الذي يعد مؤشراً لأحادية البعد إذا كان النموذج المستخدم يحدد قيمة تقديرية لقدرة الفرد على بعد أحادي (Emberston & Reise, 2000; Hambleton & Swaminthan, 1985).

ثانياً : مطابقة البيانات للنموذج

بهدف التحقق من مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، تم استخدام برنامج BILOG-MG 3 لتحليل البيانات لكل توزيع من التوزيعات الأربعة، وأجريت عملية التحليل لكل توزيع كما يلي:

1. حللت بيانات التوزيع الطبيعي (1000 فرد) حيث أظهرت نتائج التحليل بأن جميع الفقرات جاءت متطابقة مع النموذج باستثناء الفقرة رقم 56 حيث كانت قيمة مربع كاي χ^2 لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$). وكانت قيمة χ^2 (0.0041). وبينت نتائج التحليل بأنّ جميع استجابات الأفراد جاءت متطابقة مع توقعات النموذج باستثناء مفحوصين (705، 353) حيث كانت قيم مربع كاي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$).
2. حللت بيانات التوزيع الملتوي نحو اليمين (1000 فرد) بينت نتائج التحليل بأنّ جميع الفقرات قد تطابقت مع النموذج، وبالوقت نفسه تطابقت استجابات الأفراد باستثناء فرد واحد (453).
3. حللت بيانات التوزيع الملتوي نحو اليسار(1000 فرد) أظهرت نتائج التحليل بأن جميع الفقرات جاءت متطابقة مع النموذج باستثناء الفقرة 52 حيث كانت قيمة مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وبلغت قيمته 0.0054، وبينت النتائج كذلك بأنّ جميع استجابات الأفراد متطابقة مع النموذج باستثناء ثلاثة أفراد (63، 414، 994).
4. حللت بيانات التوزيع ثنائي المنوال (1000 فرد) أظهرت نتائج التحليل بأن جميع الفقرات جاءت متطابقة مع النموذج باستثناء الفقرة 40 حيث كانت قيمة مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وبلغت قيمته 0.0006، وبينت النتائج كذلك بأنّ جميع استجابات الأفراد قد تطابقت مع النموذج باستثناء فردين (219، 356).

بالاعتماد على نتائج الخطوة الثانية، تم حذف الفقرات التي لم تكن متطابقة مع النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام 40، 52، 56 وبذلك تم الاحتفاظ بـ 57 فقرة مطابقة للنموذج، أما بالنسبة للأفراد فقد ارتأى الباحثان إبقاء حجم العينات 1000 فرد نظراً لقلة عدد الأفراد وعددهم (8) أفراد الذين لم تتطابق استجاباتهم مع النموذج لإجراء عملية المقارنة بين معالم الفقرات الناتجة من كل توزيع من التوزيعات المختلفة للقدرة.

المعالجة الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:-

- إيجاد معاملات الصعوبة، التمييز، التخمين لكل شكل من أشكال توزيعات القدرة باستخدام النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة.
- إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معالم الفقرات الناتجة من كل توزيع من توزيعات القدرة.
- استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة واختبار أدنى فرق Least Significant Differences (LSD) للكشف عن الفروق في معالم الفقرات.

عرض النتائج ومناقشتها

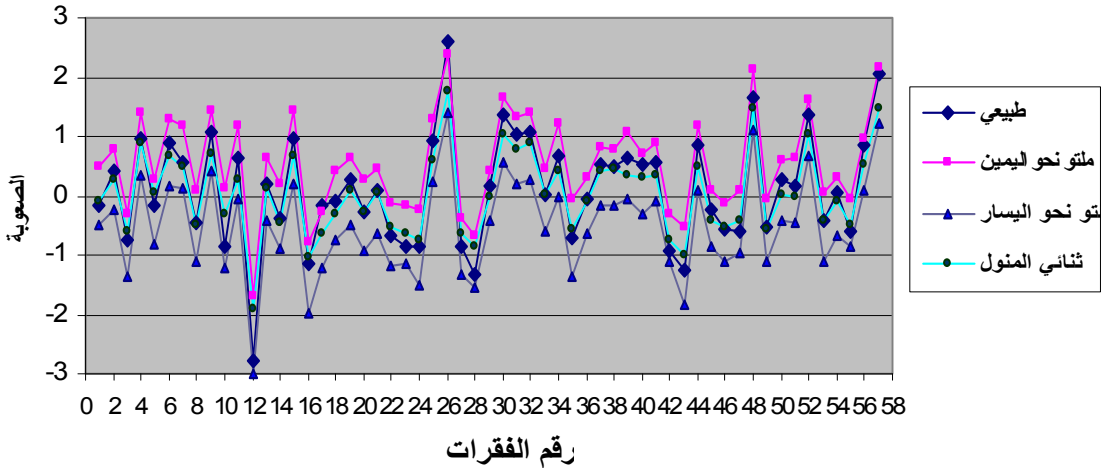
للإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بإيجاد قيم معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) لكل توزيع من توزيعات القدرة المختلفة باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة، فقد تم استخدام برنامج BILOG-MG 3 لإيجاد قيم معالم الفقرات. ويوضح الجدول (4) قيم معالم الفقرات لكل توزيع من توزيعات القدرة.

جدول 4: قيم معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) لكل توزيع من توزيعات القدرة

رقم الفقرة	شكل التوزيع: طبيعي			ملتو نحو اليمين			ملتو نحو اليسار			ثنائي المنوال		
	الصعوبة	التمييز	التخمين	الصعوبة	التمييز	التخمين	الصعوبة	التمييز	التخمين	الصعوبة	التمييز	التخمين
1	-0.147	1.584	0.131	0.504	1.799	0.225	-0.504	2.072	0.263	-0.077	2.259	0.268
2	0.421	1.195	0.109	0.797	1.613	0.107	-0.255	1.577	0.102	0.259	1.911	0.167
3	-0.738	2.426	0.237	-0.309	2.070	0.162	-1.378	2.384	0.233	-0.589	2.994	0.205
4	0.950	1.289	0.179	1.399	1.235	0.193	0.332	1.252	0.203	0.874	1.623	0.226
5	-0.180	1.287	0.262	0.269	1.449	0.220	-0.834	1.426	0.215	0.058	2.295	0.329
6	0.897	2.112	0.185	1.298	2.311	0.200	0.157	2.036	0.123	0.661	2.574	0.166
7	0.549	1.501	0.140	1.198	2.150	0.205	0.118	1.784	0.172	0.480	2.057	0.155
8	-0.470	1.551	0.268	0.092	1.531	0.230	-1.124	1.680	0.216	-0.492	1.768	0.219
9	1.080	2.661	0.147	1.425	2.284	0.121	0.413	2.563	0.165	0.724	2.744	0.142
10	-0.839	0.907	0.208	0.127	1.404	0.232	-1.215	1.102	0.184	-0.323	1.668	0.270
11	0.618	1.967	0.121	1.164	2.843	0.165	-0.059	2.624	0.140	0.281	2.616	0.091
12	-2.795	1.472	0.218	-1.696	1.762	0.191	-2.995	1.832	0.197	-1.912	2.230	0.199
13	0.195	2.274	0.164	0.635	2.480	0.171	-0.427	2.838	0.155	0.136	2.737	0.155
14	-0.368	1.518	0.268	0.203	1.750	0.231	-0.897	1.718	0.273	-0.467	1.962	0.170
15	0.976	1.902	0.212	1.429	2.009	0.200	0.198	2.028	0.192	0.679	2.805	0.220
16	-1.138	1.100	0.303	-0.785	1.253	0.191	-1.964	1.289	0.234	-1.019	1.461	0.233
17	-0.152	2.197	0.444	-0.278	1.531	0.212	-1.200	1.876	0.202	-0.626	2.039	0.333
18	-0.084	1.907	0.227	0.431	2.347	0.254	-0.734	1.981	0.209	-0.297	1.783	0.176
19	0.284	3.690	0.124	0.646	4.221	0.112	-0.507	4.435	0.071	0.101	5.039	0.117
20	-0.289	1.519	0.212	0.271	1.717	0.156	-0.924	1.721	0.144	-0.270	1.669	0.145
21	0.106	1.700	0.214	0.456	1.639	0.163	-0.643	1.608	0.151	0.039	2.248	0.198
22	-0.671	2.617	0.205	-0.121	2.971	0.170	-1.188	3.065	0.203	-0.529	3.271	0.201
23	-0.860	1.637	0.228	-0.170	1.979	0.195	-1.138	1.929	0.205	-0.630	2.322	0.186
24	-0.853	3.168	0.238	-0.247	2.720	0.201	-1.498	2.303	0.209	-0.762	3.416	0.136
25	0.914	2.562	0.109	1.309	2.768	0.145	0.254	2.480	0.132	0.616	2.399	0.121
26	2.590	1.192	0.244	2.375	1.562	0.259	1.397	1.126	0.212	1.748	1.630	0.263
27	-0.841	2.385	0.256	-0.389	2.456	0.187	-1.322	2.908	0.211	-0.648	3.579	0.264
28	-1.345	1.388	0.208	-0.675	1.504	0.273	-1.545	2.163	0.218	-0.871	1.848	0.319
29	0.161	2.44	0.213	0.426	1.883	0.112	-0.427	2.123	0.180	-0.036	2.348	0.136
30	1.367	2.489	0.217	1.670	3.292	0.204	0.563	2.471	0.193	1.040	2.516	0.217
31	1.029	2.833	0.254	1.319	2.309	0.222	0.193	2.562	0.232	0.769	3.263	0.238
32	1.076	2.033	0.132	1.409	2.584	0.148	0.273	2.218	0.117	0.873	2.421	0.174
33	0.005	1.258	0.139	0.465	1.588	0.143	-0.613	1.605	0.154	0.021	1.808	0.147
34	0.676	2.503	0.200	1.202	2.606	0.208	-0.014	2.568	0.213	0.434	2.733	0.176
35	-0.698	1.661	0.177	-0.065	1.745	0.186	-1.380	1.766	0.870	-0.566	2.379	0.208
36	-0.066	2.725	0.147	0.326	2.116	0.107	-0.632	2.788	0.111	-0.077	2.883	0.144
37	0.540	1.917	0.135	0.805	2.046	0.099	-0.158	2.293	0.103	0.403	2.814	0.150
38	0.474	1.713	0.193	0.799	1.885	0.126	-0.165	1.862	0.199	0.443	2.452	0.179
39	0.650	2.767	0.139	1.060	3.902	0.172	-0.056	3.309	0.160	0.345	3.491	0.150
40	0.528	2.141	0.226	0.716	1.950	0.147	-0.303	1.795	0.195	0.313	2.564	0.170
41	0.574	2.538	0.228	0.906	3.055	0.247	-0.087	3.230	0.244	0.338	3.974	0.289
42	-0.937	1.694	0.199	-0.304	2.133	0.193	-1.126	2.378	0.304	-0.743	1.905	0.156
43	-1.272	1.476	0.162	-0.533	2.216	0.227	-1.839	1.781	0.175	-1.008	2.050	0.177
44	0.858	2.586	0.199	1.179	2.444	0.170	0.085	2.448	0.217	0.505	2.983	0.158
45	-0.240	1.919	0.303	0.105	1.696	0.195	-0.869	2.274	0.304	-0.421	2.168	0.169
46	-0.554	1.495	0.211	-0.116	1.861	0.150	-1.093	2.023	0.190	-0.523	2.476	0.149
47	-0.587	2.300	0.204	0.094	2.823	0.224	-0.976	3.112	0.245	-0.428	2.811	0.222
48	1.669	1.651	0.205	2.133	3.338	0.243	1.120	1.820	0.206	1.470	2.731	0.228
49	-0.511	3.071	0.187	-0.043	2.932	0.151	-1.124	3.398	0.179	-0.557	3.114	0.119
50	0.263	2.290	0.310	0.615	2.277	0.230	-0.425	2.173	0.268	0.018	1.888	0.196
51	0.162	2.398	0.178	0.624	3.088	0.223	-0.453	2.988	0.214	-0.002	3.049	0.178
52	1.348	1.137	0.209	1.620	1.694	0.226	0.657	1.319	0.220	1.033	1.416	0.210
53	-0.416	1.851	0.320	0.056	2.189	0.248	-1.126	2.016	0.171	-0.406	2.214	0.270
54	0.055	1.522	0.311	0.320	1.533	0.199	-0.665	1.568	0.192	-0.092	1.943	0.307
55	-0.599	1.387	0.185	-0.044	1.500	0.139	-0.839	1.762	0.319	-0.491	1.669	0.148
56	0.853	1.425	0.304	0.982	1.509	0.216	0.098	1.827	0.263	0.527	1.828	0.273
57	2.060	1.555	0.162	2.148	2.172	0.155	1.203	2.051	0.166	1.459	2.441	0.151
الوسط الحسابي	0.111	1.952	0.209	0.548	2.171	0.187	-0.520	2.164	0.196	0.031	2.444	0.196
الانحراف المعياري	0.926	0.596	0.063	0.791	0.643	0.043	0.815	0.634	0.051	0.695	0.675	0.057

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (4) تبايناً ملحوظاً في مدى صعوبة الفقرات، حيث كان المدى في صعوبة الفقرات هو الأعلى في التوزيع الطبيعي الذي تراوحت قيمه من 2.795 – إلى 2.590، في حين كان الأقل في التوزيع ثنائي المنوال حيث تراوحت قيمه من 1.912 – إلى 1.748. بينما كان متقارباً في التوزيعين الملتوي نحو اليمين واليسار، ويوضح الشكل (1) هذا التباين في مدى صعوبة الفقرات.

ويلاحظ من الشكل (1) بأنّ التوزيعيْن الملتويْين نحو اليمين واليسار قد أنتجا فقرات صعبة وسهلة، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه ستوكينغ (Stocking, 1990) بأنّ الأفراد ذوي القدرة العالية ينتج عن تقديرات تدل على فقرات سهلة، والأفراد ذوي القدرة المتدنية تنتج عن تقديرات تدل على فقرات صعبة، وبالوقت نفسه تعارضت مع نتائج دراسة ستون(Stone, 1992) بأنّ معالم الصعوبة بقيت ثابتة، وهذا يدل على أن معلمة الصعوبة قد تأثرت بخصائص القدرة للأفراد. ونظراً لتأثر صعوبة الفقرة فقد أثر ذلك على معلمة التمييز أيضا، حيث كان الوسط الحسابي لمعلمة التمييز الأعلى في التوزيع ثنائي المنوال (2.444)، ويعود السبب في ذلك لوجود قدرات متطرفة ناتجة عن دمج أفراد ذوي قدرة عالية وأفراد ذوي قدرة متدنية مما جعل معاملات الصعوبة لأن تكون صعبة وسهلة وبذلك انتج معاملات تمييز عالية، يلي ذلك التوزيعين الملتويين نحو اليمين واليسار(2.171، 2.164). بينما أشارت نتائج الجدول (4) بأنّ التوزيع الطبيعي كان الأقل في الوسط الحسابي لمعلمة التمييز (1.952)، والسبب في ذلك يعود للتباين في قدرة الأفراد مما أعطى مدى واسعا في صعوبة الفقرات، ومع ذلك فإنها تعتبر قيم عالية.



شكل (1) : مخطط توضيحي لقيم معاملات الصعوبة لكل توزيع من توزيعات القدرة

أما بالنسبة لمعلمة التخمين، فقد أشارت نتائج الجدول (4) بأنّ الأوساط الحسابية للتخمين كانت متقاربة لجميع توزيعات القدرة، وقد جاءت متفقة مع الاتجاه العام لصعوبة الفقرة حيث كانت معلمة التخمين للفقرة الصعبة عالية، مما يعني لجوء الأفراد ذوي القدرة المتدنية للإجابة عن مثل هذه الفقرة إلى التخمين.

وللإجابة عن السؤال الثاني حول الاختلافات بين معالم الفقرات عند استخدام أشكال مختلفة لتوزيع قدرة الأفراد. فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة (one way ANOVA for repeated measures)، ويوضح الجدول (5) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لمعرفة دلالة الفروق في معالم الفقرات تبعا لشكل توزيع القدرة.

