المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (8)، العدد (3)، أيلول 2012م / ذو القعدة 1433هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (8)، العدد (3)، أيلول 2012م / ذو القعدة 1433هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكَمة 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 (3)، أيلول 2012م / ذو القعدة 1433هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (8)، العدد (3)، أيلول 2012م / ذو القعدة 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 (APA) (American Psychological Association) 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 (3)، أيلول 2012م / ذو القعدة 1433هـ

البحوث باللغة العربية

- **العلاقة بين أساليب الحياة وكل من القلق والاكتئاب** — **183**
  سليمان الريحاني وعادل طنوس
- **واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية** — **195**
  فتحي محمد أبوناصر وعبدالله محمد الجغيمان
- **تقييم تحصيل الطالب الواحد في المشروع الجماعي في التعليم الثانوي** — **215**
  راشد حمّاد الدوسري
- **مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب "لغتنا العربية" و"دفاتر الكتابة" للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لتوجهات وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية** — **233**
  كامل علي عتوم
- **الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة البينمنظمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات** — **243**
  هدى الخلايلة وعبدالحافظ الشايب وهديل صالح
- **تقويم برنامج التربية العملية لطلبة التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر المتدربين** — **255**
  هارون الطورة
- **أثر التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم** — **267**
  عماد السعدي وعبد الرحمن الشمّري

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 3، 2012، 183- 194

العلاقة بين أساليب الحياة وكل من القلق والاكتئاب

سليمان ريحاني* وعادل طنوس*

تاريخ تسلم البحث 2011/7/7 تاريخ قبوله 2012/8/8

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أساليب الحياة وكل من القلق والاكتئاب، والى معرفة نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة في القلق والاكتئاب. وتألفت عينة الدراسة من (277) طالباً وطالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب الحياة لكل من: مولنس؛ وكيرن؛ وكيورليت (Mullins, Kern & Curlette, 1987)، ومقياس القلق لسبيلبرجر (Spielberger, 1983)، وقائمة بيك للاكتئاب.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب الحياة الأكثر انتشارا بين أفراد عينة الدراسة هي (المنتمي 87.8%، الباحث عن الاستحسان 82.9%، والمذعن 75.6%). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب الحياة والقلق باستثناء أسلوب الحياة المدلل، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان. وبينت النتائج أيضا ارتباط أسلوب الحياة المنتمي سلباً بالاكتئاب، وارتباط أسلوب الحياة الضحية والمنتقم ايجابياً بالاكتئاب. وخلصت النتائج إلى أن نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة مجتمعة للتنبؤ بالقلق ليست ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة الإحصائي (ف = 1.72). في حين أن نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة مجتمعة للتنبؤ بالاكتئاب هي (6.3%)، إذ بلغت قيمة (ف = 3.04). كما فسرت المجموعة الأولى من أساليب الحياة التي تتصف بالبحث عن الاستحسان الاجتماعي (المنتمي؛ والباحث عن الاستحسان؛ والضحية؛ وغير الكفء، والمذعن) ما نسبته (4.6%) من التباين في الاكتئاب، إذ بلغت قيمة (ف = 3.67). في حين لم تكن هناك قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائية للمجموعة الثانية من أساليب الحياة: (المؤذي؛ والمدلل؛ والمتحكم؛ والمنتقم)، إذ بلغت قيمة (ف = 3.34).

مقدمة: يعد علم النفس الفردي الذي طوره الفرد أدلر Alfred Adler (1870 - 1937) من النظريات النفسية المهمة التي اعتمدت على مبدأ الكلية في تفسير السلوك الإنساني؛ لذلك يرى أدلر أن الفرد بأكمله هو وحده المسؤول عن اتخاذ القرارات الحاسمة، وعليه فهو لا يؤمن بتقسيم الفرد إلى وظائف مجزأة؛ بل يركز على وحدة التفكير؛ والشعور؛ والفعل؛ والمواقف؛ والقيم؛ والعقل الواعي وغير الواعي. فالمنظور الكلي مهم في تحديد الخصائص التي تجعل الفرد أكثر عرضة للضغوط والاضطرابات النفسية ومعرفتها، إذ يركز على أبعاد عدة في تفسير سلوك الإنسان مثل: الاهتمام الاجتماعي، والمسؤولية، والتفوق، والشعور بالنقص، وأسلوب الحياة (Johnson & Lokey, 2008).

The Relationship between Lifestyles, Anxiety and Depression

Suliman Rihani and Adel Tannous: *University of Jordan, Amman, Jordan*

Abstract*: The purpose of the study was to explore the relationship between lifestyles, anxiety and depression, as well as the ability of these lifestyles in predicting anxiety and depression. The sample consisted of (277) students (male and female) from the faculty of educational sciences at the University of Jordan. Lifestyle Personality Inventory (LSPI), (Mullins, Kern & Curlette, 1987), Trait Anxiety Inventory (TAI) (Spielberger, 1983), and the Beck Depression Inventory (BDI) were used.*

The results of the study showed no relationship between lifestyles and anxiety except the controlling theme, passive and conforming theme, Active.

Results also showed a negative relationship between the socially interested type and anxiety. The exploiting theme, passive and the exploiting theme, Active – getting Even types correlated positively with depression.

Results also showed that lifestyles as a group were not able to predict anxiety (F=1.72) while they were able to predict depression (F=3.04). It was also found that the group of lifestyles (social interest, the exploiting theme, passive, the displaying inadequacy theme and conforming theme, passive) were also able to predict depression (F=3.67).

وقد طور أدلر نظريته استناداً إلى فلسفة هانز فيهنجر Hans Vaihinger (1852-1933) التي تنص على أن فهم النظرية المعرفية الذاتية للفرد ومعرفتها، التي يكونها بوصفها مفاهيم عقلية، يؤدي دورا كبيرا في فهم معاناة الفرد وتفسيرها. وطبق أدلر هذه النظرية في تفسير تطور شخصية الفرد، وانتقاله من حالة الشعور بالنقص إلى حالة الشعور بالأمن والتكيف والفاعلية الذاتية (Stoltz & Kern, 2007). فالعلاج الفردي لا يهتم بالبحث عن إجابات لكيفية تأثير الجسد في العقل أو تأثير العقل في الجسد؛ بل يهتم بالبحث عن الإجابة عن تساؤل مفاده كيف يستطيع الفرد استخدام العقل والجسد لتحقيق أهدافه؟(Flanagan & Flanagan, 2004).

* الجامعة الأردنية، عمان- الأردن

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويرى أدلر أن الإنسان كائن متفرد، سواء من ناحيتي نوع الأسرة التي عاش فيها وطبيعتها، أو من ناحية طريقة تربيته، فمشاعر الفرد، واعتقاداته، واتجاهاته، وأنماط سلوكه، وسماته الشخصية، تعبر عن فرديته؛ لذا أطلق على نظريته هذه اسم "علم النفس الفردي" (Corey, 2009). ويعرفها في كتابه "فهم الحياة" بأنها نظام، وفلسفة خاصة في النظر للمستقبل، وطريقة مميزة تساعد على فهم كيف أصبح الناس على ما هم عليه الآن. وهي ذات قيمة كبيرة في مجالات الإرشاد؛ والعلاج النفسي؛ والتربية؛ والمساعدة الذاتية؛ وتنظيم الحياة (Adler, 1927). وسوف يتم التطرق في هذه الدراسة لأسلوب الحياة فقط بوصفه من المفاهيم الأساسية في نظرية أدلر، ومن أكثر المفاهيم أهمية في مساعدة المرشد على فهم شخصية المسترشد ومشكلته.

يعرف أدلر Adler (1927) أسلوب الحياة، بأنه "طريقة الفرد في التفكير والشعور والسلوك، التي تتمحور حول هدفه في الحياة". ويعرفه كل من أنسباشر؛ و أنسباشر & Ansbacher) (Ansbacher, 1964 بأنه "طريقة الفرد المتميزة في الحياة وفي التعامل والتأثير في عالمه المحيط لتحقيق أهدافه". ويعرفه موزاك (Mosak, 2005) بأنه توجه الفرد نحو الحياة، بمعنى طريقة الفرد المتميزة في تحقيق أهدافه والشعور بذاته وبالآخرين.

وقد وصف أدلر (Adler, 1964) أربعة أساليب حياة، هي: المسيطر، والمستغل، والمتجنب، والمفيد. ويصف كيرن؛ وفرورر؛ وسمرز؛ وكيرلت؛ وماثني (Kern, Froerer, Summers, Curlette, & Matheny, 1996) خمسة أساليب حياة، هي: المنتمي، والمذعن، والمسيطر، والباحث عن الشهرة، والحذر. هذا وقد صنف موزاك (Mosak, 1979) أساليب الحياة إلى أربعة عشر أسلوباً، وعلى النحو التالي: الأخاذ، والقائد، والمتحكم، والشخص الذي يحتاج لأن يكون على صواب، والشخص الراغب في التفوق، والشخص الراغب في أن يكون محبوباً، والشخص الراغب في أن يكون جيداً، والشخص المعارض، والضحية، والشهيد، والطفل، وغير الكفء (غير الملائم)؛ والشخص الذي يتجنب مشاعره، والباحث عن الإثارة.

هذا ويتطور أسلوب الحياة خلال التجارب الحياتية المبكرة للفرد في أسرته؛ فالأسرة لها دور بارز في تشكيل توجهات أطفالها في الحياة نحو الاتجاه المفيد (Useful Type) أو نحو الاتجاه المتجنب (Avoiding Type). إذ يعتقد إدلر بأن الأفراد يطورون أسلوب حياتهم خلال السنوات الست الأولى من العمر، في محاولتهم للتغلب على مشاعر النقص التي تتطور لديهم خلال فترة الطفولة - الفترة التي يشعر فيها الطفل بالضعف وسهولة العطب (Corey, 2009).

وقد ركز أدلر على إدراك الطفل لأسرته وكفاحه لإيجاد مكان له فيها، وهو يعتقد بأن مكانة الطفل في الأسرة عامل مهم جداً في تطور شخصيته، فكل شخص يخلق أسلوب حياة له للتغلب على مشاعر النقص، وللتعامل مع المشكلات التي يواجهها Mosak, (2005).

فالناس يطورون أسلوب الحياة الخاص بهم بوصفه طريقة لتحقيق أهدافهم في الحياة، لذلك فهم مسؤولون عن سلوكهم ومسؤولون عن إحداث تغيير في حياتهم أيضا. وعليه يرى المرشدون الفرديون أن العنصر الأساسي في العلاج النفسي الفردي يكمن في مساعدة المسترشد على الوصول إلى حالة من الاستبصار والوعي بأسلوب حياته (Roberts, Caldwell & Decora, 2003) إضافة إلى ذلك يؤدي المحيط الأسري بشكل خاص دورا كبيرا في تشكيل أسلوب حياة الفرد وتطوره؛ إذ يركز أدلر على إدراك الطفل لأسرته، وعلى كفاحه لنيل مكانة خاصة فيها، وعلى المكانة التي يحتلها، أو يحصل عليها في أسرته، بوصفها عوامل مهمة جداً في تطور أسلوب حياته(Mosak, 2005). فالفتاة المهملة أو التي تشعر بالإهمال من والديها مثلاً، تشعر بالنقص في أثناء تكيفها مع متطلبات الحياة؛ ما يدفعها إلى تبني أسلوب حياة يتصف بالبحث عن الانتقام أو تطويره، أو الشعور بالامتعاض لنجاح الآخرين، أو القيام بالسعي المرضي للحصول على أي شيء تشعر بأنه من حقها (شلتز، 1983).

ويشير أدلر (Adler, 1927) إلى أن الأطفال الذكور غالباً ما يقدرون بشكل زائد من جانب والديهم، أما الإناث فيعاملن على أنهن غير قادرات على إنجاز أي شيء، فالإناث اللواتي يعاملن بهذه الطريقة سوف يشعرن بالتردد والشك في أنفسهن عندما يكبرن، ويتطور لديهن انطباع بأن الرجال وحدهم هم الأقدر والأكفأ على إنجاز أي شيء ذي قيمة. ويبين هذا مدى أهمية الدور الذي تؤديه الأسرة في تطور أسلوب حياة الفرد.

كذلك يؤدي التسلسل الولادي أو ترتيب الطفل في الأسرة أيضا دوراً كبيراً في تطور أسلوب الحياة وتشكله. إذ وجد أن الأطفال الأكبر في أسرهم هم في الغالب أفراد متجهون أو متمركزون نحو الماضي، ومتشائمون من المستقبل، ومتشبثون بالسلطة وخاضعون لها، في حين يكون الطفل الثاني في التسلسل الولادي أكثر تفاؤلاً بالمستقبل، وأكثر طموحاً وتنافساً، وأسرع نمواً لغوياً وحركياً من الطفل ذي الترتيب الأول في التسلسل الولادي، كما أن الطفل الأخير في التسلسل الولادي في أسرته يكون متمرداً، ولا يحترم قوة السلطة أو يقدرها.(Slavik & Carlson, 2006)

وخلص شولمان؛ وموزاك (Shulman & Mosak, 1995)إلى أن معرفة المرشد لأسلوب حياة المسترشد تمكنه من التنبؤ بسلوكه في المواقف العلاجية والحياتية المختلفة، ما يساعد في التخطيط لاستخدام الاستراتيجيات العلاجية المناسبة، وفي التنبؤ بحضور المسترشد للمعالجة، وفي الحفاظ على القضايا ذات الصلة الوثيقة بالمشكلة في عقل المرشد. فجميع انفعالات الفرد وسلوكياته تكون منسجمة مع أسلوب حياته، كما يجب أخذ أسلوب حياة الفرد بالحسبان عند النظر لأي مشكلة لدى المسترشد. ويرى أدلر أن تحديد المرشد ومعرفته بأسلوب حياة المسترشد يساعده في

التغلب على مقاومة المسترشد للعلاج، وفي كشف أهداف الفرد المخفية، وفي التنبؤ بمشكلاته السلوكية(Adler, 1927).

ووفقاً لعلماء النفس الفرديين يعد أسلوب الحياة واحدا من أكثر المفاهيم أهمية في مساعدة المرشد على فهم مشكلة المسترشد والقضايا المتعلقة بها، وفي معرفة أهداف المسترشد الخطأ في الحياة، ويمكنه، أيضا، من التنبؤ بالاضطرابات النفسية التي قد يعاني منها، ويساعد على فهم تعقد الاضطرابات النفسية، وتفسير الهدف من السلوك المرضي، والأعراض المرضية لدى المسترشد، واكتشاف الأهداف الخطأ التي وضعها المسترشد لنفسه. وعليه؛ يمكن هذا الأسلوب المرشد من مساعدة المسترشد في وضع أهداف جديدة لنفسه، ويؤدي به إلى النجاح في حياته (Curlette, Kern & Wheeler, 1996).

ويشير دريكرز (Dreikurs, 1997) إلى وجوب أخذ أسلوب الحياة بالحسبان عند النظر في أي مشكلة نفسية لدى الفرد. ويعتقد المعالجون الفرديون أن العنصر الأساسي في العملية العلاجية هو التعاون مع المسترشد لمساعدته في التبصر بأسلوب حياته (Roberts, et al., 2003). إذ يمكن من خلال أسلوب الحياة الحصول على معلومات كثيرة عن شخصية الفرد بأبعادها المختلفة مثل: نظرة الفرد لذاته؛ ونظرته للعالم من حوله؛ ودوافعه الأساسية؛ وطرقه الاعتيادية في السلوك. إضافة إلى أن كثيراً من الأحداث الماضية في حياة الفرد، ومشكلاته الحالية يمكن فهمها عن طريق معرفة المرشد بأسلوب حياة المسترشد. ويمكن استخدام أسلوب حياة الفرد في التنبؤ بسلوكه المستقبلي، فالشخص الذي يظهر أسلوب حياة الطفل الضعيف (Weak Baby) مثلاً يتصرف بناءً على ذلك حتى في علاقته مع الآخرين، وفي علاقته بالمرشد أيضا (Shulman & Mosak, 1995).

ويرى موزاك (Mosak, 2005) أن الأفراد الذين يطورون أسلوب الضحية بوصفه أسلوب حياة لهم يواجهون درجة مرتفعة من المعاناة في مكان العمل، وفي علاقاتهم الحميمة مع الآخرين. فقد وجدت دراسة لوجان؛ وكيرن؛ وكيرلت؛ وتراد (Logan, Kern, Curlette & Trad, 1993) أن الأزواج الذين يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس أسلوب الحياة المنتمي يكون مستوى رضاهم ألزواجي مرتفعاً، في حين ينخفض مستوى الرضا الزواجي لدى الأزواج الذين يحصلون على درجة مرتفعة على أسلوب الحياة المستغل وأسلوب الحياة غير الكفء. من هنا، خلص أدلر إلى أن الأفراد الذين يطورون أسلوب حياة الضحية خلال طفولتهم غالبا ما يصابون بالاكتئاب في ما بعد.

وتوصلت دراسة جونستون (Johnston, 1988) إلى وجود ارتباط ايجابي بين أسلوب الحياة غير الكفء والاكتئاب، كما وجد هايلاندر (Highlander, 1984) علاقة ارتباطيه بين أسلوب الحياة الحذر والاكتئاب. كما وجد أيضا مورتون بيج؛ وويلر – Morton (Page and Wheeler 1997) ارتباطا موجبا بين كل من أسلوب الحياة المستغل والاكتئاب، وارتباطاً سلبياً بين أسلوب الحياة المنتمي والاكتئاب. كذلك وجد دنتر (Dinter, 2000) ارتباطاً ايجابياً بين أسلوب الحياة الباحث عن الكمال والشعور بالفاعلية الذاتية، وارتباطا سلبيا بين أسلوب الحياة الباحث عن الشهرة والفاعلية الذاتية.

وخلصت نتائج دراسة كيسر (Kyser, 1978) إلى أن الأفراد الذين يظهرون أساليب الحياة التالية: المتجنب؛ والضحية؛ وغير الكفء، يبدون درجة مرتفعة من الاضطراب النفسي، في حين يبدي الأفراد الذين يظهرون أسلوب الحياة المنتمي درجة مرتفعة من التكيف النفسي. وبينت النتائج أيضا وجود ارتباط ايجابي بين انخفاض الانتماء الاجتماعي والارتفاع في شدة الاضطراب النفسي.

ووجد في دراسة أجراها ويلر؛ وكيرن؛ وكيرلت Wheeler, (Kern & Curlette, 1993) أن هناك ارتباطاً سالبا ذا دلالة إحصائية بين أسلوب المذعن وإساءة استخدام العقاقير. هذا ويرى أدلر أن الأفراد الذين يظهرون النمط الأخاذ والنمط المتجنب والمسيطر يكون لديهم احتمال عال لأن يقوموا بسلوكيات إجرامية نحو المجتمع (Slaton, Kern & Curlette, 2000).

وقد وجد سانتا ماريا (Santamaria, 2000) ارتباطاً سلبياً بين كل من أسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة المنتمي ودرجة الضغط النفسي، وارتباطاً ايجابياً بين أسلوب الحياة المسيطر وأسلوب الحياة الحذر ودرجة الضغط النفسي. وعليه، فإن أسلوب الحياة، من وجهة نظر إدلر، يوجه سلوك الفرد، ويزوده ببنى معرفية للتفسير وللتعامل وللاستجابة لمواقف الحياة المختلفة وللحالات الانفعالية الداخلية المختلفة أيضا (Mosak, 2005). فأسلوب حياة الفرد عامل مهم ومؤثر إيجابا أو سلباً في حياته النفسية، وعليه، فمن المهم دراسته وتشخيصه من المتخصصين العاملين مع الأفراد الذين يعانون من بعض الاضطرابات النفسية وسوء التكيف لمساعدتهم على التحسن والشفاء. من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة من أجل تحديد علاقة أساليب الحياة بالاضطرابات النفسية ولا سيما القلق والاكتئاب، كما أن معرفة العلاقة بين أساليب الحياة والاضطرابات النفسية تساعد المرشدين في وضع برامج وقائية وعلاجية للاضطرابات النفسية. وتجدر الإشارة، أنه لم تجر دراسات في البيئة العربية حول نظرية أدلر عموما وأساليب الحياة خصوصا؛ لذا تحاول هذه الدراسة فحص إمكانية تطبيق مفاهيم نظرية أدلر (أسلوب الحياة) على بيئة أخرى غير البيئة التي نشأت بها (التعميم العبر ثقافي).

كما أجرى ميراندا (Miranda, 1994) دراسةً هدفت إلى معرفة مقدرة أساليب الحياة، ودرجة الاندماج الثقافي أو ما يعرف بالتثاقف (Acculturation) مع الثقافة الأخرى التي يوجد فيها الفرد في التنبؤ بالإصابة بالاكتئاب، كما هدفت الدراسة ايضا إلى التعرف إلى الفروق في أساليب الحياة ودرجة الاكتئاب بين الأمريكيين ذوي الأصل الإسباني، وفقاً لدرجة اندماجهم في الثقافة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (313) راشداً، قسموا إلى ثلاث مجموعات وفقاً لدرجة اندماجهم، فكان لدى المجموعة الأولى

اندماج ثقافي ضعيف مع الثقافة الأمريكية، ولدى المجموعة الثانية اندماج ثقافي لكلتا الثقافتين (الأمريكية، والإسبانية)، أما المجموعة الثالثة فكان لديها اندماج ثقافي عال جداً (Bi-Cultural). وقد استخدم في تلك الدراسة مقياس أدلر الأساسي للنجاح الشخصي - نسخة الراشدين Basic Adlerian Scales for Interpersonal Success-Adult form (BASIS-A)؛ وقائمة بيك للاكتئاب (Beck Depression Inventory)؛ ومقياس لدرجة الاندماج الثقافي مع الثقافة الأمريكية باللغة الإسبانية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب التالية أسلوب الحياة المنتمي؛ وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان؛ وأسلوب الحياة الحذر؛ وأسلوب الحياة المتحكم؛ ومستوى الاكتئاب؛ قد ميزت بين المجموعات الثلاث وفقاً لدرجة اندماجها الثقافي مع الثقافة الأمريكية، بعكس أسلوب الحياة المذعن الذي لم يميز بين المجموعات الثلاث. وتنبأ كل من أسلوب الحياة الحذر، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وأسلوب الحياة المنتمي بالاكتئاب عند عينة الدراسة.

وفي دراسة أخرى قام بإجرائها مورتون بيج وويلر Morton-Page & Wheeler, 1997) بهدف معرفة العلاقة بين الإصابة بالاكتئاب والتعرض إلى خبرة فقدان شخص عزيز في مرحلة الطفولة، وبهدف معرفة العلاقة بين أساليب الحياة من جهة، والإصابة بالاكتئاب والتعرض لخبرة فقدان شخص عزيز في مرحلة الطفولة من جهة أخرى. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من المسجلين في مساق "مقدمة في علم النفس" في إحدى الجامعات في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية، بمتوسط عمر قدره (18.6) سنة. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى لم يتعرض أفرادها لخبرة فقدان شخص عزيز، وبلغ عددها (118) فرداً، والمجموعة الثانية تعرضت لخبرة الفقدان، وبلغ عددها (82) فرداً. طبقت على أفراد الدراسة القائمة الشخصية لأساليب الحياة (The Life Style Personality Inventory, LSPI)، وقائمة بيك للاكتئاب Beck depression (inventory)؛ والمقياس الفرعي للاكتئاب من قائمة الشخصية متعددة الأوجه (The Minnesotal Multiphasic Personality Inventory, MMPI-D).

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين تعرضوا لخبرة الفقدان (أي فقدان شخص عزيز عليهم مثل الأب؛ أو الأم؛ أو أحد الإخوة) قبل بلوغهم سن (18) كانت نسبة إصابتهما بالاكتئاب (33%) في حين بلغت نسبة الاصابة به للمجموعة التي لم تتعرض لخبرة فقدان شخص (31%) ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة، أيضا، على وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين أسلوب الحياة الحذر والاكتئاب، وارتباط موجب بين أسلوب الحياة غير الكفء والاكتئاب، كما ارتبط أسلوب الحياة المنتمي سالبا بالاكتئاب. وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تعرضت إلى فقدان شخص عزيز عليها، والمجموعة التي لم تتعرض إلى فقدان شخص عزيز في أساليب الحياة، إذ ارتفع متوسط المجموعة التي لم يتعرض أفرادها إلى فقدان شخص عزيز على أسلوب الحياة المذعن، وارتفع متوسط المجموعة التي تعرض أفرادها إلى فقدان شخص عزيز على أسلوب الحياة الحذر.

وأجرى ساندرز، و روي (Saunders & Roy, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإصابة بالاكتئاب والشعور بالرضا عن الحياة وأسلوب الحياة المنتمي. وتكونت عينة الدراسة من (87) طالباً جامعياً، منهم (33) ذكرا تم اختيارهم من عمر (18-60) وبمتوسط عمر قدره (28.4) و(54) إنثى تم اختيارهن من عمر (17-51) وبمتوسط عمر قدره (27.3) وذلك من جامعة نيو كاسل (Newcastle). وطبق على أفراد الدراسة: مقياس بيك للاكتئاب؛ ومقياس الرضا عن الحياة (The Satisfaction with Life Scale, SWLS)، ومؤشر أسلوب الحياة المنتمي.

وبينت نتائج الدراسة أن متوسط أداء الإناث على أسلوب الحياة المنتمي أعلى منه لدى الذكور، وأن هناك ارتباطاً سلبياً ذا دلالة إحصائية بين أسلوب الحياة المنتمي والاكتئاب، وارتباطاً سلبياً بين الاكتئاب والشعور بالرضا عن الحياة، وارتباطاً إيجابياً بين أسلوب الحياة المنتمي والشعور بالرضا عن الحياة.

ومن ناحية أخرى، لم تؤيد ذلك نتائج دراسة أجراها اشبي وكوتمان (Ashby & Kottman, 2000) هدفت إلى معرفة الفروق في الاكتئاب، والخوف من الحميمية (أي خوف الفرد من مشاركة أفكاره ومشاعره مع الآخرين)، والفاعلية الذاتية، والمشاعر الإيجابية والسلبية، وفقاً لاختلاف أساليب الحياة بين الأفراد. وتكونت عينة الدراسة من (163) طالباً جامعياً من المسجلين في مساقات علم النفس، منهم (106) إنثى و(55) ذكرا، بمتوسط عمر قدره (19.86).

طبقت على أفراد الدراسة مقياس لونجينفيلد لخصائص الشخصية (Longenfeld Inventory of Personality)، ومقياس كاندل للاكتئاب (Kandel Depression Scale)، ومقياس الخوف من الحميمية (Fear of Intimacy Scale, FIS)، ومقياس الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy Scale, SES)، ومقياس الانفعال الإيجابي والسلبي (Positive & Negative Affect Scale, PANAS).

وأظهرت نتائج الدراسة أن أعلى متوسط للفاعلية الذاتية والانفعال الإيجابي كان لدى الأفراد ذوي أسلوب الحياة المنجز، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع في الاكتئاب؛ والخوف من الحميمية.