جدول 5 : نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لأثر شكل توزيع القدرة على تقدير معالم الفقرات

معالم الفقرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الاحصائية
الصعوبة	عدد الفقرات	56	144.161	2.574	581.838	0.0000*
	شكل التوزيع	3	32.884	10.961		
	الخطأ	168	3.165	0.019		
	الكلي	227	180.210			
التمييز	عدد الفقرات	56	79.293	1.446	32.597	0.0000*
	شكل التوزيع	3	6.931	2.130		
	الخطأ	168	11.907	0.071		
	الكلي	227	98.130			
التخمين	عدد الفقرات	56	0.141	0.007	3.210	0.02400*
	شكل التوزيع	3	0.014	0.005		
	الخطأ	168	0.236	0.001		
	الكلي	227	0.664			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

جدول 6: نتائج المقارنات الثنائية بين الأوساط الحسابية لمعلمتي الصعوبة والتمييز لكل توزيع من توزيعات القدرة

معالم الفقرة	شكل التوزيع	المتوسط الحسابي	ملتو نحو اليمين	ملتو نحو اليسار	ثنائي المنوال
الصعوبة	طبيعي	0.111	0.437*	0.631*	0.080
	ملتو نحو اليمين	0.548		1.068*	0.517*
	ملتو نحو ليسار	- 0.520			0.551*
	ثنائي المنوال	0.031			
التمييز	طبيعي	1.952	0.219*	0.212*	0.492*
	ملتو نحو اليمين	2.171		0.007	0.273*
	ملتو نحو اليسار	2.164			0.280*
	ثنائي المنوال	2.444			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

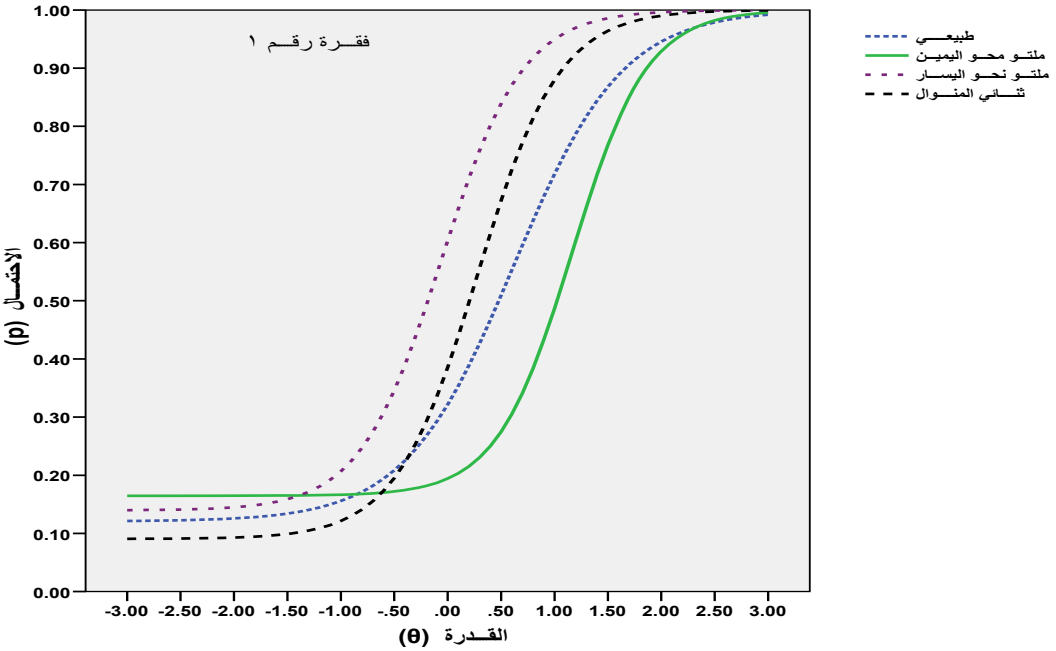
تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات معالم الصعوبة للفقرات وكذلك بين متوسطات معالم التمييز للفقرات، في حين لم تكن دالة إحصائياً في معلمة التخمين الذي يشير بالتالي إلى تأثر معالم الفقرات بشكل توزيع القدرة. وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام أدنى فرق Least Significant (LSD) Differences. ويوضح الجدول (6) مواقع هذه الفروق.

يكشف الجدول (6) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) بين الأوساط الحسابية لمعاملات الصعوبة المقدرة تبعا لكل شكل من أشكال توزيعات القدرة باستثناء الفرق بين الوسطين الحسابين لصعوبة الفقرات الناتجة من التوزيع الطبيعي وثنائي المنوال، حيث أظهرت هذه الفروق أن أعلى فرق كان بين الوسطين الحسابين لصعوبة الفقرات الناتجة من التوزيع الملتوي نحو اليمين ونحو اليسار كانت عالية، إذ بلغت قيمة الفرق 1.068، وقد عزا الباحثان ذلك للتطرف بين قدرات المفحوصين والتي أظهرت خاصيتي اثر السقف Ceiling effect واثر الحد الأدنى Floor effect. في حين أظهرت الفروق بان اقل فرق كان بين الوسطين الحسابين لصعوبة الفقرة الناتج من التوزيع الطبيعي وثنائي المنوال حيث بلغت قيمته 0.080 ولم يكن دالا إحصائيا، مما يعني تقارب معالم صعوبة الفقرات لكلا التوزيعين.

أما بالنسبة لمعاملات التمييز، فقد أشارت نتائج الفروق الواردة في الجدول (6) بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معالم التمييز الناتجة من كل توزيع من توزيعات القدرة باستثناء الفرق بين وسطي معلمتي التمييز الخاصة بالتوزيعين الملتو نحو اليمين والملتوي نحو اليسار، ويعود السبب في ذلك إلى تجانس القدرة في التوزيعين والذي انعكس بالتالي على صعوبة الفقرات وتقارب معاملات التمييز، بينما أشارت نتائج الفروق بأنّ قيمة الفرق بين الوسط الحسابي لمعلمة التمييز في التوزيع الطبيعي

والتوزيع ثنائي المنوال كان أعلى قيمة حيث بلغت 0.492، وقيمة هذا الفرق كانت عالية ويعود الى أن التوزيع ثنائي المنوال أنتج أعلى معاملات لتمييز الفقرات.

وتجدر الإشارة كذلك بأنّ هذه النتائج المتعلقة بتباين معالم الفقرات خصوصا فيما يتعلق بالصعوبة والتمييز جاءت متفقة مع نتائج دراسة ميلر ولين (Miller & Linn, 1988) بوجود اختلافات كبيرة بين المنحنيات المميزة للفقرة عبر المجموعات المختلفة، والذي ربما بدوره يؤدي إلى تغير معالم الفقرات عبر المجموعات المختلفة وعدم استقرارها، وهذا يجعل من افتراض اللاتغاير في معالم الفقرات اقرب إلى الافتراض النظري منه إلى الافتراض العملي. وهذا ما اتضح عند متابعة منحنيات خصائص الفقرة عبر التوزيعات المختلفة، فعلى سبيل المثال يوضح الشكل (2) منحنى خاصية الفقرة للفقرة رقم 1 عبر التوزيعات المختلفة.



شكل (2) : منحنى خصائص الفقرة 1 لكل توزيع من توزيعات القدرة المختلفة.

يتضح من الشكل (2) بأنّ منحنيات خصائص الفقرة 1 أظهرت تحيزاً منتظماً عبر التوزيعات المختلفة، فقد بين الشكل بأنّ احتمالات الإجابة الصحيحة يكون أكبر دائماً عندما كان توزيع القدرة ملتو نحو اليسار، والأقل دائما عندما يكون توزيع القدرة ملتو نحو اليمين، في حين كانت احتمالات الإجابة الصحيحة للتوزيعين الطبيعي وثنائي المنوال كانت متقاربة عندما كان توزيع القدرة في المدى -1 و1 واختلفت عند الأطراف، وهذا نتج بسب اقتراب صعوبة الفقرات من قدرات الأفراد. ويتضح من الشكل كذلك بأن عامل التخمين كان الأعلى دائما في التوزيع الملتوي نحو اليسار وذلك بسب صعوبة الفقرات، بينما كان الأقل دائما عندما كان توزيع القدرة طبيعي.

وعلى الرغم من تباين معالم الفقرات عبر التوزيعات المختلفة ودلالة هذا التباين، فقد تم إيجاد معاملات الارتباط بين معالم الفقرات لكل توزيع من توزيعات القدرة لملاحظة مدى التوافق فيما بينها عبر التوزيعات المختلفة للقدرة، ويبين الجدول (7) قيم هذه المعاملات

جدول 7: قيم معاملات الارتباط بين تقديرات معالم الفقرات لكل توزيع من توزيعات القدرة

معالم الفقرة	شكل التوزيع	ملتو نحو اليمين	ملتو نحو اليسار	ثنائي المنوال
الصعوبة	طبيعي	* 0.981	* 0.984	* 0.983
	ملتو نحو اليمين		* 0.988	* 0.988
	ملتو نحو اليسار			* 0.986
التمييز	طبيعي	* 0.772	* 0.867	* 0.841
	ملتو نحو اليمين		* 0.834	* 0.793
	ملتو نحو اليسار			* 0.862
التخمين	طبيعي	* 0.492	* 0.518	*.620
	ملتو نحو اليمين	1	* 0.527	* 0.650
	ملتو نحو اليسار		1	* 0.360

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

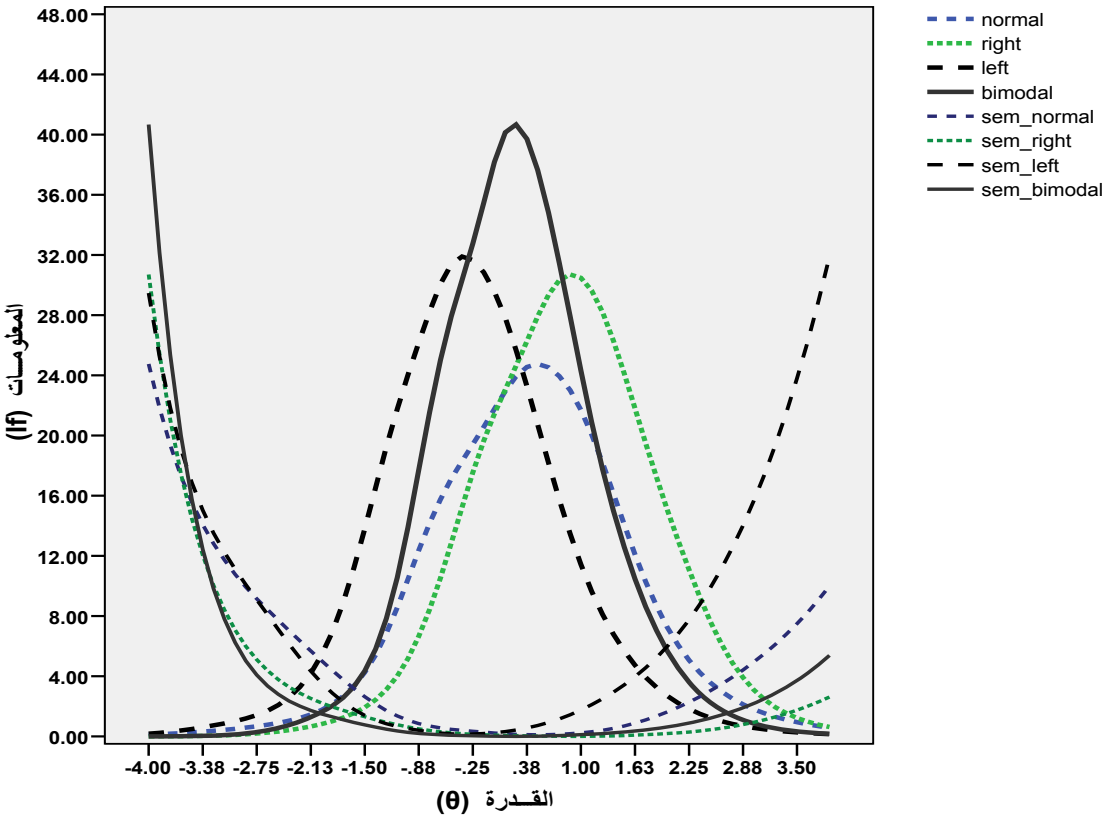
أظهرت النتائج الواردة في الجدول (7) أن جميع معاملات ارتباط معلم الصعوبة للفقرات المعايرة لكل توزيع من توزيعات القدرة كانت عالية ودالة إحصائيا، حيث تراوحت هذه القيم ما بين 0.981 و0.988. وبالنظر إلى هذه القيم يلاحظ بأن جميعها كانت متقاربة. وبينت النتائج كذلك بأن قيم معاملات الارتباط معلم التمييز للفقرات المعايرة لكل من التوزيعات الأربعة تراوحت قيمها ما بين 0.772 و0.867 وهي دالة إحصائيا إلا أنها اقل من قيم معاملات الارتباط لمعلم الصعوبة. وأظهرت النتائج كذلك بأنّ قيم معاملات الارتباط لمعلمة التخمين جاءت دالة إحصائيا وتراوحت قيمها ما بين 0.360 و0.650.

إن النتائج التي وردت في الجدول (7) جاءت متفقة مع نتائج الدراسات التي تناولت قيم معاملات الارتباط بين تقديرات معالم الفقرات باختلاف عينات المعايرة بحسب القدرة من مثل دراسة ميلر ولين(Miller & Linn, 1988)،دراسة كيكار وايتمان ولويتش(Kelkar, Wightman & Liuech, 2000)، دراسة جمحاوي (2000) ودراسة عبابنة (2008) التي اعتمدت على قيمة معامل الارتباط كمؤشر لفحص سلوك تقديرات معالم الفقرات عند استخدام عينات مختلفة في القدرة للتحقق من افتراض اللاتغاير للفقرات استنادا لما أشار إليه هامبلتون وسوامينيثان (Hambleton & Swaminthan, 1985).

وعلى الرغم من التوافق الذي أظهره معامل الارتباط بين التقديرات المختلفة لمعالم الفقرات المعايرة بتوزيعات مختلفة للقدرة كمؤشر إحصائي يعتمد عليه في فحص الثبات النسبي لتقديرات معالم الفقرات عبر العينات المختلفة، إلا أن ذلك قد تعارض مع فحص دلالة الفروق بين هذه المعالم كما أظهرها تحليل التباين للقياس المتكرر، مما يعني أن العلاقة الارتباطية لم تعكس حالة عدم الاستقرار في معلمتي الصعوبة والتمييز، وهذا يقود إلى أن خصائص الفقرات قد تتأثر بخصائص الأفراد، مما يجعل تحرر أدوات القياس من خصائص الفقرات وتحرر قدرة الأفراد من خصائص أدوات القياس اقرب إلى الافتراض النظري منه إلى الافتراض العملي لعدم توفر المؤشرات الإحصائية الكافية للتحقق من ذلك، ويعبر عن هذا الافتراض بما يسمى بخاصية اللاتغاير عبر العينات المختلفة، وهذا يفتح مجالا خصبا للدراسات الامبريقية للتحقق من ذلك الافتراض من خلال استخدام الخطأ المعياري للتنبؤ(Standard error of estimate) لتقييم نتائج دقة التقدير لمعالم الفقرات عبر توزيعات مختلفة للقدرة مع الأخذ بعين الاعتبار حجم العينات وطول الاختبار كعوامل مؤثرة على تقدير الفقرات.

أما بالنسبة للسؤال الثالث والمتعلق بأثر شكل توزيع القدرة على دالة المعلومات والخطأ المعياري للفقرات والمقياس ككل، حيث تعد دالة معلومات الاختبار Test Information Function (TIF) من المؤشرات التي يستدل منها على معامل الثبات للمقياس في نظرية الاستجابة للفقرة، ويعمل منحنى دالة المعلومات الاختبار عكس منحنى الخطأ المعياري للقياس، وبالتالي فان زيادة كمية المعلومات يؤدي إلى نقصان الخطأ المعياري للقياس. وقد بين ريفي (Reeve, 2004) بأن دالة المعلومات للاختبار ترتبط مع ثبات المقياس من خلال العلاقة التالية $r = 1 - \frac{1}{\sum_{i=1}^{I} I(\theta)}$ ، فيتوقع أنه كلما زادت دالة المعلومات للاختبار عند مستوى معين من القدرة يزيد الثبات بمعنى أنه يقل الخطأ المعياري للقياس الذي يتيح الفرصة لتقدير الخطأ المعياري عند كل مستوى من مستويات القدرة ومعرفة مدى مساهمة كل فقرة في تحديد دقة القياس (Hambleton, 1994).

ولدراسة أثر شكل توزيع القدرة على دالة معلومات الاختبار، تم استخدام منحنيات دوال المعلومات للاختبار والخطأ المعياري للقياس لكل توزيع من توزيعات القدرة من برنامج BILOGMG-MG 3، ولتسهيل عملية المقارنة بين منحنيات دوال المعلومات وضعت تلك المنحنيات في شكل واحد كما يظهر في الشكل (3).



شكل (3): دالة معلومات المقياس والخطأ المعياري للقياس لكل توزيع من توزيعات القدرة المختلفة

يتضح من الشكل (3) بأن اكبر كمية لدالة المعلومات تكون للاختبار المعاير من التوزيع ثنائي المنوال للقدرة، في حين كانت أقل كمية لدالة المعلومات الاختبار عندما تمت معايرته بالتوزيع الطبيعي للقدرة، وربما يعود ذلك إلى معلمة التمييز للفقرات، حيث كانت قيم التمييز للفقرات عندما تم معايرتها بتوزيع ثنائي المنوال للقدرة هي الأعلى بينما كانت الأقل عندما تم معايرتها بالتوزيع الطبيعي، فكلما زاد معلم التمييز للفقرة زادت كمية المعلومات التي تسهم بها الفقرة حول معلم الصعوبة.

أما بالنسبة لدالة معلومات الاختبار المعاير من التوزيع الملتوي نحو اليمين للقدرة، فقد كانت كمية المعلومات هي الأقصى عند مستويات القدرة العالية، بينما كانت كمية المعلومات التي يسهم بها المقياس عندما تمت معايرته من التوزيع الملتوي نحو اليسار هي الاقصى عند مستويات القدرة المنخفضة، وهذا ينسجم مع ما أشار إليه هامبلتون وسوامينيثان (Hambleton & Swaminthan, 1985) إلى أن الاختبار السهل من المتوقع أن يقدم معلومات أكبر عند مستويات القدرة المنخفضة، بينما الاختبار الصعب متوقع أن يقدم معلومات اكبر عند مستويات القدرة العالية.

ويظهر الشكل (3) كذلك تناقص قيم منحنى الخطأ المعياري للاختبار المعاير من التوزيع ثنائي المنوال في مدى القدرة -1 و، 1.50، بينما تناقصت قيم منحنى الخطأ المعياري للاختبار المعاير من التوزيع الطبيعي للقدرة في المدى -0.13 و1.13. ويبين الشكل كذلك بانّ قيم الخطأ المعياري للاختبار المعاير من التوزيع الملتوي نحو اليمين تناقصت عند المستويات العليا للقدرة على عكس قيم الخطأ المعياري للاختبار المعاير من التوزيع الملتوي نحو اليسار التي كانت قيمها الأقل عند مستويات القدرة المنخفضة. ومما تجدر الإشارة إليه بأن القيم الدنيا للخطأ المعياري للاختبار كانت في مدى القدرة -0.5 و0.63 لجميع التوزيعات المختلفة للقدرة وبالتالي فان فقرات المقياس أكثر دقة في هذا المدى بغض النظر عن شكل التوزيع لقدرات الأفراد، وبذلك فهي تعطي أقصى كمية من المعلومات في هذا المدى لارتباط الخطأ المعياري ارتباطا عكسياً مع دالة المعلومات كما أشار بيكر(Baker, 2001).

ولارتباط دالة معلومات الاختبار ككل بدوال معلومات الفقرات، ولتحديد أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على دالة معلومات الفقرة تم تلخيص القيم القصوى لدالة معلومات الفقرة لكل شكل من أشكال توزيع القدرة للأفراد كما في الجدول (8).

جدول 8: القيم القصوى لدالة معلومات الفقرة لكل شكل من أشكال التوزيعات المختلفة للقدرة

رقم الفقرة	القيم القصوى لدالة معلومات الفقرة — شكل التوزيع				رقم الفقرة	القيم القصوى لدالة معلومات الفقرة — شكل التوزيع للقدرة			
	طبيعي	نحو اليمن	نحو اليسار	ثنائي المنوال		طبيعي	نحو اليمن	نحو اليسار	ثنائي المنوال
1	0.483	0.526	0.647	0.762	**30**	1.022	1.832	1.055	1.044
2	0.289	0.529	0.510	0.663	**31**	1.232	0.871	1.051	1.688
3	0.933	0.785	0.909	1.513	**32**	0.801	1.257	0.980	1.049
4	0.295	0.263	0.266	0.427	**33**	0.303	0.478	0.479	0.616
5	0.250	0.344	0.337	0.695	**34**	1.067	1.139	1.096	1.331
6	0.781	0.909	0.818	1.205	**35**	0.491	0.532	0.549	0.951
7	0.430	0.781	0.572	0.786	**36**	1.399	0.910	1.570	1.576
8	0.359	0.189	0.467	0.513	**37**	0.708	0.865	1.077	1.484
9	1.334	0.377	1.195	1.434	**38**	0.507	0.697	0.592	1.066
10	0.138	0.316	0.213	0.413	**39**	1.466	2.739	2.013	2.286
11	0.766	1.472	1.315	1.436	**40**	0.743	0.717	0.554	1.187
12	0.357	0.538	0.575	0.849	**41**	1.040	1.453	1.634	2.262
13	0.943	1.108	1.495	1.390	**42**	0.489	0.785	0.787	0.672
14	0.344	0.491	0.437	0.695	**43**	0.399	0.794	0.568	0.749
15	0.602	0.687	0.712	1.289	**44**	1.143	1.079	0.988	1.644
16	0.169	0.272	0.265	0.341	**45**	0.513	0.495	0.719	0.850
17	0.497	0.390	0.597	0.545	**46**	0.373	0.649	0.711	1.152
18	0.588	0.846	0.657	0.567	**47**	0.894	1.298	1.512	1.290
19	2.679	3.590	4.283	5.064	**48**	0.460	1.748	0.559	1.205
20	0.384	0.546	0.562	0.526	**49**	1.648	1.608	2.048	1.929
21	0.480	0.491	0.484	0.865	**50**	0.720	0.834	0.706	0.612
22	1.156	1.594	1.592	1.821	**51**	1.022	1.554	1.481	1.651
23	0.433	0.673	0.628	0.943	**52**	0.217	0.465	0.285	0.335
24	1.589	1.259	0.889	2.245	**53**	0.461	0.743	0.732	0.729
25	1.329	1.450	1.194	1.140	**54**	0.317	0.401	0.425	0.521
26	0.223	0.371	0.210	0.401	**55**	0.338	0.430	0.419	0.524
27	0.870	1.053	1.411	1.926	**56**	0.282	0.377	0.504	0.494
28	0.323	0.335	0.770	0.460	**57**	0.443	0.875	0.765	1.114
29	0.839	0.713	0.798	1.061					

يتضح من نتائج الجدول (8) بأن معظم الفقرات المعايرة من التوزيع الثنائي للقدرة كانت القيم القصوى لدالة المعلومات لها أعلى من القيم القصوى لدالة معلومات الفقرة لبقية توزيعات القدرة. وبينت النتائج بأن الفقرة 19 كانت القيمة القصوى لها هي الأعلى لكل توزيعات القدرة بينما كانت الفقرة 16 هي الأقل لجميع التوزيعات، وبتتبع القيم القصوى لدالة المعلومات للفقرات المعايرة من التوزيع الطبيعي للقدرة يلاحظ تدني القيم لها مقارنة مع بقية التوزيعات حيث تراوحت قيم دالة المعلومات للفقرة ما بين 0.169 ولغاية 2.679، ويعود السبب في ذلك بأنّ التوزيع الطبيعي للقدرة قد أنتج مدى واسعا لمعلمة الصعوبة أكثر من غيره من التوزيعات الأخرى.

ولأن مفهوم الثبات في نظرية الاستجابة للفقرة يرتبط بدالة معلومات الفقرة والاختبار، فقد تم إيجاد معاملات الثبات الامبريقي

المنبثق من نظرية الاستجابة للفقرة ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا حسب النظرية التقليدية في القياس لكل توزيع من توزيعات القدرة المختلفة، ويوضح الجدول (9) هذه القيم.

جدول 9: قيم معاملات الثبات (كرونباخ الفا) والامبريقي لكل توزيع من توزيعات القدرة المختلفة

شكل التوزيع	الثبات (α)	الثبات (TF)
طبيعي	0.93	0.95
ملتو نحو اليمين	0.93	0.96
ملتو نحو اليسار	0.95	0.96
ثنائي المنوال	0.95	0.97

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (9) تباين قيم معاملات الثبات المحسوبة وفق النظرية الكلاسيكية، حيث كانت هذه القيم متماثلة بالنسبة للتوزيع الطبيعي والتوزيع الملتوي نحو اليمين، وأقل مما هي علية في التوزيعين الملتوي نحو اليسار وثنائي المنوال، بينما أشارت النتائج بان قيمة معامل الثبات الامبريقي كانت الأقل بالنسبة للتوزيع الطبيعي والأعلى بالنسبة للتوزيع ثنائي المنوال، وهذا يتفق مع ما ورد في الشكل (3)، حيث كان الاختبار يقدم اقصى معلومات عندما تمت معايرته من التوزيع ثنائي المنوال للقدرة، في حين قدم أقل المعلومات عندما تم معايرته من التوزيع الطبيعي للقدرة. وتجدر الإشارة كذلك بان قيم معاملات الثبات الامبريقي للاختبار عندما تم معايرته من التوزيع الملتوي نحو

اليسار واليمين للقدرة قد تماثلت، وبالنظر إلى الشكل (3) نجد أن كمية المعلومات للاختبار المعاير من التوزيعين متماثل.

ولمعرفة دلالة الفروق في معاملات الثبات المحسوبة وفق النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة، فقد تم استخدام اختبار (M) المقترح من قبل هاكستين وولن (Hakstin & Whalen, 1976) الذي يتبع توزيع مربع كاي بدرجات حرية (عدد المعاملات – 1) وتحسب قيمة الإحصائي M وفق المعادلة:-

$$M = \frac{J-1}{18\ J}\left\{\sum_{k=1}^{k} B_k - \frac{\left[\sum_{k=1}^{k} B_k\left(1-r_k\right)^{\frac{-1}{3}}\right]^2}{\sum_{k=1}^{k} B_k\left(1-r_k\right)^{\frac{-2}{3}}}\right\}$$

حيث تحسب B_k من المعادلة $B_K = \frac{\left(9\,n_k - 11\right)^2}{n_k - 1}$ ، وتشير الرموز الواردة في المعادلة كما يلي:

J: عدد فقرات الاختبار r_k : معامل الثبات الطريقة n_k : عدد أفراد العينة في الطريقة المستخدمة

وقد كشفت نتائج التقديرات الخاصة بقيم الثبات التقليدي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الثبات التقليدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، حيث كانت قيمة الإحصائي M المحسوبة (55.24) وهي أعلى من القيمة الحرجة لمربع كاي بدرجات حرية(3)، وبالوقت نفسه أشارت النتائج الخاصة بتقديرات قيم معاملات الثبات الامبريقي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بينها، حيث بلغت قيمة الإحصائي M (65.28) وهي أعلى من القيمة الحرجة لمربع كاي بدرجات حرية (3). إن السبب في اختلاف قيم معاملات الثبات ربما يعود لاختلاف تباين قدرة الأفراد على الرغم من أنّ الفقرات نفسها كانت لجميع الأفراد، وهذا يتفق مع أشارت إليه نتائج تحليل التباين الأحادي للقياس المتكرر باختلاف الصعوبة والتمييز لكل توزيع من توزيعات القدرة خصوصا وان تقدير تباين الخطأ في الثبات الامبريقي يعتمد على مقلوب دالة المعلومات.

لقد تبين من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأنه يوجد أثر لاختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرات ودالة المعلومات للاختبار، حيث تباينت معالم الفقرات عبر التوزيعات المختلفة لقدرات الأفراد، مما يشير إلى عدم استقرار معالم الفقرات عبر التوزيعات المختلفة، على الرغم من وجود علاقة خطية قوية بين هذه المعالم والذي يعد احد المؤشرات لفحص اللاتغاير في معالم الفقرات. ولأن النتائج التي تم التوصل إليها تتأثر بمجموعة من العوامل مثل: طول الاختبار، حجم العينة، وطريقة التقدير تصبح الحاجة ملحة لإجراء دراسات مماثلة تتناول أثر اختلاف شكل توزيع القدرة على معالم الفقرات ودالة المعلومات في سياق هذه العوامل لإخراج الافتراض المتعلق بخاصية اللاتغاير للفقرات من الإطار النظري إلى التطبيق العملي من خلال توفير مؤشرات أكثر قوة من معامل الارتباط للكشف عن ذلك لأهميته في التطبيقات العملية عند استخدام نظرية الاستجابة للفقرة.

المراجع

الثوابية، احمد محمود (2010). اثر حجم العينة على تقدير صعوبة الفقرة والخطا المعياري في تقديرها باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. **مجلة جامعة دمشق**، *26*، 225-556.

جمحاوي، ايناس(2000). **مقارنة خصائص الفقرات وفق النظرية التقليدية ونظرية استجابة الفقرة في مقياس للقدرة العقلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبابنة، عماد غصاب (2008). استقصاء اللاتغير في تقدير إحصائيات الفقرة باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة والنظرية الكلاسيكية في القياس. WWW.ULUM.NL، **مجلة علوم إنسانية**، *39*، 1-26.

علام، صلاح الدين (2005). **نماذج الاستجابة للمفردات الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي**، *(ط1)*. القاهرة: دار الفكر العربي.

Baker, F.B.(2001). *The basics of item response theory(2nd ed)*. College Park, MD: ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation.

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

Cypress, k.(1973).*The effect of diverse test score distribution characteristics on the estimation of Rash measurement model*. Paper presented at the Annual Meeting of Americans Educational Research Association, Orleans.

De Gruijter, D. M., & Van der Kamp, L. J. Th.(2005). *Statistical Test Theory for Education and*

Miller, T. R.(1991). *Empirical estimation of standard errors of compensatory MI model parameters obtained from the NOHARM estimation program.*(ACT Research Report No. onr91-2). Iowa City IA: ACT Inc.

Miller, M.D., & Linn, R.L.(1988). Invariance of item characteristic function with variations in instructional coverage. *Journal of Educational Measurement, 25***,** 305-319.

Mislevy, R.J., & Bock, R.D.(1990). *BILOG3: Item analysis and test scoring with binary logistic models(2nd ed)*. Scientific software, Inc.

Reckase, M.D.(1997). The past and future of multidimensional item response theory. *Applied Psychological Measurement,1***,** 25-36.

Reeve, B. (2004). *Applications of item response theory (IRT) modeling for building and evaluating questionnaires measuring patient-reported outcomes*[On-Line]:http://outcomes.caner. gov/conference/irt/reeve.pdf.

Rup, A.A. & Zumbo, B.D. (2006). Understanding parameter invariance in unidimensional IRT models. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 63-84.

Sass, D. A., Schmitt, T. A., & Walker, C. M.(2004). *An evaluation of BILOG-MG with skewed theta distribution using various estimation procedures : A simulation study*. Poster presented at the National Council on Measurement in Education. San Diego, California.