وأجرى هيرنجتون؛ وماثني؛ وكيرليت؛ وماكارثي؛ وبينك (Herrington, Matheny, Curlette, Mccarthy & Penick, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة مقدرة أساليب الحياة، وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية (Coping Strategies)، والتعرض إلى

أحداث الحياة السلبية (غير سعيدة)، في التنبؤ بالقلق والاكتئاب. وتكونت عينة الدراسة من (435) طالبةً من جامعات متعددة من مناطق مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، بمتوسط عمر بلغ (27.82) عاموممن مختلف الأعراق. وقد طبقت على أفراد الدراسة المقاييس التالية: قائمة أساليب التعامل مع الضغوط النفسية(Coping Resources Inventory for Stress, CRIS)؛ ومقياس أدلر الأساسي للنجاح الشخصي – نسخة الراشدين (BASIS-A)؛ ومقياس مسح التجارب الحياتية؛ ومقياس بيك للاكتئاب؛ ومقياس سبلبيرغر للقلق – سمة وحالة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الثقة بالنفس والدعم الاجتماعي بوصفهما أسلوبين للتعامل مع الضغوط النفسية، وأحداث الحياة السلبية، وأسلوب الحياة المذعن، تفسر مجتمعة ما نسبته (34%) من التباين في الاكتئاب. وفسر أسلوب الحياة المذعن منفرداً ما نسبته (12%) من التباين في الاكتئاب. في حين فسرت الثقة بالنفس بوصفها أسلوبا للتعامل مع الضغوط النفسية، وأسلوب الحياة المذعن، وأسلوب الحياة المنتمي، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، والتعرض إلى أحداث حياتية سلبية ما مقداره (60%) من التباين في القلق، وفسرت أساليب الحياة مجتمعة ما مقداره (39%) من التباين في القلق. وفسر أسلوب الحياة المذعن وأسلوب الحياة المنتمي معاً ما مقداره (26 %) من التباين في القلق.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن هناك علاقة ارتباطيه بين أساليب الحياة وكل من الاكتئاب والقلق، اذ يرتبط أسلوب الحياة الحذر وأسلوب الحياة الباحث عن الشهرة وأسلوب الحياة غير الكفء وأسلوب الحياة المساير ايجابياً بالاكتئاب، في حين يرتبط أسلوب الحياة المنتمي وأسلوب الحياة المنجز سلباً بالاكتئاب، كما يتنبأ أسلوب الحياة المنتمي وأسلوب الحياة الباحث عن الشهرة وأسلوب الحياة المساير بالقلق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الجانب النفسي عاملاً مهماً في بناء الفرد والمجتمع، فالفرد المضطرب لا يمكنه أن ينتج أو أن يكون عضواً فاعلاً في أسرته وفي مجتمعه. وقد أدركت الدول والمؤسسات أهمية هذه المسألة، فأنشأت المستشفيات ومراكز الرعاية، للحد من تأثير الاضطرابات النفسية ولتأهيل المضطربين نفسياً، ليصبحوا أعضاء منتجين في مجتمعهم. وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة انتشار الاضطرابات النفسية في العالم ازدادت في العقود الأخيرة لأسباب مختلفة، إذ تقدر نسبة انتشار المخاوف المرضية عند الإناث (17.8) وعند الذكور (10.4)، ونسبة انتشار إدمان وإساءة استخدام الكحول)4.6(عند الإناث و(23.8(عند الذكور، ونسبة انتشار الاكتئاب)7.0(عند الإناث و(2.6(عند الذكور (Oltmanns & Emery, 2007). ويمثل أسلوب الحياة عاملا مهما ومؤثرا في صحة الفرد النفسية، إذ أن معرفة المرشد النفسي لهذا التأثير يزيد من فاعليته، ومن قدرته في الوقاية من الاضطرابات النفسية أو تشخيصها، وعلاجها.

وتتمثل مشكلة الدراسة في معرفة العلاقة بين أساليب الحياة وبين القلق والاكتئاب. وفي معرفة نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة في القلق والاكتئاب وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

1- ما أساليب الحياة الأكثر انتشارا عند أفراد الدراسة؟

2 - ما العلاقة بين كل من أساليب الحياة والقلق؟

3 - ما العلاقة بين كل من أساليب الحياة والاكتئاب؟

4- ما مقدار التباين في القلق الذي تفسره كل من الأساليب منفردة أو مجتمعة؟

5- ما مقدار التباين في الاكتئاب الذي تفسره كل من الأساليب منفردة أو مجتمعة ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الجوانب الآتية:

1 - إنّ معرفة العلاقة بين أساليب الحياة والإصابة بالقلق والاكتئاب تساعد المرشدين والمختصّين النفسيين في الأقسام النفسية على تشخيص الاضطرابات النفسية؛ ووضع الأهداف العلاجية؛ وفي اقتراح أساليب علاجية؛ و بناء خطط علاجية أكثر كفاءة وفاعلية استناداً إلى نظرية أدلر.

2 - إنّ أهمية صحة الفرد النفسية هي أمر مهم، فتمتع الفرد بها من شأنه زيادة قدرته على التقدم، والإنتاج، والعطاء.

3 - إنّ هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت نظرية أدلر عموما، وأسلوب الحياة خصوصا.

4 - إنّها تلقي الضوء على جانب مهم من شخصية المسترشدين، وهو أسلوب الحياة، وكيف يؤثر في صحة الفرد النفسية، وهو يعد أمراً مهما في فهم ديناميكية الاضطرابات النفسية.

5 - إنّها تحاول التحقق من مفاهيم نظرية أدلر، وقابليتها للتطبيق العبر ثقافي، وذلك على البيئة العربية، ومن ثم التحقق من صدق النظرية في البيئة العربية.

التعريفات الإجرائية

أسلوب الحياة: "وهو توجه الفرد نحو الحياة، أي طريقته المتميزة في تحقيق أهدافه، والشعور بذاته وبالآخرين" (Mosak, 2005, p.46) ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على القائمة الشخصية لأساليب الحياة المعدة من قبل مولينز وآخرين (Mullins, et al., 1987).

القلق: "هو حالة مزاجية سلبية تتصف بأعراض جسمية ونفسية، مثل التوتر الجسمي، والخشية من المستقبل" (Davison & Neale,1998, p.179) ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل

عليها الفرد على مقياس سبيلبيرغر للقلق المستخدم في هذه الدراسة.

الاكتئاب: "وهو اضطراب يتصف بحدوث انخفاض كبير في الطابع المزاجي للفرد، وبفقدان الاهتمام أو الاستمتاع بالنشاطات اليومية، وبحدوث تغيرات جوهرية في الوزن والشهية للطعام، والأرق أو كثرة النوم، والتهيج أو التأخر النفسي الحركي، والتعب أو فقدان الطاقة والجهد، والشعور بالضعف والذنب، وتناقص القدرة على التفكير والتركيز، والتردد وعدم الحسم، والتفكير بالموت والانتحار (APA,2000,P.349)" ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة بيك للاكتئاب المستخدمة في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

1. إن نتائج هذه الدراسة تحددت بطبيعة الأدوات المستخدمة (مقاييس القلق والاكتئاب) وما

   تقيسه.
2. العينة التي خضعت للدراسة هي مجموعة من الطلبة. وعليه، سيكون بالإمكان تعميم النتائج

   على عينات شبيهة فقط.
3. إن عدم إرجاع بعض الأفراد للاستبانات التي وزعت عليهم، بالإضافة إلى حذف بعض

   الاستبانات التي لم يجب الفرد عن عدد كبير من فقراتها، أو أجابوا عنها بصيغة نمطية،

   ربما يؤثر في نتائج الدراسة.
4. إن ظروف المجتمع الحالي وما يطرأ عليه من تغيير يؤثر في تعميم نتائج هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة والعينة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من مستوى البكالوريوس؛ إذ تم اختيار عينة من الطلبة من المستويات الأربعة من (السنة الأولى إلى السنة الرابعة) تمثل ما نسبته (15%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وقد بلغ عددهم (277) طالباً وطالبة. ويوضح الجدول رقم 1 خصائص عينة الدراسة من ناحيتي الجنس والسنة الدراسية

جدول1: توزيع عينة الدراسة حسب الجنس؛ والسنة الدراسية

المتغير	العدد	النسبة %
الجنس		
ذكور	40	14.4
إناث	237	85.6
السنة الدراسية		
الأولى	4	1.4
الثانية	61	22
الثالثة	97	35
الرابعة	115	41.5

أدوات الدراسة

أولاً: قائمة أساليب الحياة

استخدمت لأغراض هذه الدراسة قائمة أساليب الحياة لكل من مولينس؛ وكيرن؛ وكيورليت (Mullins, Kern & Curlette, 1987)، التي قام الشخانبة (2010) بتعريبها وتكييفها على البيئة الأردنية، وتعد قائمة أساليب الحياة قائمة تقدير ذاتي مكونة من (54) فقرة يجاب عنها من خلال متصل من خمسة درجات،(الشخانبة) بالاعتماد على الدراسات التي تناولت أساليب الحياة، وبالاعتماد على التحليل العاملي للمقاييس المتوافرة لأساليب الحياة. و تقيس تسعة أساليب حياتية، هي: المنتمي؛ والضحية؛ والباحث عن الاستحسان؛ والمتحكم؛ والشخص غير الكفء؛ والطفل المدلل والمنتقم؛ والمؤذي؛ والمذعن.

وتتمتع القائمة بصورتها الأصلية بمعاملات صدق جيدة، كما نتج عن التحليل العاملي للقائمة تسعة عوامل أو أساليب حياة، وتتراوح معدلات ثبات الأبعاد الفرعية للقائمة ما بين(0.64إلى 0.90)، وتعطي القائمة درجة فرعية على كل أسلوب من أساليب الحياة. ويعد أسلوب الحياة الفرعي الذي يحصل الفرد بالإجابة عن فقراته على أعلى درجة في القائمة هو أسلوب حياته المسيطر.

وتتمتع القائمة بصورتها المعربة بمعاملات صدق حسب الطرق التالية (الشخانبة، 2010):

أ. الصدق الظاهري

حسب الصدق الظاهري للقائمة عن طريق عرضها في صورتها الأولية على عشرة محكمين مختصّين في الإرشاد النفسي وعلم النفس، وطلب إليهم إبداء الرأي بمدى صلاحية ومواءمة كل فقرة من فقرات القائمة، ومدى انتمائها للبعد الذي تقع ضمنه أو تقيسه، واقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة. وقد بلغت نسبة الاتفاق بينهم على فقرات المقياس حوالي (90%). واعتمد اتفاق ثمانية محكمين أو أكثر معياراً لقبول الفقرة.

ب. صدق البناء

حسب صدق البناء للقائمة عن طريق حساب ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تقع ضمنه، وقد كانت جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية تراوحت ما بين (0.35 – 0.91).

ج. الصدق العاملي

وحسب التحليل العاملي للقائمة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 220طالبا من كلية العلوم التربوية غير عينة الدراسة، بطريقة العناصر المبدئية (Principle Component)، ثم اتبعت بطريقة تدوير المحاور المتعامدة (Varimax)، فنتج عن هذا التحليل ثمانية عوامل، تنسجم مع الافتراض الذي بنيت عليه القائمة، وهو وجود تسعة عوامل أو أساليب حياة. كما وتجاوزت القيمة النسبية لكل عامل من هذه العوامل الواحد صحيح، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (69.63%) من التباين الكلي.

ثبات قائمة أساليب الحياة

كذلك حسبت معاملات ثبات القائمة بالطرق التالية:

أ. إعادة التطبيق

حسب ثبات القائمة باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة من الطلبة تكونت من (34) طالبا وطالبة من المسجلين في مساق التعلم والمعرفة بقسم علم النفس في الجامعة الأردنية، وذلك بحساب درجة الارتباط بين التطبيقين: الأول، والثاني بفاصل زمني مقداره (14) يوماً. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.42)، لأسلوب الحياة المؤذي، و(0.86) لأسلوب الحياة الضحية.

ب. الاتساق الداخلي

حسب الاتساق الداخلي للقائمة باستخدام معادلة كروبناخ ألفا لأبعاد القائمة، التي تراوحت بين (0.79) لكل من المذعن وغير الكفء وبين (0.95) لبعد المؤذي، والجدول 2 يوضح قيم تلك الأبعاد.

جدول2: معامل ثبات ألفا لأساليب الحياة

رقم البعد	اسم البعد	كرونباخ ألفا
1	المنتمي	0.87
2	الضحية	0.86
3	الباحث عن الاستحسان	0.80
4	المتحكم	0.91
5	غير الكفء	0.79
6	المدلل	0.93
7	المنتقم	0.82
8	المؤذي	0.95
9	المذعن	0.79

وتصحح قائمة أساليب الحياة وفقاً لمقياس ليكرت خماسي متدرج يتراوح بين (1-5)، وذلك بإعطاء قيمة رقمية لكل بديل من البدائل كالآتي: قليل جداً:1، قليل: 2، متوسط: 3، كثير: 4، كثير جداً: 5، مع الأخذ بالاعتبار عكس التدريج للفقرات السلبية عند التصحيح، وهي الفقرات ذوات الأرقام: (2، 3، 4، 5، 6، 10، 25، 26، 27، 29، 30، 48) وتتراوح الدرجة النهائية على كل بعد من أبعاد القائمة بين (6-30)، وتم حساب المدى من خلال طرح أقل قيمة من أعلى قيمة ثم تقسيم هذا المدى على (2)، أي (30-6÷24=2=12)، وبذا تم توزيع المدى إلى فئتين بحيث اعتبرت الدرجات من (0) إلى اقل من 18 عدم انطباق البعد على الفرد، والدرجات (18-30)، إلى انطباق البعد على الفرد.

ثانياً: قائمة سمة القلق

وهي قائمة مكونة من عشرين فقرة من إعداد سبيلبرجر(Spielberger, 1983) أعدت لقياس سمة القلق، أي الفروق الثابتة نسبياً لدى الفرد في القابلية للإصابة بالقلق، بمعنى أخر أنها تقيس الاختلافات الموجودة بين الأفراد في ميلهم للاستجابة للمواقف التي يدركونها على أنها مواقف مهددة بارتفاع مستوى القلق لديهم. وتتراوح معاملات ثبات القائمة في صورتها الأصلية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بين (0.73 – 0.86). وقد قامت كاظم (1985) بتعريب هذه القائمة وتكييفها للبيئة العربية، فبلغت معاملات ثبات القائمة بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بين (0.60 -0.81). ثم حسب الصدق التلازمي للمقياس بحساب معامل الارتباط مع مقياس تيلور للقلق الصريح (TMAS) ومقياس كاتل للقلق (IPAT)، وكانت جميعها ارتباطات ذات دلالة إحصائية. وقد تحقق المرزوقي من دلالات الصدق والثبات للمقياس على البيئة الاردنية، إذ تم استخراج الصدق التلازمي، وذلك بمقارنته بمجموعة من المحكات الخارجية مثل: مقياس القلق (IPAT) لكاتل وشاير؛ ومقياس تيلور للقلق الصريح (TMAS). وقد بلغت معاملات الارتباط بين مقياس سمة القلق والمقاييس الاخرى على النحو التالي(0.770 -0.83). وحسبت أيضا معاملات الثبات لمقياس سمة القلق بطريقة إعادة التطبيق إذ تراوحت بين (0.73 -0.86).

ثالثاً: قائمة بيك للاكتئاب

وهي قائمة تقدير ذاتي مكونة من (21) مجموعة من العبارات تصف مشاعر مختلفة تم اشتقاقها من ملاحظة أعراض المرضى المراجعين للأقسام النفسية بوصفها أداة مساعدة في تشخيص الاكتئاب. وتشتمل كل مجموعة على أربع فقرات متدرجة في شدتها من (0-3)، إذ تشير الدرجة (0) إلى عدم وجود اكتئاب، والدرجة (1) إلى وجود اكتئاب خفيف، والدرجة (2) إلى وجود اكتئاب متوسط، والدرجة (3) إلى وجود اكتئاب شديد، وتتراوح الدرجة الكلية على مقياس الاكتئاب بين (0-63) حيث تمثل الدرجة (0) عدم وجود اكتئاب، في حين تمثل الدرجة (63) الحد الأعلى من الاكتئاب. وتم حساب المدى من خلال طرح أقل قيمة من أعلى

قيمة ثم تقسيم هذا المدى على (3)، أي (63-0=63÷3=21)، وبذا تم توزيع المدى إلى ثلاث فئات بحيث اعتبرت: الدرجات بين (0) وأقل من (21)، على أنها اكتئاب منخفض، والدرجات بين (21) وأقل من (42)، اكتئاب متوسط، والدرجات بين (42-63)، اكتئاب مرتفع. وتتمتع القائمة في صورتها الغربية باتساق داخلي يتراوح بين (0.73- 0.92) وتراوح الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بين(0.48- 0.86) وتتمتع القائمة بصدق تمييزي مرتفع، وبلغ ارتباطها مع المقياس الفرعي للاكتئاب في مقياس الشخصية متعدد الأوجه (0.76).

وقد قامت الخليدي (2004) بحساب الصدق التمييزي والصدق العاملي للقائمة في صورتها العربية، وذلك على عينة مكونة من (56) طالباً وطالبة التي كانت في معظمها معاملات صدق مرتفعة. وحسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، إذ بلغ (0.86).

الأساليب الإحصائية

تعد هذه الدراسة ارتباطية وصفية، تهدف إلى معرفة أساليب الحياة التي يتصف بها أفراد العينة، وإلى معرفة العلاقة بين هذه الأساليب وكل من القلق والاكتئاب. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

أ- المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على متغيرات الدراسة

ب- التكرارات والمتوسطات لكل أسلوب من أساليب الحياة.

ج- حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل من أساليب الحياة وكل من القلق والاكتئاب.

د- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج وذلك لحساب نسبة ما تفسره كل من أساليب الحياة منفردة أو مجتمعة

في كل من القلق والاكتئاب.

إجراءات الدراسة

وزعت كل من قائمة أساليب الحياة ومقياس القلق ومقياس الاكتئاب على أفراد عينة الدراسة في صفوفهم، وضمن مجموعاتهم الصفية العادية، إذ طلب من الطلبة الإجابة عن تلك المقاييس في ضوء التعليمات الخاصة لكل منها؛ وذلك تحت إشراف الباحث، وبمساعدة مدرسي الشعب المختلفة.

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب الحياة وبين القلق والاكتئاب، والى معرفة نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة منفردة ومجتمعة في القلق والاكتئاب.

وللإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمعرفة أي أساليب الحياة أكثر انتشارا لدى عينة الدراسة، تم حساب النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الدراسة على كل أسلوب من أساليب الحياة التسعة، علماً بأن الدرجة الكلية عن كل أسلوب من أساليب الحياة وفقاً لمقياس أساليب الحياة تتراوح ما بين (6-30)، واعتبرت العلامة (18)، كدرجة قطع لانطباق أسلوب الحياة على الفرد، وحسبت النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين حصلوا على علامة (18)، فأكثر على كل أسلوب من أساليب الحياة والجدول رقم 3 يوضح تلك النتائج.

جدول3: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لعينة الدراسة على أساليب الحياة

الرقم	أسلوب الحياة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
1	المنتمي	24.21	4.77	87.80
2	الباحث عن الاستحسان	22.50	4.33	82.90
3	المذعن	21.59	5.14	75.6
4	المتحكم	17.57	6.79	43.90
5	المدلل	17.00	5.55	43.90
6	المنتقم	16.59	5.37	39.00
7	غير الكفء	14.97	4.38	24.4
8	الضحية	11.55	5.40	22.00
9	المؤذي	10.94	4.82	19.50

يشير الجدول 3 إلى اتصاف عينة الدراسة بأسلوب الحياة المنتمي، إذ بلغت النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين انطبق عليهم أسلوب الحياة المنتمي (87,8) وبمتوسط حسابي (24.21)، يليه أسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان بنسبة مئوية بلغت (82,9) وبمتوسط حسابي (22.50)، ثم أسلوب الحياة المذعن بنسبة مئوية بلغت (75,6) وبمتوسط حسابي بلغ (21.59). في حين انخفضت متوسطات عينة الدراسة على كل من أسلوب الحياة المتحكم بنسبة مئوية بلغت (43,9) وبمتوسط حسابي بلغ (17.57)، وأسلوب الحياة المدلل بنسبة مئوية بلغت (43,9) وبمتوسط حسابي بلغ (17)، وأسلوب الحياة المنتقم بنسبة مئوية بلغت (39) وبمتوسط حسابي بلغ (16.59)، وأسلوب الحياة غير الكفء بنسبة مئوية بلغت (24,4) وبمتوسط حسابي بلغ (14.97)، وأسلوب الحياة الضحية بنسبة مئوية بلغت (22) وبمتوسط حسابي بلغ (11.55)، وأسلوب الحياة المؤذي بنسبة مئوية بلغت (19,5) وبمتوسط حسابي بلغ (10.94). أي أن عينة الدراسة تتميز بارتفاع على أسلوب الحياة المنتمي؛ وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان؛ وأسلوب الحياة المذعن. وانخفاض على أسلوب الحياة المتحكم؛ وأسلوب الحياة المدلل؛ وأسلوب الحياة المنتقم؛ وأسلوب الحياة غير الكفء؛ وأسلوب الحياة الضحية؛ وأسلوب الحياة المؤذي.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني المتضمن معرفة العلاقة بين أساليب الحياة والقلق، فقد حسب معامل ارتباط بيرسون بين أسلوب الحياة وكل من القلق والاكتئاب. والجدول رقم 4 يوضح قيم تلك المعاملات.

جدول4: معاملات الارتباط بين أساليب الحياة والقلق والاكتئاب

الرقم	أساليب الحياة	سمة القلق	الاكتئاب
1	المنتمي	.03	.20-*
2	الضحية	-.08	.19*
3	الباحث عن الاستحسان	.13*	.02-
4	المتحكم	.06	.06-
5	غير الكفء	05.	.02
6	المدلل	14.*	.04
7	المنتقم	.02	.14*
8	المؤذي	04.	.11
9	المذعن	.06	.04-

*عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha \geq 0.05$

يتبين من الجدول 4 عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$بين أساليب الحياة والقلق، باستثناء أسلوب الحياة المدلل الذي ارتبط ايجابياً بالقلق، وكان ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ بالقلق إذ بلغ معامل الارتباط (0.14). وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان إذ بلغ معامل الارتباط)0.13).

وللإجابة عن السؤال الثالث المتضمن معرفة العلاقة بين أساليب الحياة والإصابة بالاكتئاب، حسب معامل ارتباط بيرسون بين أسلوب الحياة وكل من القلق والاكتئاب، والجدول 4 يوضح قيم تلك المعاملات.

ويظهر من الجدول 4 أن أسلوب الحياة المنتمي ارتبط ارتباطا سلبياً بالاكتئاب (-0.20) عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ من (0.01)، وارتبط أسلوب الحياة الضحية ارتباطاً ايجابياً بالاكتئاب (0.19) عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ من (0.01)، وارتبط أسلوب الحياة المنتقم ايجابياً بالاكتئاب (0.14) عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ (0.01) وفي ما يتعلق بالسؤال الرابع المتضمن معرفة نسبة التباين في القلق الذي تفسره كل من أساليب الحياة منفردة أو مجتمعة، فقد أجري تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، والجدول رقم 5 يبين ذلك التحليل.

جدول5: نتائج تحليل الانحدار المتدرج بين أساليب الحياة بوصفها متنبئات بسمة القلق

المتغير المستقل	معامل الارتباط المتعدد	التباين المفسر	التغير في التباين المفسر	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أساليب الحياة مجتمعة	237.	056.	024.	1.72	.08

يظهر من الجدول 5 أن نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة مجتمعة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ للتنبؤ بالقلق إذ بلغت قيمة الإحصائي (ف = 1.72).

وللإجابة عن السؤال الخامس المتضمن معرفة نسبة التباين في الاكتئاب الذي تفسره كل من أساليب الحياة مجتمعة، حسب تحليل الانحدار المتدرج، والجدول 6 يوضح قيم تلك النتائج.

جدول6: نتائج تحليل الانحدار بين أساليب الحياة بوصفها متنبئات بالاكتئاب

المتغير المستقل	معامل الارتباط المتعدد	التباين المفسر	التغير في التباين المفسر	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أساليب الحياة مجتمعة	0.307	094.	063.	3.04	.002
المجموعة الأولى المنتمي، الباحث عن الاستحسان، الضحية، غير الكفء، المذعن	0.253	064.	046.	3.67	.003
المجموعة الثانية المؤذي، المدلل، المتحكم، المنتقم	0.217	.047	033.	3.34	.011

يظهر من الجدول 6 أن نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة مجتمعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ للتنبؤ بالاكتئاب إذ بلغت قيمة الإحصائي (ف =3.04) ونسبة التباين المفسر (0.063)

كما يتبين من الجدول 6 عند تقسيم أساليب الحياة إلى مجموعتين، إذ تكونت المجموعة الأولى من أساليب الحياة التي تتصف بالبحث عن استحسان المجتمع لها ولأفعالها، وهي (المنتمي؛ والباحث عن الاستحسان؛ والضحية؛ وغير الكفء؛ والمذعن). وتكونت المجموعة الثانية من أساليب الحياة التي تتصف بالإيذاء والانتقام من الأفراد ومن المجتمع، وهي (المؤذي؛ والمدلل؛ والمتحكم؛ والمنتقم). إن نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة للمجموعة الأولى ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ للتنبؤ بالاكتئاب إذ بلغت قيمة الإحصائي (ف = 3.67). أي أن لهذه المتغيرات قدرة تفسيرية في الاكتئاب بلغت (0.046) لأسلوب الحياة المنتمي؛ والباحث عن الاستحسان؛ والضحية؛ وغير الكفء؛ والمذعن. في حين لم تظهر النتائج قدرة تفسيرية ذات دلالة إحصائيا للتباين في المجموعة الثانية التي تشمل كلا من أسلوب الحياة المؤذي؛ والمدلل؛ والمتحكم؛ والمنتقم.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب الحياة وبين القلق والاكتئاب، والى معرفة نسبة التباين الذي تفسره أساليب الحياة في القلق والاكتئاب.

أشارت نتائج الدراسة إلى اتصاف عينة الدراسة بأسلوب الحياة المنتمي، وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان، وأسلوب الحياة المذعن. ويلحظ أن هذه الأساليب جميعها أساليب حياتية يتصف أصحابها بالانتماء، والسعي للحصول على استحسان المجتمع ورضاه. وقد أشار اليها كل من مورتن بيج

وويلر(Morton- Page & Wheeler, 1997) بـ "أسلوب الحياة التابع-المنتمي اجتماعياً(Belong–Social interest)". ويتفق هذا مع ما يشير إليه إدلر (Adler, 1927) من أن الانتماء الاجتماعي هو مقياس لصحة الفرد النفسية، فكلما اتصف به الفرد تحسنت صحته النفسية، وهو أكثر بروزاً لدى الأسوياء منه لدى المضطربين نفسياً.

وتنسجم هذه النتيجة، أيضا، مع نتائج دراسة كل من كيسر (Kyser, 1978) التي أظهرت بأن الأفراد الذين يتصفون بأسلوب الحياة المنتمي يتمتعون بمستويات مرتفعة من التكيف النفسي، ودراسة سلاتون وآخرين (Slaton, et al., 2000) التي أظهرت ارتفاع نتائج الأسوياء على أسلوب الحياة المنتمي. وتتفق أيضا مع نتائج دراسة باومان (Bauman, 2000) التي وجدت ارتفاعاً في نتائج الأسوياء على أسلوب الحياة المذعن السلبي والإيجابي، وعلى أسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان.

ويبدو منطقياً اتصاف عينة الدراسة بأساليب حياة سوية مثل المنتمي، إذ إن طلبة الجامعات هم من الأسوياء بالإضافة إلى ذلك فإنهم يتميزون بكثير من الخصائص الايجابية المميزة مثل مستوى الذكاء، والوعي الفكري، والاهتمام بالمجتمع وقضاياه.

وفي ما يتعلق بعلاقة أساليب الحياة وقدرتها على التنبؤ بالقلق بوصفه سمة، أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه أو تنبؤية ذات دلالة إحصائية بين أساليب الحياة والقلق بوصفه سمة، باستثناء أسلوب الحياة المدلل والذي ارتبط ايجابياً بسمة القلق (0.14) وهذا يختلف مع نتائج دراسة هيرنجتون وآخرون (Herrington, et al., 2005) التي تشير إلى قدرة أسلوب الحياة المنتمي وأسلوب الحياة الباحث عن الاستحسان على التنبؤ بالقلق. كما تختلف مع ما أشار إليه أدلر (Adler, 1927) من أن أسلوب الحياة المنتمي مقياس لصحة الفرد النفسية. وقد يعود ذلك إلى المرغوبية الاجتماعية، والى طبيعة العلاقات الاجتماعية في المجتمع الأردني وما يقدمه لأفراده من دعم اجتماعي ونفسي يحد من شعور الأفراد بالقلق. وربما يعزى أيضا إلى اختلاف خصائص العينات التي أجريت عليها أو إلى اختلاف المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات.