Seong, T. J.(1990). Sensitivity of Marginal Maximum Likelihood Estimation of item and ability parameter to the characteristics of the prior ability distribution. *Applied Psychological Measurement ,14*, 299-311.

Stocking, M. L.(1990). Specifying optimum examines for item response theory. *Psychometrika,55,* 461-475.

Stone,C. A.(1992). Recovery of Marginal Maximum Likelihood Estimation in Two Parameter Logistic Response Model: An evaluation of MULTILOG. *Applied Psychological Measurement ,16*, 1-16.

Warm, T.A.(1978). *A Primer of Item Response Theory***.** Technical Report No, 940279, Oklahoma City: U.S, Coast Guard Institute.

Psychology. Retrieved, from: www.leidenuniv,n1/ griuijterdnme.

Drasgow, F.(1982). Biased test items and differential validity**.** *Psychological Bulletin ,92***,**526-531.

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

Fan, X.(1998). Item response theory and classical test theory. An empirical comparison of their item /person statistics. *Educational and Psychological Measurement, 58,* 257-381.

Hambleton, R., K.(1994). Item Response Theory: A broad psychometric frame work for measurement advances. *Psicothema,6,* 535-556.

Hambleton, R.K, and Cook, L.(1980). The Robustness of Latent Trait Models and effect of test length and sample size on the precision of ability estimate. In D. J. Weiss(Ed), *Proceding of the 1979 Computerized Adaptive Testing Conferenc***,** 36-52. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Department of Psychology. Psychometric Methods Program , Computerized Adaptive Testing Laboratory.

Hambleton , R.K & Jones, R. W.(1994). Item parameter estimation errors and their influence on test information function. *Applied Measurement in Education, 7,* 171-186.

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

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory.* London : Sage Publications, Inc.

Han, K. T., & Hambleton, R.K.(2007). *User's Manual for WinGen: Windows Software that Generated IRT Model Parameter and Item Response.* Center for Educational Assessment Research Report No 642, Amherst , MA: University of Massachusetts Center for Educational Assessment.

Hatti, J. 1984). An empirical study of various indices for determining unidimensionality. *Multivariate Behavioral Research*, 19,49-78.

Hkstain, A.R & Whalen, T.E.(1976). A K-sample significance test for independent alpha coefficients. *Pyschometrika, 41***,**219-231

Kelkar, V., Wightman, L.P. & Luecht, R.M.(2000). *Evaluation of the IRT parameter invariance property for the MCAT.* Paper presented at the Annual Meeting of National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Service No ED. 443830.

Lord, F. M.(1980**).** *Application of item response theory to practical testing problems.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

خصائص معلم اللغة العربية الفعّال: دراسة مقارنة

رائد خضير* ومحمد الخوالدة* ونصر مقابلة* ومحمد بني ياسين**

تاريخ تسلم البحث 2011/6/22 تاريخ قبوله 2012/5/20

ملخص: هدفت هذه الدراسة تعرّف خصائص معلم اللغة العربية الفعال من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لهذه الخصائص. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثون استبانة لخصائص معلم اللغة العربية الفعال، تكونت من (65) فقرة على نمط مقياس ليكرت وزعت إلى أربعة مجالات هي: التمكن اللغوي والمعرفة، والمهارات التدريسية، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (121) معلما ومعلمة للغة العربية، و(437) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. اختير المشاركون بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2010م. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين في الدراسة أولوا خصائص معلم اللغة العربية الفعال جميعها أهمية عالية، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات والطلبة في مجالي المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والمعرفة على مستوى الأداة ككل لصالح المعلمين والمعلمات، وفي مجالي السمات الشخصية ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني لصالح الطلبة. (**الكلمات المفتاحية:** المعلم الفعال، معلم اللغة العربية الفعال، طلبة المرحلة الثانوية).

Characteristics of an Effective Arabic Language Teacher: A comparative Study

Raed Khodair, Mohammed Al-Khawaldeh, Naser Maqableh:, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
Mohammed Bni Yaseen*, Faculty of Education, Ajloun University College, Irbid, Jordan.*

Abstract*: This study aimed at identifying the characteristics of an effective Arabic language teacher as perceived by Arabic language teachers and high school students in Jordan, and whether there would be statistical significant differences in their evaluations of these characteristics. To achieve the aims of the study, an effective Arabic language teachers characteristics questionnaire was developed. The questionnaire consisted of (65) likert-type items distributed on four domains: Language mastery & knowledge, instructional skills, communication & socio-affective skills, and personal characteristics. The sample of the study consisted of (121) Arabic language teachers, and (437) high school students. The participants were selected using stratified random sampling method from the schools of 3rd Irbid district directorate of education in the 2nd semester in 2010 / 2011. The results of the study revealed that participants of the study highly evaluated all the listed characteristics of effective Arabic language teachers, and there were statistical significant differences between teachers', and students, evaluations of the instructional skills, language mastery & knowledge domains, the instrument as a whole in favor of the teachers, and on personal characteristics and communication & socio-affective domains in favor of the students. (**Keywords**: Effective Teacher, Effective Arabic Language Teacher, High School Students).*

مقدمة: تؤكد مجريات الأحداث خلال السنوات الماضية من هذا القرن حجم التحديات التربوية التي تواجه الأنظمة التعليمية في البلدان العربية في ميادين التعلم المختلفة بشكل عام وميدان التعلم اللغوي بشكل خاص؛ وعليه فقد أضحى من الضروري أن ترتقي نوعية معلمي اللغة العربية إلى مستوى هذه التحديات ليصبحوا أكثر نجاحا وفعالية إذا أريد لأعداد أكبر من المتعلمين أن يكتسبوا مهارات لغوية أكثر تقدما، ويشاركوا في مجتمع عالمي قائم على المعرفة.

ويتفق معظم دعاة الإصلاح التربوي على أن زيادة فعالية المعلمين وحنكتهم عامل حاسم في نجاح الجهود التي تبذل لإصلاح التعليم، وأن نوع المهارات التدريسية (البيداغوجيا) التي يحتاجها هؤلاء المعلمون لمساعدة الطلبة على أن يفكروا تفكيرا ناقدا، ويحلوا مشكلات معقدة، ويبدعوا ويبتكروا ويتقنوا محتوى المواد الدراسية، له متطلبات ومقتضيات أبعد وأكبر من ذلك النوع الذي نحتاجه لكي يتعلم الطلبة مهارات روتينية رتيبة (جابر، 2000).

ويعد المعلم الفعّال العنصر الأساسي في الموقف التعليمي؛ لذلك تلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دورا بارزا في فعالية هذه العملية باعتبارها تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على المستويات المختلفة من معرفية ونفسية وأدائية وانفعالية وعاطفية، فالمعلم الفعّال هو ذلك المعلم القادر على أداء دوره بكل فعاليه واقتدار، وهو الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لطلبته، ويسعى باستمرار لأن يكون أكثر تأثيرا في طلبته في كافة المستويات (المرهوبية، 2009).

* قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
** كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لذا فإننا بحاجه إلى معلم جديد لمجتمع جديد وإلى معلم كفء وفعّال لأجيال حديثة، ينمّي لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطا سلوكية جديدة، فيصبح لدى الطالب ثقة في نفسه وفي قدرته على تحقيق أهدافه؛ لذلك ينظر إلى المعلم الفعّال على أنه معلم ومربٍّ في آن واحد، وتقع على عاتقه مسؤولية إعداد الطلبة من حيث التعلم والتعليم، والمساهمة الموجهة الفعّالة في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم روحيا وعقليا وجسميا ومهاريا وانفعاليا (عدس، 2000).

ويعد إتقان مهارات اللغة العربية لطلبة التعليم الأساسي والثانوي من أكبر التحديات التي تحاول الدول العربية تحقيقه باعتباره مدخلا لتجويد التعليم، ورغم الجهود التي تبذل لتحسين نوعيته، إلا أنه ما زال يعاني العديد من المشكلات، ولعل أبرزها تدني المستوى اللغوي لدى طلبة التعليم الأساسي والثانوي، وهذا ما تؤكده بصورة واضحة نتائج العديد من الدراسات والندوات في بلادنا، فضلا عن الشكوى العامة بين أوساط التربويين والباحثين والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية، إضافة إلى الشكوى الصريحة من الأكاديميين والجامعيين التي تشير إلى ضعف المدخلات ونوعية إعدادها وإمكانياتها الوافدة من التعليم العام، وفي مقدمة ذلك التدني في المستوى اللغوي (الحمزي، 2005).

في ضوء ما سبق، فمن الجدير بمعلم اللغة العربية أن يكون على قدر عال من الكفاءة والفعالية والتمكن مهنيا وأكاديميا، وأن يمتلك خصائص المعلم الفعّال؛ لأنه لا يقوم بمهمة التعليم فحسب، بل يؤدي رسالة يسعى من خلالها إلى إعداد جيل معتز بلغته ودينه.

ويرى الركابي (1995) أن معلم اللغة العربية إلى جانب اتصافه بصفات معينة يؤدي بها مهمته التعليمية والتربوية، يجب أن يتصف بصفات أخرى تفرضها عليه طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها، إذ إن مستوى الطالب في اللغة العربية ينعكس على تحصيله الأكاديمي في المواد الدراسية الأخرى؛ وعليه فإن معلم اللغة العربية يجب أن يُعد إعدادا خاصا لهذه المهنة الشريفة حتى يصبح أكثر تأثيرا وفعالية وإنتاجية.

ويرى الباحثون أن برامج إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها في العالم العربي، ينبغي أن تركز في كثير من جوانبها على إكساب هؤلاء المعلمين أكبر قدر ممكن من الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة الفعّال بأبعادها المختلفة وفق ما توصلت له نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال. وعليه ينبغي أن يمتلك معلم اللغة العربية خصائص تؤهله لتدريس مهارات هذه اللغة وفروعها المختلفة؛ إذ إنه من غير المعقول أن يسند تعليم اللغة العربية إلى عناصر غير فعالة وغير معدّة ومدرّبة على الكفايات اللازمة لها.

وينظر إلى فعالية التدريس على أنها حصيلة تفاعل ثلاثة عناصر هي: خصائص المعلم وسماته الشخصية، والممارسات التنظيمية والتعليمية والتقييمية، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي، فضلا عن ضرورة امتلاك المعلم لخصائص ومبادئ تساعد على نجاحه في أداء مهامه ومسؤولياته المنوطة به بكفاية واقتدار ومنها: إقامة علاقات طيبة مع الطلبة، والتخطيط لعملية التدريس، وتنمية التفكير، وتعزيز سلوك الطلبة، وإثارة انتباههم، وتقبل مشاعرهم (جابر، 2000).

وأوضح فولت (Volet, 1997) أن الاختلافات في الأداء الأكاديمي والفعالية بين المعلمين لا يمكن تفسيرها باعتبارها نتيجة للاختلافات في القدرة العامة وحسب، وإنما تبدو ناتجا للتفاعلات الديناميكية المعقدة بين الجانبين المعرفي والانفعالي والمتغيرات ذات الصلة بالدافعية، والمعلمون بوصفهم وسطاء في الغرف الصفية يلعبون دورا تأثيريا في هذين الجانبين في التعلم لدى الطلبة.

أمام هذه المهمات التعليمية المطلوبة من المعلم التي تفرضها طبيعة المرحلة التي نعيشها، فقد تركز البحث في العقود الأخيرة حول التدريس الفعّال، وخصائص المعلم الفعّال التي يعتقد أنها تحدث أعظم تأثير وفرق في تعلم الطلبة على المستويين الكمّي والنوعي.

ويشير الأدب النظري أن تحديد الخصائص المرغوبة للمعلم الفعّال ليس مهمة سهلة؛ إذ إن مصطلح (فعّال) يمكن أن يفسر بشكل مختلف من شخص إلى آخر، حيث يختلف ذلك بناء على المقياس الذي استخدم في الحكم على الفعالية (Stronge, 2002). وقد وصفت البحوث المبكرة المعلمين الفعّالين بأنهم أولئك الذين يحصلون على درجات وتقديرات عالية من رؤسائهم، وفحصت هذه البحوث العلاقة بين تلك التقديرات العالية وخصائص المعلمين أو سماتهم، وفي مرحلة لاحقة عرّف المعلمون الفعّالون على أساس قدرتهم على مساعدة الطلبة في تحقيق أكبر قدر من الإفادة من التعليم، وليس على أساس تقديرات المشرفين ومديري المدارس (خطاب، 2007).

وعبر السنوات الخمس والعشرين الماضية توصلت البحوث إلى عدد من الأنماط السلوكية والخصائص التي تميّز المعلمين الفعّالين والتي ترتبط بتعلم أفضل لدى طلبتهم، وتميزت هذه البحوث بأنها تصف مدرسين حقيقيين في صفوف حقيقية، ومع طلبة حقيقيين، ولا تتعلق بنظرية محددة حول التدريس الفعّال وصفات المعلم الفعّال.

وعلى أية حال فإنه إذا كان التركيز على عملية التعليم وليس على الناتج النهائي لهذه العملية، فإنه من الممكن تعريف المعلم الفعّال بأنه ذلك الشخص الذي يستطيع تزويد طلبته بمعلومات بطريقة واضحة، ومفهومة، وتثير الدافعية (Benson, Schroeder, & Lantz, 2001).

ويقدم ستيفنز وكراولي (Stephens & Crawley, 1994) تعريفا مشابها للمعلم الفعّال بأنه قادر على أن يشرك الطلبة بمعلوماته بشكل سهل ومفهوم. في حين يعتقد يونج وشو

(Young & Shaw, 1999) أن فاعلية المعلم ترتبط ببعض الخصائص مثل: القدرة على الاتصال الفعّال، وتوفير البيئة التعليمية المريحة، والتركيز على تعلم الطلبة، وإثارة الدافعية، وتنظيم المادة الدراسية، والقدرة على جعل المادة الدراسية المملة أكثر متعة وأهمية للطلبة. وتؤكد ثومبسون (Thompson, 2008) المفاهيم السابقة عن المعلم الجيد والفعّال، فترى أن المعلمين الفعّالين يجمعون بين مهارات التعليم الجيدة، والخصائص الشخصية الإيجابية، فالمعلمون الجيدون هم الذين يجعلون الطلبة ينتظرون العودة إلى الغرفة الصفية بشوق.

وهناك من يرى أن وجود معلم اللغة الفعّال ضروري لتحسين نوعية التعليم، حيث يلعب دورا أساسيا وحاسما في التحصيل الأكاديمي لطلبته بشكل عام، وفي نوعية هؤلاء الطلبة ونتاجاتهم التعلمية، وتؤكد الدراسات أن التعليم الفعّال يعتمد على المعلمين وما يقومون به من أفعال في غرفة الصف من خلال الطرق والأساليب التي يتبنونها في تدريسهم، ووجهات نظرهم ومعتقداتهم حول التدريس الفعّال والمعلم الفعّال (Babai, 2010). ويشترك المعلمون الفعّالون بعدد من الخصائص، غير أن هناك تأكيدا على بعض الخصائص التي تختلف فيما بينهم، إذ يعتقد بعض الباحثين أن معلمي اللغة يختلفون عن معلمي المواد الأخرى بحكم طبيعة المواضيع التي يدرّسونها، وأن تدريس اللغة يعد أكثر تعقيدا ويختلف عن غيره من الموضوعات؛ وبناء على ذلك فإن على معلمي اللغة الإنجليزية أن يطوروا أنفسهم ليكونوا قادرين على مواكبة التطور الذي تشهده طرائق تدريس اللغة، وأن معلم اللغة الفعّال يتطلب مجموعة من الخصائص منها: امتلاك روح الدعابة والفكاهة، والإبداع، والمرونة، وإثارة الدافعية، والحماس، والقدرة على التواصل بحرية، والمهنية العالية بأن يكون أشبه بالممثل المسرحي، والتمتع بمشاعر إيجابية تجاه مهنته (Chacon, 2005; Borg, 2006).