أما في ما يتعلق بعلاقة أساليب الحياة وقدرتها على التنبؤ بالاكتئاب، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب الحياة المنتمي يرتبط سلبياً بالاكتئاب (-0.20) ويرتبط أسلوب الحياة الضحية ايجابياً بالاكتئاب (0.19) ويرتبط أسلوب الحياة المنتقم ايجابياً بالاكتئاب (0.14). و يتفق هذا مع نتائج دراسة مورتون بيج؛ وويلر (Morton- Page and Wheeler, 1997) التي أشارت إلى ارتباط سلبي بين أسلوب الحياة المنتمي والاكتئاب، ويتفق أيضا مع نتائج دراسة سواندیرز؛ وري (Saunders and Roy, 1999) التي أشارت إلى ارتباط سلبي بين أسلوب الحياة المنتمي والاكتئاب. كما يتفق هذا مع ما يشير إليه أدلر من أن أسلوب الحياة المنتمي هو مقياس لصحة الفرد النفسية.

كما أظهرت نتائج الدراسة قدرة تفسيرية لأساليب الحياة مجتمعة في التنبؤ بالاكتئاب بلغت (6.3%)، وبلغت (4.6%) لأساليب الحياة الاخرى: المنتمي؛ والباحث عن الاستحسان؛ والضحية؛ وغير الكفء؛ والمذعن. في حين لم تظهر قدرة تفسيرية دالة إحصائيا للتباين في الاكتئاب لكل من أسلوب الحياة المؤذي؛ والمدلل؛ والمتحكم؛ والمنتقم. ويتفق هذا مع نتائج دراسة ميراندا (Miranda, 1994) التي أشارت إلى تنبؤ كل من أسلوب الحياة المنتمي؛ والباحث عن الاستحسان؛ والحذر بالاكتئاب. وتتفق أيضا مع نتائج دراسة هيرنجتون وآخرون (Herrington, et al., 2005) التي فسر فيها أسلوب الحياة المذعن (12%) من التباين في الاكتئاب.

التوصيات

تعد هذه الدراسة دراسة استكشافية تلقي بعض الضوء على أساليب الحياة الشائعة لدى الطلبة، وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب. وبناءً على النتائج الحالية يمكن التوصية بإجراء عدد من الدراسات في البيئة العربية على أساليب الحياة وتصنيفاتها؛ للوصول إلى تصنيف موحد وثابت لأساليب الحياة، إذ يلحظ من استعراض الدراسات السابقة عدم وجود تصنيف موحد لأساليب الحياة بين الباحثين والمنظرين، ومن أبرز النتائج التي أشارت إليها الدراسة ارتباط أسلوب الحياة المنتمي بالقلق والاكتئاب، وبهذا يكون من المهم جداً للآباء والمرشدين النفسيين تشجيع أسلوب الحياة المنتمي لدى الأفراد؛ نظرا لما له من دور وقائي كبير من الإصابة بالاضطرابات النفسية، وذلك عن طريق:

1 - عمل ورش أسرية لتدريب الآباء والأمهات والمربين وتوعيتهم بأهمية أسلوب الحياة المنتمي، ودوره في الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية، وكيف يمكن للأهل توفير الفرص والتجارب الأسرية التي تنمي هذا الأسلوب لدى أطفالهم، وتدريبهم، أيضا، على ملاحظة أية مؤشرات تدل على انحراف أطفالهم عن تطوير مثل هذا الأسلوب.

2 - تطبيق مقياس أساليب الحياة في المهن، والوظائف المهمة، التي تحتاج إلى مستوى عال من الصحة النفسية، إذ يمكن الاعتماد على معرفة نتيجة الفرد على أسلوب الحياة المنتمي في تقدير مستوى صحته النفسية.

ومن أبرز التوصيات التي يمكن الإشارة إليها هي تلك التي تنبع من أن المتغيرات الحالية فسرت نسبة محدودة من التباين في القلق والاكتئاب. وعليه توصي الدراسة بضرورة التوجه نحو متغيرات أخرى في علم النفس الفردي؛ لدراستها وتحديد علاقتها بالاضطرابات النفسية مثل الترتيب الولادي، وعقدة النقص، وآليات التعويض...وغيرها.

كما توصي هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات في البيئة العربية عن أساليب الحياة؛ للوقوف على طبيعة العلاقة بين أساليب الحياة والقلق والاكتئاب؛ وذلك لأن أساليب التنشئة الأسرية

في البيئة العربية مختلفة عن الأساليب الموجودة في البيئة الغربية، التي تؤدي دوراً كبيراً في تطور أسلوب الحياة، وارتباطه بالاضطرابات النفسية، كما يشير علم النفس الفردي.

المراجع

الخليدي، رويدا عبد المجيد (2004). **الاكتئاب عند الطلبة الجامعيين: الجندر، نمط الشخصية، والضغوط كعوامل ذات علاقة**. رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الأردنية، عمان.

الشخانبة، احمد عيد (2010). **أساليب الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من المضطربين نفسياً في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

شلتز، دوان (1983)، **نظريات الشخصية**،)ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي)، (ط1)، بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

كاظم، أمينة (1985). **دليل قائمة حالة – سمة القلق**. الكويت: دار القلم.

Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. (1st ed). New York: Garden Cit Publishing Company, Inc..

Adler, A. (1964). *Problems of neurosis : A book of case histories.* New York : Harper Torch books.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, text revision (4th ed). Washington: American Psychiatric Association.

Ansbacher, H. & Ansbacher, R. (1964). *The individual psychology of Alfred -- Adler : A systematic presentation in selection from his writing.* New York: Harper & Row.

Ashby, J. & Kottman, T. (2000). The Relationships between personality priorities and affect, depression, self-efficacy, and fear of intimacy. *The Journal of Individual Psychology*, 56 (2), 172-183.

Bauman, G. (2000). *Clinical usefulness of the BASIS-A inventory with* substance sbusers, Unpublished Dissertation, Georgia State University, Atlanta, GA.

Corey, Gerald (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, (8th ed), Belmont: Thomson Brooks.

Curlette, W., Kern, R. & Wheeler, M. (1996). Uses and interpretation of scores on the BASIS-A inventory, *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 52 (2), 95-103.

Davison, G. and Neale, J. (1998). *Abnormal Psychology*, (7th ed), New York: John Wiely & Sons, Inc.

Dinter. L. (2000). The relationship between self- efficacy and lifestyle patterns. *The Journal of Individual Psychology, 56* (4), 462-476.

Dreikurs, R.(1997), Holistic medicine, *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, *53* (2), 128- 205.

Flanagan, J. and Flanagan, R. (2004). *Counseling and psychotherapy theories in context and practice: Skills, strategies, and techniques*, John Wiley & Sons, Inc.

Herrington, A., Matheny, K., Curlette, W., Mccarthy, C., & Penick, J.(2005). Lifestyles, coping

resources, and negative life events as predictors of emotional distress in university woman. *The Journal of Individual Psychology, 61* (4), 343- 364.

Highlander, D. (1984). *Adlerian life style, social interest, and depression in parents.* Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State university, U.S.A.

Johnson, D. & Lokey, J. (2008). Individual psychology to group sex offender treatment. http://www.shsu.edu/-piic/summer2007/lokey.htm

Johnston, T. (1988). Validation of Life style personality Inventory and the prediction of success in creating Pain. *Doctoral dissertation, Georgia State University.U.S.A.*

Kern, R. and Curlette, W. (1986). Factors analytic scale designed to measure adlerian life style themes. *Journal Individual psychology, 25* (1), 1-16.

Kern, R. , Froerer, K. ,Summers, Y. ,Curlette, W., and Matheny, A. (1996). Lifestyle, personality, and stress coping. *Individual psychology. 52* (1), 42-52.

Kyser, L. (1978), *A study of the adlerian life style in relation to psychiatric diagnosis*,

Dissertation Abstracts International, Georgia State University, Atlanta, GA.

Logan, E. Kern, R. Curlette, W.& Trad, A. (1993). Couples adjustment, life-style similarity, and social interest. *Individual Psychology, 49* (3-4), 456-469.

Miranda, Omer. (1994). Adlerian life styles and acculturation as predictors of the mental health in Hispanic adult. Dissertation: *Doctoral dissertation, Georgia State University. U.S.A.*

Morton – Page, A. and Wheeler, M. (1997), Early loss, depression, and life style themes, *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice, 53*(1), 58-66.

Mosak, H. (1979). Mosaks typology.The *Journal of individual Psychology, 35,* 192-195.

Mosak, H. (2005). *Adlerian Psychotherapy*. Belmont, CA : Books – Thomson learning.

Mullins, F., Kern, R., & Curlette, L. (1987). Lifestyle themes and social interest: A further factor analytic study. *Individual Psychology.43* (3), 339- 352.

Oltmanns, T. & Emery, R. (2007). *Abnormal Psychology*, (6th ed), New Jersey: Prentice hall.

Roberts, R. Caldwell, R. & Decora, M.(2003). Adlerian lifestyle analysis of lakota women: Implications for counseling. *The Journal of Individual Psychology.59* (1), 15-29.

Slavik, S. and Carlson, J. (2006). Reading in the theory of individual psychology, (1st ed.). New York: Routledge

Spielberger, C. (1983). Manual for state-trait anxiety inventory (form Y), *Consulting Interdisciplinary Applied*, *133*, 157-262.

Stoltz, K. and Kern, R. (2007), Integration lifestyle, the therapeutic process, and the stages of change, *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, *63* (1), 18-26.

Wheeler, M. Kern, R. and Curlette, W. (1993), *The BASIS-A inventory*, (1st ed.), Highland: TRT Association.

Santamaria, N. (2000). The Relationship between nurses personality and stress levels reported when caring For interpersonality difficult patients. *Australian Journal Of Advanced Nursing*, *18* (2), 111-181.

Saunders, A. and Roy, C. (1999). The relationship between depression, satisfaction with life, and social interst. *Journal Of Psychology,11*(1), *9*-15.

Shulman, B. and Mosak , H. (1995). *Manual for life style assessment*.New York & London: Brunner – Routledge.

Slaton, B. Kern, M. & Curlette, W. (2000). Personality profiles of inmates, individual

psychology. *Journal of Adlerian theory, Research and Practice*, *56* (1), 88 -110.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 3، 2012، 195- 213

واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية

فتحي محمد أبوناصر* وعبدالله محمد الجغيمان*

تاريخ تسلم البحث 2012/1/22 تاريخ قبوله 2012/7/23

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية كما يراها العاملون في مجال تربية الموهوبين. واشتملت عينة الدراسة على (207) من مختلف العاملين في مجال تربية الموهوبين؛ أي ما نسبته (20.45%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولجمع البيانات تم تطوير أداة تكونت من ثلاثة مجالات أساسية مثلت جوانب السياسات التربوية، وكان معامل كرونباخ ألفا لثبات الأداة ككل (0.96)؛ وتم تحليل البيانات بالطرق الكمية، إضافة إلى ذلك، فقد تم تحليل نوعي لمضامين وثائق رسمية ذات صلة بطبيعة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ليست بالصورة المناسبة وفق رؤية العاملين في مجال تربية الموهوبين، حيث اتضح أن المعلمين غير راضين بدرجة كافية عن واقع السياسات التربوية في المحاور الثلاثة المتضمنة في أداة الدراسة، وهي: رسم السياسات، والسياسات المكتوبة والتنفيذية، ومعايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر كل من متغيرات الوظيفة، والخبرة في تربية الموهوبين، والمؤهل العلمي على واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين. وأوصت الدراسة بضرورة نقل السياسات التربوية العامة المتضمنة في وثيقة السياسات التربوية في المملكة العربية السعودية إلى مستوى تطبيقي مكتوب قابل للتوظيف في الميدان التربوي.

(الكلمات المفتاحية: السياسات التربوية، تربية الموهوبين).

Reality of Educational Polices Related to Gifted Education Programs in the Kingdom of Saudi Arabia

Fathi Abu Naser and Abdullah Jgeman, *Faculty of Educational Sciences, King Faisal University,KSA.*

Abstract*: This study aimed to explore the reality of educational polices related to gifted education programs in the kingdom of Saudi Arabia, as viewed by specialists who work in gifted education.*

A randomly selected sample consisted of (207) of people who work in gifted education. The sample represented (20.45%) of the study population.

For the purpose of this study, a questionnaire was conducted to cover three different aspects of Educational Polices. Cronbach alpha for the questionnaire was (0.96). Data was analyzed quantitatively; besides that, some related official documents were analyzed qualitatively.

Findings of the study revealed that no statistically significant differences (α=0.05) in responses of the people in the sample due to any of the variables. Also, findings revealed, that assessments by the staff in gifted education to the reality of educational policies were Not satisfactory enough and vulnerable.

*Based upon findings, the researchers recommended to convert major polices to be clear operational policies and applicable in the field of education, in order to pursue global standards. (**Keywords**: gifted education, Educational Policies).*

مقدمة: تكمن أهمية دراسة السياسات التربوية في دورها الخلاق والبناء في النهوض بالنظم التربوية، وتطويرها وتجويدها، لكي تمارس اهتمامها بالواقع المعاش في الأوساط الاجتماعية، وتخرج بحلول ناجحة للمشكلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية للمجتمع (عبيدات، 2007). وما من شك أن نجاح السياسات التربوية بعامة، والسياسات التربوية في مجال رعاية الموهوبين بخاصة، يدلل على السير في تحقيق أهداف التنمية واللحاق بركاب الدول المتقدمة التي تولي الإبداع والابتكار ورعاية المبدعين والمبتكرين الأهمية القصوى؛ حيث شهد العقد الأخير من القرن العشرين اهتمام التربويين والباحثين وعلماء التربية الخاصة بالموهبة، وانعكس هذا الاهتمام على القضايا المختلفة المتعلقة بالموهوبين وتربيتهم والسعي من قبل الحكومات والمؤسسات المختصة لتوفير الدعم المادي والمعنوي لهذه الفئة المهمة (الجغيمان، 2008). وتمثل السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين أهم أركان السياسة التربوية التي بدورها تمثل جزءاً لا يتجزأ من السياسة العامة في الدولة، كما تعد عملية تحديد هذه السياسات التربوية من أهم متطلبات التخطيط الموجه للأهداف، وبهذا فان نجاح سياسات تربية الموهوبين يعتمد على وجود سياسة تربوية ناجحة تتصف بالوضوح والمرونة وتنبثق من الفلسفة التربوية وتعكس الواقع الاجتماعي (عامر، 2005).

* استاذ مشارك، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ومن خلال استعراض تجارب كثير من الدول المتقدمة، وجد أن سياسة تربية الموهوبين جزء من السياسة العامة للتربية والتعليم فيها، ولا سيما إذا كانت الدولة تؤمن بمبدأ تكافؤ الفرص لجميع الطلبة، مما يضمن حق الجميع في الحصول على خدمات تتوافق مع احتياجاتهم وقدراتهم (معاجيني، 2008؛ الحسن، 2008). وقد أعرب المهتمون بتعليم الطلاب الموهوبين بأن أحد العوامل المؤثرة في برامج الموهوبين هو حضور السياسة المحددة أَوْ غيابها، والاهتمام التاريخي بذلك النوع من التعليم (عامر،2005). ومن هنا يجب أن تحظى الفئات المبدعة والموهوبة بنصيب عادل من السياسات التربوية يلبي رغباتها وينمي قدراتها (الفيصل، د ت؛والوزرة، 2005).

ويقصد بالسياسة التربوية "Educational Policy" كما يعرّفها الميداني (1992) بأنها المواد الدستورية العامة للتعليم. وهي التي تبين الأسس العامة التي يقوم عليها التخطيط لإنشاء مؤسساته، وتبين أهداف العملية التعليمية وتحدد مقاصدها سواء كانت هذه المواد مكتوبة معلنة بقرارات ومراسيم، أو غير مكتوبة ولا معلنة إلا أنها ملاحظة ذهناً لدى المشرفين على مؤسسات التعليم والمنشئين لها والموجهين لمسيرتها (العمري، 1996). والسياسات التربوية فرع من الدراسات التربوية تهتم بالعملية التربوية في المجتمع، وتهتم بالفكر السياسي المؤثر في نموها وتطويرها، كما وتُعنى بالمسئولين عن التعليم من حيث الوظائف، والعمليات التعليمية، والتربوية (حنا الله وجرجس وميشيل، 1998). ويعرفها بكر (2003) على أنها مجموعة من القواعد والمبادئ التي تضمنها الدولة لتوجيه التعليم فيها لخدمة أهدافها العامة وخدمة مصلحتها القومية والوطنية وتتحدد السياسة التربوية في الدول من خلال التشريعات والقرارات التي تقوم الدولة باتخاذها على المستوى التربوي.كما يعرفها الرومي (2003) بأنها مجموعة القواعد والمبادئ العامة التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه التعليم فيها بما يخدم أهدافها ومصالحها الوطنية، وتنبثق عن الفلسفة التعليمية في الدولة، وتحدد أسس واقع المجتمع، وتطلعاته، وظروفه، وإمكاناته. وتعرف على أنها "مجموعة القرارات والإجراءات المتعلقة بالقضايا التعليمية المختلفة والناجمة عن عملية تحديد الأهداف ونقلها إلى مستوى التنفيذ مع مراعاة هذه القرارات في إطارها العام للفلسفة التعليمية للنظام السياسي" (أمنينه، 1995، ص 54). نخلص مما سبق، إلى أن السياسة التربوية هي مجموعة الأهداف والاتجاهات والمبادئ التي يقوم عليها التعليم في أي مجتمع من المجتمعات، وتحدد إطاره العام ونظمه المختلفة.

وتعد السياسة التربوية عملاً يثير تحدياً المختصّين الذين يعملون على تحديد السياسة ورسمها، ولضمان نجاح السياسة التربوية لا بد من قيام المجتمع الذي صممت له السياسة التربوية بتعزيزها ودعمها(Fuhraman, 1993). ويرى إبراهيم (2003) أن من أهم مضامين السياسة التربوية هي توجيه العملية التربوية لتطوير شخصية المواطن في القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الإيجابي، وتعزيز القيم الإسلامية والعربية. وفي ضوء ذلك يتطلب الأمر عند وضع السياسة التعليمية لأي مجتمع مراعاة أن تتصف بالحركية والمرونة، والقابلية للتطبيق، وأن تكون موجهة، وأن تبنى في ضوء الأهداف، وأن تتكامل مع السياسات الأخرى، وأن تتوفر مقومات تنفيذها، كما يجب أن تكون ذات بعد مجتمعي، وأن تتصف بالشمولية والجدوى الاقتصادية، والوضوح والإعلان (عبيدات،2007؛Papadopoulos,1995؛منقارة، 1996).

وتعد الفلسفة العامة للمجتمع مصدر السياسة التربوية الذي تستمد منه سماتها وتوجهاتها، ويمكن تصنيف مصادر السياسة التربوية إلى المصادر الآتية:العقيدة الدينية للمجتمع في بعض الدول، والخبرات التاريخية ، والخبرات الأجنبية، والفكر التربوي، ومراعاة البعد الدولي والإقليمي، وأنظمة ولوائح المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية (الألمعي، 2009). وتختلف الدول في آلية رسم السياسات التربوية فيها، وعلى الرغم من هذا الاختلاف يمكن تحديد ثلاث مراحل أساسية لصياغة السياسة التربوية تتمثل في صناعة وصياغة السياسة التربوية، والإعلان عنها، وتنفيذها حيث تتحقق في هذه المرحلة ترجمة الخطط والمشروعات والبرامج والأهداف إلى إجراءات تنفيذية فعلية على مستوى الفرد في قطاع التعليم (الألمعي، 2009؛ عبيدات، 2007).

ويمر تشكل السياسة التربوية بمراحل أولها صياغة السياسة، وهي مرحلة سن التشريعات التربوية وتستهدف في ذلك ترجمة الأهداف الوطنية للسياسة التربوية العامة في المجتمع. والمرحلة الثانية تبني السياسة، وهي مرحلة إعلان وقبول الأهداف العامة وتحويلها إلى استراتيجيات عمل وخطط وبرامج محددة وخطوات عملية منظمة لتبدو أكثر وضوحاً وأقرب إدراكاً. ومرحلة تنفيذ السياسة، وهي مرحلة العمل الفني والإجرائي المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمؤسسة التربوية الرسمية (المدرسة)، بوصفها مجال الفعل لتجسيد أهداف السياسة التربوية (Hough,1984؛ الحامد، 2004).

ولضمان صلاحية السياسات التربوية، يلزم النظام التعليمي العمل على تقويمها بشكل دوري - على أن يتم ذلك مرة واحدة على الأقل كل خمس سنوات على مستوى السياسات، وسنتين على مستوى البرامج- وأن يتم ذلك على المستوى الداخلي أو من خلال اللجان الخارجية لضمان التطوير المستمر وتلافي الأخطاء وتجاوز الصعوبات. كما لابد من إتباع المنهجية العلمية في عمليات التقويم في جو من الشفافية والوضوح (Baker & Schacter, 2004). ومن أهم هذه النماذج المستخدمة في التقويم نموذج بارليت وهاميلتون عام 1975، وإستراتيجية التقويم الطبيعي Naturalistic Evaluation، وإستراتيجية التقويم التعاملي، وإستراتيجية التقويم الدفاعي (Carter and Hamilton, 2004) .

وفيما يخص سياسة رعاية الطلبة الموهوبين يرى (James, 2002) أنها يجب أن تقوم بتحديد العناصر الرئيسية للبرنامج، كما يجب أن تراعي قضية مؤهلات المعلم، والجدارة أو الأهلية، وطبيعة البرامج الخاصة، وعوامل تقديم الخدمة. ويضيف جيمس أن هنالك أربعة مصادر رئيسة تهمنا فيما يخص السياسات التربوية في مجال الموهوبين وهي:التشريع، ويعنى بذلك مجموعة التشريعات الموضوعة على المستوى الحكومي بما يضمن تقديم الدعم للبرامج والمراكز البحثية المتخصصة. والجهات الرسمية القادرة على إصدار قرارات بخصوص تعليم الموهوبين بصورة أساسية. والقواعد الإدارية، حيث توُفر القواعد الإدارية الإرشادات العامة والعريضة والتعليمات التي تم تأسيسها عبر القوانين التشريعية والجهات الرسمية، ولابد من دعمها بمزيد من التفاصيل حتى تصبح جاهزة للتطبيق في المدارس. والمعايير المهنية، إذ لابد من إعلان المعايير الخاصة بالمتخصصين في تعليم الموهوبين، وعليه، يجب أن تقود هذه المعايير تطوير الخبرات المهنية للمعلمين (James, 2002).

كما أن السياسات التربوية الناجحة في مجال تعليم الموهوبين يجب أن تتماشى مع القيم والمبادئ العالمية، وتتوافق معها. ويرى كل من(Baker & Friedman-Nimz, 2000) أن أي سياسة تربوية يجب أن تحقق الأهداف الآتية: توسيع فرص التعلم ضمن إستراتيجية متجددة، والتأكيد على التعليم وتميزه، والسعي إلى العدالة، والسعي إلى تحقيق التكلفة.كما ويضيف كيرك وكالجير (KirkGallagher, 2000) ضرورة سعي السياسات المتعلقة بتربية الموهوبين إلى تحقيق التميز. ويرجع اختلاف سياسات تربية الموهوبين من دولة لأخرى إلى عدة أسباب منها اختلاف السياسة العامة للدولة وتوجهاتها وإمكاناتها المادية وكذلك الإرث الثقافي للدولة وطبيعتها الجغرافية والسكانية (عامر ،2004).

ولقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات واسعة في مجال رعاية الموهوبين تمثلت في برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم والذي يعد ترجمة لما نصت عليه السياسة التعليمية في المملكة (الحسن، 2008). فقد انطلقت سياسة رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية مع صياغة وثيقة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم، وجاء تحت عنوان رعاية النابغين ثلاث مواد (192، 193، 194) حددت سياسة التعليم في رعاية النابغين في المملكة، ونصت تلك المواد أن على الدولة رعاية النابغين لتنمية مواهبهم وتوجيهها، وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم، وعلى الجهات المختصة أن تضع وسائل اكتشافهم، وبرامج الدراسة الخاصة بهم، والمزايا التقديرية المشجعة لهم، وأن تهيِّئ للنابغين وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدراتهم، مع تعهدهم بالتوجيه الإسلامي (اللجنة العليا لسياسة التعليم، 1390هـ).

وفي عام 1421هـ صدرت القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين في المملكة (20 مادة)، وعرفت الطلاب الموهوبين بأنهم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات فوق عادية، أو أداء متميزا عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر في منهج الدراسة العادية (المنتشري، 2008).

وشهدت برامج رعاية الموهوبين بالمملكة تطوراً ملحوظاً، بدءاً بالدراسة البحثية عام 1410هـ، تلتها برامج الكشف عن الموهوبين عام 1417هـ، وتوج ذلك التطور بتأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين عام 1420هـ، وهي مؤسسة وطنية حضاريه تحظى برئاسة خادم الحرمين الشريفين، وهدفها الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في إطار ما تدعو إليه السياسة التعليمية بالمملكة. وفي الرابع من ربيع الأول عام 1421هـ، أنشئت الإدارة العامة لرعاية الموهوبين لتقوم بمهام اكتشاف ورعاية الموهوبين في المملكة، وذلك لتحقيق السياسة التعليمية في هذا الجانب. (المنتشري، 2008؛ الوزرة، 2005).

وحرصاً على توحيد السياسات وإستراتيجية العمل في مجال رعاية الموهوبين في المملكة، صدر قرار معالي وزير المعارف رقم 373373 بتاريخ 1423/12/4هـ، القاضي بتكليف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهامها الموكلة إليها لقطاعي (البنين والبنات) على حد سواء. (الفيصل ومعاجيني، 2008؛ أبو نواس، 2007). كما أنشئ المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل كأول مركز من نوعه تحتضنه مؤسسات التعليم العالي على المستويين الوطني والعربي، حيث وافق مجلس التعليم العالي على إنشاء المركز بقراره رقم: 1430/54/28هـ، وقد حظي القرار بموافقة خادم الحرمين الشريفين، التي جاءت تحت رقم 4882 /م ب، بتاريخ: 1430/5/29هـ. ويرمي إلى تحقيق إنجازات بحثية نوعية، والقيام بالمهام التوعوية والاستشارية في مجال الموهبة والإبداع، ويرتبط بالجهات البحثية المحلية والعالمية ذات العلاقة باتفاقيات تعاون من شأنها تحديد العلاقة بين الطرفين. (الموقع الرسمي للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، 2011). وعلى الرغم من اهتمام وثيقة السياسات التربوية السعودية برعاية الموهوبين وإشارتها لذلك كما توضح في عدة مواضع، إلا أن الرعاية الفعلية للموهوبين بدأت متأخرة، ويرجع درباس (2006) ذلك، لانشغال الجهات التنفيذية ببناء القواعد الأساسية، وتهيئة الظروف المحيطة لتحقيق غايات الدولة.

وتقدم للموهوبين في المملكة العربية السعودية العديد من البرامج التربوية الخاصة منها: برنامج سنوي مستمر يشتمل: الترشيح والتعرف،والتصنيف للطلبة الموهوبين ،والتقويم والمتابعة من خلال استخدام اختبارات ومقاييس الذكاء والإبداع والقدرات الخاصة التي تم إعدادها وتقنينها على البيئة السعودية، وذلك بهدف اختيار الطلاب وترشيحهم لبرامج الرعاية والبرنامج المسائي الإثرائي، وبرامج التلمذة، وبرنامج إثرائي نوعي يعقد في مراكز رعاية الموهوبين أو المدارس ذات الإمكانات المناسبة في الفترات

المسائية للطلبة المرشحين، وبرامج الخميس الإبداعية، وبرامج علمية مهارية تركز على مساعدة الطلبة على اكتساب بعض مهارات التفكير العقلية والعلمية والتفكيرية والإبداعية، وملتقيات الموهوبين الصيفية (الجغيمان، 2008).