وفيما يتعلق بخصائص معلم اللغة العربية الفعّال فلم يحظ هذا الموضوع باهتمام الباحثين العرب، إذ لم يعثر الباحثون على دراسات عربية تتناول هذا الموضوع من وجهة نظر أي من الفئات ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية؛ لذا فقد تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات الأجنبية التي تناولت خصائص معلم اللغة الفعّال، وقد تعددت وجهات النظر حول هذا الموضوع، حيث تم تناوله من زوايا وأبعاد مختلفة.

فقد أكد بعض الباحثين أن الحديث عن مفهوم معلم اللغة الفعّال يجب أن يتناول كلاً من مفهومي المعرفة التقريرية والإجرائية، فمعلم اللغة الفعّال عليه أن يمتلك هذين النوعين من المعرفة معا. وتتضمن المعرفة التقريرية كل ما يعرفه معلم اللغة من معلومات عن الموضوعات الدراسية كمعرفة القواعد النحوية مثلا، أما المعرفة الإجرائية فتتضمن القدرة على القيام بالأشياء أو معرفة كيف يمكن القيام بها مثل: معرفة كيف تخطط الدروس، وكيف تدار جلسات التعلم الجماعي أو الزوجي (Wichadee, 2009; Nunan, 1999).

ويشير براون ورودجرز (Brown & Rodgers, 2002) أن معلم اللغة الجيد يجب عليه أن يدمج بين عنصرين الأول ميكانيكي والآخر عقلي، ويتضمن العنصر الميكانيكي المهارات المتطلبة لتقديم المحتوى التعليمي وعرضه بطرق أكثر قابلية للتعلم، بينما يشمل العنصر العقلي منظومة من المعتقدات والأفكار التي يمتلكها المعلم حول تعلم اللغة وتعليمها.

وحددت بروش (Brosh, 1996) عددا من الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة الفعّال من أبرزها: المعرفة والتمكن من اللغة المستهدفة، والقدرة على التنظيم والشرح والتوضيح، وإثارة دافعية الطلبة واهتماماتهم لتعلم اللغة من خلال استخدام أنشطة لغوية ممتعة قائمة على التعلم الذاتي، والعدالة في التعامل معهم من خلال البعد عن التحيز والمحسوبية، والقرب من الطلبة، والتدريس بشكل مفهوم، والقدرة على جعل الدروس ممتعة.

ولم تقتصر خصائص معلم اللغة الفعّال على المعرفة المتعمقة باللغة المستهدفة وطرائق تدريسها، بل شملت أيضا بعض الخصائص الشخصية مثل الحساسية والدفء والتسامح (Vadillo, 1999). وذكر كيركوفيتش كاليبك (Curkovic Kalebic, 2005) عددا من الكفايات الضرورية لمعلم اللغة الأجنبية الفعّال وهي: الكفاية اللغوية الاتصالية، ومهارات العرض، وإثارة دافعية المتعلمين، واختيار استراتيجية التدريس المناسبة، والتعامل مع الأوضاع الطارئة، والمحافظة على الانضباط، والتخطيط للدروس، وتنظيم الأنشطة التعلمية، وإدارة الإجراءات التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية يسودها الدفء والأمان والود، القدرة على تلبية احتياجات الطلبة واهتماماتهم، والمرونة، والمعرفة باستراتيجيات التدريس، المعرفة بالثقافة والأدب الخاصين بتلك اللغة، وقياس الكفايات اللغوية للطلبة، المعرفة ببعض المبادئ والمفاهيم النظرية في تعليم اللغة الإنجليزية.

وتقترح ثومبسون (Thompson, 2008) عددا من الخصائص لمعلم اللغة الجيد مثل: بناء علاقة ودية مع الطلبة من خلال الاهتمام بهم واحترامهم، وإظهار قدر من الصبر والحماس في تعليم اللغة، والقدرة على التخطيط لمهمات وأنشطة لغوية ممتعة تساعد على انخراط الطلبة في المهام التعلمية.

وأشار فاديللو (Vadillo, 1999) في مراجعته لعدد من الدراسات أن هناك مجموعة من المهام الأساسية التي ينبغي على معلم اللغة الجيد والفعّال أن يضعها موضع التطبيق في الغرفة الصفية من أبرزها: إعطاء قدر من الاهتمام للغة المنطوقة (الكلام) مع عدم تجاهل مهارات اللغة الأخرى، وتعليم اللغة في سياقات كاملة وليس على شكل أجزاء منفصلة، والتركيز على الجانب الوظيفي للغة، والتخطيط المسبق للطرق التي تجعل معاني المفردات اللغوية الجديدة واضحة للطلبة، وتوفير مواقف لاستخدام اللغة بشكل هادف من خلال الأنشطة الاتصالية، وإعداد أنشطة لغوية ممتعة، واستحضار مواقف التعليم السابق من خلال تدويرها في المواقف اللاحقة بحكمة، وإثراء النص الأساسي من خلال إعداد

تدريبات وحوارات وقراءات إضافية، والمهارة في إعداد نصوص مسجلة وأنشطة وتدريبات مختبرية متكاملة، وتحديد مستوى الطلبة الذي تنطلق منه أنشطة القراءة والكتابة، وتخطيط دروس القراءة على نحو يزود الطلبة بخبرات لغوية غنية، ودمج أنشطة الكتابة بما يقود تدريجيا إلى تعبير أكثر إبداعية وحرية، والتأكد من احتفاظ الطلبة بمشاعر شخصية نبيلة تعبر عن فخرهم باللغة.

ويؤكد بينر (Penner, 1992) أن التدريس الفعّال للغة يكمن في تحسين مهارات الاتصال والتفاعل في غرفة الصف وذلك بامتلاك معلمي اللغة المقدرة الكافية للاتصال مع الطلبة. ويشير شامبيو دي لوبيز (Champeau De Lopez, 1989) أن معلم اللغة الجيد يجب أن يأخذ بالحسبان أبرز التغيرات والتوجهات الحديثة التي طرأت في ميدان تعلم اللغة وتعليمها، ومن أهمها التركيز على المتعلم، وعلى الكفاية الاتصالية في السياق الاجتماعي أو وظيفية اللغة، والأخذ بمبدأ الانتقائية فيما يتعلق بالمواد والأساليب التعليمية، وأهمية العوامل النفسية التي تتمثل بوعي المعلم بالبنى المعرفية (Schemata) التي يمتلكها المتعلمون، ومراعاة احتياجاتهم، وأنماط التعلم المعرفي لديهم.

وفي السياق ذاته يذكر فينوشيارو Finocchiaro (المشار إليه في فاديللو Vadillo, 1999) مجموعة من الخصائص لمعلم اللغة الجيد والفعّال لعل أبرزها: التخطيط المسبق لمواقف اتصالية وسياقات هادفة من خلال مواد الاستماع والقراءة، والاستخدام الحقيقي للغة، والتخطيط لأنشطة لغوية تنفذ في أزواج أو مجموعات صغيرة وفي مواقف تواصل حقيقية، وتخطيط دروس القراءة على نحو يشجع المناقشة والتفكير، فضلا عن إثراء المعرفة، ودمج أنشطة الكتابة الموجهة التي تؤدي إلى التعبير الحر والإبداعي، واستخدام الوسائط التي تساعد الطلبة على فهم التعبيرات التواصلية والقواعد النحوية والأفكار والحقائق بشكل أكثر كفاءة وفعالية، وتعزيز التعلم الهادف للغة من خلال التعبير عن الذات. وتقترح بيتز (Pettis, 1997) ثلاثة مكوّنات رئيسة لمعلم اللغة الفعّال، أولها أن يكون ذا مبادئ وواسع الاطلاع وماهرا، وثانيها أن يغير ويطور في احتياجاته المهنية واهتماماته مع الزمن، وثالثها أن يتعهد شخصيا بتطوير نفسه مهنيا.

بناء على ما تقدم، يبدو أن هناك ما يشبه الإجماع بين الباحثين على أن الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة الفعّال التي يمكن أن تسهم في تحسين نتاجات التعلم اللغوي كمّا ونوعا، تتضمن مدى واسعا من المهارات والقدرات والسمات التي تؤدي إلى توفير بيئة تعليمية تساعد على شعور الطلبة بالراحة، وتأكيد قدرتهم على النجاح على المستويين الأكاديمي والشخصي، منها ما يتصل بالسمات الشخصية، ومنها ما يتصل بالمهارات التدريسية، ومنها ما يتصل بجانب التمكن اللغوي والمعرفة الأكاديمية، ومنها ما يتصل بمهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والوجداني وعلاقة المعلم مع طلبته.

الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، عثر على عدد من هذه الدراسات منها ما يتعلق بخصائص معلم اللغة الفعّال، ومنها ما يتناول خصائص المعلم الفعّال في مجالات مختلفة، في حين لم يعثر على أي دراسة عربية تتناول خصائص معلم اللغة العربية الفعّال من وجهة نظر أي من الفئات. فقد أجرت أريكان (Arikan, 2010) دراسة في تركيا هدفت تحديد خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة وفي أثنائها. تكونت عينة الدراسة من (50) معلما ومعلمة، حيث أخذت آراء المعلمين قبل الخدمة حول ما إذا كان زملاؤهم في الخدمة يتمتعون بخصائص المعلم الفعّال، وأخذت كذلك تقييمات المعلمين في أثناء الخدمة لأنفسهم إن كانوا معلمين فعّالين أم لا. جمعت البيانات اللازمة للدراسة من خلال المقابلات الشخصية. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين قبل الخدمة لم يعتبروا زملاءهم الذين تدربوا على أيديهم معلمين فعّالين، وكذلك فقد ذكر المعلمون في أثناء الخدمة أن عدم تلقيهم برامج تدريبية مناسبة، وتطوير المناهج وتغييرها بشكل مستمر يجعل من الصعب الحصول على معلم لغة إنجليزية فعّال.

وقامت باباي وصدّيقي (Babai & Sadeghi, 2009) بدراسة في إيران هدفت التعرف إلى خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال كما يدركها المعلمون والطلبة. تكونت عينة الدراسة من (59) معلما ومعلمة و(215) طالبا وطالبة للغة الإنجليزية في الجامعات والمدارس الثانوية ومعاهد اللغة. تكونت أداتا الدراسة من استبانة مكونة من (46) فقرة، وستة أسئلة مفتوحة النهاية حول خصائص معلم اللغة الفعّال. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في وجهات نظر المعلمين والطلبة حول خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال، حيث أبدى المعلمون تأكيدا أكثر من الطلبة على بعض الخصائص مثل: تحديد الوظائف البيتية، واستخدام الأنشطة الجماعية، والإعداد للدروس بشكل جيد، واستخدام الخطط الدرسية، وقياس ما تم تعلمه فعلا، والتمكن من اللغة المستهدفة، والمعرفة الجيدة بطرائق التدريس، واستخدام أساليب خاصة لتعلم اللغة. وفي المقابل أبدى الطلبة اهتماما أكثر من المعلمين بخصائص تتعلق بشخصية المعلم، وطريقة تعامله مع طلبته، وتدريس الإنجليزية بالفارسية.

أما دراسة شن ولن (Chen & Lin, 2009) في تايوان فقد هدفت الكشف عن خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال من وجهة نظر طلبة المدرسة الثانوية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (198) طالبا وطالبة، استخدم الباحثان استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات هي: الكفاية التعليمية، والكفاية الشخصية، وعلاقة المعلم بالطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص المتعلقة بمجالي الشخصية وعلاقة المعلم بطلبته أكثر أهمية من تلك المتعلقة بالكفاية التعليمية، ومن بين تلك الخصائص التي

فضلها الطلبة: ودود، ومتحمس للتعليم، ومتفتح الذهن، ويحترم الطلبة ويهتم بهم.

وأجرت أريكان وتاسر وساراك سوزر (Arikan,, Taser, & Saraç-Süzer, 2008) دراسة في تركيا هدفت التعرف إلى خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال من وجهة نظر طلبة المدرسة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة يدرسون اللغة الإنجليزية في مدرستين إعداديتين تابعتين لجامعتين. استخدمت أداتان لجمع البيانات: تكونت الأولى من سؤالين مفتوحي النهاية، فيما تكونت الثانية من استبانة مكونة من (30) فقرة موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات هي: الصفات الشخصية، والصفات المهنية، والمهارات التدريسية. كشفت نتائج الدراسة أن أبرز خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال هي بالترتيب: ودود، وشاب، ومتحمس، ومبدع، وطريف، وعادل. وأشار بعض الطلبة إلى أن معلم اللغة الإنجليزية الفعّال يجب أن يكون من الناطقين بالتركية، وطلقا بالإنجليزية، ويستخدم الألعاب التعليمية، ويعلم القواعد والمفردات بشكل فعّال من خلال مواقف الحياة الواقعية.

وهدفت دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) في كوريا تقصي وجهات نظر المعلمين والطلبة حول خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال. تكونت عينة الدراسة من (169) معلما ومعلمة و(339) طالبا وطالبة في المدارس الثانوية. استخدمت استبانة مكونة من ثلاثة مجالات هي: الكفاءة باللغة الإنجليزية، والمعرفة بطرائق التدريس، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في وجهات النظر بين المعلمين والطلبة وعلى الأداة ككل لصالح المعلمين، في حين أولى المعلمون قدرا أكبر من الأهمية للخصائص المتعلقة بمجال الكفاءة باللغة الإنجليزية، بينما أظهر الطلبة اهتماما أكبر بالخصائص المتعلقة بمجالي المعرفة بطرائق التدريس ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني.

وأجرى أبو لبدة (1999) دراسة هدفت التعرف إلى خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (26) مديرا ومديرة و(260) طالبا وطالبة. استخدمت في الدراسة أداة مطورة تكونت من (48) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات بالتساوي وهي: المادة العلمية، والأداء الصفي، والقياس والتقويم، والعلاقات الإنسانية. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المديرين والطلبة للخصائص المأمولة في المعلم الناجح بشكل عام كانت عالية جدا في مجالات الأداة الأربعة جميعها، وقد حصلت الخصائص المتعلقة بمجال العلاقات الإنسانية على الترتيب الأول في تقديرات المديرين، تليها الخصائص المتعلقة بالأداء الصفي، ثم المادة العلمية، وأخيرا القياس والتقويم. أما ترتيب هذه المجالات بالنسبة للطلبة فقد حصلت الخصائص المتعلقة بمجالي المادة العلمية والعلاقات الإنسانية على الترتيب الأول، يليهما الأداء الصفي، والقياس والتقويم.

وأجرت بروش (Brosh, 1996) دراسة في إسرائيل هدفت التعرف إلى خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعال من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية وطلبتها. استخدمت المقابلات الشخصية واستبانة تكونت من (20) فقرة لغاية جمع البيانات المتعلقة بالدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والطلبة أبدوا اهتماما كبيرا بالفقرات التي تتعلق بالتمكن من اللغة المستهدفة، والتدريس بطريقة سهلة ومفهومة، في حين لم يبدوا اهتماما مماثلا بالفقرات التي تتعلق بالاتجاهات الإيجابية نحو تعليم الإنجليزية باللغة الأم. إضافة إلى ذلك فقد أولى المعلمون أهمية أكثر من الطلبة للفقرات التي تتعلق بتحسين الدافعية، والتوجهات البحثية، بينما أولى الطلبة أهمية أكثر من المعلمين للفقرات التي تتعلق بمعاملة الطلبة بعدالة، وجعل الدروس ممتعة.

تعقيب على الدراسات السابقة: في ضوء ما تم عرضه من دراسات ذات صلة يتبين أنّ موضوع تحديد خصائص المعلم الفعال بشكل عام لقي اهتماما عالميا وعربيا، وأن موضوع تحديد خصائص معلم اللغة الفعال بشكل خاص لقي اهتماما عالميا كذلك، في حين لم يحظ موضوع تحديد خصائص معلم اللغة العربية الفعال باهتمامات الباحثين العرب. وتبين أيضا أن هناك تشابها كبيرا بين المجالات التي تضمنتها الأدوات المستخدمة في معظم تلك الدراسات، حيث إن أبرز المجالات التي تناولتها معظم هذه الدراسات كانت: التمكن من اللغة والمعرفة، ومهارات التخطيط والتدريس، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية؛ مما يدلل على أن خصائص المعلم الفعال ذات صبغة عالمية. وتناولت بعض الدراسات وجهات نظر المعلمين والطلبة، وتناول البعض الآخر وجهات نظر الطلبة فقط، بينما تناولت دراسات أخرى وجهات نظر المديرين. وأظهرت نتائج معظم الدراسات تباينا في وجهات النظر بين المعلمين والطلبة وبين المعلمين أنفسهم وبين الطلبة أنفسهم حول ترتيب مجالات كل أداة حسب درجة الأهمية. وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه وهو تحديد الخصائص المرغوبة للمعلم الفعال، إلا أنها مازت عن تلك الدراسات في أنها تناولت خصائص معلم اللغة العربية الفعال بشكل خاص، ومازت عنها أيضا في تطويرها أداة الدراسة التي تتضمن بعض مجالاتها فقرات خاصة بمعلم اللغة العربية دون غيره.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تباينت وجهات نظر التربويين حول تحديد صيغة مناسبة لتعريف معلم اللغة الفعّال، وتحديد الأعمال والمهمات التي يؤديها، وتحديد مستوى التغيير الذي يحدثه في التعلم اللغوي لدى طلبته كمًا ونوعا، أي تحديد الخصائص المرغوبة لهذا المعلم. ويرى الباحثون أن دراسة خصائص معلم اللغة العربية الفعال تتطلب مزيدا من البحث والتعمق؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة الدور المهم الذي يضطلع به هذا المعلم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم اللغة العربية، وتحسين نتاجات التعلم اللغوي لديهم، فعلى

الرغم من أهمية وجود معلم اللغة العربية الفعّال فقد أكدت نتائج بعض الدراسات (فضل الله، 1998؛ ابن بتيل، 2010) أن برامج تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة تقليدية ومتواضعة في مستواها، ولا تراعى في تصميمها وتنفيذها الاحتياجات المهنية والتربوية للمعلمين، ولا يتنوع محتواها بتنوع مستويات المعلمين، والمراحل التعليمية التي يعملون فيها، ولا تؤدي في النهاية إلى إكسابهم سمات المعلم الفعال. وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لخصائص معلم اللغة العربية الفعال؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات طلبة المرحلة الثانوية لخصائص معلم اللغة العربية الفعّال؟

أهمية الدراسة

في ضوء ما سبق، فإن تعرّف خصائص معلم اللغة الفعّال من وجهة نظر الطلبة على قدر كبير من الأهمية؛ لأنه يساعد المعلمين على تحسين نوعية تعليمهم في محاولة منهم لمواجهة احتياجات الطلبة التعلمية، حيث إن معلمي اللغة يعدون مصدرا مهما للطلبة في تعلم اللغة؛ وبالتالي فإن معرفتهم الغنية باللغة وكفاءتهم بها يمكن أن تساعد هؤلاء الطلبة على تجاوز صعوباتهم في مهارات الاتصال، كل ذلك يتطلب من المعلمين أن يتعهدوا الإعداد للمهام التعليمية بدقة وعناية (Babai, 2010).

وفي السياق ذاته فإنه من المهم جدا دراسة وجهات نظر المتعلمين واستطلاعها حول عمليات التعلم والتعليم، والخصائص التي تجعل من معلميهم معلمين فعالين، حيث إن معتقداتهم حول الأساليب المختلفة في تعلم اللغة وتعليمها تفيد في تزويد المعلمين بمعرفة كافية عن الأنماط المختلفة من التعلم لدى هؤلاء المتعلمين التي يجب أن تؤخذ بالحسبان باعتبارها شكلا من أشكال تفريد التعليم، كما أن معرفة ما يلاحظه ويدركه الطلبة عن خصائص المعلم الفعّال تفيد في مساعدة المعلمين على فهم ما يتوقعه الطلبة منهم، والعمل على تطوير أنفسهم وفقا لذلك (Cotterall, 1999; Thompson, 2008).

وفي المقابل فإن معرفة اعتقادات المعلمين ووجهات نظرهم وافتراضاتهم حول التعليم وفعالية المعلم تؤثر في طريقة فهم عملية التعليم وتنظيمها، وفي قرارهم الذي يتخذونه، وتوجيه سلوكاتهم وأفعالهم في الغرفة الصفية، وتحسين نوعية تعليمهم لتلبية احتياجات الطلبة التعلمية (Chacon, 2005).

وعليه فإن الدراسة الحالية تكتسب أهميتها من النقاط الآتية:

تقديم تصور نظري للخصائص المرغوبة والأكثر أهمية لمعلم اللغة الفعّال بشكل عام، ومعلم اللغة العربية الفعال بشكل خاص.

مساعدة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية على إعادة النظر في برامج إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه، والأخذ بالاعتبار ضرورة التركيز على الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة العربية الفعّال عند إعداد مثل هذه البرامج وتنفيذها.

قلة الدراسات العربية في مجال خصائص معلم اللغة العربية الفعّال، حيث تعد الدراسة الحالية- في حدود علم الباحثين- من أوائل الدراسات العربية التي بحثت في هذا المجال.

تقديم تغذية راجعة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها حول الخصائص التي يرغب طلبتهم أن تتوافر لديهم والسعي لمحاولة اكتساب أكبر قدر منها؛ لما لذلك من آثار إيجابية في تحسين نتاجات التعلم اللغوي لدى هؤلاء الطلبة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة باقتصارها على (121) معلما ومعلمة و(437) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2010م.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة التعريفين الآتيين:

خصائص معلم اللغة العربية الفعّال: مجموعة من السمات أو الخصائص التي يرغب معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية توافرها لدى معلم اللغة العربية ضمن المجالات الأربعة الآتية: التمكن اللغوي والمعرفة، والمهارات التدريسية، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية.

معلم اللغة العربية الفعّال: المعلم الذي يمتلك مجموعة من الخصائص المرغوبة، والقادر على تحقيق أكبر إفادة وإحداث تغيرات كميّة ونوعيّة في مجال التعلم اللغوي لدى الطلبة بشكل خاص والمجالات الأخرى بشكل عام. وتقاس فعاليته في هذه الدراسة بالدرجة التي يقدرها المستجيبون على مجالات استبانة خصائص معلم اللغة العربية الفعال وفقراتها المطوّرة خصيصا لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة والبالغ عددهم (156) معلما ومعلمة، وجميع طلبة المرحلة الثانوية في المديرية ذاتها والبالغ عددهم (2262) طالبا وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (558) فردا وبواقع (121) معلما ومعلمة و(437) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، وقد بلغت نسبة التمثيل لفئة المعلم (77.6%)، و(19.3%) لفئة الطالب من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة

المستجيب	الجنس	العدد	النسبة المئوية %
طالب	ذكر	207	47.4
19.3% من مجتمع الدراسة	أنثى	230	52.6
المجموع		437	100.0
معلم	ذكر	58	47.9
77.6% من مجتمع الدراسة	أنثى	63	52.1
المجموع		121	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة طوّر الباحثون أداة تتضمن خصائص معلم اللغة العربية الفعّال، وقد اعتمد الباحثون في بناء هذه الأداة وتطويرها الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة؛ حيث أفاد الباحثون من بعض الأدوات التي استخدمت في عدد من الدراسات السابقة مثل: (الجراح والشريفين، 2010 ;Arikan, 2010; Babai & Sadeghi, 2009; Chen & Lin, 2009; Wichadee, 2009; Arikan , Taser & Saraç-Süzer, 2008; Park & Lee, 2006)، فضلا عما تناوله الأدب النظري في مجال خصائص معلم اللغة الفعّال، وكفايات معلم اللغة العربية. تكونت الأداة في صورتها النهائية من (65) فقرة وزعت إلى أربعة مجالات فرعية هي: مجال التمكن اللغوي والمعرفة، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (1-13)، ومجال المهارات التدريسية، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (14-43)، ومجال مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (44-55)، ومجال السمات الشخصية وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (56-65). وتأخذ كل فقرة (خاصية) تقديرا واحدا على مقياس خماسي متدرج حسب تدريج ليكرت وفق درجة الأهمية (عالية جدا، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جدا)؛ بحيث تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وبهذا تكون أدنى درجة يحصل عليها المستجيب على الأداة الكلية (65)، وأعلى درجة (325).

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة فقد عرضت بصورتها الأولية المكونة من (71) فقرة على (15) من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها واللغة العربية وآدابها في عدد من الجامعات الأردنية، فقد طلب إليهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة المجالات المقترحة لخصائص معلم اللغة العربية الفعّال، وانتماء كل فقرة للمجال الذي أدرجت فيه، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل فقرة ووضوحها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا. وقد تم إجراء التعديلات التي أجمع عيها أكبر عدد من المحكمين، حيث حذفت بعض الفقرات لعدم أهميتها أو احتمالية تكرارها من حيث المضمون، واقترح بعض المحكمين تعديل المجال الأول ليصبح التمكن اللغوي والمعرفة بدلا من التمكن والمعرفة، ونقلت إحدى الفقرات من مجال إلى آخر، وأضيفت فقرة" يثري موضوعات الدروس بمعلومات إضافية" إلى مجال التمكن اللغوي والمعرفة، وأعيدت صياغة بعض الفقرات من جديد. ويعد الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين ومقترحاتهم بمثابة الصدق الظاهري للأداة، وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (65) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات هي: مجال التمكن اللغوي والمعرفة (13) فقرة، ومجال المهارات التدريسية (30) فقرة، ومجال مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني (12) فقرة، ومجال السمات الشخصية (10) فقرات.

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة فقد طبقت بصورتها النهائية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (22) معلما ومعلمة و(56) طالبا وطالبة، ثم أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد أسبوعين، ومن ثم حسب معامل الارتباط (بيرسون) بين المرتين حيث تراوحت قيمه بين (0.76) و(0.84) لمجالات الأداة، و(0.83) للأداة ككل، كما حسبت معاملات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا حيث تراوحت قيمه بين (0.80) و(0.86) لمجالات الأداة، و(0.89) للأداة ككل، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2: معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل

رقم المجال	المجال	معامل ثبات الإعادة	معامل الاتساق الداخلي
1	التمكن اللغوي والمعرفة	0.79	0.80
2	المهارات التدريسية	0.83	0.86
3	مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني	0.76	0.82
4	السمات الشخصية	0.84	0.83
	الأداة ككل	0.83	0.89

ومن ثم حسبت معاملات الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه حيث تراوحت بين (0.27) و(0.53)، ولارتباط الفقرة بالأداة ككل وتراوحت بين (0.23) و(0.61)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصميم الدراسة ومعالجاتها الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج المسحي التحليلي؛ لأنه الأكثر ملاءمة في مثل هذه الدراسات، ولإجراء التحليلات الإحصائية استخدم برنامج الرزم الإحصائية SPSS. واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1-المتغير المستقل: وقد شمل فئة المستجيب وله مستويان: (معلم وطالب).

2- المتغير التابع: وقد شمل تقديرات أفراد عينة الدراسة لخصائص معلم اللغة العربية الفعّال وفق مجالاتها الأربعة: التمكن اللغوي والمعرفي، والمهارات التدريسية، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية.

إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة بالتنسيق مع إدارات تلك المدارس ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها، حيث أوضح الباحثون أن الهدف من الدراسة هو تحسين أداء معلم اللغة العربية وفاعليته؛ لما لذلك من آثار إيجابية على تعلم الطلبة وتحصيلهم، وطلب إلى أفراد الدراسة ضرورة أن يولوا فقرات الأداة درجة الأهمية التي تستحقها بكل صدق وموضوعية، وأخذ الوقت الكافي للاستجابة على فقراتها، وأتيح لهم فرصة السؤال عن أي فقرة تبدو غير مفهومة.

2- تصحيح استجابات أفراد العينة على الأداة، واستخراج درجة لكل فرد من أفراد الدراسة على الأداة ككل وكل مجال من مجالاتها الأربعة، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات الأداة، وكل مجال من مجالاتها وللأداة ككل وفق المعيار الإحصائي وحسب متغير المستجيب (طالب، معلم).

3- للإجابة عن سؤالي الدراسة أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين المتوسطات.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة: "ما تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لخصائص معلم اللغة العربية الفعال؟" حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديراتهم على فقرات كل مجال من مجالات الأداة، والجداول (3، 4، 5، 6) تبين ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على كل فقرة من فقرات المجال الأول (التمكن اللغوي والمعرفة)

الفقــرة	المعلم			الطالب		
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
يتمكن من قواعد اللغة العربية (النحو والصرف).	4.88	0.48	1	4.32	0.67	1
يتمكن من موضوعات البلاغة العربية ومفاهيمها.	4.87	0.45	2	4.29	0.75	2
يمثل بالنسبة للطلبة نموذجا لغويا يحتذى.	4.75	0.50	3	4.25	0.79	3
يتمكن من موضوعات العروض والقافية ومفاهيمهما المختلفة.	4.75	0.61	3	4.15	0.65	5
يلتزم اللغة العربية الفصيحة المبسطة في التدريس.	4.68	0.70	5	4.02	0.73	9
يبين جوانب الجمال التي تميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات.	4.63	0.67	6	3.83	0.79	11
يمتلك معرفة كافية في قضايا الأدب العربي.	4.57	0.74	7	4.11	0.82	6
يمتلك معرفة كافية بخصائص اللغة العربية.	4.55	0.76	8	3.92	0.84	10
يحفظ قدرا من القرآن الكريم والحديث الشريف.	4.54	0.84	9	4.08	0.89	8
يحفظ قدرا من عيون الشعر العربي.	4.49	0.75	10	4.09	0.88	7
يثري موضوعات الدروس بمعلومات إضافية.	4.49	0.87	10	3.78	0.79	13
يمتلك قدرا مناسبا من الثقافة العامة.	4.31	0.82	12	3.80	0.76	12
يحفظ قدرا من الحكم والأمثال العربية والعالمية.	4.20	0.84	13	4.20	0.65	4
المجال الكلي: التمكن اللغوي والمعرفة	4.59	0.35		4.06	0.46	

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (3) بوضوح مدى الأهمية التي يوليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لفقرات مجال التمكن اللغوي والمعرفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بين (4.20) و(4.88)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.59) وبدرجة تقدير عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات المجال ذاته بين (3.78) و(4.32)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.06) وبدرجة تقدير عالية أيضا، ويلاحظ كذلك أن الفقرات ذوات الرتب 1، 2، 3 في تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها هي ذاتها بالنسبة للطلبة.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات معلمي اللغة العربية وطلبة المرحلة الثانوية على كل فقرة من فقرات المجال الثاني (المهارات التدريسية)