ولقد كان موضوع السياسات التربوية محل دراسات عديدة عربياً وعالميا، فقد هدفت دراسة إسماعيل (1989) إلى تحليل وتقويم السياسات والخطط التعليمية في البلدان العربية في منطقة المشرق العربي؛ الأردن، وسوريا، والعراق، وتوصلت الدراسة إلى أن السياسات التربوية لهذه الأقطار العربية الثلاثة، هي بالتأكيد متقدمة بمفاهيمها واتجاهاتها وحتى في صياغاتها عن الصورة القاتمة التي رسمها تقرير إستراتيجية تطوير التربية العربية. وهدفت دراسة قنديل (1989) إلى تحليل وتقويم السياسات التعليمية في مصر من (198-1950) وإلى إبراز واقع التعليم وملامحه، وأظهرت نتائج الدراسة أن السياسة التعليمية في مصر سياسة موجهة من السلطة السياسية وتفتقد المشاركة ويتعاظم فيها دور البيروقراطية المصرية. وأجرى ساندرز(Sands, 1989) دراسة في الفلبين حول تكوين السياسات التعليمية في دول العالم الثالث، بهدف تحديد العوامل أو القوى الداخلية والخارجية المؤثرة في صنعها، وأظهرت الدراسة أن صانعي السياسات في الفلبين هم أفراد من عائلات النخب، كما أظهرت أن أهم المعيقات في صنع السياسات تتمثل في الدعم المالي. وأجرى رضا (1990) دراسة عن السياسات التعليمية في دول الخليج، وتقويم الواقع التعليمي فيها، وقد توصلت الدراسة إلى أن السياسات التربوية الخليجية سياسات موجهة لخدمة السلطة السياسية. وأجرى الجابري (1990) دراسة هدفت إلى تحليل السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي (تونس، والجزائر، والمغرب) منذ حصولها على الاستقلال وحتى منتصف الثمانينات، وأظهرت الدراسة مدى تأثير المشاركة الشعبية وضغطها على السياسة التعليمية. وأظهرت دراسة دي لاكروز (De La Cruz, 1990) حول دور المصالح الدينية في رسم السياسات التربوية في كل من الفلبين وماليزيا، حيث وجد أن جماعات المصالح الدينية تلعب دوراً في صنع وتنفيذ السياسات التربوية في الدولتين. وفي دراسة ستوويل (Stowell, 1992) حول مكونات التأثير وطبيعة التأثير في صناعة السياسات التعليمية بولاية واشنطن، حيث هدفت إلى اختبار عملية صناعة السياسات التعليمية، وأظهرت الدراسة أن صناعة السياسات تتأثر بالأحداث السياسية، وأن هناك تنافساً بين الجماعات السياسية في رسم السياسات التربوية. وقام ساروردا (Sarruda,1992) بدراسة حول إصلاح السياسات التعليمية من وجهة نظر المشرفين الذين يقودون حملة إصلاح السياسات في ولاية نيوجرسي، وركزت الدراسة على عملية الإصلاح المالي والأكاديمي لهذه السياسات إلى جانب إصلاح المنهج. وأظهرت نتائج دراسة قام بها عبده (1993) حول سياسات التربية في التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية ما بين (1946-1990) عدداً من الاتجاهات الرئيسة التي برزت في سياسات التربية في سوريا منها: الاتجاه القومي الوحدوي، والاتجاه الاشتراكي، والاتجاه الديمقراطي في تعميم التعليم ومجانيته، والاتجاه التنموي في تنمية التعليم وربطه بحاجات التنمية. وهدفت دراسة كان (Kahne, 1994) إلى تقييم السياسة التربوية كنظام في أمريكا، حيث أظهرت الدراسة وجود علاقة بين المدرسة والكلية وأن استمرار مناقشات السياسات التربوية يساعد المحللين في تقديم نماذج مرنة لهذه السياسات. كما أجرى بني خلف (1995) دراسة هدفت إلى رصد التطورات في السياسات التربوية في خطاب العرش الهاشمي ومدى التطابق بين السياسات، والممارسات التربوية والخطط التنفيذية في الواقع التربوي، وأظهرت الدراسة تطابقاً كبيراً بين السياسات المعلنة والتطبيق العملي. وهدفت دراسة قسايمة (1995) إلى معرفة درجة ارتباط السياسة التربوية بعملية التخطيط التربوي كما يدركها الإداريون التربويون في الأردن، حيث أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية قوية بين السياسة التربوية، وعملية التخطيط التربوي. كما أجرى العمري (1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مدى تنفيذ السياسات التربوية ودرجة الرضا الوظيفي لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في خمس مجالات هي: طبيعة العمل الحالي، والراتب، وفرص الترقية، والمسؤولية، وعلاقة الزملاء. وأشارت النتائج إلى أن درجة تنفيذ السياسة التربوية كانت متوسطة.

كما أجريت العديد من الدراسات السعودية المتعلقة بموضوع السياسات التربوية كدراسة المصوري (1992) حيث قامت بتحليل الأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي، وبينت أن هذه الأهداف بُنيت على الشريعة الإسلامية وأنها متوافقة مع ما ترمي إليه غايات التربية الإسلامية، ومن ناحية نظرية بينت الدراسة أن هذه الأهداف يتوافر فيها الصدق والواقعية لأنها مشتقة من الشريعة الإسلامية، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة صياغة السياسة التعليمية ومراجعة المناهج في ضوء هذه الأهداف. وهدفت دراسة العلي(1413هـ) بعنوان: دراسة تقويمية لأهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري ومدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض"وهدفت إلى التعرف على مدى معرفة أهداف المرحلة الابتدائية ووضوحها، ومدى تحققها واستفادت الدراسة من إجابات(554) مبحوثاً من المعلمين والمديرين العاملين في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن الأهداف التربوية لهذه المرحلة واضحة ومتحققة بشكل عام، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة ووضوح هذه الأهداف بالنسبة لأفراد العينة هو جيدجداً ودرجة تحققها لديهم تتراوح بين جيد وجيد جداً بينما درجة ملاءمتها للمجتمع السعودي كانت جيدة جداً على الأغلب. أما دراسة الخريف (1417هـ) التي أجريت على عينة من مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض السعودية

بهدف الوقوف على مدى إلمام أفراد عينة الدراسة بها ومدى تحققها، وبلغ حجم العينة (399) من المعلمين والمديرين العاملين في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الرياض التعليمية، وبينت الدراسة أن هناك تدنياً في الإلمام المطلوب بأهداف هذه المرحلة وتحقيقها عدا الأهداف المتصلة بغرس العقيدة الإسلامية والولاء لله سبحانه وتعالى ثم للوطن والعالم الإسلامي، كما توصلت الدراسة إلى اختلاف في درجة إلمام أفراد العينة بأهداف المرحلة الثانوية بين إلمام كبير ومتوسط ومحدود ومنعدم، وكذلك الحال بالنسبة لدرجة وضوح هذه الأهداف وتحققها. وهدفت دراسة الفقيه (1421هـ) إلى تحديد مدى معرفة أهداف التعليم المتوسط، ومدى وضوحها وتحققها من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان التعليمية، وذلك وفق إجابة 484 معلماً من هذه المرحلة شارك في الإجابة على عبارات أداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهداف التعليم المتوسط معروفة بدرجة متوسطة لدى معلمي هذه المرحلة، وأن هذه الأهداف واضحة ومتحققة بشكل يتراوح بين الدرجة الكبيرة والدرجة المتوسطة. وهدفت دراسة حكيم (2001) إلى معرفة مدى إلمام معلم المرحلة الثانوية العامة بمنطقة مكة المكرمة بمبادئ السياسة التعليمية، وبينت الدراسة أن نسبة تنفيذ السياسات متوسطة، وأن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تنفيذها تتعلق بالمقررات الدراسية والوسائل التعليمية وتفاعل المنزل مع المدرسة. وهدفت دراسة المنقاش (2006) إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام 1390هـ/1970م، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت الدراسة عن أن سياسة التعليم السعودية لم تتوافق تماماً مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية. أما دراسة العصيمي (2007) فهدفت إلى تحديد أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها، وإبراز الأساس الإتقاني الذي يرتكز عليه نظام التعليم السعودي، وتحديد مدى دعم وتعزيز بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لهذه الأسس والمتطلبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، ومنهج تحليل المحتوى، وتكون مجتمع الدراسة من جميع بنود سياسة التعليم السعودية وعددها (236). وبينت الدراسة أن بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تحتاج إلى وضع تنبؤات ورؤى تربوية مستقبلية سواء عن الظروف أم بالسلوكيات، وإلى تحديد معايير لقياس أداء العاملين في التعليم، ووضع معايير لقياس الجودة أثناء العمليات، ووضع آليات لجمع المعلومات عن التعليم وتحليلها باستمرار بغرض تجنب الأخطاء قبل حدوثها. وأوصت الدراسة بإعادة صياغة بعض بنود وثيقة السياسات التعليمية السعودية لتلافي القصور وتحديد بعض متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

كما أجرى سوانسان (Swansan, 2007) دراسة بعنوان "حالة لتطبيق السياسات التربوية في مجال الموهوبين" هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر صانعي القرار، والمتبنين للسياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في ولاية ساوث كارولينا الأمريكية، وشملت الدراسة استطلاع آراء عدد من منفذي السياسات ، ومطوري الأنظمة والتعليمات، ومسئولي إدارة التعليم، حيث استخدم الباحث المقابلة الشخصية والمجموعات الحوارية المحددة ، للحصول على البيانات والآراء، وأظهرت النتائج أن التعليم العام في الولاية يعيد تشكيل برامج الموهوبين بطريقة غير خطية تشمل التطبيق لبعض البرامج، وتنويع مصادرها، وجذب الانتباه إلى النوعية، كما أظهرت الدراسة أن هناك تغيرات أولية في القيادة التربوية فيما يتعلق ببرامج تربية الموهوبين بما ينعكس ايجابيا على أداء المعلمين والبرامج.

أما دراسة ارانكبا وآخرون (Arancibia, Violeta and etal., 2008) بعنوان "اثر استراتيجية من أجل تحديد وانتقاء الطلاب الموهوبين أكاديمياً في النظام المدرسي" فقد أجريت في ولاية كاليفورنيا واشتملت على (73) طالبا، و(50)معلما ، و(7) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة كاليفورنيا، وهدفت إلى تنفيذ نظام لتحديد واختيار الطلاب الموهوبين أكاديمياً، في سياق برنامج إثرائي خارج المناهج الدراسية. وقد تم جمع البيانات من خلال المقابلات، ومجموعات التركيز، وبينت النتائج أن عمليات اختيار الطلبة قد تركت انطباعات ايجابية لدى المعلمين والطلبة، كما اكتشفت بعض الآثار السلبية المحتملة لزملاء الدراسة للطلاب، والتي تتصل أساسا بالطريقة التي كانت تنقل بها المعلومات

ويشير كولونيل وزملاؤه (Colonel and etal., 2010) في دراسة وصفية بعنوان: المبادئ التوجيهية لتطبيق التسريع الأكاديمي، أنه ينبغي توفير مبادئ توجيهية للسياسة المتعلقة بتسريع الطلبة الموهوبين ،للحيلولة دون حواجز المركزية باستخدام التسريع الأكاديمي كمداخلة تعليمية للسياسة،كما يجب أن تشمل السياسة الميزات التي تمنع الآثار غير المقصودة، وينبغي أن تتسم هذه السياسة بإمكانية الوصول والإنصاف، وتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص، وتوفير مبادئ توجيهية لتسهيل عملية التنفيذ، كما يجب أن تكون هذه السياسات مكتوبة ومحددة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن مسيرة النهضة التعليمية في المملكة العربية السعودية بدأت بمراحل متعددة، وتمخضت عنها تجارب متنوعة ومختلفة تحتاج إلى دراسة واعية؛ ولقد نبعت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثين الميدانية خلال عملها في التدريس في برنامج الماجستير في تربية الموهوبين والتطبيق الميداني في المدارس الحكومية في المملكة،حيث تأتي هذه الدراسة للوقوف على أبرز السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين، وتحديد كفايتها وفاعليتها، وتبيان جوانب النقص والقصور فيها، لاسيما وأن هذه المسائل العديدة المهمة لم تدرس من قبل؛ لهذا، تتحدد مشكلة الدراسة بالتعرف إلى واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية

الموهوبين في المملكة العربية السعودية كما يراها العاملون في مجال تربية الموهوبين، وبالتحدي فان هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية كما يراها العاملون في مجال تربية الموهوبين؟
2. هل يختلف واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين من وجهة نظر العاملين في مجال تربية الموهوبين باختلاف المتغيرات: الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال تربية الموهوبين ؟
3. ما أبرز التغيرات والتطورات التي حدثت في السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات الريادية على مستوى المملكة العربية السعودية من خلال:

1. تناولها السياسات التربوية المتعلقة بالموهوبين التي تمثل أحد الجوانب المهمة للسياسات التربوية الهادفة لتطوير وإنماء المملكة وجعلها في مصاف الدول المتقدمة.
2. منهجيتها المعتمدة على استقصاء آراء العاملين في مجال تربية الموهوبين إلى جانب تحليل الوثائق والأنظمة والقوانين ذات العلاقة بتربية الموهوبين في المملكة.
3. التعريف بسياسات تربية الموهوبين في المملكة، والعمل على تفسيرها والكشف عن خلفيتها، وتوضيح مسيرتها، وذلك بتقديم المؤشرات والدلالات؛ كم أنها تبرز كوَامن الضعف والقصور لتسهل المهام أمام صانعي القرار في المملكة فيما يتعلق بتربية الموهوبين.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. معرفة واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية كما يراها العاملون في مجال تربية الموهوبين.
2. الكشف عن أهم التطورات والتغيرات في السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية خلال تطور النظام التربوي وتقدمه، بالإضافة إلى ما تم من إجراءات تنفيذية وعملية وما تحقق على أرض الواقع.
3. محاولة تحديد أوجه النقص والقصور في السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.

التعريفات الإجرائية:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

- السياسات التربوية: تعرّفها وثيقة سياسة التعليم السعودية بأنها "الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم أداءً للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبيةً لحاجات المجتمع وتحقيقاً لأهداف الأمة" (المنقاش، 2006). وأما إجرائياً، فقد تم اعتبار الدرجة الكلية للاستجابة على أداة الدراسة مؤشراً على واقع السياسات التربوية، وكذلك الحال بالنسبة للمحاور الثلاثة، حيث اعتبرت الدرجة الكلية للاستجابة على فقرات المحور مؤشراً على واقع السياسات التربوية لذلك المحور.
- الطلبة الموهوبون: الطالب الموهوب هو ذلك الطالب الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العالية، أو القدرة الإبداعية العالية، أو التحصيل الأكاديمي المرتفع في مجال أو أكثر، الفنون، و القدرات القيادية، ممن لا يستطيع التعليم بمنهجه العام تلبية احتياجاتهم الخاصة. (Johnsen, 2004).
- العاملون في ميدان تربية الموهوبين: وهم المعلمون، والمشرفون، والإداريون، والقياديون العاملون في برامج أو مراكز رعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة في الآتي:

- اقتصرت على السياسات التربوية المتعلقة بالموهوبين في المملكة العربية السعودية.
- تتحدد نتائجها في مدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة مما يحول دون تعميم نتائجها فيما لو استخدمت أدوات أخرى تتمتع بخصائص سيكومترية مختلفة وأخضعت بياناتها لمعالجات وأساليب إحصائية مختلفة.
- تقتصر نتائجها بحدود تمثيل مجتمع الدراسة وفي إطار معلمي رعاية الموهوبين، ومشرفي مراكز رعاية الموهوبين، والإداريين والقياديين العاملين في برامج ومراكز رعاية الموهوبين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مجال تربية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ (معلمون موهوبون في المدارس والمراكز، ومشرفون مركزيون ومشرفي أقسام محافظات، مناطق، ومديرو إدارة الموهوبين،

وقيادات)، وبلغ عددهم (1012) فرداً خلال العام الدراسي 1432/1431هـ. وأما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية من خلال قاعدة بيانات المعلمين في إدارات التعليم لجعل العينة ممثلة، حيث تم الحصول على أفراد عينة الدراسة من المعلمين من خلال قوائم الأسماء ومن ثم التطبيق على الأسماء المختارة، واشتملت عينة الدراسة على (256) من العاملين في مجال تربية الموهوبين وبنسبة بلغت (25.29%) من مجتمع الدراسة، حيث تم استرجاع (228) استبانة ،كما تم استبعاد(21) استبانه لعدم اكتمال بياناتها، ليبقى عدد الاستبانات الصالحة (207) استبانه، وبنسبة(20.45%) من مجتمع الدراسة.

ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات: المؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة في مجال تربية الموهوبين. ويظهر في الجدول أن حاملي درجة البكالوريوس شكلوا نسبة (87.4%) من متغير المؤهل العلمي، مقابل (12.6%) لحملة الشهادات العلمية العليا. وشكل معلمو تربية الموهوبين النسبة الأكبر في متغير الوظيفة (57.5%)، تلاها نسبة مشرفي المراكز (28.0%)،بينما كانت نسبة الإداريين والقيادات المتخصصة في تربية الموهوبين (9.7%، 4.8%) على التوالي. إضافة إلى ذلك، أظهر الجدول(1) أن النسب وفق سنوات الخبرة كانت (46.9%، 53.1 %) لفئتي أقل من (5) سنوات و (5) سنوات فأكثر، على التوالي.

جدول1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

العينة	المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة
العاملون في مجال تربية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية	المؤهل العلمي	بكالوريوس	181	%87.4
		أعلى من بكالوريوس	26	%12.6
	الوظيفة	منصب إداري	20	% 9.7
		مشرفو مراكز	58	%28
		معلو تربية موهوبون	119	%57.5
		قيادي متخصص في تربية الموهوبين	10	%4.8
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	97	%46.9
		5 سنوات فأكثر	110	%53.1
	الكلي		207	%100

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً، بهدف الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الظاهرة كما هي في الواقع وتطويرها (عبيدات وآخرون،1998، ص224). حيث تم وصف الجوانب المتنوعة للسياسات التربوية في مجال رعاية الموهوبين، وتم تحليلها إلى عوامل منطقية تمكن من تحديد واقع هذه السياسات.

أداة الدراسة:

1. تصميم الأداة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان لمعرفة درجة توفر السياسات التربوية المتعلقة بالطلبة الموهوبين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من العاملين في مجال تربية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال:

- دارسة المفاهيم والمهارات والمجالات المتعلقة بعمل العاملين في مجال تربية الموهوبين.
- الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات والمراجع المتعلقة بالمهام والأعمال المختلفة للمعلمين، وكذلك الدراسات المتعلقة بالسياسات التربوية للطلبة الموهوبين.

وتكونت الأداة من (51) عبارة تضمنت ثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي:

المحور الأول: رسم السياسات، واشتمل على (21) عبارة، وتضم الفقرات (1- 21).

المحور الثاني: السياسات المكتوبة والتنفيذية، واشتمل على (18) عبارة، وتضم الفقرات (22-39).

المحور الثالث: معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين، واشتمل على (12) عبارة، وتضم (40-51).

وكانت الإجابة عن عبارات الاستبانة وفق تدرج خماسي لدرجة الموافقة على النحو التالي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وقد أعطيت هذه التقديرات أوزاناً رقمية هي: (4.5، 3، 2، 1) على التوالي. وللحكم على استجابات أفراد العينة، اعتمدت الحدود الفئوية للمتوسط الحسابي لدرجة مقياس الأداة الكلية، وكذلك على المحاور الثلاثة، على النحو الآتي:

4.01 فأكثر : عالية جداً

3.01 - 4.00 : عالية

2.01 - 3.00 : منخفضة

1.00 – 2.01 : منخفضة جداً

2. صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قام الباحثون باختيار مجموعة من المحكمين (21) محكماً، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التعليمية من الجامعات السعودية، ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، للاستفادة من آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم من حيث درجة ملاءمة الفقرات وصياغتها، ودقة وسلامة بنائها لغوياً، ودرجة انتماء كل فقرة للمحور الذي صنفت فيه. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات ودُمِجَ أو حذف بعضُها، كما أضيفت بعض الفقرات الأخرى بناء

على رأي المحكمين. وقد بلغت الفقرات في الأداة الأولية (62) فقرة، وتم تعديل الفقرات من قبل الباحثين حيث بلغ مجموع الفقرات التي أجمع المحكمون على صحتها وانتمائها وفقا لمحاورها (51) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، حيث اعتبرت نسبة (85%) من آراء المحكمين معياراً للحكم على صلاحية العبارة من عدمها.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبنود الأداة، قام الباحثون بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة بلغ عددها (75) معلماً من العاملين في مجال تربية الموهوبين، وقد تراوحت معاملات الارتباط الداخلي بين (0.642) و(0. 849) وتعد هذه القيم مقبولة إحصائياً وجميعها دالة عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$).

3. ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات الأداة عمد الباحثان إلى أخذ العينة الاستطلاعية نفسها وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني بطريقتين هما، أولا: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (75) عاملا في مجال تربية الموهوبين من خارج عينة الدراسة تم اختيارهم بالطريقة الميسرة،بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني،وحسب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين لمجالات الأداة وللأداة ككل،ويظهر الجدول (2) النتائج. ثانيا: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا، على المقياس جميعه ، وكانت قيم معاملات الثبات على النحو المبين في الجدول (2) وتؤكد هذه القيمة أن الأداة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية وكافية لأغراض الدراسة

جدول2 : معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لأداة الدراسة

الرقم	المحور	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
1	رسم السياسات	0.91	0.74	21
2	معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين	0.91	0.76	18
3	السياسات المكتوبة والتنفيذية	0.94	0.69	12

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية كما يراها العاملون في مجال تربية الموهوبين؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة في أداة الدراسة، وكذلك لكل محور. ويبين الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمحور الأول: رسم السياسات.

جدول3: المتوسطات الحسابية* والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول (رسم السياسات)

الرقم	الفقرات	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	تضم وثيقة السياسة العامة للتعليم في المملكة مواداً ونصوصاً صريحة تتعلق برعاية الطلبة الموهوبين	7	3.55	1.20	عالية
.2	يتم بناء السياسات على أسس علمية بحثية متعلقة بأساليب وتقنيات تحديد وتعليم الموهوبين	5	3.39	1.33	عالية
.3	تضع السياسات برتوكولات متعددة الأبعاد من أجل تحديد الطلبة الموهوبين	11	3.30	1.35	عالية
.4	ساعدت المواد والنصوص الواردة في وثيقة سياسة التعليم في المملكة في توفير رعاية خاصة ومناسبة للطلاب الموهوبين	8	3.29	1.26	عالية
.5	تمتلك السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين المقدرة على الاستجابة بسرعة حين الانتقال من موقف إلى آخر وللمتغيرات العالمية	21	3.16	1.12	عالية
.6	تتّسم عملية رسم السياسات في مجال تربية الموهوبين بالمنهجية العلمية	9	3.08	1.15	عالية
.7	اشتراك الجهات المعنية في رسم السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين	2	2.95	1.32	منخفضة
.8	تعتمد برامج الرعاية في مجال تربية الموهوبين كجزء أساسي من النظام التعليمي العام	6	2.90	1.13	منخفضة
.9	ما يتوفر حالياً من قوانين وتشريعات خاصة برعاية الطلاب الموهوبين كافية وتؤدي الغرض	13	2.86	0.99	منخفضة
.10	توطد السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين برامج متقدمة عالية النوعية لجميع الفئات العمرية	12	2.83	1.15	منخفضة

الرقم	الفقرات	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.11	تقدّم السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين أفكاراً لسياسات جديدة في مجال تربية الموهوبين	20	2.81	1.06	منخفضة
.12	تضطلع الدولة بالدور الأكبر في تقديم الرعاية المناسبة للطلاب الموهوبين	18	2.80	1.06	منخفضة
.13	اهتمام المسئولين وصانعي القرار بإدارات التعليم والمدارس يدعم مسيرة رعاية الموهوبين ويحقق أهدافها	16	2.69	0.94	منخفضة
.14	يتوافر لخطط رعاية الطلاب الموهوبين الموارد البشرية المؤهلة والميزانيات السخية المناسبة	15	2.68	0.98	منخفضة
.15	تعتمد السياسات في تمويلها على الاستثمار والخصخصة في مجال الموهبة والإبداع	10	2.65	1.26	منخفضة
.16	وجود جهة وطنية مرجعية ترعى الموهبة والإبداع وتعمل على رسم الاستراتيجيات والسياسات الوطنية في مجال تربية الموهوبين	1	2.58	0.74	منخفضة
.17	تستند السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين إلى السياسات التربوية العامة في المملكة	3	2.57	0.97	منخفضة
.18	تراعي السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة الإرث الحضاري للمجتمع العربي الإسلامي في مجال تربية الموهوبين	4	2.56	1.02	منخفضة
.19	تحظى رعاية الموهوبين باهتمام ودعم عالي المستوى من لدن القيادة العليا في الدولة	19	2.40	1.10	منخفضة
.20	ما تحقق حتى الآن من إنجازات وتقدم في رعاية الطلاب الموهوبين في المملكة يعكس التخطيط السليم والمنظم الذي تنتهجه الدولة في رعايتهم	14	2.22	1.08	منخفضة
.21	توجه السياسات نحو تعزيز قيم المنافسة الإقليمية والعالمية	17	2.21	1.00	منخفضة
	الكلي		2.83		منخفضة

* الوسط الحسابي من (5).

يوضح الجدول (3) أن موافقة العاملين في مجال تربية الموهوبين على بنود المحور الأول (رسم السياسات) كانت بدرجة منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.83)، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (2.21 – 3.55). وبالنظر إلى عبارات المحور، يلاحظ أن (6) فقرات فقط من بين (21) فقرة في المجال قد حصلت على درجة موافقة عالية، وحصلت بقية الفقرات وعددها (15) فقرة على درجة موافقة منخفضة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني من محاور الأداة وهو: السياسات المكتوبة والتنفيذية، ويبين الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات المحور الثاني: السياسات المكتوبة والتنفيذية.

جدول4: المتوسطات الحسابية* الانحرافات المعيارية للاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات المحور الثاني (السياسات المكتوبة والتنفيذية)

الرقم	الفقرات	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	توفر السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين الأطر العامة للعمل في مجال رعاية الموهوبين	23	3.66	1.42	عالية
.2	توفر السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين آلية دعم إعلامي للبرامج والمشاريع	28	3.38	1.25	عالية
.3	وجود استراتيجية وطنية معتمدة لرعاية الموهبة والإبداع ضمن خطط تطوير التعليم العام	22	3.26	1.28	عالية
.4	توفر مراكز استشارية متخصصة تقدم الدعم لأسر الموهوبين والمعلمين المهتمين	36	3.09	1.12	عالية
.5	تحدد السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين نطاق عمل برامج الرعاية لجميع الأفراد الموهوبين على اختلاف خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية	24	3.04	1.01	عالية
.6	تراعي السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين تأهيل المعلمين ومديري المدارس والمشرفين	26	3.01	1.19	عالية
.7	توفر السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين لوائح تنفيذية للبرامج المختلفة	39	2.96	1.22	منخفضة

.8	تولي السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين الاهتمام بالأسرة والمجتمع المحلي	27	2.93	1.12	منخفضة
.9	توفر السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين خططاً واضحة ومناهج دراسية وأساليب منظمة لرعاية الموهوبين	29	2.79	1.23	منخفضة
.10	تحدد السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين تعريفاً واضحاً للموهوبين	25	2.72	1.06	منخفضة
.11	توفر التمويل اللازم لتقديم الخدمات التعليمية على مستوى الدولة والمناطق ضمن سياسات واضحة وقابلة للتدقيق والمراجعة	34	2.72	1.19	منخفضة
.12	توفر السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين قواعد وأسساً لإنشاء مدارس ثانوية للعلوم والرياضيات للطلبة الموهوبين	37	2.64	0.99	منخفضة
.13	توفر السياسات الخدمات والدعم للمعلمين الذين يعملون مع الطلبة الموهوبين	30	2.54	1.17	منخفضة
.14	تراعي السياسات التطوير المهني للموظفين والمعلمين المعنيين بتعليم الموهوبين(المنح الدراسية ، وقيادة الأفراد...)	32	2.46	1.09	منخفضة
.15	تراعي مشاركة أكبر عدد من الطلبة الموهوبين ومن مختلف الفئات	31	2.43	1.02	منخفضة
.16	توفر الموارد والخدمات على خلق تحديات عالية المستوى تنشر من خلال التكنولوجيا (بما في ذلك التعليم عن بعد) للطلبة فرادى أو مجموعات	35	2.42	1.21	منخفضة
.17	تتضمن إنشاء وتشغيل نماذج لمشاريع وبرامج نموذجية لخدمة الطلاب الموهوبين (برامج صيفية،توجيه البرامج، البرامج التعاونية..)	33	2.29	1.05	منخفضة
.18	وضوح آليات متابعة تنفيذ السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين عند التنفيذ	38	2.27	1.13	منخفضة
	الكلي		2.81		منخفضة

* الوسط الحسابي من (5).