الفقــرة	المعلم			الطالب		
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
يدير الصف بكفاءة وفاعلية.	4.89	0.48	1	4.67	0.57	1
يتأكد من فهم الطلبة للموضوعات التي يدرسونها أولا بأول.	4.86	0.49	2	4.58	0.64	5
يوصل المعلومات بأسلوب مبسط.	4.84	0.53	3	4.64	0.53	2
يخصص قدرا كافيا من الحصة الصفية للجانب التطبيقي.	4.80	0.60	4	4.51	0.74	8
يعرض المادة العلمية بشكل منظم ومتسلسل.	4.79	0.58	5	4.60	0.65	4
يقدم ملخصا لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة.	4.78	0.63	6	4.62	0.59	3
يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.76	0.62	7	4.57	0.64	6
يعد دروسه إعدادا جيد بشكل مسبق.	4.75	0.69	8	4.54	0.71	7
يستثير دافعية الطلبة لتعلم اللغة العربية.	4.72	0.64	9	4.49	0.94	10
يشجع الطلبة على التعبير اللغوي الحر شفويا وكتابيا.	4.71	0.68	10	4.50	0.67	9
يجعل من درس اللغة العربية فرصة لتعلم مهارات الاتصال والتواصل.	4.68	0.66	11	4.03	0.88	21
يقدم تهيئة حافزة مرتبطة ارتباطا وثيقا بموضوعات الدروس.	4.67	0.75	12	4.20	0.94	14
يربط التعلم اللغوي بالحياة.	4.66	0.79	13	3.89	0.79	28
يقيم نتاجات التعلم اللغوي على المستويين المعرفي والأدائي.	4.64	0.75	14	3.81	0.70	29
يجيد مهارة طرح الأسئلة الجيدة.	4.64	0.79	14	3.99	0.78	22
يوظف بكفاءة مهارات الاستقراء والقياس في تعليم المفاهيم (النحوية والصرفية والعروضية والبلاغية).	4.61	0.78	16	4.08	0.78	18
يهتم بتنمية المهارات العقلية العليا من خلال توظيف بعض المحتويات والأنشطة اللغوية.	4.61	0.72	16	3.97	0.94	23
يستخدم أساليب متنوعة في توضيح معاني المفردات الصعبة والجديدة.	4.61	0.70	16	4.17	0.94	15
يربط التعلم اللغوي الحالي بالسابق.	4.57	0.86	19	4.07	0.95	19
يوظف استراتيجيات التعلم الحديثة(التعلم التعاوني، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، والتعلم التبادلي....إلخ).	4.56	0.84	20	3.96	0.89	24
يحلل محتوى منهاج اللغة العربية تحليلا دقيقا وشاملا قبل التدريس	4.54	0.94	21	4.05	0.88	19
يطلع طلبته على نتاجات التعلم اللغوي المتوقعة في بداية كل حصة.	4.49	0.90	22	3.94	0.76	25
يثري موضوعات المنهاج بأنشطة وتدريبات لغوية متنوعة قائمة على التعلم الذاتي.	4.48	0.80	23	4.22	0.78	13
يوظف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتاجات التعلم اللغوي.	4.47	0.81	24	3.91	0.91	26
يتيح للطلبة فرصة ممارسة اللغة العربية في مواقف حياتية هادفة.	4.39	0.82	25	3.85	0.82	27
يوفر للطلبة فرصا لاستخدام اللغة العربية في مهمات وأنشطة ممتعة وسارة.	4.38	0.85	26	4.25	0.94	12
يطور ويحدث من تعليمه في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة وتعليمها.	4.38	0.82	26	4.40	0.91	11
يراعي التكامل في تدريس مهارات اللغة العربية وفروعها.	4.38	0.87	26	4.16	0.84	16
يوظف الألعاب اللغوية في تنفيذ بعض الأنشطة.	4.35	0.85	29	4.10	0.75	17
يكلف الطلبة بواجبات وأعمال بيتية بشكل مستمر.	4.20	0.87	30	3.79	0.67	30
المجال الكلي: المهارات التدريسية	4.61	0.28		4.22	0.31	

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4) بوضوح مدى الأهمية التي يوليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لفقرات مجال المهارات التدريسية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بين (4.20) و(4.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.61) وبدرجة تقدير عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات المجال ذاته بين (3.79) و(4.67)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه

التقديرات على المجال ككل (4.22) وبدرجة تقدير عالية أيضا، ويلاحظ كذلك حصول الفقرة "يدير الصف بكفاءة وفاعلية" على الرتبة الأولى من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على كل فقرة من فقرات المجال الثالث (مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني)

الفقــرة	المعلم			الطالب		
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
يبث في نفوس طلبته حب اللغة العربية والاعتزاز بها.	4.80	0.57	1	4.27	0.87	10
يستخدم لغة واضحة ومحددة.	4.74	0.66	2	4.38	0.85	9
يركز على النقاط الأكثر أهمية.	4.70	0.76	3	4.49	0.75	5
يوفر بيئة تعليمية مريحة ومشجعة.	4.70	0.74	3	4.40	0.82	8
يستمع إلى آراء الطلبة ويشجعهم على التعبير عن أنفسهم بحرية.	4.41	0.83	5	4.47	0.79	6
يبني مع طلبته علاقات ودية قائمة على الاحترام المتبادل.	4.36	0.90	6	4.55	0.80	3
يولي اهتماما باحتياجات الطلبة الشخصية.	4.31	0.86	7	4.67	0.71	1
يخفف من قلق الطلبة حول صعوبات تعلم اللغة العربية.	4.18	0.93	8	4.56	0.78	2
يناقش مع طلبته موضوعات وقضايا تثير اهتماماتهم.	3.99	1.02	9	4.43	0.83	7
يساعد الطلبة على بناء الثقة بأنفسهم وبقدرتهم على النجاح.	3.98	1.06	10	4.53	0.84	4
يستخدم سلوكيات غير لفظية لجلب انتباه الطلبة واهتمامهم	3.86	0.92	11	4.25	0.90	11
يغير في سرعة ونبرة صوته بما يتناسب والموقف التعليمي.	3.85	0.88	12	4.21	0.84	12
	4.32	0.52		4.43	0.44	

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (5) بوضوح مدى الأهمية التي يوليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لفقرات مجال مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بين (3.85) و(4.80)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.32) وبدرجة تقدير عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات المجال ذاته بين (4.21) و(4.67)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.43) وبدرجة تقدير عالية أيضا.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على كل فقرة من فقرات المجال الرابع (السمات الشخصية)

الفقــرة	المعلم			الطالب		
	المتوسط لحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
جاد في عمله ومتحمس لمهنته.	4.68	0.83	1	4.83	0.55	7
تنسجم أقواله مع أفعاله.	4.66	0.77	2	4.84	0.55	5
مرن وغير متشدد.	4.65	0.80	3	4.89	0.44	2
عادل في تعامله مع طلبته.	4.55	0.97	4	4.91	0.43	1
واثق من نفسه.	4.40	1.02	5	4.79	0.63	8
هادئ وقادر على ضبط انفعالاته.	4.31	1.20	6	4.85	0.51	4
منفتح العقل ويتقبل النقد.	4.28	1.23	7	4.73	0.65	9
ودود مع طلبته.	4.28	1.19	7	4.86	0.49	3
يمتلك روح الدعابة والفكاهة والمرح.	4.16	1.29	9	4.84	0.56	5
يهتم بأناقته ومظهره.	3.98	1.32	10	4.62	0.81	10
المجال الكلي: السمات الشخصية	4.40	0.53		4.82	0.24	

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (6) بوضوح مدى الأهمية التي يوليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لفقرات مجال السمات الشخصية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بين (3.98) و(4.68)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.40) وبدرجة تقدير عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات لمجال ذاته بين (4.62) و(4.91)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.82) وبدرجة تقدير عالية أيضا.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات طلبة المرحلة الثانوية لخصائص معلم اللغة العربية الفعّال؟" حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير (المستجيب)، واستخدم اختبار (ت) (t-test) والجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل حسب متغير (المستجيب)

المجال	المستجيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التمكن اللغوي والمعرفة	طالب	4.06	0.42	8.942	556	*0.000
	معلم	4.59	0.35			
المهارات التدريسية	طالب	4.22	0.30	18.051	556	*0.000
	معلم	4.61	0.28			
مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني	طالب	4.43	0.44	2.325	556	*0.020
	معلم	4.32	0.52			
السمات الشخصية	طالب	4.82	0.24	12.684	556	*0.000
	معلم	4.40	0.53			
الأداة ككل	طالب	4.28	0.24	9.677	556	*0.000
	معلم	4.52	0.27			

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

يتبين من الجدول (7) أن ترتيب مجالات الأداة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها حسب المتوسطات الحسابية كان على النحو الآتي: المهارات التدريسية بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.61)، ثم التمكن اللغوي والمعرفة بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.59)، ثم السمات الشخصية بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.40)، ثم مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني بالمرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي (4.32). في حين جاء ترتيب مجالات الأداة من وجهة نظر الطلبة على النحو الآتي: السمات الشخصية بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.82)، ثم مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.43)، ثم المهارات التدريسية بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.22)، ثم التمكن اللغوي والمعرفة بالمرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي (4.06). ويظهر الجدول كذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على مجالي التمكن اللغوي والمعرفة، والمهارات التدريسية وعلى الأداة ككل لصالح معلمي اللغة العربية ومعلماتها. ويظهر الجدول كذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على مجالي مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية لصالح الطلبة.

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج هذا السؤال أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية يولون جميع خصائص معلم اللغة العربية الفعال بمجالاتها الأربعة درجة أهمية عالية.

ففيما يخص تقديرات المعلمين والمعلمات، فيمكن عزو هذه النتيجة إلى وعيهم بأهمية الأدوار التي يقوم بها معلم اللغة العربية في تحقيق نتاجات التعلم اللغوي، إضافة إلى تأثر معلمي اللغة العربية ومعلماتها ببرامج تدريب المعلمين وتأهيلهم في الأردن التي تهدف إلى إكساب معلم اللغة العربية من الخصائص والمهارات ما يمكنه من القيام بمهامه وأداء رسالته، حيث ينظر إلى معلم اللغة العربية على أنه يقوم بدور محوري في العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما أكده الركابي (1995) حيث أشار إلى ضرورة أن يتصف معلم اللغة العربية بصفات معينة يؤدي بها مهمته التعليمية والتربوية. وليس مستغربا أن يبدي معلمو اللغة العربية ومعلماتها اهتماما كبيرا بالمجالات الأربعة؛ لأنها تقدم صورة متكاملة لمعلم اللغة العربية الفعال والمأمول من كافة الجوانب. ويتفق هذا التفسير

مع ما ذكرته المرهوبية (2009) من أن الخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم تلعب دورا في فعاليته. ويؤكد ذلك أيضا ما ذكره جابر (2000) من أن فعالية التدريس هي حصيلة تفاعل ثلاثة عناصر تتضمن: الخصائص والسمات الشخصية للمعلم، والممارسات التنظيمية والتعليمية والتقييمية، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي. وينسجم هذا التفسير أيضا مع ما ذكرته ثومبسون (Thompson, 2008) من أن المعلمين الفعالين يجمعون بين مهارات التعليم الجيدة، والخصائص الشخصية الإيجابية. ويتفق كذلك مع ما ذكره فولت (Volet, 1997) من أن فعالية المعلمين تبدو ناتجا للتفاعلات الديناميكية المعقدة بين الجانبين المعرفي والانفعالي والمتغيرات ذات الصلة بالدافعية التي يلعب فيها المعلمون دورا تأثيريا مهما.

وربما تعزى هذه التقديرات العالية التي أولاها المعلمون والمعلمات لفقرات الأداة إلى اشتراك بعض منهم في جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز التي تعنى في كثير من جوانبها بخصائص المعلم الفعّال بشكل عام. وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) التي أظهرت أن تقديرات المعلمين على الأداة الكلية كانت عالية، وتتفق أيضا مع بعض النتائج التي توصلت إليه دراسة أبو لبدة (1999) التي كشفت عن أن تقديرات المديرين والطلبة للخصائص المأمولة في المعلم الناجح كانت عالية جدا في مجالات الأداة الأربعة جميعها.

أما فيما يخص إيلاء طلبة المرحلة الثانوية فقرات الأداة درجات تقدير عالية؛ فقد تعزى هذه النتيجة إلى إحساس الطلبة بأهمية توافر معلم للغة العربية يمتلك هذه الخصائص جميعها أو أكبر قدر منها، حيث إن طلبة المرحلة الثانوية أكثر من يقدر أهمية وجود مثل هذا المعلم؛ نظرا لوصولهم إلى مستوى معقول من النضج العقلي، ولما يواجهونه من صعوبات في تعلم اللغة العربية تظهر في أدائهم ونتائجهم في اختبار الثانوية العامة، وأن وجود مثل هذا المعلم قد يساعدهم على تجاوز هذه الصعوبات. وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى أن معظم فقرات الأداة تتضمن خصائص مرغوبة لمعلم اللغة العربية بشكل خاص والمعلم بشكل عام، وخاصة تلك الفقرات المتعلقة بمجالي مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني والسمات الشخصية.

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى مقدار ما توافر لأداة الدراسة من عناصر صدق تؤكد مدى تمثيل فقرات الأداة لخصائص معلم اللغة العربية الفعال، ودرجة الاهتمام والجدية التي أبداها أفراد الدراسة في أثناء استجابتهم على فقرات الأداة، حيث تقدم التقديرات العالية على هذه الفقرات مؤشرا جديدا على صدق أداة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة أبو لبدة (1999)، حيث كشفت عن أن تقديرات الطلبة للخصائص المأمولة في المعلم الناجح كانت عالية جدا في مجالات الأداة الأربعة جميعها.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات طلبة المرحلة الثانوية على مجالي المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والمعرفة وعلى الأداة ككل لصالح المعلمين والمعلمات. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها بحكم طبيعة عملهم وأدوارهم وممارساتهم اليومية في العملية التعليمية التعلمية، ومعرفتهم بخصائص اللغة العربية ومهاراتها وفروعها المتعددة، يولون قدرا من الأهمية للمهارات التدريسية أكثر من غيرها من المجالات؛ إيمانا منهم بأن اكتساب مهارات اللغة العربية وتشكيل نتاجات التعلم اللغوي يتطلب من معلم اللغة العربية امتلاك مهارات تدريسية متنوعة بتنوع تلك المهارات والنتاجات؛ وعليه فليس مستغربا أن يولي معلمو اللغة العربية ومعلماتها قدرا كبيرا من الاهتمام لمجال المهارات التدريسية. فهم يرون أن معلم اللغة العربية الفعال من: "يدير الصف بكفاءة وفاعلية"، و"يتأكد من فهم الطلبة للموضوعات التي يدرسونها أولا بأول"، و"يوصل المعلومات بأسلوب مبسط"، و"يخصص قدرا كافيا من الحصة للجانب التطبيقي"، "ويعرض المادة العلمية بشكل منظم ومتسلسل"، و"يقدم ملخصا لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة"، و"ويعد دروسه إعدادا جيدا بشكل مسبق"، و"يراعي الفروق الفردية بين طلبته"، و"يستثير دافعية الطلبة لتعلم اللغة العربية". وينسجم هذا التفسير كذلك مع ما أكده فاديللو (Vadillo, 1999) من أن معلم اللغة الجيد والفعال ينبغي أن يعنى بمجموعة من المهام الأساسية والممارسات التدريسية التي ترتبط ارتباطا مباشرا بتعلم اللغة.

وقد يعزى ذلك أيضا إلى برامج التدريب والتأهيل التي يخضع لها معلمو اللغة العربية التي تركز بالدرجة الأولى على مهارات التدريس واستراتيجياته المختلفة. أما فيما يتعلق بمجال التمكن اللغوي والمعرفة فقد جاء بالمرتبة الثانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها، فمعلم اللغة العربية الفعال من وجهة نظرهم هو من "يتمكن من قواعد اللغة العربية"، و" يتمكن من موضوعات البلاغة العربية ومفاهيمها"، و"يمثل بالنسبة للطلبة نموذجا لغويا يحتذى،" و" يتمكن من موضوعات العروض والقافية"، وربما يعزى ذلك إلى معرفة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بطبيعة مادة اللغة العربية وفروعها المتعددة من أدب ونحو وصرف وبلاغة وعروض وغيرها، وتقديرهم لضرورة تمكن معلم اللغة العربية من مادته وتعمقه فيها بكافة فروعها، إضافة إلى امتلاكه قدرا من الثقافة العامة خاصة وأن منهاج اللغة العربية منفتح على المناهج الدراسية الأخرى من خلال ما يتضمنه محتويات تعليمية في مجالات متنوعة؛ الأمر الذي يتطلب من معلم اللغة العربية أن يكون واسع الثقافة والاطلاع. ويؤكد هذه النتيجة ما ذكره كل من ويشادي ونونان (Wichadee, 2009; Nunan, 1999) حول ضرورة أن يمتلك معلم اللغة الفعال كلا من المعرفة التقريرية والإجرائية، حيث تشير المعرفة التقريرية إلى مدى تمكن المعلم من مادته ومعرفته وسعة

اطلاعه، بينما تشير المعرفة الإجرائية إلى معرفة المعلم بطرائق التدريس وإجراءاته.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة باباي وصدّيقي (Babai & Sadeghi, 2009) التي أظهرت أن المعلمين يبدون تأكيدا أكثر من الطلبة على خصائص ذات صلة بمهارات التدريس والتمكن من اللغة مثل: تحديد الوظائف البيتية، واستخدام الأنشطة الجماعية، والإعداد الجيد للدروس، وقياس ما تعلمه الطلبة، والتمكن من اللغة المستهدفة، والمعرفة الجيدة بطرائق التدريس، واستخدام أساليب خاصة لتعلم اللغة. وتتفق كذلك مع بعض ما توصلت إليه دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) من نتائج، حيث أعطى المعلمون فيها قدرا أكبر من الأهمية للخصائص المتعلقة بمجال الكفاءة باللغة الإنجليزية، ومع دراسة بروش (Brosh, 1996) التي أكد فيها المتعلمون أن التمكن من اللغة المستهدفة، والقدرة على تنظيم المادة التعليمية وشرحها وتوضيحها، والتدريس بشكل مفهوم من أبرز السمات التي تميز معلم اللغة الإنجليزية الفعال.

أما فيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيا بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات الطلبة على مستوى الأداة ككل لصالح المعلمين والمعلمات؛ فقد تعزى هذه النتيجة إلى أنهم أكثر إدراكا من طلبتهم لأهمية كل فقرة من فقرات الأداة، وأكثر قدرة من الطلبة على فهم ما تعنيه كل فقرة من فقرات الأداة ومجالاتها الأربعة فهما دقيقا؛ وبالتالي اعتبارهم أن فقرات هذه الأداة تقدم تصوّرا متكاملا للخصائص المرغوبة لمعلم اللغة العربية المأمول والفعال من كافة الجوانب. وقد تعزى كذلك إلى أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها أولوا درجة أهمية كبيرة جدا بشكل خاص لمجالي (المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والمعرفة) اللذين تشكل فقراتهما نسبة (0.66) من الأداة الكلية، بينما أولى الطلبة درجة أهمية كبيرة لمجالي (مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني والسمات الشخصية) اللذين تشكل فقراتهما نسبة (0.34) من الأداة الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا على مجالات الأداة الثلاثة وعلى الأداة ككل لصالح المعلمين.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات طلبة المرحلة الثانوية على مجالي السمات الشخصية ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني لصالح الطلبة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية بحكم سنهم يهتمون بطريقة تعامل المعلم معهم، ويولون مجالي السمات الشخصية ومهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والوجداني في الغرفة الصفية أهمية بالغة، إذ إنهم غالبا ما يرغبون في بناء علاقات مع معلميهم قائمة على التكافؤ والاحترام المتبادل، فالطلبة وفق نتائج هذه الدراسة كما يظهر من الجدول (6) يفضلون المعلم الذي يكون عادلا في تعامله معهم، ومرنا وغير متشدد، وودودا، وهادئا وقادرا على ضبط انفعالاته، وممتلكا لروح الدعابة والفكاهة والمرح، وتنسجم أقواله مع أفعاله، وجادا في عمله ومتحمسا لمهنته، وواثقا من نفسه، ومتفتح الذهن ومتقبلا للنقد. ويدعم هذا التفسير ما أورده جابر (2000) في مراجعته لعدد من الدراسات التي أكدت أهمية بعض السمات الشخصية للمعلم الفعال التي تسهم في توفير بيئة تعليمية حافزة تتسم بالإيجابية والمساندة، وترتبط هذه السمات بمجالات مثل: الشخصية الدافعة والتوجه نحو النجاح والسلوك المهني التي تتضمن عددا من الخصائص من أبرزها الحماس والجدية والدفء الوجداني وروح الدعابة والفكاهة والموثوقية والتوقعات العالية بالنجاح والمرونة والتكيف، حيث تنمو العلاقات الصفية الموجبة حين تكون ودودا مع طلبتك، وتظهر قدرا من الاهتمام بهم وباحتياجاتهم. ويؤكد هذا التفسير أيضا ما أشارت إليه ثومبسون (Thompson, 2008) بالقول إن إقامة المعلم مع طلبته علاقات قائمة على الود والاحترام، وامتلاك روح الدعابة والمرح، والتحمس للتعليم، يشكل ضمانة كبيرة لانخراط هؤلاء الطلبة بشكل فاعل ومنتج في الأنشطة التعلمية، ويجنب المعلم كثيرا من المشكلات السلوكية في غرفة الصف. ويرى بعض الباحثين أنه قد يكون من الطبيعي أن يركز الطلبة على خصائص مثل الحماس للتعليم؛ إذ إن كثيرا من المعلمين يفقدون جزءا كبيرا من هذا الحماس مع مرور الوقت، وقد يلاحظ الطلبة ذلك (Chen & Lin, 2009).

أما بالنسبة لمجال مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني فقد جاء بالمرتبة الثانية من وجهة نظر الطلبة؛ حيث احتلت بعض فقراته رتبا متقدمة على مستوى الأداة ككل، ومن أمثلة ذلك كما يظهر من الجدول (5): الفقرة "يولي اهتماما باحتياجات الطلبة الشخصية"، والفقرة "يخفف من قلق الطلبة حول صعوبات تعلم اللغة"، والفقرة "يبني مع طلبته علاقات ودية قائمة على الاحترام المتبادل"، والفقرة "يساعد الطلبة على بناء الثقة بأنفسهم وبقدرتهم على النجاح". وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم فقرات هذا المجال تتضمن سمات يرغب الطلبة توافرها لدى المعلم، إذ تساعد هذه السمات في توفير بيئة تعلم إيجابية، وتخفف من قلق الطلبة حول تعلم اللغة، وتزيد من ثقتهم بالقدرة على تحقيق النجاح. ويتوافق هذا التفسير مع ما أكده يونج وشو (Young & Shaw, 1999) من أن فاعلية المعلم ترتبط بخصائص لعل أهمها: القدرة على الاتصال الفعال، وتوفير البيئة التعليمية المريحة. ويدعم هذا التفسير كذلك ما ذهب إليه بينر (Penner, 1999) من أن التدريس الفعال للغة يكمن في تحسين مهارات الاتصال في غرفة الصف وذلك بامتلاك معلمي اللغة المقدرة الكافية للاتصال مع الطلبة، ذلك أن تعلم اللغة وتعليمها يتطلب ممارسة قدر كبير من مهارات الاتصال، وليس مجرد نقل حقائق ومعلومات.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات السابقة التي أظهرت أن الطلبة يولون مجالي السمات الشخصية، ومهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والوجداني قدرا

أكبر من الأهمية من غيرهما من المجالات كدراسة باباي وصدّيقي (Babai & Sadeghi, 2009)، ودراسة (Chen & Lin, 2009) ، ودراسة أريكان وآخرين (Arikan et al., 2008). بينما تختلف هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها ودراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) التي كشفت أن الطلبة يبدون اهتماما أكبر بالخصائص المتعلقة بمجال المعرفة بطرائق التدريس إضافة إلى مجال الاتصال والتفاعل الاجتماعي والوجداني.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتية:

- تزويد معلمي اللغة العربية ومعلماتها بتغذية راجعة حول أبرز السمات الشخصية ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني التي يرغب الطلبة بتوافرها لدى معلميهم؛ الأمر الذي قد يمكنهم من تجاوز نقاط الضعف لديهم، وتعزيز جوانب القوة في تعاملهم مع طلبتهم.
- عقد ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في مجال تطوير مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والوجداني في غرفة الصف.
- إجراء دراسات مستقبلية مشابهة تتناول الكشف عن أثر متغيرات جديدة مثل: استطلاع وجهات نظر فئات أخرى كالمشرفين التربويين ومدراء المدارس وأولياء الأمور وربطها بمتغيرات كالجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي فيما يتعلق بالمعلمين، ودراسة متغيرات مثل الفرع الأكاديمي والتحصيل العلمي والجنس فيما يتعلق بفئة الطلبة.

المراجع

أبو لبدة، زكريا. (1999). **خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

ابن بتيل، عبد الرحمن. (2010). **برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

جابر، عبد الحميد. (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال- المهارات والتنمية المهنية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجراح، عبد الناصر والشريفين، نضال. (2010). السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 8 (3)، 87-112.

الحمزي، أمة. (2005). **مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التدريس الفعال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

خطاب، محمد. (2007). **صفات المعلمين الفاعلين- دليل للتأهيل والتدريب والتطوير**. عمان: دار المسيرة.

الركابي، جودت. (1995). **طرق تدريس اللغة العربية**. دمشق: دار الفكر.

عدس، محمد. (2000). **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

فضل الله، محمد. (1998). واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أثناء الخدمة (ومقترحات لتطويره). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، يوليو (46)، 149-186.

المرهوبية، حبيبة. (2009). **المعلم الفعّال**. مقال منشور على الإنترنت. استرجع 26 نيسان، 2011 من: http://twww.tamol.net/edu/news

Arikan, A. (2010). Effective English language teacher from the perspectives of prospective and in-service teachers in Turkey. *Electronic Journal of Social Sciences*, 31 (9), 209-223.

Arikan, A., Taşer, D., & Saraç-Süzer, H. (2008). The effective English language teacher from the perspectives of Turkish preparatory school students. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 42-51.

Babai, H, & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English language Teaching*, 2 (4), 130-143.

Babai, H. (2010). The relationship between Iranian English language teachers' and learners' gender and their perceptions of an effective English language teacher. *English language Teaching*, 3 (3), 3-10.

Benson, L., Schroeder, P., Lantz, C., & Bird, M. (2001). "*Student perceptions of effective teachers*" [Online]: Retrieved April 2, 2011, from: http://www.usfca.edu/ess/sym2001/PDFbooks/naspe/naspep53-56.pdf.

Nunan, D. (1999). So you think that language teaching is a profession. Part 1. *TESOL Matters*, 9 (4), 1- 3.

Park, G., & Lee, H. (2006). Characteristics of effective teachers perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7 (2), 236-248.

Penner, J. (1992). *Why many college teachers cannot lecture*. Illinois: Charles C. Thomas.

Pettis, J. (1997). Developing our professional competence; Some reflections. *TESL Canada Journal*, 16 (2), 67-71.

Stephens, P., & Crawley, T. (1994). *Becoming an effective teacher*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Washington DC: ASCD.

Thompson, S. (2008). Defining a good teacher simply! *Modern English Teacher*. 17 (1), 5-14.

Vadillo, R. (1999). Research on the good language teacher. *EPOS*, XV, 347-361.

Volet, S. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in students' goals. *Learning and Instruction*, 7 (3), 235-254.

Wichadee, S. (2009). Defining the effective English language teacher: Students` and teachers` perspectives. In A.M. Stoke (ED.), *JALT*2009 Conference Proceedings. Tokyo: *JALT*.27-35.

Young, S., & Shaw, D. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1), 3–31.

Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 125-138.

Brown, J., & Rodgers, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.

Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21 (3), 257–272.

Champeau De Lopez, C. (1989): The Role of the teacher in today's language classroom. *English Teaching Forum*, 27 (3), 2-5.

Chen, Y.J., & Lin, Sh. C. (2009). Exploring characteristics for effective EFL teachers from the perceptions of junior high school Students in Tainan. *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 219-249.

Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27 (4), 493-513.

Curkovic Kalebic, S. (2005). Towards the development of standards in foreign language teacher preparation. Paper presented at 30th *ATEE* (*Association for Teacher Education in Europe*) Annual Conference Amsterdam, Netherlands, 22-26 October, 2005): Retrieved may 14, 2011 from http:// www.atee2005.nl/download/papers/05_ab.pdf.

TABLE OF CONTENTS

Volume 8, No. 2, June 2012, Rajab 1433 H

Articles in Arabic

- **The Level of Practicing Transformational Decision-Making Process by Secondary School Principals in Amman Governorate and its Relation to the Level of their Motivation Towards Work** **93**
  Kamal Dawani and Abbas Al-Sharefy
- **Vocabulary Learning Strategies Used by Learners of Arabic as a Foreign Language in the University of Islamic Sciences in Malaysia and their Beliefs about Vocabulary Learning** **105**
  Abdullah Alhashemi and Mahmoud Ali
- **The Difference Between Teachers' Perception of Their Self-Efficacy Level in Developing Creativity of Students and Students' Perception of It** **119**
  Aesheh Tawalbeh
- **Academic Procrastination: Prevalence and Causes from the Point of View of Undergraduate Students** **131**
  Muawia Abu Ghazal
- **The Effect of Different Ability Distribution on Item Parameters and Test Information Function** **151**
  Zaid Bani Ata and Nedal Al Shraifin
- **Characteristics of an Effective Arabic Language Teacher: A Comparative Study**
  Raed Khodair, Mohammed Al-Khawaldeh, Naser Maqableh, Mohammed Bni Yaseen **167**

Subscription Form

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For **لمدة**

☐ One Year ☐ سنة واحدة

☐ Two Years ☐ سنتان

☐ Three Years ☐ ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box:..... .ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

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.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price	أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	
	داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد 7 دنانير	35 دولاراً أمريكياً
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	Individuals JD 7.00	US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع	المؤسسات 10 دنانير	35 دولاراً أمريكياً
40% Discount for Bookshops	Institutions JD 10	US $ 35

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

Subscriptions and Sales:
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:
عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3638
فاكس 7211121 2 962 00

Publication Guidelines

1- *JJES* publishes genuinely original research characterized by clear academic methodology.

2- *JJES* accepts papers in all fields of educational sciences only.

3- *JJES* is published in Arabic and/or in English. All manuscripts must include an abstract containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper along with keywords which help readers to search through related databases, and Information Regarding the Authors Affiliation and Address.

4- Papers should be computer-typed and double-spaced. Four copies are to be submitted (three copies without author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a compact disk CD, font 14 "Normal/ Arabic and 12 English".

5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.

6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are confidentially selected by the editor- in- chief.

7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or re-word his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.

8- *JJES* sends the authors letters of acknowledgment, acceptance or rejection.

9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.

10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research publication in general and English System documentation in particular. The researcher should abide by authentication style in writing references, names of authors, citations, tables, titles and publication ethics. To get clear examples, please enter the following website and subwebsite:

http://apastyle.apa.org

http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html

11- The researcher should submit a copy of each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written form in which he should maintain other peoples' copyrights (individual right) and should specify the method for those who benefit from the research to obtain a copy from the programs or tests.

12- The accepted articles are the copyright of *JJES*.

13- *JJES* will not pay to the authors for accepted articles.

14- Twenty offprints will be sent free of charge to the principal author of the published manuscripts as well as a copy of *JJES* in which the article is published.

15- Arranging articles in *JJES* is based on the editorial policy.

16- Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the policy of the Ministry of Higher Education and Scientific Research at Yarmouk University.

17- The author should submit a written consent that his article isn't published or simultaneously submitted to any journal.

18- Authors should specify whether the article is an MA or a PhD thesis in the first page with complete documentation on the main copy.

19- Published articles will be stored on the university online database and retrieving them is subject to the database's policy.

Note: "all published material in this journal express the opinions of the authers, and don't necessarily express the opinions of the editorial board or the university, or the policy of the Sientific Research Support Fund".

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 8, No. 2, June 2012, Rajab 1433 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Amal Kamal

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Anton Rahma

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Said Al-Tal

Prof. Sami Khasawneh

Prof. Suliman Rihani

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 8, No. 2, June 2012, Rajab 1433 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 8, No. 2, June 2012, Rajab 1433 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.

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 8, No. 2, June 2012, Rajab 1433 H