ويبين الجدول (4) أن موافقة العاملين في مجال تربية الموهوبين على بنود المحور الثاني (السياسات المكتوبة والتنفيذية) كانت بدرجة منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.81)، وقد حصلت (6) فقرات فقط من بين (18) فقرة متضمنة في المحور على موافقة درجة عالية، في حين حصلت بقية الفقرات وعددها(12) على درجة موافقة منخفضة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الثالث من محاور الأداة: معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين، ويبين الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات المحور.

جدول5: المتوسطات الحسابية* والانحرافات المعيارية للاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات المحور الثالث (معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين)

الرقم	الفقرات	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
.1	تتضمن السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين مؤشرات حول مواصفات الطلبة الموهوبين	45	2.99	1.16	منخفضة
.2	تتوفر آلية للمتابعة والتقويم المستمر للسياسات التربوية في مجال رعاية الموهوبين	48	2.93	1.08	منخفضة
.3	توفر السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين مؤشرات لجودة برامج رعاية الموهوبين الإثرائية	44	2.85	1.01	منخفضة
.4	توفر السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين توصيفاً لمدارس رعاية الموهوبين ووضع آليات متكاملة لها	46	2.84	1.02	منخفضة
.5	تتعامل السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين بإيجابية ومرونة مع قضايا التغيير	43	2.81	1.02	منخفضة
.6	تتضمن السياسات إجراءات تطوير التقويم التي تركز على تحسين أداء الطلبة وارتفاع مستوى المهام	47	2.67	1.15	منخفضة
.7	توفر السياسات الخاصة بثقافة التقييم الذاتي	51	2.60	1.18	منخفضة
.8	استيفاء السياسات لمعايير الجودة التي وضعتها	50	2.48	1.08	منخفضة
.9	تتضمن السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين انتشار آليات الكشف عن الموهوبين والمبدعين في منظومة التعليم العام وفق مقاييس حديثة	42	2.36	1.02	منخفضة

.10	تعتمد السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين المعايير المعتمدة في المؤسسات المحلية المتخصصة	49	2.30	0.97	منخفضة
.11	تضمن السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين تنفيذ التعليمات والضوابط بمرونة	41	2.13	1.19	منخفضة
.12	تراعي السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين المعايير العالمية	40	1.98	1.08	منخفضة جداً
الكلي			2.58		منخفضة

* الوسط الحسابي من (5).

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن موافقة العاملين في مجال تربية الموهوبين على فقرات المحور الثالث (معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين) كانت بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.58)، وحصلت معظم فقرات هذا المجال (11) فقرة من بين (12) فقرة على متوسطات حسابية تقابل درجة موافقة منخفضة تراوحت بين (2.99 – 2.13)، في حين حصلت فقرة واحدة فقط على متوسط حسابي يقابل درجة موافقة منخفضة جداً (1.98) وهي: "تراعي السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين بعض المعايير العالمية".

السؤال الثاني: هل يختلف واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين من وجهة نظر العاملين في مجال تربية الموهوبين باختلاف المتغيرات: الوظيفة المؤهل العلمي، الخبرة في مجال تربية الموهوبين، ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية واستخدام تحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA) وذلك مع كل مجال من مجالات الدراسة ومع الأداة ككل كما تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية. تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير الوظيفة على استجابات أفراد العينة على الأداة الكلية للدراسة وعلى محاورها، ويبين جدول (6) نتائج التحليل.

جدول6: تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة على الأداة الكلية للدراسة ومحاورها وفقاً لمتغير الوظيفة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
رسم السياسات	بين المجموعات	3	256.266	85.422	.410	.746	غير دال
	داخل المجموعات	203	42267.454	208.214			
	الكلي	206	42523.720				
السياسات المكتوبة والتنفيذية	بين المجموعات	3	641.435	213.812	1.386	.248	غير دال
	داخل المجموعات	203	31312.661	154.250			
	الكلي	206	31954.097				
معايير السياسات التربوية في مجال تربة الموهوبين	بين المجموعات	3	1013.313	337.771	3.616	.014	دال
	داخل المجموعات	203	18960.514	93.402			
	الكلي	206	19973.826				
الكلي	بين المجموعات	3	4977.058	1659.019	1.498	.216	غير دال
	داخل المجموعات	203	224889.126	1107.828			
	الكلي	206	229866.184				

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير الوظيفة في استجابات أفراد العينة على الأداة الكلية للدراسة، وكذلك في محاورها ككل عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، باستثناء محور "معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين". ولتحديد مصادر الفروق تم استخدام اختبار شيفية، ويبين الجدول (7) نتائج التحليل.

جدول 7: نتائج اختبار شيفية وفق متغير الوظيفة

المتغير	(I)	(J)	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	فترة الثقة 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
الوظيفة	مشرف مراكز	منصب إداري	-2.63276-	2.50608	.776	-9.6976-	4.4321
		معلو تربية موهوبين	-4.66225 -*	1.55199	.031	-9.0374-	-.2871-
		قيادي متخصص في تربية الموهوبين	.76724	3.06494	.996	-7.8731-	9.4076

*مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

ويظهر الجدول (7) أن هناك فروقا بين فئتي" مشرف مراكز " و " معلم تربية موهوب" وان الفرق يميل لصالح فئة معلمي التربية الموهوبين. كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير المؤهل العلمي على استجابات أفراد العينة على الأداة الكلية للدراسة وعلى محاورها، ويبين جدول (8) نتائج التحليل وفقا للمؤهل العلمي.

جدول8: تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة على الأداة الكلية للدراسة ومحاورها وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
رسم السياسات	بين المجموعات	3	20.686	20.686	.100	.752	غير دال
	داخل المجموعات	203	42503.034	207.332			
	الكلي	206	42523.720				
السياسات المكتوبة والتنفيذية	بين المجموعات	3	183.996	183.996	1.187	.277	غير دال
	داخل المجموعات	203	31770.100	154.976			
	الكلي	206	31954.097				
معايير السياسات التربوية في مجال تربة الموهوبين	بين المجموعات	3	461.414	461.414	4.848	.059	غير دال
	داخل المجموعات	203	19512.412	95.182			
	الكلي	206	19973.826				
الكلي	بين المجموعات	3	930.059	930.059	.833	.363	غير دال
	داخل المجموعات	203	228936.124	1116.762			
	الكلي	206	229866.184				

يبين الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير المؤهل العلمي في استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، سواء في استجاباتهم على الأداة ككل، أو في أي من محاورها. وفيم يخص الخبرة في تربية الموهوبين، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر هذا المتغير على استجابات أفراد العينة على الأداة الكلية للدراسة وعلى محاورها، ويبين جدول (9) نتائج التحليل وفقا لمتغير الخبرة في مجال تربية الموهوبين.

جدول9: تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة على الأداة الكلية للدراسة ومحاورها وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال تربية الموهوبين

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
رسم السياسات	بين المجموعات	3	1590.505	1590.505	7.966	.060	غير دال
	داخل المجموعات	203	40933.215	199.674			
	الكلي	206	42523.720				
السياسات المكتوبة والتنفيذية	بين المجموعات	3	1109.727	1109.727	7.376	.070	غير دال

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين	داخل المجموعات	203	30844.370	150.460			
	الكلي	206	31954.097				
	بين المجموعات	3	1134.792	1134.792	12.348	.061	غير دال
	داخل المجموعات	203	18839.034	91.898			
	الكلي	206	19973.826				
الكلي	بين المجموعات	3	11423.414	11423.414	10.720	.065	غير دال
	داخل المجموعات	203	218442.769	1065.574			
	الكلي	206	229866.184				

يظهر الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير سنوات الخبرة في تربية الموهوبين في استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، سواء في استجاباتهم على الأداة الكلية، أو في أي من محاورها.

السؤال الثالث: ما أبرز التغيرات والتطورات التي حدثت في السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم مراجعة الأدب النظري المتعلق بالسياسات التربوية في المملكة العربية السعودية بشكل عام، والسياسات المتعلقة بالموهوبين والمتفوقين بشكل خاص، ومنها: وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام 1390هـ/1970م، وكذلك الإطلاع على وثائق مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجالة للموهبة والإبداع، والإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم، ومراجعة الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام (2008)، إلى جانب مراجعة العديد من الدراسات السعودية المتعلقة بموضوع السياسات التربوية كدراسة المصوري (1992)، ودراسة العلي (1413هـ)، ودراسة الخريف (1417هـ)، ودراسة الفقيه (1421هـ 2001)، ودراسة حكيم (2001)، ودراسة المنقاش (2006)، ودراسة العصيمي (2007) حيث تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، إلى جانب الاستعانة باستجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة وتبين الآتي:

- أن وثيقة السياسات التربوية في المملكة العربية السعودية تضمنت بعض المواد المتعلقة بالموهوبين والمبدعين ومنها ما يلي: المادة (57)، ونصت على " الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة، وبوضع برامج خاصة "، والمواد (192-194) من الوثيقة. وتبين هذه النصوص الصريحة أن الاهتمام بالموهوبين والمبدعين بدأ مبكراً في المملكة العربية السعودية من حيث التأسيس، كما لوحظ أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والمتمثلة في وثيقة سياسة التعليم والتي تعد المرجع الأساس لنظام التعليم في المملكة، أنه لم يتم تعديلها منذ وضعت قبل أكثر من واحد وأربعين سنة.
- رغم صدور نصوص واضحة وصريحة متعلقة بتربية الموهوبين بوثيقة السياسات التربوية في المملكة العربية السعودية إلا أن هناك تأخيرا في تطبيقها على ارض الواقع، وترجمتها إلى سياسات تنفيذية قابلة للتطبيق، وهو ما قد يعزى إلى الحاجة إلى وضع الأسس والأطر العامة الممهدة لتطبيق هذه السياسات بالشكل المناسب.
- توفر العديد من المؤسسات المعنية بتربية الموهوبين وعلى رأسها وزارة التربية والتعليم ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع " موهبة"، مع إمكانية مشاركة قطاع التعليم العالي من خلال البرامج الأكاديمية والمشاركة المجتمعية في تنفيذ برامج الموهوبين التي تنظمها وزارة التربية والتعليم السعودية وموهبة.
- تم إعداد الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام بمشاركة بين مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة ورعاية الموهبة والإبداع والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الاليكسو"بناء على مذكرة تفاهم، وتعكس هذه الإستراتيجية الرؤية الشمولية لخادم الحرمين الشريفين الملك عبد العزيز، كما اعتمدتها مرجعا رئيسًا للإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع، وقد اهتمت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع بهذه التغيرات العالمية وقامت بدراستها، انطلاقا من إسهاماتها في جهود المملكة في التوجه نحو مجتمع المعرفة، هذه الجهود التي تتمثل في تنفيذ استراتيجيات وطنية طموحة في العلوم والتقنية، والصناعة، وتقنية المعلومات والاتصالات، وتطوير التعليم العام، والتعليم العالي، وفي المجالات الاقتصادية التي تعتمد على المعرفة ، وبرامج الابتعاث الخارجي، وغيرها من

مبادرات ومشاريع. وتعد هذه الخطوة من الخطوات الإجرائية الهامة التي خطتها المملكة العربية السعودية في مجال التأطير لسياسات مكتوبة وقابلة للتطبيق في مجال رعاية الموهبة والإبداع ومجتمع المعرفة، وتشتمل الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام على الرؤية المستقبلية "رؤية 1447هـ- 2025م" التي تهدف إلى الوصول لمنظومة عربية للتربية والتعليم في إطار بيئة اجتماعية ترعى الموهبة والإبداع في كافة مجالاتها من الطفولة إلى الرشد، وتبني القيادات والكوادر الشابة الموهوبة والمبتكرة التي تسهم في تحول المجتمع العربي إلى مجتمع معرفي متكامل، وتؤدي دورها في تنمية الاقتصاد المنافس القائم على المعرفة ، قبل عام 2025م.

- أكدت الدراسات التي أجريت على مضمون وثيقة السياسات أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لم تتوافق تماماً مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، فهناك ما يلزم إضافته والتأكيد عليه؛ ومن جانب آخر لم يتم تطبيق بعض البنود، وبعضها كانت درجة تطبيقه أقل من المطلوب، والبعض الآخر تم تطبيقه (المنقاش، 2006؛ العصيمي،2007؛ حكيم، 2001).كما أنه من الضروري مراجعة بنود السياسة والمعايير التربوية التي بنيت عليها وبصورة دورية.
- أكدت الدراسات أن بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تحتاج إلى وضع تنبؤات ورؤى تربوية مستقبلية سواء عن الظروف أم السلوكيات، وإلى تحديد معايير لقياس أداء العاملين في التعليم، ووضع معايير لقياس الجودة أثناء العمليات، ووضع آليات لجمع المعلومات عن التعليم وتحليلها باستمرار بغرض تجنب الأخطاء قبل حدوثها، ووضع آليات لمعرفة مدى الرضا الذي تحققه الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة (المنقاش، 2006؛ العصيمي، 2007).

مناقشة النتائج والتوصيات:

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع السياسات التربوية المتعلقة بالطلبة الموهوبين كما يراها العاملون في مجال تربية الموهوبين ، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية كما يراها العاملون في مجال تربية الموهوبين؟

يوضح الجدول (3) أن موافقة العاملين في مجال تربية الموهوبين على بنود المحور الأول (رسم السياسات) كانت بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (2.83)، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.55 – 2.21)؛ وقد يعكس هذا واقع السياسات في مجال تربية الموهوبين كما يراها العاملون في هذا المجال، كما يظهر الحاجة إلى إفساح المجال أمام العاملين في تربية الموهوبين لمزيد من المشاركة في رسم السياسات التربوية. وبالنظر إلى عبارات المحور، يلاحظ أن (6) فقرات فقط في المحور الأول (رسم السياسات) قد حصلت على درجة موافقة عالية، وهذه الفقرات تشير إلى جوانب يرى أفراد العينة توفرها مثل: وجود نصوص صريحة في وثيقة السياسات التربوية السعودية تتعلق بالموهوبين حيث تحوي وثيقة السياسات التربوية السعودية على ثلاثة مواد مخصصة للموهوبين والمبدعين، كما تتعلق هذه الفقرات بتوفر تعريف محدد للموهوبين، إلى جانب توفر مؤسسات تهتم وترعي الطلبة الموهوبين، وأن التأسيس لرعاية الموهوبين في وثيقة السياسات السعودية قد ساعد على توفير الرعاية للموهوبين.

أما بقية الفقرات فقد حصلت على درجة موافقة منخفضة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.95- 2.21)، وتمثل جوانب يرى أفراد عينة الدراسة أنها لازالت دون الحد المقبول وتحتاج إلى تطوير ومنها: توجه السياسات نحو تعزيز قيم المنافسة الإقليمية والعالمية، وكذلك التخطيط السليم في مجال رعاية الموهوبين، وجود جهة وطنية مرجعية ترعى الموهبة والإبداع وتعمل على رسم الاستراتيجيات والسياسات الوطنية في مجال تربية الموهوبين، واعتماد السياسات في تمويلها على الاستثمار والخصخصة في مجال الموهبة والإبداع، وكذلك توطد السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين برامج متقدمة عالية النوعية لجميع الفئات العمرية، وأن ما يتوفر حالياً من قوانين وتشريعات خاصة برعاية الطلاب الموهوبين كافية وتؤدي الغرض.

كما يبين الجدول (4) أن موافقة العاملين في مجال تربية الموهوبين على بنود المحور الثاني (السياسات المكتوبة والتنفيذية) كانت بدرجة منخفضة حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.81)، وهذا يعكس رؤية أفراد عينة الدراسة أن السياسات المكتوبة والتنفيذية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية لم تصل إلى المستوى المطلوب. وقد حصلت (6) فقرات في المحور على موافقة درجة عالية، وقد تمحورت هذه الفقرات حول توفر السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين والأطر العامة للعمل في مجال رعاية الموهوبين، وان السياسات المكتوبة في مجال تربية الموهوبين توفر آلية دعم إعلامي للبرامج والمشاريع، إلى جانب وجود استراتيجية وطنية معتمدة لرعاية الموهبة والإبداع ضمن خطط تطوير التعليم العام، وان السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين تراعي تأهيل المعلمين ومديري المدارس والمشرفين. وتعد هذه الأمور من الجوانب التي عملت وزارة التربية والتعليم والجهات المعنية الأخرى كمؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع على تدعيمها ميدانياً، مما جعل استجابة أفراد عينة الدراسة منطقية وتعبر عن الواقع.

أما بقية فقرات المحور وعددها (12) فقرة، فكانت درجة الموافقة عليها منخفضة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.27- 2.96). وتضمن هذه الفقرات بعض الجوانب التي يرى أفراد عينة الدراسة أنها بحاجة إلى تطوير ومنها: وضوح آليات متابعة تنفيذ السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين عند التنفيذ، وأن هذه السياسات تتضمن إنشاء وتشغيل نماذج لمشاريع وبرامج نموذجية لخدمة الطلاب الموهوبين (برامج صيفية،توجيه البرامج، البرامج التعاونية)، والى جانب أن السياسات تراعي مشاركة أكبر عدد من الطلبة الموهوبين ومن مختلف الفئات، مما يعني أن أعداد الطلبة الموهوبين الذين تشملهم الرعاية لا يزال أدنى من المستوى المقبول حسب أفراد عينة الدراسة؛ كما وتشير استجابتهم إلى أن السياسات المكتوبة والتنفيذية لا تراعي التطوير المهني للموظفين والمعلمين المعنيين بتعليم الموهوبين(المنح الدراسية، وقيادة الأفراد) بالشكل المطلوب، وكذلك لا توفر المدارس الثانوية للعلوم والرياضيات للطلبة الموهوبين، إلى جانب قلة توفر الخدمات والدعم للمدرسين الذين يعملون مع الطلبة الموهوبين. فجميع هذه الفقرات تتضمن تطلعات العاملين في مجال تربية الموهوبين، ويرون أنها لم تتوفر بالشكل المطلوب، ويتطلعون إلى توفرها على شكل أنظمة مكتوبة ومن ثم تطبيقها على أرض الواقع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حكيم (2001) حيث أشارت أن نسبة تنفيذ السياسات التربوية كانت بدرجة متوسطة، وأن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تنفيذها.

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن موافقة العاملين في مجال تربية الموهوبين على فقرات المحور الثالث (معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين) كانت بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.58). وقد حصلت فقرة واحدة على درجة موافقة منخفضة جدا (1.98)، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية لبقية الفقرات بين (2.13 – 2.99). وتدل هذه النتيجة على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن محتوى فقرات محور "معايير السياسات التربوية" في مجال تربية الموهوبين بحاجة إلى تطوير وإعادة النظر في المعايير، وأنها غير مرضية للعاملين في تربية الموهوبين في مجالات عديدة منها: توفير مؤشرات حول مواصفات الطلبة الموهوبين، وتتوفر آلية للمتابعة والتقويم المستمر للسياسات التربوية في مجال رعاية الموهوبين، وكذلك توفر مؤشرات لجودة برامج رعاية الموهوبين الإثرائية، وتتعامل السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين بايجابية ومرونة مع قضايا التغيير، وتوفر توصيفاً لمدارس رعاية الموهوبين ووضع آليات متكاملة لها، وتوفر السياسات الخاصة بثقافة التقييم الذاتي، وكذلك استيفاء السياسات لمعايير الجودة التي وضعتها، وانتشار آليات الكشف عن الموهوبين والمبدعين في منظومة التعليم العام وفق مقاييس حديثة.وجميعها قضايا هامة في مجال معايير السياسات لتربية الموهوبين وحصولها على درجات موافقة متوسطة يعنى حاجتها إلى التطوير في حال وجودها، والتوفير إذا لم تكن متوفرة.

أما الفقرة التي حصلت على درجة موافقة منخفضة جدا فكانت: "تراعي السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين بعض المعايير العالمية"، مما يعنى عدم توفر هذه السمة بالسياسات التربوية السعودية في مجال تربية الموهوبين والحاجة الماسة إلى توفيرها بحسب أفراد عينة الدراسة.وتشير هذه النتائج إلى أن بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل عام، وفي مجال تربية الموهوبين بشكل خاص تحتاج إلى وضع تنبؤات ورؤى تربوية مستقبلية سواء ما تعلق بالظروف أو بالسلوكيات، وإلى تحديد معايير لقياس أداء العاملين في التعليم، ووضع معايير لقياس الجودة أثناء العمليات، ووضع آليات لجمع المعلومات عن التعليم وتحليلها باستمرار بغرض تجنب الأخطاء قبل حدوثها، وآليات لمعرفة مدى الرضا الذي تحققه الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة، وهذا ما أكدته دراسة العصيمي (2007)، ودراسة المنقاش (2006).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف واقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين من وجهة نظر العاملين في مجال تربية الموهوبين باختلاف المتغيرات: الوظيفة، الخبرة في مجال تربية الموهوبين، والمؤهل العلمي ؟

تشير النتائج في جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير: الوظيفة على محاور الأداة، وكذلك على الأداة ككل عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باستثناء محور " معايير السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين" ،وتبين هذه النتيجة إجماعاً من مختلف العاملين بمجال تربية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية حول واقع السياسات التربوية في المملكة، لذلك لم يختلف تقديرهم لواقع السياسات وقد يعود ذلك إلى تشابه الهموم والطموح والتطلعات لدى أفراد العينة في مجال عملهم من جهة، وتشابه الصعوبات التي تواجه الجميع من جهة أخرى؛ ولذلك جاءت تقديراتهم لواقع السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين بشكل عام وعلى مستوى محاور الأداة متماثلة. وفيما يخص محور "معايير السياسات التربوية في مجال تربة الموهوبين"، فيظهر من الجدول (7) أن هناك فروقا بين مستوى " مشرفي مراكز " ومستوى " معلم الموهوبين" وان الفروق تميل لصالح فئة معلم تربية الموهوبين؛ ويمكن تفسير ذلك، أن معلمي تربية الموهوبين هم الأكثر تطبيقا لبرامج الموهوبين في الميدان والأكثر تأثراً بالأنظمة والتعليمات الميدانية لعملهم ، فجاءت تقديراتهم أعلى من مشرفي المراكز كونهم فئة أقرب في عملها إلى الفئات الإدارية.

وتشير النتائج الواردة في الجدولين (9،8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر كل من متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في مجال تربية الموهوبين مع محاور الأداة، وكذلك الأداة

ككل عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وتبين هذه النتيجة إجماع من مختلف العاملين بمجال تربية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وسني خبراتهم الوظيفية حول واقع السياسات التربوية في المملكة، وقد يعود ذلك إلى أن العاملين في مجال تربية الموهوبين على دراية تامة بوضع المجال والقضايا المتعلقة به، كما وقد يعود ذلك إلى تشابه الهموم والطموحات والتطلعات لدى أفراد العينة في مجال عملهم من جهة، وتشابه الصعوبات التي تواجه الجميع من جهة أخرى.إضافة إلى ذلك، فان المشكلات والظروف المحيطة بمعطيات مختلفة متشابهة لدى جميع العاملين رغم اختلاف خبراتهم، كما قد يعود هذا التشابه في تحديد واقع السياسات رغم اختلاف الخبرات إلى البطء في مسارات تطوير هذه السياسات من قبل الجهات المعنية أو بطئ تنفيذها على أرض الواقع. حيث إنِه من الملاحظ على سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والمتمثلة في وثيقة سياسة التعليم التي تعتبر المرجع الأساس لنظام التعليم في المملكة، أنه لم يتم تعديلها منذ وضعت قبل أربعة وثلاثين عاما، وهذا ما تؤكده دراسة الفقيه (2001)، ودراسة العصيمي(2007).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أبرز التغيرات والتطورات التي حدثت في السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

بينت النتائج أن وثيقة السياسات التربوية في المملكة العربية السعودية تضمنت بعض المواد المتعلقة بالموهوبين والمبدعين، وتوفر العديد من المؤسسات المعنية بتربية الموهوبين وعلى رأسها وزارة التربية والتعليم ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، وتعد هذه المؤسسات المتخصصة مؤسسات هامة لدعم رعاية الموهوبين وتأطير السياسات المتعلقة بذلك، وتطبيق الاستراتيجيات والبرامج الخاصة بهم مما ساعد في تطورات بارزة في مجال تربية الموهوبين على مستوى المملكة. وساعد في هذا التقدم والتطور تصدي بعض الجامعات التي أخذت على عاتقها إعداد المتخصصين بمجال تربية الموهوبين في مشاركة فاعلة من مؤسسات التعليم العالي في مجال تربية الموهوبين، وكذلك ظهور مراكز بحثية متخصصة في المجال كالمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع بجامعة الملك فيصل، كما تم إعداد الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام بمشاركة بين مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة ورعاية الموهبة والإبداع والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الأليكسو"بناء على مذكرة تفاهم وتعكس هذه الإستراتيجية الرؤية الشمولية لخادم الحرمين الشريفين الملك عبد العزيز، كما اعتمدتها مرجعا رئيسًا للإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع. وتعد هذه الخطوة من أهم وابرز التطورات في مجال تربية الموهوبين على مستوى المملكة. غير أن مسيرة تربية الموهوبين في المملكة تحتاج إلى تقييم ، إذ إنِه على الرغم من السياسات العامة المكتوبة في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، إلا أن هذه السياسات بقيت على حالها ولم يتم ترجمتها إلى سياسات تنفيذية واضحة تسند إلى معايير عالمية، وتعزيز المشاركة الاجتماعية وإشراك الخبرات والمؤسسات التعليمية وكل من له صلة بالعملية التعليمية. إلى جانب الحاجة إلى الاهتمام بجودة التعليم وفقاً للمعايير الحديثة ودمج التقنية بالتعليم باعتبارها مكوناً أساسياً في العمل التربوي، والاهتمام بالتعليم من أجل الإبداع والابتكار وذلك باستخدام الأساليب العلمية والتقنية. هذا مع الإشارة إلى أن معظم بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة مهمة وقيمة وغنية مما جعل سياسة التعليم في المملكة متميزة عن كثير من السياسات، إلا أنها تحتاج إلى تفعيل على أرض الواقع وهذا ما أيدته معظم الدراسات السعودية (المنقاش، 2006؛ العصيمي، 2007).

ويلاحظ من استجابات أفراد عينة الدراسة أن بعض الفقرات التي تمثل هذه الأفكار قد حصلت على ترتيب متأخر واستجابة تراوحت بين الضعيف والضعيف جداً، حيث حصلت الفقرة" تراعي السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين المعايير العالمية" على درجة استجابة منخفضة جداً ومتوسط حسابي مقداره(1.98). وكذلك الفقرة" تعتمد السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين المعايير المعتمدة في المؤسسات المحلية المتخصصة، وحصلت على متوسط حسابي (2.30) ودرجة استجابة ضعيفة، مما يدل على الحاجة إلى إعادة صياغة السياسات التربوية وفقاً للمعايير العالمية. وحصلت الفقرة" وضوح آليات متابعة تنفيذ السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين عند التنفيذ" على درجة استجابة ضعيفة (2.27) مما يستدعي الحاجة إلى نقل السياسات التربوية العامة المتضمنة في وثيقة السياسات التربوية السعودية إلى مستوى تطبيقي مكتوب قابل للتوظيف في الميدان التربوي. كما حصلت (38) فقرة من بين فقرات الأداة البالغ عددها (51) وبنسبة (74.5%) على استجابة منخفضة مما يستدعي إعادة النظر في السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين على مختلف المستويات التشريعية والتطبيقية في المملكة حسب أفراد عينة الدراسة.

ويتضح من هذا التحليل، أن واقع مجال تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى وجود سياسات تربوية تفصيلية مكتوبة تتعلق بمجالات تربية الموهوبين المتعددة، والتي يمكن أن تغطي مجالات الكشف والتعرف، الرعاية التربوية في مدارس التعليم العام، البرامج الإثرائية خارج نطاق التعليم العام مثل البرامج المسائية والصيفية وبرامج نهاية الأسبوع، برامج التسريع المتنوعة، تأهيل وتدريب المعلمين، التقويم والمتابعة المستمرة، الإرشاد والتوجيه النفسي للطلبة الموهوبين، وغيرها من المجالات ذات العلاقة لمواكبة ما يستجد من معرفة في مجال الموهبة والإبداع، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كوولونيل وزملاؤه (Colonel and etal., 2010) في ضرورة توفير مبادئ توجيهية للسياسة المتعلقة بالطلبة الموهوبين، وتوفير مبادئ

توجيهية لتسهيل عملية التنفيذ، وان تتصف هذه السياسة بالعدالة وتكافؤ الفرص وغيرها من المبادئ العالمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- بينت الدراسة ضعف السياسات التنفيذية المكتوبة في مجال تربية الموهوبين، لذا توصي بضرورة نقل السياسات التربوية العامة المتضمنة في وثيقة السياسات التربوية السعودية إلى مستوى تطبيقي مكتوب وفقا لمعايير عالمية قابلة للتوظيف في الميدان التربوي.
- بينت الدراسة ضعف المشاركة المجتمعية في بتنمية وتطوير السياسات التربوية، لذا توصي بتعزيز المشاركة الاجتماعية وإشراك جميع الخبرات والمؤسسات التعليمية.

بينت الدراسة أن السياسات التربوية في مجال تربية الموهوبين لم تراعي المعايير العالمية ، لذا توصي الاهتمام بجودة التعليم وفقاً للمعايير الحديثة ودمج التقنية بالتعليم ، والاهتمام بالتعليم من أجل الإبداع والابتكار وذلك عند وضع السياسات التنفيذية في مجال تربية الموهوبين.

المراجع:

أبو نواس، لينا. (2007). برامج إدارات ومؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

إسماعيل، سعاد خليل. (1989). سياسات التعليم في المشرق العربي (الطبعة الأولى) ،القاهرة، الانجلومصرية.

أمنينه، عبير إبراهيم. (1995). أثر التغيرات الهيكلية والتنظيمية لقطاع التعليم على تنفيذ وأداء سياسات التعليم العالي في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى: دراسة تطبيقية على سياسة التنسيب بجامعة قاريونس 1980 – 1994، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم السياسية، كلية الاقتصاد، جامعة قاريونس، بنغازي.

إبراهيم، مفيدة محمد. (2003). دور التربية في مستقبل الوطن العربي. الأردن،دار مجدولاي للنشر والتوزيع ط1.

الألمعي، علي عبده. (2009). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بين الأصالة والمعاصرة ، ط1 ، الرياض،الدار العربية للعلوم ناشرون.

بدر، سعيد علي الاغبري. (1992). دراسة تحليلية لواقع السياسة التعليمية في الجمهورية اليمنية، بحث مقدم للمؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد الأول.

بكر، عبد الجواد. (2003). السياسات التعليمية وصنع القرار.الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ط1.

بني خلف، صالح. (1995). السياسات التربوية في خطاب العرش الهاشمي منذ تأسيس إمارة شرق الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد: الأردن.

الجغيمان، عبد الله. (1428هـ). برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

الحامد، محمد معجب. (2004). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض، مكتبة الرشد، ط3.

حجاج، عبد الفتاح. (1984). السياسة التعليمية طبيعتها ومبرراتها وخصائصها. مجلة دراسات في الإدارة التربوية، العدد الثاني، 231-264، قطر مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

الحسن، عمر. (2008). التكامل بين الدولة والقطاع الخاص والمجتمع المدني في تربية الموهوبين ورعايتهم. بحث مقدم في المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب: تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

حكيم، عبد الحميد. (2001). مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

حنا الله، رمزي وكامل، جرجس، وميشيل، تكلا. (1998). معجم المصطلحات التربوية انجليزي – عربي. (ط1) بيروت مكتبة لبنان.

الخريف، أحمد ناصر. (1417هـ). تقويم أهداف التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الرياض التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

درباس، أحمد. (2006). دور الإعلام المطبوع في رعاية الموهبة والموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة 26 ـ 30 أغسطس،جدة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

الرشدان، عبدالله وجعنيني، نعيم. (1999). المدخل إلى التربية والتعليم، (ط2). عمان: دار الشروق للنشر.

رضا، محمد جواد. (1990). السياسات التعليمية في دول الخليج العربية، (ط3)، عمان منتدى الفكر العربي.

الروسان، فاروق. (2000). دراسات وبحوث في التربية الخاصة، عمّان: دار الفكر.

الرومي، نايف، هشال. (2002). السياسة التعليمية:الأهمية والمفهوم. مجلة التوثيق التربوي، العدد (46)، وزارة المعارف، الرياض. 1423هـ،ص ص 54-76.

زيدان، همام بدراوي. (1993). السياسات التعليمية دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات مجلة دراسات تربوية، العدد 4 القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ص ص 34- 79.

الشائع، علي. (1422ه). تقويم أهداف كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

شريدة، محمد. (1998). السياسة التربوية الإسرائيلية في القدس من حيث غايتها وأهدافها وبنيتها واهم شروطها 1967 - 1976. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القديس يوسف، لبنان: بيروت.

عامر، علي. (2004). السياسة الإستراتيجية والتكتيكية لقطاع التعليم، دراسات، (16)، مركز دراسات وأبحاث الكتاب الأخضر، طرابلس.

عامر، طارق. (2005). دراسات عن المتفوقين والموهوبين. القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبده، عبد خلف. (1993). سياسات التربية في التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية السورية ما بين 1946 – 1990. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق: سوريا.

عبيدات، سهيل. (2007). السياسات التربوية في الوطن العربي، عالم الكتب الحديث: الأردن، اربد.

عبيدات، ذوقان وآخرون. (1998). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط6، عمان، الأردن، دار الفكر.

العصيمي، خالد بن محمد. (2007). أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية " جستن "28-29 ربيع الآخر 1428ه.

العلي، علي محمد. (1413ه). دراسة تقويمية لأهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري ومدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

العمري، أحمد، سويلم. (1996). أصول النظم السياسية المقارنة. القاهرة، الهيئة العامة للكتاب المصرية.

الفقيه، محمد بن هادي. (1421ه). أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

الفهداوي، فهمي. (2001). السياسة العامة "منظور كلي في البنية والتحليل". الأردن: عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الفيصل، منصور. (د ت). رعاية الموهوبين. بحث مقدم لاستكمال مقرر في كلية التربية. الرياض. تم استرجاعه في 26/ 9/ 2010م على الرابط:

http://repository.ksu.edu.sa/jspui/bitstream/123456789/8063/1/mnswr%20Alfysl.doc.

قسايمة، محمد محمود عبدالله. (1995). ارتباط السياسة التربوية بعملية التخطيط التربوي كما يدركها الإداريون التربويون في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية الأردن: عمان.

قنديل، أماني. (1989). سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي (ط1) عمان: منتدى الفكر العربي.

اللجنة العليا لسياسة التعليم. (1390ه). وثيقة سياسة التعليم بالمملكة.الرياض: وزارة التربية والتعليم.

المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع.(2011). جامعة الملك فيصل: الموقع الرسمي، تم استرجاعه في 1/ 10/ 2011 على الرابط:

http://www.nrcgc.org/arabic/idea.htm

المصوري، علي محمد. (1992). دراسة تحليلية للأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما وردت في سياسة التعليم. رسالة الخليج العربي. ع 40، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص 1-29.

معاجيني، أسامة. (2008). التجارب الرائدة عربيًا ودوليًا في تربية الموهوبين ورعايتهم. بحث مقدم في المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب: تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

معاجيني، أسامة. (2005). الخيارات التربوية لرعاية الموهوبين.بحث مقدم للقاء العلمي الأول: رعاية الموهوبين، الواقع و المأمول. مركز الملك فهد الثقافي: الرياض.

المنتشري، عبدالله. (2008). متطلبات الجودة في برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية:الجودة في التعليم. مركز الملك خالد الحضاري: القصيم.

المنقاش، سارة بنت عبدالله. (2006). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (1) مجلد 19، ص ص: 381 – 440.

الميداني، عبد الرحمن. (1992). السياسة التعليمية، مجلة المعلم، ع 42، ص ص 12-14.

منقارة، سامي. (1996). الإدارة الفضلى في القطاع الخاص والعام، مؤسسة بحسون، بيروت.

الوزرة، علي. (2005). رعاية الموهوبين الواقع والمأمول. ورقة مقدمة للقاء العلمي الأول: رعاية الموهوبين، الواقع و المأمول. مركز الملك فهد الثقافي: الرياض.

وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (1995) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الطبعة الرابعة، مطابع البيان، الرياض، 1416هـ

Sarruda, J. (1992). Educational policy reform in New Jersey: A superintendents perspective. Dissertation Abstract International, 52(12), 4174-A.

Stoweel, N. J. (1992). Educational policy making processes in Washington State: patterns of Influence and Influence diarchies. Dissertation Abstract International, 52(10), 3481-A.

Arancibia, V., Lassa, M.R. and Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA-UC. High Ability Studies; Vol. 19 Issue 1, p53-65.

Baker, B., and Friedman-Nimz, R. (2000). State policies and equal opportunity: The example of gifted education. Lawrence, KS: University of Kansas.

Baker, E. L. and Schacter, J. (2004). Qualitative Assessment of Gifted Education. In C. M. Callahan and S. M. Reis, Program Evaluation in Gifted Education. Newbury Park, CA: Crowin Press.

Carter, R. and Hamilton, W. (2004). formative evaluation of gifted programs. In C. M. Callahan and S. M. Reis, Program Evaluation in Gifted Education. Newbury Park, CA: Crowin Press.

Colangelo, N., Assouline, S.G., Marron, M.A., Castellano, J.A., Clinkenbeard, P.R., Rogers, K., Calvert, E., Malek, R. and Smith, D. (2010). Guidelines for Developing an Academic Acceleration policy, Journal of Advanced Academics; Vol. 21 Issue 2, p180-203.

De la Crwz. Rica, M.P. (1990). Education policy decisions and the allocation of community education program in the New York State. (EDD. Fordham University (0072) in (1998), Dissertation Abstracts International. 49(5). 2060-A.

Fuhraman, S. (1993). Designing Coherent Education Policy. San Francisco: Jossey-Bass Publication.

Hough. J.R. (1984). Educational Policy: An International Survey. London: Croom helm.

James J.G. (2002). Society's Role in Educating Gifted Students: The Role of Public Policy, THE NATIONAL RESEARCH CENTER ON THE GIFTED AND TALENTED, retrieval on 13-10-2010 at www.gifted.uconn.edu

Johnsen, S.K. (2004). Identifying Gifted Students: A Practical Guide." Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.

Kahne, E. (1994). Neglecting Alternatives – An Assessment of the Status and Implications of Varied Social Theories in Educational Policy Rhetoric (Rhetoric, Policy Analysis), Dissertation Abstracts International. 54(a). A, P. 3364.

Kirk, S., Gallagher, J.J., and Anastasiow, N. (2000). Educating exceptional children (9th ed.). Boston: Houghton-Mifflin.

Machula, C. S. (1991). Centralized planning of science, Technology, and Society in the Soviet Union And its impact on educational policy. 1966-1986, Dissertation Abstracts International, 52(3) A, P. 882.

Papadopoulos, G. (1995). Looking Ahead: An Educational Policy Agenda for the 21st Century. European Journal of Education, vol 30, issue 4, p493.

Papadopouls, G. (1995). Looking ahead: an Educational Policy agenda for 21st century. European Journal of education, vol.30, Issue 4, p493.

Profy, V. (1992). The influence of political culture on educational policy making during the 1989-1990 sessions of the Pennsylvania General Assembly. Dissertation Abstracts International, 53(4) 3073-A.p.

Reihart, B. (1993). The development of historically grounded Aids/ Hiv educational policy guidelines for the schools (Immune Deficiency). Dissertation Abstract International, 54(4), 1187-A.

Sands, J.K. (1989). Educational policy formation in the third world: A Philippine case study. Dissertation Abstract International, 49(8), 2172-A.

Swanson, J. (2007). Policy and practice: A Case Study of Gifted Education Policy Implementation. Journal of Education of the Gifted, v31 n2 p131-164.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 3، 2012، 215- 232

تقييم تحصيل الطالب الواحد في المشروع الجماعي في التعليم الثانوي

راشد حمّاد الدوسري*

تاريخ تسلم البحث 2011/11/22 تاريخ قبوله 2012/7/9

ملخص: هدف هذا البحث إلى تقييم تحصيل الطالب وإسهامه الفردي في المشروع الجماعي في التعليم الثانوي، من خلال العلامات التي يمنحها المعلم، والتقدير الذاتي وتقدير الأقران. تكونت عينة البحث من 90 طالباً وطالبة (45 ذكور، و 45 إناث) من مدرستين ثانويتين، إحداهما للبنين وأخرى للبنات، تم اختيارهما عشوائياً من كل المدارس الثانوية في البحرين (34 مدرسة؛ 14 للبنين، و 20 للبنات). ثم اختار الباحث 3 مقررات من كل مستوى من مستويات التعليم الثانوي (الأول، والثاني، والثالث الثانوي). كما تم اختيار 5 طلبة من كل مقرر بطريقة عشوائية لتنفيذ مشروع جماعي في كل مقرر، يحدد طبيعته معلم المقرر، في المستويات الثانوية الثلاثة، ثم قيام معلم المقرر بمنح علامة جماعية للطلبة في المقرر، وعلامة فردية لكل طالب، بالإضافة إلى التقييم الفردي الذاتي للطالب، وتقييم أقرانه لإسهاماته الفردية في المشروع. أشارت نتائج البحث إلى متوسطات عالية للتقديرات التي يمنحها المعلم للإسهام الجماعي والفردي للطالب في المشروع الجماعي، وكذلك بالنسبة للتقديرات الذاتية، وتلك التي يمنحها الأقران، للبنين والبنات على حدٍ سواء، مع اختلاف طفيف من مقررٍ إلى آخر، ومن مستوى صفّي إلى آخر؛ يتضح في تباين قيم الانحرافات المعيارية.. كذلك كانت علامات الطلبة "الفعلية" (العلامة المتوقعة) عالية إلى حدٍ كبير في كل الصفوف، وفي مختلف المقررات. كما أشارت نتائج البحث إلى قيم عالية لمعاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لتقديرات المعلمين والمعلمات للإسهامات الفردية للطلبة في المشروع الجماعي (الأول الثانوي 0.86، الثاني الثانوي 0.79، الثالث الثانوي 0.74). أما قيم معاملات الثبات لتقديرات الطلبة الذاتية وتقديرات الأقران للإسهامات الفردية بالمشروع الجماعي، فقد كانت عالية للصف الثاني الثانوي (0.84)، ومتوسطة لكل من الصفين الأول الثانوي (0.59)، والثالث الثانوي (0.67). قدم الباحث مجموعة من التوصيات لإجراء المزيد من الأبحاث حول الموضوع، مع الأخذ في الحسبان بعض الاعتبارات الميدانية الواقعية والسيكومترية التي يجب استيفاؤها قبل تنفيذ مثل هذه الأبحاث، مثل تدريب المعلمين والطلبة على تقدير التحصيل الفردي في المشروع الجماعي، واستخدام مقاييس التقدير وقواعد التصحيح، وتوظيف أكثر من طريقة لتقييم الإسهام الفردي للطالب في المشروع الجماعي. (**الكلمات المفتاحية:** التقييم، التقييم الذاتي، تقييم الأقران، المشروع الجماعي، التعليم الثانوي).

مقدمة: يعاني معلم المرحلة الثانوية مشكلات كثيرة في تقييم تعلم الطلبة وتحصيلهم، وقد تعود جذور تلك المشكلات إلى ضعف معرفته العلمية وخبرته العملية بأساليب القياس والتقويم التربوي، وعدم تجديد معارفه وتحديثها في القياس والتقويم التربوي، وتطوراته النظرية والميدانية على حدٍ سواء.

Assessing Individual Student's Achievement in Group Project in Secondary Education

Rashid Hammad Aldoseri: *Department of psychology, University of Bahrain.*

Abstract*: The purpose of this research is assessing individual student's achievement and contribution to group project in secondary education, based on the holistic group score, and individual score assigned by teachers, as well as individual scores obtained from student self assessment, and peer assessment. The sample consisted of 90 students (45 males, and 45 females) drawn from 2 secondary schools; one for males and the other for females; randomly selected from a total of 34 secondary schools (14 female schools, and 20 male schools). Besides, the researcher selected 3 courses from each level (1st , 2nd, and 3rd secondary), as well as randomly selecting 5 students per course to fulfill the group project in which the teachers determined its nature and scope.*

*The research results indicated high mean scores for both holistic and individual ratings of teachers, as well as student self assessment and peer assessment ratings; for males and females, with slight differences among courses and across classroom levels, as reflected in the standard deviation values. In addition the "true" (expected) students' scores were very high across classroom levels and among courses. The results also revealed high values of Cronbach alpha reliability coefficients regarding male and female teachers' ratings of individual student's contribution to the group project (1st secondary 0.86, 2nd secondary 0.79, 3rd secondary 0.74). With respect to students' ratings, the Cronbach alpha reliability coefficients were high for the 2nd secondary (0.84), but moderate for 1st secondary (0.59), and 3rd secondary (0.67). The researcher proposed some recommendations for more research on the topic, taking into consideration some real field and psychometric concerns that need to be addressed prior to conducting research such as training both teachers and students on rating individual student's contribution to group projects, utilizing scoring rubrics, and implementing more than one method for assessing the individual student's contribution to group projects. (****Keywords****: Assessment, Self assessment, Peer assessment, Group project, Secondary Education).*

ولعل من أهم تلك المشكلات (Zhang & Ohland, 2009)، مشكلة تحديد علامة فردية أو تقدير فردي لمستوى أداء الطالب في مشروع جماعي، اشترك في إعداده و تنفيذه مجموعة من الطلبة من صف دراسي واحد، أو من صفوف دراسية مختلفة، ولكنها في المستوى العلمي نفسه (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، أو الثالث الثانوي).

* أستاذ مشارك في القياس والتقويم التربوي، قسم علم النفس، جامعة البحرين

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وتُعد هذه المشكلة إحدى التحديات الكبيرة التي تضع المعلم أمام مشكلة تقويمية بحتة، يتعين عليه من خلالها تحديد مقدار إسهام كل طالب منفرداً في المشروع الذي نفذه مع أقرانه في المجموعة. وترتبط هذه القضية بقضية أخرى هي أهمية أن يتعلم الطلبة مدى فاعليتهم وإسهاماتهم في العمل الجماعي، سواء كان ذلك العمل مشروعاً أو بحثاً، أو أي مهمة تؤديها مجموعة من الطلبة. كما أن العمل الجماعي يقدم للطالب فرصة الانخراط في نشاطات التعلم والتفاعل الاجتماعي مع أقرانه بصورة عميقة، يطور من خلالها خبرته ومهاراته الحالية، وتلك التي سيحتاج إليها لاحقاً في حياته العملية اليومية. كما أن العمل الجماعي يرسخ التعاون والتنافس الإيجابي، ويمكن أن يؤدي إلى مزيد من الاحترام والتقدير العملي والإنساني بين أفراد المجموعة التي نفذت العمل. ولكن العمل الجماعي يجب أن يرتبط في كثير من الأحيان بالتقييم الجماعي لعمل أفراد المجموعة، وتطلع الطالب بوصفه فرداً ضمن المجموعة في الحصول على علامة أو تقدير يعكس مقدار إسهامه في مهمة الأداء تلك، والجهد الذي بذله شخصياً في إتمام المشروع الجماعي واعتراف زملائه بمقدار ذلك الإسهام وجودته في المشروع، مما يتطلب تقييم الأقران Peer assessment بعضهم بعضاً في المشروع من جهة، وتقييم الطالب ذاتياً لمدى إسهامه في المشروع الجماعي حيث يتحمل الطالب المسئولية عن عمله وتعلمه الذاتي بوصفه فرداً ضمن مجموعته من جهةٍ أخرى؛ مما يستدعي إعادة النظر في الاعتماد الكلي على العلامة الجماعية التي يمنحها المعلم لكل الطلبة على مستوى أدائهم في المشروع، من دون التمييز بين الناتج Product والعملية Process؛ أي بين المشروع في شكله النهائي بوصفه منتجاً، و العمليات والإجراءات التي نفذها الطلبة بوصفهم جماعةً وأفراداً في إنجاز المشروع. وعلى الرغم من كل ذلك، هناك بعض الباحثين، مثل نيكولاي (Nicolay, 2002) يعارضون من حيث المبدأ منح علامة فردية لكل طالب في المشروع الجماعي، بحجة أن الطلبة الذين نفذوا المشروع الجماعي يجب النظر إليهم على أنهم وحدة واحدة لا تتجزأ، وأن منح علامة لكل طالب في المشروع في هذه الحالة يتعارض مع مبدأ العمل الجماعي، الذي يجب أن ينظر إليه المعلم كعمل واحد متكامل نفذته جماعة، ويمثل أداءها وإسهامها الجمعي فيه؛ وهو ما يثير قضية أخرى وهي نوع التقديرات أو العلامات التي يجب على المعلم جمعها من الطلبة، والكيفية التي يجب أن يتم بها ذلك (Grajczonek, 2009; Sharp, 2006; Zhang & Ohland, 2009).

الخلفية النظرية للبحث والدراسات السابقة

إذا كان المشروع الفردي، أو أي مهمة أداء ينفذها الطالب فردياً، يقوم بدورٍ مهم في تعلم الطالب وتحسين مستوى أدائه، فإن العمل الجماعي، في المشروعات الجماعية التي ينفذها الطلبة ضمن مجموعات، لا يقل أهمية عن المشروع الفردي، خلال عملية حدوث التعلم وتحسينه وتطويره وتعزيزه لدى الطالب في مختلف المقررات الدراسية، وعبر المستويات الثلاثة لصفوف المرحلة الثانوية (Johnson & Johnson, 1999; Zhang &Ohland, 2009). وتُعد المشروعات الجماعية مكوناً جوهرياً وأساسياً من مكونات التعلم التعاوني والتشاركي بين الطلبة؛ فهي تسهم في تعلّمهم، وتقرب بعضهم من بعض، وجدانياً وعقلياً، واجتماعياً، وإنسانياً؛ بالإضافة إلى إسهام تلك المشروعات في جعل الطالب أكثر تحكماً في عملية تعلمه، من خلال التعلم بين الأقران، والتعلم الذاتي. كما يعد المعلم ذاته أن المشروع الجماعي في الأساس عبارة عن أداة تعليمية تعلمية من جانب، وأداة تقييم من جانبٍ آخر. وتشير بعض الدراسات إلى أن الطلبة الذين ينخرطون في المشروعات الجماعية التعاونية تكون علاماتهم (درجاتهم) أعلى بكثير من أقرانهم الذين ينفذون مشروعات فردية (Bartlett, 1995; Web, 1995). وبناءً على ذلك، يكون العمل الجماعي والمشروعات الجماعية ذات قيمة علمية واجتماعية ونفسية للطالب، ناهيك عن كونها نوعاً من المحاكاة لبيئة العمل المستقبلية التي سيعمل الطالب في وسطها. كما يُعد العمل الجماعي أداة تقييم في المرحلة الثانوية بشكلٍ خاص، إذ كثيراً ما يقيّم المعلمون مستوى أداء طلبتهم في المشروعات الجماعية، ويستخدمون نتائج هذا التقييم لغرض تقدير الدرجات وكتابة التقارير الكمية والوصفية عن مستوى أداء الطالب، سواء أكان ذلك الاستخدام منفرداً أم مضافاً إلى نتائج تقييم أخرى للطالب في مهمات أداء متعددة.

ونظراً لأن المشروعات الجماعية تركز غالباً على مشكلات واقعية مرتبطة بحياة الطالب اليومية في المدرسة والمنزل، فهي أداة تقييم حقيقية (أصيلة) Authentic. ولكن من جانبٍ آخر نجد أنه من الصعوبة بمكان أن يستخدم المعلم المشروع الجماعي أداة تقييم لمستوى أداء الطالب أكثر من كونه أداة تعليم وتعلم؛ فإن ذلك يمثل تحدياً كبيراً للمعلم، وخاصةً إذا كان الهدف من وراء ذلك هو منح درجة (علامة) للطالب في المشروع، ومعرفة إسهاماته وأدائه منفرداً من دون تدخل عوامل أخرى، أو مشاركة من طلبة آخرين في المشروع (Zhang & Ohland, 2009). ويرى زانج و أوهلند (Zhang & Ohland, 2009) أن السبب وراء ذلك يكمن في أن درجة الطالب في هذه الحالة يجب أن تعكس معرفة الطالب بصورةٍ دقيقة، ومهاراته الخاصة به في المشروع، دون تأثير أقرانه الذين اشتركوا معه في تنفيذ المشروع، وخاصةً في مجال أو نطاق المحتوى الدراسي الذي يتعلم الطالب من خلاله. لذلك من الصعب على المعلم تقدير أو تقييم تحصيل الطالب، وتقييم مقدار معرفته التي اكتسبها من خلال مشاركته أقرانه في تنفيذ المشروع.

من المعروف أنه عندما يعين المعلم مجموعة من الطلبة لتنفيذ مشروع جماعي، فكل أفراد المجموعة يعملون معاً، أو هكذا يجب أن يكون، من دون أن يقوم المعلم بتقييم عملهم أو أدائهم أثناء تنفيذ المشروع. ولكن عندما يمنح المعلم طلبته درجةً أو تقديراً في المشروع الذي أنجزوه، فكل فرد منهم يحصل على الدرجة نفسها أو التقدير نفسه، بصرف النظر عن العمل والجهد الذي بذله كل منهم بشكلٍ منفرد، ومن دون معرفة أو متابعة ما

اكتسبه كل طالب على حدة من معرفة ومهارات في المشروع. لذلك نجد أن تقدير المعلم لمستوى ألأداء في المشروع الجماعي يمثل الجهود الجماعية لكل الطلبة المنفذين للمشروع؛ وهو مؤشر على فاعلية أداء الفريق الذي نفذ المشروع وليس أداء الفرد الواحد فقط. ومن هنا يصبح من الصعب الوصول إلى مستوىً عالٍ من الصدق والعدالة في التقييم، ما لم يقم المعلم بضبط تلك الفروق والاختلافات المتعلقة بإسهام كل طالب منفرداً في إنجاز المشروع الجماعي. فعلى سبيل المثال لا الحصر، لن تكون هناك عدالة أو مساواة في منح درجة أو تقدير للطالب في المشروع الجماعي، إذا كان إسهامه يسيراً أو يمثل الحد الأدنى من الإسهام والإنجاز، ولكنه يحصل على الدرجة نفسها أو التقدير نفسه كغيره من الطلبة الذين نفذوا المشروع معه (Bartlett, 1995). ويُعرف هذا الإجراء بأثر الراكب المجاني Free-rider effect (Bartlett, 1995)؛ حيث سيكون هذا الأثر كبيراً أو عميقاً في المجموعات الكبيرة من الطلبة، كما أشار إلى ذلك غولدفينج (Goldfinch, 1994). وبناءً على ذلك، يدعو كاجان (Kagan, 1995) إلى ضرورة تخلي المعلم عن منح الدرجة الجماعية لكل الطلبة في المشروع بحسبانه إسهاماً فردياً ؛ وذلك لافتقارها إلى المساءلة Accountability عن حقيقة وصدق التحقق من الإسهام الفردي للطالب الواحد في المشروع. أما إذا كان المعلم في المرحلة الثانوية يرى أنه من الضرورة بمكان منح درجة أو تقدير للطالب الواحد في المشروع الجماعي، فيجب عندئذٍ أخذ إسهام الطالب الواحد في الحسبان عند منح تلك الدرجة أو ذلك التقدير، ولكن بوزنٍ يختلف من طالبٍ إلى آخر، ويعكس الدرجة والتقدير الذي يحصل عليه الطالب ضمن المجموعة، مع إسهامه بوصفه فرداً مستقلاً في عمله وأدائه عن عمل غيره من الطلبة الذين نفذوا المشروع معه (Falchicov & Goldfinch, 2000).

ويشير زانج وأوهلند (Zhang & Ohland, 2009) إلى أنه في أكثر الصفوف بالمرحلة الثانوية لا تتوافر المصادر والموارد الكافية لمراقبة تقدم الطلبة في التحصيل والأبحاث والمشروعات الجماعية وغيرها، حيث يجد المعلم أنه من الصعب جداً عليه أن يتحقق بشكلٍ صحيح ودقيق من إسهام كل طالب على حدة من أفراد المجموعة الواحدة في تنفيذ المشروع الجماعي. ولكن من جانبٍ آخر، يجب على المعلم أن يقوم بتوعية الطلبة بأهمية ما يسهم به كل فرد منهم في المشروع أو مهمة الأداء الجماعية. والهدف من وراء ذلك هو قيام الطلبة بعملية مراقبة جماعية، وذاتية في الوقت نفسه. وتساعد هذه الطريقة المعلم فيما بعد عندما يريد تعرف مقدار الإسهام الفردي في المشروع الجماعي، وخاصةً إذا قام الطلبة بتوثيق عمل كل فرد منهم من وقتٍ إلى آخر في سجلٍ خاص، ثم عرضه على المعلم للاطلاع عليه من حينٍ إلى آخر أثناء مراحل إنجاز المشروع الجماعي، أو قبل تسليم المشروع بشكلٍ نهائي إلى المعلم (Almond, 2009). كما يجب على الطلبة أيضاً توثيق مدى إسهام كل فرد منهم بشكلٍ منفصل في أدائه بالمشروع؛ توثيقاً دقيقاً وصحيحاً وصادقاً، وخاصة عندما يقوم كل منهم بتقدير مدى إسهامه هو، وتقدير مستوى أداء كل فرد من زملائه، حيث تساعد تلك المعلومات المعلمَ في ضبط الفروق في إسهامات الطلبة بوصفهم أفراداً في إنجاز المشروع الجماعي. وفي ضوء التقييم الذاتي للطالب لمدى إسهامه في المشروع، وتقدير مستوى زملائه، يصبح من الضروري جداً إيجاد أو اشتقاق عامل وزني Weighting factor لكل طالب في المشروع، بحيث يؤخذ في الحسبان الإسهام الفردي للطالب. لذلك سيجد المعلم أن الطلبة الذين حصلوا على درجات أو تقديرات أعلى من متوسط تقدير الطلبة كلهم في المشروع، ستكون درجتهم كأفراد في المشروع أعلى من الدرجة العامة الجماعية التي سيمنحها المعلم للطلبة كلهم في المشروع (Johnson & Miles, 2004). وفي ضوء تلك الظروف والعوامل، يجب على المعلم أن يأخذ في حسبانه معياراً هاماً عند اعتماد تقديرات الطلبة، والاعتماد عليها في تقدير إسهامات الطالب بوصفه فرداً في المشروع الجماعي، وذلك لردم الفجوة بين تلك الإسهامات؛ والمعيار هو "جودة تلك التقديرات وخلوها من التحيز". وبمعنى آخر، إذا وجد المعلم أن التقديرات الجماعية والتقدير الذاتي للطالب لمستوى أدائه في المشروع غير صادقة، ولا يمكن الوثوق بها، فإن أي ضبط إحصائي اعتماداً على تلك التقديرات سيكون متحيزاً بالضرورة، ويفتقر إلى الدقة والصدق والعدالة (Bartlett, 1995). ومن جانبٍ آخر، يشير شارب (Sharp, 2006) إلى ثلاث قضايا هامة تتعلق بتقدير الطالب الذاتي لمستوى أدائه، وتقدير مستوى أداء زملائه الذين نفذوا المشروع الجماعي معه، وهي موضع نقاش في أوساط بعض الباحثين أيضاً (Lejk & Wyvill, 2001, 2002; Nicolay, 2002):

1. هل يتعرف المعلم إسهام الطالب الفردي في المشروع (علامة الطالب الفردية) من خلال نقاش مفتوح، أم عبر اشتقاق تلك العلامة من الطلبة الذين نفذوا معه المشروع الجماعي، وتوصيلها بطريقة سرّية إلى المعلم؟
2. العلامة أو التقدير الذي يمنحه المعلم للطالب على إسهامه الفردي في المشروع الجماعي، هل يكون على شكل علامة شاملة واحدة مفردة Holistic أو تكون مبنية على مجموعة معايير مسبقة، وما هي تلك المعايير، وكيف يجب أن تكون؟
3. هل يقوم الطالب بتقدير مستوى أداء زملائه في المشروع ويقدر مستوى إسهامه معهم أيضاً، أو يستثني الطالب نفسه من التقدير الذاتي ويكتفي بمنح علامة لكل فرد من زملائه؟

أما بالنسبة للقضية الأولى (1)، فقد وجد ليجيك و وايفيل (Lejk & Wyvill, 2001, 2002) أن التقديرات السرية التي يمنحها الطالب لأقرانه أفضل من نظيرتها العلنية، وذلك لأنها تعطي مدىً واسعاً من الدرجات (أي أن انحرافاتها المعيارية كبيرة نسبياً، مقارنة بالتقديرات العلنية)، وتجنب الطالب مشكلة نقده لزملائه، وتتجنب مشكلة التقليل من فاعلية وضع جزاءات للإسهام المنخفض

للطالب الواحد في المشروع، وأنها مستقلة إحصائياً، أي تحيزها منخفض، ولا يتداخل بعضها ببعض. أما القضية الثانية (2)، فقد وجد كل من ليجيك ووايفيل (Lejk & Wyvill, 2001, 2002)، وكذلك شارب (Sharp, 2006)، وزانج وأوهلاند (Zhang & Ohland, 2009)، أن منح تقدير عام كلي من قبل الطالب لنفسه ولزملائه يعطي مدىً واسعاً من الدرجات (ارتفاع قيم الانحرافات المعيارية للتقديرات)، وخاصةً في التقويم الختامي لمستوى أداء الطالب في المشروع الجماعي. أما القضية الثالثة (3)، والمتعلقة بمدى السماح للطالب بإدراج تقييمه الذاتي لنفسه، في مدى إسهامه في المشروع الجماعي، ضمن تقديراته الفردية لمدى إسهامات أقرانه الذين شاركوه تنفيذ المشروع، فيرى بعض الباحثين (Grajczonek, 2009; Lejk & Wyvill, 2001, 2002; Sharp, 2006; Zhang & Ohland, 2009) أنه سواءً تم أم لم يتم إدراج التقدير الذاتي للطالب ضمن تقديراته لزملائه في المشروع، فإن الهدف من التقديرات (العلامات) هو قياس قوة أو مدى إسهام كل طالب في المشروع الجماعي. وفي هذه الحالة فإن التقييم الذاتي والخصائص الشخصية للطالب (مثل الثقة والاعتداد بالنفس) تؤثر في تقديرات الطالب الذاتية، ارتفاعاً أو انخفاضاً. ومن جانبٍ آخر، ترى مجموعة أخرى من الباحثين (Goldfinch, 1994; Johnson & Miles, 2004) أنّ أفضل مقياس لإسهام الطالب بوصفه فرداً في المشروع الجماعي هو متوسط تقديرات زملائه له. ولكن إذا لم يتم استخدام التقدير الذاتي للطالب في تقدير مستوى أداء الطلبة في المشروع، فإنه سيكون هناك نوع من الجزاء للطلبة الذين منحوا غيرهم تقديرات سخية جداً، ومكافأة للطلبة الذين منحوا زملاءهم تقديرات منخفضة جداً في المشروع.

وعلى الرغم من إشارة ألموند (Almond, 2009) وغيره من الباحثين إلى عدم قدرة الطلبة على منح تقديرات ثابتة ودقيقة لأنفسهم ولأقرانهم الذين نفذوا المشروع معهم، فإن الكثير من الأبحاث الأخرى أظهرت أن الطالب لديه القدرة على تقدير مستوى أدائه ذاتياً، وتقدير مستوى أداء زملائه الذين شاركوه تنفيذ المشروع (Goldfinch, 1994; Johnson & Miles, 2004; Lejk & Wyvill, 2002). لكن المشكلة التي يواجهها الباحثون في هذا الموضوع، أن أكثر الدراسات والأبحاث التي أجريت حول ثبات التقدير الذاتي وتقدير الأقران لمدى إسهام الطالب بوصفه فرداً في المشروع الجماعي تمت في حقل التعليم الجامعي أكثر منه في المراحل الدراسية السابقة له، كالمرحلة الثانوية (Bagci-Kilic & Cakan, 2006; Johnson & Miles, 2004). والجدير بالذكر، أن ليجيك و وايفيل (Lejk & Wyvill, 2002) قاما بدراسة مجموعة من الطرق التي تم استخدامها في اشتقاق درجة أو تقدير يمثل الإسهام الفردي للطالب في المشروع الجماعي؛ وخلص الباحثان إلى أن أكثر تلك الطرق تعتمد أساساً على التقدير الفردي الذاتي، وتقدير الأقران لمستوى الأداء في المشروع الجماعي. ولكن تلك التقديرات تتأثر بعمر الطالب وخبرته، مما يؤثر في صدقها وثباتها. وخرجت بعض الأبحاث (Bagci-Kilic & Cakan, 2006; Zhang & Ohland, 2009) إلى أن استخدام المعلم لمقياس تقدير كلي أكثر فاعلية في تقييم إسهام الطالب وتحصيله في المشروع الجماعي من مقياس التقدير التحليلي. لكن يتوجب على المعلم أن يكون ملماً بأسس بناء مقياس التقدير التحليلي، وقواعد التصحيح Rubric ومعاييره المرتبطة به، وذلك لغرض التقييم التكويني الذي يتطلب التحقق من إتقان الطالب مهمات فرعية ضمن المهارة الكبرى في مهمة الأداء الجماعي أو الفردي. كما يجب أن يعرف المعلم من جانبٍ آخر أن كلاً من التقييم الذاتي وتقييم الأقران يعتمدان في جوانب كثيرة من الأداء على وظيفة العمل الجماعي في الأصل كما يحددها المعلم، وتحددها طبيعة ذلك العمل، والأهداف التعليمية التي يتوقع المعلم تحقيقها عبر إنجاز مهمات الأداء، كالمشروعات الجماعية (Elsje, Merwe, & Derek, 2005).

ينصرف اهتمام المعلمين في أثناء عملية التعليم والتعلم الصفي اليومي، في كثيرٍ من الأحيان، إلى الجهد الذي يبذله الطالب في المشروع الجماعي؛ كالمواظبة على حضور الاجتماعات المتعلقة بالمشروع، والمشاركة في أعمال المشروع، والتواصل مع أفراد المجموعة عبر شبكة علاقات اجتماعية صحية وصحيحة يسودها التعاون والتشارك الفعّال، ومعرفة كل فرد بدوره المحدد له وكيفية قيامه بذلك الدور. ونظراً لأن المشروع الجماعي أو مهمة الأداء الجماعية تعد أداة من أدوات التقييم في المرحلة الثانوية، فيجب أن تعكس معرفة الطالب بالمحتوى والمهارات المستهدفة والمتوقع تحقيقها عبر مهمة الأداء أو المشروع الجماعي. ومعنى ذلك أن يكون الإسهام علمياً بحتاً، وضمن الناتج النهائي للمشروع. ومن هذا المنطلق فقط يمكن الوثوق من ثبات العلامات (الدرجات) والتقديرات التي يحصل عليها الطالب جراء إسهامه في المشروع ثم استخدامها بشكلٍ منفصل ومستقل، أو ضمن نتائج الطالب في مهمات أداء مختلفة تم تقييمها بأدوات تقييم مختلفة، وذلك بشكلٍ يعكس التحصيل الحقيقي للطالب، أو ضمن تقرير شامل عن تحصيل الطالب في المقرر الدراسي (Stefanou, Hood, & Stefanou, 2001). ويضيف جونسون وميلر (Johnson & Miles, 2004) أنه عندما يرجح المعلم افتقار الطالب إلى الإسهام الفردي في المشروع والمساءلة التي يتحملها جراء ذلك، قد يطلب من الطالب في هذه الحالة القيام بالمشروع فردياً، أو تكليفه بمهمة أداء فردية ينفذها بنفسه، ويتابعها المعلم معه، وذلك بعد إنجاز الطالب المشروع الجماعي. وفي هذه الحالة تكون علامة الطالب أو تقديره في الجزء الخاص بمشروعات المقرر مقسمة إلى قسمين؛ أحدهما لإسهام الطالب في المشروع أو مهمة الأداء الجماعية، والآخر لإسهام الطالب بجهده الفردي في تنفيذ المشروع وإنجازه، رغم أن هذا الجزء يبقى في حد ذاته قضية شائكة للمعلم، تتطلب منه ضبط الفروق في الإسهامات الفردية للطلبة بوصفهم أفراداً في المشروع الجماعي الواحد.

هناك مجموعة من الافتراضات Assumptions يجب أن يأخذها المعلم، والباحث أيضاً، بعين الاعتبار عند اشتقاق أو تقدير علامة فردية للطالب في المشروع الجماعي، وهي على النحو الآتي (Johnson & Miles, 2004; Lejk & Wyvill, 2002; Sharp, 2006; Stefanou, Hood, & Stefanou, 2001; Zhang & Ohland, 2009):

1. المعلم وليس الطالب هو المعني أساساً بتقييم جودة عمل الطالب / الطلبة في المشروع الجماعي.
2. الطلبة لديهم القدرة على التقييم الذاتي لمستوى أدائهم في المشروع الجماعي، وتقييم مستوى أداء زملائهم كذلك، وخاصة في المراحل التعليمية العليا في السُلّم التعليمي، كالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.
3. تقييم الطالب لأقرانه في المشروع الجماعي يجب أن يُعطى وزناً نسبياً متساوياً مع غيره، ويتم إضافة العلامة المقدرة إلى العلامة النهائية للطالب في المشروع، بشكلٍ مستقل وسرّيْ.
4. تقديرات الطلبة فيها شيئٌ من التحيز Bias ويُنظرُ إليه كخطأ منتظم، وفيها خطأ Error غير التحيز يقع في إطار خطأ التقدير

طرق تعديل وضبط الفروق في إسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي

هناك طرق كثيرة لضبط الفروق في إسهامات الطلبة بوصفهم أفراداً في المشروع الجماعي، مما يؤدي إلى ضبط درجاتهم في المشروع، ومنحهم ما يستحقون من درجات أو تقديرات، وفقاً لإسهاماتهم وتحصيلهم الحقيقي أو القريب جداً من المستوى الحقيقي. وتشير أدبيات القياس التربوي والنفسي إلى أن هناك مجموعة من الطرق يمكن للمعلم من خلالها تقدير علامة الطالب الفردية في المشروع الجماعي، بشكل أكثر ثباتاً، بشرط إدماج التقييم الفردي للطالب، وتقييم أقرانه له في عمليات تقدير العلامة الفردية. ويمكن تلخيص تلك الطرق أو المقاربات في ست طرق رئيسة (Bourner, Hughes, & Bourner, 2001; Lejk & Wyvill, 2001)، وهي:

1. العلامات المتساوية Equal Marks : حيث يحصل كل طالب في المجموعة على العلامة نفسها في المشروع الجماعي.
2. تقسيم المهمة (المشروع) Task Splitting : يقسم العمل بين أفراد المجموعة على شكل مهمات صغيرة، يكون الطالب مسئولاً عن إحداها، ويحصل على علامة فردية طبقاً لذلك.
3. تجميع العلامات وتوزيعها Pool of Marks : يوزع أفراد المجموعة العلامات فيما بينهم من خلال التفاوض.
4. العلامة الأساسية مضافاً إليها / منقوصاً منها علامة الإسهام الفردي للطالب Base mark (+ / -)_Contribution mark : يحصل كل طالب على علامة عامة كلية من المعلم، وعلامة من مجموعته عن جهده الشخصي الذي بذله في المشروع، حيث تضاف تلك العلامة إلى علامته الكلية في المشروع، أو تُنقص منها.
5. تقييم الأقران الكلي Holistic Peer Assessment : كل طالب يمنح كل فرد من زملائه الذين نفذوا المشروع معه علامة، وهي تعكس انطباع الطالب عن مدى إسهام زميله في المشروع.
6. الفصل بين العملية والناتج Separation between Process and Product : يقوم المعلم بتقييم ناتج عمل الطلبة في المشروع الجماعي؛ أي المشروع في صيغته النهائية كوثيقة، ويقوم الأقران بتقييم العمليات التي تمت لإنجاز المشروع. و العلامة النهائية للطالب في المشروع هي ضم العلامتين (العلامة التي منحها المعلم، والعلامة التي منحها الطلبة) معاً.

كما يشير زانج وأوهلند (Zhang & Ohland, 2009) إلى أن هناك أربع طرق لضبط الفروق في إسهامات الطلبة بوصفهم أفراداً في المشروع الجماعي، وهي الأكثر شيوعاً من ناحية الاستخدام والتطبيق الميداني؛ وتعتمد على تقديرات الطلبة بوصفهم أفراداً لمستوى أقرانهم في المشروع الجماعي، وعلى التقييم الذاتي لمستوى أداء الطالب في المشروع الجماعي. و الطرق الأربع هي طريقة نظام التقدير الذاتي، وطريقة الضبط (التعديل) الجزئي، وطريقة الإسهام المتوقع "القيمة الفعلية"، وطريقة العامل الوزني لضبط الإسهامات الفردية للطلبة بين المشروعات. ويستخدم الباحث هنا الطريقة الأولى فقط (طريقة نظام التقدير الذاتي) لأنها تلائم الهدف من البحث وأسئلة البحث، والبيانات المستهدفة لضبط الفروق في إسهامات الطلبة كأفراد في المشروع الجماعي. أما الطرق الأخرى فهي خارج نطاق هذا البحث، ويمكن الاطلاع عليها بالرجوع إلى مصادرها مثل زانج و أوهلند(Zhang & Ohland, 2009).

طريقة نظام التقدير الذاتي: Autorating Method وتُعرف أيضاً بطريقة "ما بين المجموعة، أو التقدير البيني للأفراد داخل مجموعتهم". وتتطلب هذه الطريقة من الطالب تقدير مستوى أداء كل أفراد المجموعة في المشروع الجماعي، ويكون تقدير الطالب الذاتي لمستوى أدائه من ضمن تلك التقديرات. والهدف من هذا التقدير الجماعي هو الحصول على مؤشر مفرد Single indicator لإسهامات المجموعة في المشروع الجماعي، يحدد مستوى أدائهم العام بوصفهم أفراداً داخل المجموعة. بعد ذلك يمكن استخلاص متوسط تلك التقديرات للفرد الواحد في المجموعة، وذلك بغرض الوصول إلى مؤشر الإسهام النسبي للفرد الواحد في المجموعة C (Relative contribution index)، والذي يمكن حسابه وتقدير قيمته بالمعادلة الآتية

$$C_{ik} = \sum_{j=1}^{N} r_{ijk} \,/\, N \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

حيث أن:

C_{ik} = مؤشر الإسهام النسبي للفرد الواحد (i) داخل المجموعة (k).

r_{ijk} = تقدير الفرد (i) بواسطة المقدر (j) في المجموعة (k).

N = عدد أفراد المجموعة.

ولكن يجب معرفة كيفية إسهام الطالب الواحد في المشروع الجماعي مقارنةً بمتوسط إسهامات الطلبة كلهم في المشروع. لذلك يجب إدخال العامل الوزني Weighting factor لما بين أفراد المجموعة (W_{ikw})، وهو النسبة بين متوسط إسهامات الفرد الواحد في المجموعة (C_{ik}) ومتوسط مؤشرات الإسهامات الفردية بالنسبة لإسهامات كل أفراد المجموعة في المشروع ($\overline{C_k}$).أي يكون على الصيغة الآتية

$$W_{ikw} = C_{ik} \Big/ \overline{C_k} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

كذلك يمكن معرفة علامة الطالب الواحد (i) في المشروع الجماعي، وهي عبارة عن حاصل ضرب الوزن المرتبط بالدرجات بين أفراد المجموعة داخلياً، وبين الدرجة الجماعية للطلبة في المجموعة على المشروع ككل، ويمكن وضعها بالصيغة الآتية

$$X_{ik} = W_{ikw} * X_k \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (3)$$

حيث ان:

X_{ik} = علامة الطالب الواحد في المشروع الجماعي.

X_k = علامة المجموعة كلها في المشروع الجماعي.

خلاصة القول هنا، إنه في كل طرق تقدير الإسهامات الفردية، المراد تمييزها عن نظيرتها الجماعية للطلبة في المشروع الجماعي، ومن ثم تحويلها إلى درجات (علامات) - لابد أن تتأثر حتماً بالتقدير العام للمعلم في المشروع الجماعي، وتقديرات الطلبة الذاتية، وتقديراتهم الفردية لأقرانهم (تقييم الأقران)؛ وخاصةً إذا ما أخذنا في الاعتبار عامل أثر الصداقة Friendship effect، حيث يمنح الطالب درجة عالية لصديقه، ودرجة منخفضة لطالبٍ آخر لا تربطه معه صداقة، أو ليس صديقاً له أصلاً. كذلك يجب أن يلاحظ المعلم أن التقدير الجماعي لمستوى المجموعة التي نفذت المشروع يتأثر بالتقديرات الفردية للأسباب التي أشرنا إليها سلفاً. ولكن العامل الوزني (الوزن النسبي) قد لا يتأثر كثيراً بتلك التذبذبات في التقديرات. ومن جهةٍ أخرى، يجب أن يلاحظ المعلم أن مقياس التقدير المطبق على كل طريقة من الطرق الأربع، والمتعلق باستحقاق الدرجة الفردية للطالب الواحد في المشروع الجماعي قد تختلف عن مقياس التقدير الأصلي للتقدير الجماعي الذي يحصل عليه الطلبة في مشروعاتهم (Almond, 2009; Stefanou, Hood, & Stefanou, 2001).

مشكلة البحث

يمارس المعلم في المرحل الثانوية عملية تقييم تحصيل الطالب في المشروع الجماعي الذي ينفذه الطلبة في المقرر، ويمنح درجة كلية واحدة لكل الطلبة على أدائهم في المشروع. وينطلق المعلم غالباً من فرضيته الشخصية التي كونها في مخيلته عبر تراكم خبراته التعليمية، والتي مفادها أنه طالما أن مجموعة من الطلبة نفذت المشروع الجماعي، وقدمته للمعلم باعتباره عمل المجموعة كلها، فإن المجموعة تحصل على علامة (درجة) واحدة للمشروع ككل. أضف إلى ذلك مشكلة عدم معرفة المعلم بطرق تقييم تحصيل الطالب بوصفه فرداً في المجموعة، ومقدار إسهاماته في تنفيذ المشروع، وعدم معرفته بإسهام المجموعة وجهدها الجماعي للوصول إلى المشروع في صورته النهائية، والعلاقات التي تربط بين نوعي الإسهام، ومقدار التداخل أو عدم التداخل بين العلامة الفردية البحتة بوصفه إسهاماً فردياً، وبين العلامة الجماعية في تنفيذ المشروع باعتباره إسهاماً جماعياً. وقد ترتب على ذلك بعض المشكلات، مثل ارتفاع علامات طلبة في المشروع الجماعي دون أن يقابل ذلك تحصيل حقيقي وجهد حقيقي قاموا به في المشروع، وانخفاض ثبات تقديرات المعلم، وكذلك انخفاض معدل صدق المحتوى في التقييم الصفي لدى المعلم. وبناءً على كل ذلك، جاء هذا البحث ليسلط الضوء على هذه المشكلة التربوية الهامة في التعليم والتعلم والتقييم في المرحلة الثانوية. وبالتحديد لمعرفة درجة (علامة) الطالب الفرد في المشروع الجماعي (الإسهام النسبي للطالب الفرد)، وذلك من خلال معرفة الدرجات التي يمنحها المعلم لكل طالب في المشروع الجماعي، والدرجة التي يحصل عليها الطلبة ككل في المشروع الجماعي من خلال التقييم الذاتي للطالب وتقييم أقرانه له في المشروع. حيث أن استخدام تقييم الأقران مع التقييم الذاتي للطالب يسهم في ضبط الفروق بين إسهامات الطلبة كأفراد في المشروع الجماعي (Almond, 2009). ولذلك يمكن بلورة مشكلة البحث بصورة أسئلة على النحو الآتي:

1. ما توزيع علامات الطلبة في المشروع الجماعي طبقاً لتقديرات المعلم، وتقديرات الطلبة (التقديرات الذاتية وتقديرات الأقران)؟
2. ما الإسهام النسبي للطالب بوصفه فرداً في المشروع الجماعي (علامة الطالب الواحد في المشروع الجماعي) طبقاً لتقديرات الطالب نفسه وتقديرات أقرانه ؟ وما مستوى أدائه "الفعلي" (القيمة المتوقعة) في المشروع الجماعي ككل؟
3. ما مقدار ثبات العلامات الفردية (التي يمنحها المعلم للطلبة في المشروع الجماعي؛ الناتجة عن التقييم الذاتي؛ وتقييم الأقران) ؟، وما مدى تقارب قيم معاملات الثبات لتقديرات الطلبة وتقديرات المعلم من مستوى صفي إلى مستوى صفي آخر؟

الطريقة والإجراءات

عينة البحث

اختار الباحث مدرستين ثانويتين، واحدة للبنين وأخرى للبنات، بطريقة عشوائية طبقية، من قائمتين منفصلتين تمثلان المدارس الثانوية الحكومية في مملكة البحرين (34 مدرسة؛ منها 14 مدرسة للبنين، و 20 مدرسة للبنات). ثم اختار الباحث 3 مقررات من كل صف من صفوف المرحلة الثانوية الثلاثة (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي)، وهي على التوالي: الأول الثانوي (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والأحياء)، والثاني الثانوي (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات)، والثالث الثانوي (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والكيمياء)؛ وذلك لكل مدرسة من المدرستين اللتين تم اختيارهما للبحث. وقد شارك في البحث 45 طالباً، و 45 طالبة.

تصميم البحث وإجراءاته

اجتمع الباحث مع معلمي المقررات المشار إليها في عينة البحث، في كل من المدرستين على حدة، وشرح لهم الهدف من البحث، وكيفية الحصول على البيانات المطلوبة لتنفيذ البحث. طلب الباحث من المعلمين والمعلمات أن يختاروا خمسة (5) طلبة من كل مقرر تم اختياره لعينة البحث، لكل صف من الصفوف الثانوية الثلاثة؛ ثم يطلبون من هؤلاء الطلبة الخمسة تنفيذ مشروع جماعي، مع منحهم مدة شهر لتنفيذ المشروع، ثم يتسلم المعلم بعد ذلك المشروع الجماعي الذي نفذته المجموعة لكل من المقررات بكل مستوى من المستويات الثانوية الثلاثة، ويمنح الطلبة علامة واحدة كلية فقط على المشروع، لتحديد مستوى أدائهم الجماعي فيه. وبعد انتهاء المدة المحددة لتنفيذ المشروع، عاد الباحث مرة أخرى واجتمع بالمعلمين والمعلمات، وطلب منهم قائمة بالعلامات الجماعية التي حددوها لمستوى أداء الطلبة وكل طالب على حدة في كل مشروع في المقررات المذكورة. ثم طلب الباحث من كل معلم ومعلمة أن يضع علامة (درجة) تقديرية لكل طالب من الطلبة الخمسة الذين نفذوا المشروع في كل مقرر، طبقاً لمعرفة المعلمين والمعلمات بمستوى تحصيل طلبتهم ومستوى أدائهم في المشروع، انطلاقاً من خبرة المعلمين والمعلمات التعليمية والتعلمية مع هؤلاء الطلبة. وقد تجنب الباحث أن يطلب من المعلمين منح كل من الطلبة الخمسة الذين نفذوا المشروع الجماعي علامة تدل على مستوى إسهامه في المشروع الجماعي مسبقاً، تجنباً لما قد يقوم به المعلم بعد ذلك عند منح علامة جماعية واحدة للمجموعة في المشروع، وهو حساب متوسط علامات الإسهامات الفردية في المشروع على أنه العلامة الجماعية للطلبة في المشروع، درءاً للتحيز الإحصائي في هذه الحالة. جمع الباحث البيانات المطلوبة من المعلمين في قوائم خاصة بكل مقرر. ثم اجتمع معلم كل مقرر من تلك المقررات بمجموعة الطلبة التي نفذت المشروع الجماعي في كل مقرر، وطلب من كل واحد منهم أن يمنح نفسه، ويمنح كل طالب اشترك معه في تنفيذ المشروع، علامة على إسهاماته بوصفه فرداً في إنجاز المشروع الجماعي، مع تنبيه الباحث للمعلمين بشكلٍ مسبق على أن يكون تقدير الطالب لأقرانه الذين نفذوا المشروع معه تقديراً سرياً. حيث أن التقديرات السرية التي يمنحها الطالب لأقرانه في المشروع، والتقديرات الذاتية كذلك، تؤدي إلى الحصول على مدىً واسع من التقديرات (قيم مرتفعة للانحرافات المعيارية للتقديرات)، وتقلل من نقد الطالب العلني لمستوى زملائه، وتقلل كذلك من الجزاء الذي يقوم به المعلم ضد الطالب جراء التقدير المنخفض، وتكون مستقلة إحصائياً بعضها عن بعض (Lejk & Wyvill, 2001, 2002). ثم جمع الباحث تلك البيانات من المعلمين في قوائم معدة لذلك.

التحليل الإحصائي للبيانات

قام الباحث بمعالجة وتحليلها البيانات التي جمعها من المعلمين والمعلمات، طبقاً لأسئلة البحث، بواسطة برنامج SPSS. أما إسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي، سواء من تقديرات المعلم أو من التقديرات الذاتية للطلبة وتقديرات الأقران، فقد حسبها الباحث من البيانات نفسها التي حصل عليها، وذلك باستخدام المعادلات (1، 2، 3) المرتبطة بالطريقة الأولى في ضبط الإسهامات الفردية للطلبة (طريقة نظام التقدير الذاتي)، التي تتطلب معرفة التقييم الذاتي للطالب وتقييم الأقران، والوزن النسبي لإسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي داخل المجموعات، وتنسجم مع أسئلة البحث وأهدافه.

نتائج البحث

الإجابة عن السؤال الأول ما توزيع علامات الطلبة في المشروع الجماعي طبقاً لتقديرات المعلم، وتقديرات الطلبة (التقديرات الذاتية وتقديرات الأقران)؟

توضح الجداول (1، 2، 3) العلامة الجماعية التي منحها المعلم للطلبة في كل مقرر، والمتوسط والانحراف المعياري للعلامات الفردية التي منحها المعلم للطلبة في المشروع الجماعي، وتوضح العلامات الفردية الناتجة عن التقييم الذاتي وتقييم الأقران لمستوى أداء كل طالب في المشروع الجماعي، وذلك للصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي. أما بالنسبة للصف الأول الثانوي (الجدول 1) فالنتائج تشير إلى أن متوسط العلامات الفردية التي منحها المعلم لطلبته في المشروع الجماعي عالية بشكلٍ عام، بالنسبة للبنين والبنات، على حدٍ سواء، وفي المقررات الثلاثة (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والأحياء). ولكن يُلاحظ من الجدول نفسه أن متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى أداء الطلبة في المشروع الجماعي أعلى من نظيرتها التي منحتها المعلمات للطالبات. أما فيما يتعلق بمدى انتشار العلامات (الدرجات) التي يمنحها المعلمون والمعلمات لطلبتهم في التقديرات الفردية، فقد أشارت النتائج (الجدول 1) إلى تقارب العلامات التي يمنحها المعلمون لطلبتهم، بينما كانت العلامات التي منحتها المعلمات

للطالبات في المشروع الجماعي أكثر انتشاراً من نظيرتها لدى البنين بشكلٍ عام. أما للتقديرات الذاتية وتقديرات الأقران التي منحها الطلبة بعضهم لبعضهم، فتبين النتائج (الجدول 1) أن المتوسطات متقاربة لدى البنين والبنات من جهة تقييمهم الذاتي وتقييم بعضهم بعضاً في المشروع الجماعي. وكذلك الحال بالنسبة لمدى انتشار العلامات (التقديرات)، حيث جاءت الانحرافات المعيارية لتلك العلامات متقاربة من بعض.

جدول1: العلامة الجماعية التي وضعها المعلم لأداء الطلبة في المشروع الجماعي، والمتوسط والانحراف المعياري لتقديرات المعلم وتقديرات الطلبة لإسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي (الأول الثانوي)

المقرر	العلامة الجماعية (تقدير المعلم)		تقديرات المعلم للإسهامات الفردية				تقديرات الطالب للإسهامات الفردية			
	بنين	بنات	بنين		بنات		بنين		بنات	
			م*	ع**	م	ع	م	ع	م	ع
اللغة الغربية	80	85	91	4	79	10	82	9	78	9
اللغة الإنجليزية	85	75	92	4	87	11	79	8	81	6
الأحياء	80	90	90	6	81	6	80	9	84	10

م = المتوسط ع** = الانحراف المعياري

أما للصف الثاني الثانوي (الجدول 2)، فقد بينت النتائج أن متوسطات العلامات الفردية التي منحها المعلمون والمعلمات لطلبتهم عالية بشكلٍ عام، ولكنها أدنى من نظيرتها في مقررات الصف الأول الثانوي من جهة، وتكاد تكون متطابقة مع نظيرتها لدى البنات في مقررات الصف الأول الثانوي. كما يُلاحَظ أيضاً من الجدول نفسه أن انتشار العلامات الفردية التي يمنحها المعلمون لطلبتهم في مقرر اللغة العربية أعلى من انتشار العلامات التي تمنحها المعلمات لنفس المقرر. أما بالنسبة لانتشار العلامات لمقرر اللغة الإنجليزية، فقد كان متطابقاً لدى البنين والبنات، ومع اختلاف بمقدار انحراف معياري واحد لمقرر الرياضيات لصالح تقديرات المعلمين لمستوى أداء البنين. أما فيما يتعلق بالتقييم الذاتي وتقييم الأقران لمستوى الأداء الفردي للطالب في المشروع الجماعي لمقررات الصف الثاني الثانوي (الجدول 2)، فتشير النتائج إلى تقارب تقديرات الطلبة الذكور بعضهم لبعض في المقررات الثلاثة، وكذلك الوضع بالنسبة لتقديرات الطالبات. كما يُلاحظ من جانبٍ آخر تطابق قيم متوسطات تقديرات الطلبة والطالبات في مقرري اللغة الإنجليزية. وكذلك الحال بالنسبة لمدى انتشار العلامات الفردية الناتجة عن التقييم الذاتي وتقييم الأقران بالنسبة للطلبة والطالبات على حدٍ سواء، فقد كان هناك انتشار كبير نسبياً، وتقارب كبير أيضاً في قيم الانحرافات المعيارية لتلك التقديرات، في المقررات الثلاثة. كما يُلاحظ من الجدول (2) أيضاً أن انتشار العلامات الناتجة عن تقديرات المعلمين الذكور أعلى من نظيره الناتج عن تقديرات الطلبة، مع تقارب انتشار العلامات لدى البنات في اللغة العربية، ولدى البنين والبنات في اللغة الإنجليزية لدى الجنسين، وذلك في كل من تقديرات المعلمين وتقديرات الطلبة. وعلى العكس من ذلك، فقد كان انتشار العلامات في مقرر الرياضيات بالصف الثاني الثانوي لدى البنين والبنات، طبقاً لتقديرات الطلبة، أكبر من نظيره الناتج عن تقديرات المعلمين والمعلمات. كما يُلاحظ بشكلٍ عام من الجدولين (1، 2) أن هناك تقارباً كبيراً في متوسطات تقديرات الطلبة، الناتجة عن التقييم الذاتي وتقييم الأقران بمقررات الصف الأول الثانوي ومقررات الصف الثاني الثانوي.

جدول2: العلامة الجماعية التي وضعها المعلم لأداء الطلبة في المشروع الجماعي، والمتوسط والانحراف المعياري لتقديرات المعلم وتقديرات الطلبة لإسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي (الثاني الثانوي)

المقرر	العلامة الجماعية (تقدير المعلم)		تقديرات المعلم للإسهامات الفردية				تقديرات الطالب للإسهامات الفردية			
	بنين	بنات	بنين		بنات		بنين		بنات	
			م*	ع**	م	ع	م	ع	م	ع
اللغة الغربية	85	75	77	16	83	7	78	10	82	9
اللغة الإنجليزية	90	84	90	8	75	8	80	8	80	7
الأحياء	88	82	84	7	84	6	76	10	76	12

م* = المتوسط ع** = الانحراف المعياري

أما فيما يتعلق بالصف الثالث الثانوي، فتبين النتائج (الجدول 3) أن متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات للعلامات الفردية للطلبة والطالبات في المشروع الجماعي عالية، وهي كذلك أعلى نسبياً من نظيرتها لدى البنين والبنات الناتجة عن التقييم الذاتي وتقييم الأقران، رغم أن تلك النتائج الناتجة عن تقييم الطلبة تُعتبر عالية نسبياً في حد ذاتها. والجدير بالذكر أن الانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات الفردية لمستوى أداء الطلبة والطالبات في المشروع الجماعي بالصف الثالث الثانوي جاءت متذبذبة من مقررٍ إلى آخر من جهة، وبين الذكور والإناث من جهةٍ أخرى. فعلى سبيل المثال، نجد أن انتشار العلامات التي منحها المعلمون لطلبتهم في المشروع الجماعي أقل بكثير من نظيره الذي منحته المعلمات للطالبات، وكذلك الحال بالنسبة لمقرر اللغة

الإنجليزية؛ ويستثنى من ذلك مقرر الكيمياء، فقد جاء انتشار العلامات التي منحها المعلمون لطلبتهم أدنى من انتشار العلامات التي منحتها المعلمات للطالبات في المقرر نفسه. أما بالنسبة لمتوسطات العلامات الفردية الناتجة عن التقييم الذاتي وتقييم الأقران فيما بين الطلبة لمقررات الصف الثالث الثانوي (الجدول 3)، فقد كانت، بشكلٍ عام، أعلى لدى البنين من نظيرتها لدى البنات؛ وذلك في اللغة العربية واللغة الإنجليزية، ويستثنى من ذلك مقرر الكيمياء فقد جاءت تلك المتوسطات متقاربة جداً. أما عن مدى انتشار تلك العلامات، فقد كان انتشارها لدى البنات أكبر من نظيره لدى البنين، وذلك في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، ويستثنى مقرر الكيمياء الذي كان انتشار العلامات فيه متطابقاً لدى البنين والبنات. النتيجة العامة التي يمكن استخلاصها من النتائج في الجداول (1، 2، 3)، هي أن متوسطات العلامات الفردية، سواء تلك الناتجة عن تقديرات المعلمين والمعلمات، أو تلك الناتجة عن التقييم الفردي وتقييم الأقران في المشروع الجماعي، كانت عالية بشكلٍ عام، وهي أعلى لدى المعلمين والمعلمات من نظيرتها لدى الطلبة والطالبات. كذلك يمكن القول إن هناك انتشاراً كبيراً بشكلٍ عام في العلامات الناتجة عن تقديرات الطلبة والطالبات بعضهم لبعضهم؛ أي أن الانحرافات المعيارية لتلك التقديرات كبيرة نسبياً، ولا تبتعد كثيراً عن نظيرتها الناتجة عن تقديرات المعلمين والمعلمات. كذلك يمكن استخلاص أن التقدير الجماعي للمعلمين والمعلمات للمستوى العام للطلبة والطالبات في المشروع الجماعي كان قريباً إلى حدٍ كبير من التقديرات الفردية التي منحها الطلبة بعضهم لبعض، ومن خلال تقديراتهم الذاتية الفردية؛ إذ تراوحت الفروق في التقديرات من 3 إلى 7 درجات في مقررات الصف الأول الثانوي، ومن 3 إلى 10 درجات لمقررات الصف الثاني الثانوي. أما في الصف الثالث الثانوي، فقد كانت الفروق في التقديرات كبيرة نسبياً، فقد تراوحت بين درجتين و 18 درجة في المتوسط، في المقررات بشكلٍ عام.

جدول3: العلامة الجماعية التي وضعها المعلم لأداء الطلبة في المشروع الجماعي، والمتوسط والانحراف المعياري لتقديرات المعلم وتقديرات الطلبة لإسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي (الثالث الثانوي)

المقرر	العلامة الجماعية (تقدير المعلم)		تقديرات المعلم للإسهامات الفردية				تقديرات الطالب للإسهامات الفردية			
	بنين	بنات	بنين		بنات		بنين		بنات	
			م*	ع**	م	ع	م	ع	م	ع
اللغة الغربية	90	95	91	4	81	9	80	10	67	12
اللغة الإنجليزية	90	93	86	13	90	7	85	5	76	11
الأحياء	87	80	85	5	81	8	73	7	72	7

م* = المتوسط ع** = الانحراف المعياري

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التقديرات الفردية للذكور والتقديرات الفردية للإناث في مجموعة المعلمين، وكذلك بالنسبة لمتوسطي تقديرات الذكور وتقديرات الإناث في مجموعة الطلبة، لكل صف من الصفوف الثلاثة على حدة، طبق الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والنتائج موضحة في الجدول (4). وتشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط تقديرات الذكور ومتوسط تقديرات الإناث في مجموعة الطلبة في كل صف من الصفوف الثلاثة. أما بالنسبة للتقديرات الفردية في مجموعة المعلمين، فقد بينت النتائج فروقاً دالة إحصائياً (عند مستوى الدلالة 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين ومتوسط تقديرات المعلمات في الصف الأول الثانوي فقط.

جدول4: نتائج تحليل اختبار (ت) للفرق بين متوسطي التقديرات الفردية للذكور والتقديرات الفردية لدى المعلمين، ولدى الطلبة كل على حدة في كل صف من الصفوف الثانوية الثلاثة

الصف		متوسط التقديرات		ت	df	sig
		ذكور	إناث			
الأول الثانوي	المعلمون	91	79.3	11.06	4	*0.00
	الطلبة	80.3	81	0.34	28	0.75
الثاني الثانوي	المعلمون	83.6	80.6	0.63	4	0.55
	الطلبة	78	79.3	0.63	28	0.56
الثالث الثانوي	المعلمون	87.3	84	0.94	4	0.39
	الطلبة	79.3	71.6	1.76	28	0.15

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا= 0.05

4. **الإجابة عن السؤال الثاني:** ما الإسهام النسبي للطالب بوصفه فرداً في المشروع الجماعي (علامة الطالب الواحد في المشروع الجماعي) طبقاً لتقديرات الطالب نفسه وتقديرات أقرانه ؟ وما مستوى أدائه "الفعلي" (القيمة المتوقعة) في المشروع الجماعي ككل؟

توضح الجداول (5، 6، 7) الإسهام النسبي للطالب (علامة الطالب) في المشروع الجماعي من خلال تقديره الذاتي وتقدير زملائه له (C_{ik})، وعلامة الطالب "الفعلية" (القيمة المتوقعة) في المشروع ككل (X_{ik}). وتجدر الإشارة إلى أن العمود الأول في كل من الجداول الثلاثة يشير إلى عدد الطلبة (5 طلبة) في كل مقرر من المقررات المشار إليها في تلك الجدول. أي أنه على سبيل المثال في مقرر اللغة العربية (الجدول 4) الأرقام من 1 إلى 5 تشير إلى خمسة طلبة للبنين، وخمس طالبات للبنات في نفس المقرر، وهكذا. أي أنه في كل جدول سنجد أن هناك 15 طالباً مختلفين، لكل مقرر من المقررات الثلاثة؛ وكذلك 15 طالبة مختلفة لنفس المقررات للبنات. بالنسبة للصف الأول الثانوي (الجدول 5)، نجد أن علامات الطلبة المستخلصة من تقديراتهم الذاتية وتقديرات أقرانهم لهم (C_{ik}) أعلى من العلامة الفعلية للطالب في المشروع ككل (X_{ik})، وذلك لكل طالب من الطلبة الخمسة في مقرر اللغة العربية. والعكس صحيح تماماً بالنسبة للطالبات في المقرر نفسه، فقد جاءت العلامة الفعلية لهن في المشروع ككل (X_{ik}) أعلى من نظيراتها المستخلصة من الإسهام النسبي للطالبات، والناتج عن التقدير الذاتي وتقدير الأقران (C_{ik})، وذلك لكل طالبة من الطالبات الخمس. أما في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي فقد كان الإسهام النسبي للطلبة والطالبات، والناتج عن التقدير الذاتي وتقدير الأقران، ولكل الطلبة والطالبات (C_{ik}) أدنى من علامة الطالب الفعلية في المشروع ككل (X_{ik}). أما بالنسبة لمقرر الأحياء للصف نفسه (الجدول 5)، فقد جاءت النتيجة مطابقة تماماً لنظيراتها في مقرر اللغة العربية؛ حيث كان الإسهام النسبي للطالبة (المستخلص من التقدير الذاتي للطالب وتقدير الأقران) أعلى من العلامة الفعلية للطالب في المشروع ككل، والعكس صحيح بالنسبة للطالبات في المقرر نفسه. كما يُلاحظ من الجدول (5) أيضاً، أن علامات الطالب "الفعلية" في المشروع الجماعي (X_{ik}) جاءت عالية بشكلٍ عام؛ وإن أعلى العلامات "الفعلية" في المشروع الجماعي ككل كانت من نصيب الطالبات في مقرر الأحياء بالصف الأول الثانوي.

جدول5 :الإسهام النسبي للطالب (علامة الطالب) الواحد في المشروع الجماعي داخل مجموعته من خلال "تقديره الذاتي وتقدير زملائه له" (C_{ik}) وعلامته "الفعلية" في المشروع ككل (X_{ik}) بالصف الأول الثانوي

رقم الطالب	اللغة العربية				اللغة الإنجليزية				الأحياء			
	بنين		بنات		بنين		بنات		بنين		بنات	
	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}
1	74	65	82	88	88	81	83	80	88	78	82	91
2	93	82	75	81	81	75	83	80	79	70	85	94
3	78	68	74	79	77	71	79	76	75	67	84	93
4	87	76	77	83	73	67	76	73	77	68	85	94
5	77	68	80	86	72	66	82	79	81	72	86	95

أما بالنسبة للصف الثاني الثانوي (الجدول6)، فلا تختلف النتائج كثيراً عن نظيراتها الموضحة في الجدول 4 للصف الأول الثانوي. فقد كان الإسهام النسبي للطالب (علامة الطالب) في المشروع الجماعي، والناتج عن التقدير الذاتي للطالب وتقدير أقرانه في اللغة العربية أقل من علامة الطالب "الفعلية" في المشروع الجماعي ككل، وذلك لدى البنين، والعكس تماماً لدى البنات في المقرر نفسه. فيما يتعلق بمقرر الرياضيات للصف نفسه (الثاني الثانوي) فقد كانت العلامة الكلية للطالب في المشروع الجماعي ككل ("العلامة الفعلية") (X_{ik}) أعلى من نظيرتها المستخلصة من التقدير الذاتي للطالب وتقدير الأقران (C_{ik})، وذلك للبنين والبنات على حدٍ سواء. بالنسبة لمقرر الرياضيات للصف نفسه (الجدول6)، فيُلاحظ أن علامات البنين الناتجة عن التقدير الذاتي وتقدير الأقران قريبة جداً من نظيرتها التي تعكس مستوى أداء الطالب "الفعلي" في المشروع ككل. ولكن الوضع يختلف لدى البنات في المقرر نفسه، فقد جاءت علاماتهن "الفعلية" في المشروع الجماعي ككل (X_{ik}) أعلى من نظيرتها الناتجة عن التقدير الذاتي وتقدير الأقران (C_{ik})، وذلك لكل من الطالبات الخمس في المقرر نفسه. كما يُلاحظ أيضاً أن علامات البنين والبنات "الفعلية" في المشروع الجماعي ككل جاءت عالية نسبياً في كل مقرر من المقررات الثلاثة للصف الثاني الثانوي (الجدول 6)، علماً بأن أعلى تلك العلامات "الفعلية" في المشروع الجماعي ككل (X_{ik}) كانت من نصيب الطالبات في مقرر اللغة الإنجليزية.

جدول6: الإسهام النسبي للطالب (علامة الطالب) الواحد في المشروع الجماعي داخل مجموعته من خلال "تقديره الذاتي وتقدير زملائه له" (C_{ik})، وعلامته "الفعلية" في المشروع ككل (X_{ik})، بالصف الثاني الثانوي

رقم الطالب	اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		الأحياء			
	بنين		بنات		بنين		بنات	
	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}
1	78	86	90	81	85	85	85	95	83	87	88	86
2	78	86	82	74	80	80	86	96	80	84	76	74
3	80	88	84	76	75	75	75	84	67	70	75	73
4	77	85	78	70	78	78	76	85	74	77	68	66
5	76	84	74	67	80	80	73	90	76	80	72	70

أما بالنسبة لمستوى أداء البنين والبنات في المشروع الجماعي لمقررات الصف الثالث الثانوي، فيشير الجدول (7) إلى تشابه كبير بين نتائج الطلبة في هذا الصف ونظيراتها في مقررات الصف الأول الثانوي. ففي مقرر اللغة العربية، على سبيل المثال، توضح النتائج أن الإسهام النسبي للبنين في المشروع الجماعي، والناتج عن التقدير الذاتي وتقدير الأقران (C_{ik})، ولكل الطلبة الخمسة في المقرر، جاء أدنى من نظيره "الفعلي"، والمتعلق بعلامة الطالبات في المشروع الجماعي ككل؛ والعكس تماماً بالنسبة للبنات، فقد كانت علاماتهن "الفعلية" (X_{ik}) في المشروع الجماعي أعلى من نظيرتها المستخلصة من تقديراتهن الذاتية وتقديرات الطالبات الأخريات لهن (C_{ik}). فيما يتعلق بمقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي (الجدول 6)، يُلاحظ أن علامات البنين والبنات، على حدٍ سواء، والناتجة عن التقدير الذاتي وتقدير الأقران (C_{ik}) أدنى من العلامة "الفعلية" للطلبة والطالبات في المشروع ككل (X_{ik}). وهذه النتيجة تنطبق تماماً على مستوى أداء البنين فقط في مقرر الكيمياء في الصف نفسه، وتناقض نتائج البنات في المقرر نفسه، فقد جاءت عكسية تماماً (أي X_{ik} أعلى من C_{ik}). ويُلاحظ من الجدول (7) كذلك أن العلامات "الفعلية" للبنين والبنات في المشروع الجماعي ككل، وفي جميع مقررات الصف الثالث الثانوي، جاءت عالية نسبياً.

جدول7: الإسهام النسبي للطالب (علامة الطالب) الواحد في المشروع الجماعي داخل مجموعته من خلال "تقديره الذاتي وتقدير زملائه له" (C_{ik})، وعلامته "الفعلية" في المشروع ككل (X_{ik})، بالصف الثالث الثانوي

رقم الطالب	اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		الأحياء			
	بنين		بنات		بنين		بنات	
	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}	C_{ik}	X_{ik}
1	78	77	86	100	91	95	81	84	84	86	73	72
2	80	79	84	98	80	84	73	75	78	80	77	76
3	78	77	77	90	80	84	70	72	71	73	64	63
4	81	80	82	96	86	90	79	82	66	67	67	66
5	82	81	86	100	88	92	75	77	66	67	76	75

الإجابة عن السؤال الثالث: ما مقدار ثبات العلامات الفردية (التي يمنحها المعلم للطلبة في المشروع الجماعي؛ الناتجة عن التقييم الذاتي؛ وتقييم الأقران) ؟، وما مدى تقارب قيم معاملات الثبات لتقديرات الطلبة وتقديرات المعلم من مستوى صفي إلى مستوى صفي آخر؟

يوضح الجدول (8) قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لتقديرات الطلبة، ولتقديرات المعلمين لمستوى الأداء في المشروع الجماعي، وذلك لكل صف من الصفوف الثانوية الثلاثة. ويُلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات الناتجة عن تقديرات المعلمين جاءت عالية. أما قيم معاملات الثبات الناتجة عن تقديرات الطلبة الذاتية وتقديراتهم بعضهم لبعض، فقد كانت متوسطة بشكلٍ عام؛ ويستثنى من ذلك قيمة معامل ثبات تقديرات الطلبة في الصف الثاني الثانوي فقد كانت عالية.

جدول8: قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لتقديرات المعلمين، وتقديرات الطلبة الذاتية ولبعضهم البعض، للإسهامات الفردية للطالب في المشروع الجماعي بالصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي

الصف	معامل الثبات (تقديرات المعلمين)	معامل الثبات (تقديرات الطلبة)
الأول الثانوي	0.86	0.59
الثاني الثانوي	0.79	0.84
الثالث الثانوي	0.74	0.67

ولحساب قيمة معامل الثبات لتقديرات المعلمين والمعلمات من جانب، وتقديرات الطلبة والطالبات من جانبٍ آخر لكل صف على حدة، قام الباحث بأخذ التقديرات الفردية التي منحها المعلمون والمعلمات للطلبة والطالبات في كل مقرر على حدة (15 تقديراً للمعلمين في المقررات الثلاثة في الصف الواحد " 5 X 3"، و 15 تقديراً للمعلمات في المقررات الثلاثة في الصف الواحد "X5 3"؛ أي ما مجموعه 30 تقديراً في الصف الواحد)، وحسب منها قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا. بالنسبة للطلبة والطالبات، أخذ الباحث تقديرات الطلبة الذاتية مع تقدير كل طالب لأقرانه في المشروع في المقرر الواحد (أي 5 تقديرات لكل طالب "تقديره الذاتي مع تقدير أقرانه في المقرر" X 5 طلبة X 3 مقررات = 75 تقديراً للطلبة. وكذلك بالطريقة نفسها للطالبات، أي 75 تقديراً. وبذلك يكون مجموع تقديرات جميع الطلبة والطالبات في الصف الواحد 150 تقديراً).

مناقشة نتائج البحث

تعرض هذا البحث للقضايا الأساسية المرتبطة بتعيين درجة (علامة) فردية للطالب في المشروع الجماعي، ودور الطالب في التقييم الذاتي وتقييم الأقران في تقدير المستوى الفردي للطالب في المشروع الجماعي، وكذلك دور المعلم في تعيين درجات فردية لكل طالب على حدة في المشروع الجماعي الذي نفذه مع زملائه في المجموعة. وقد بينت النتائج بشكلٍ عام أن تقديرات المعلم للإسهام الجماعي، والإسهام الفردي للطالب في المشروع الجماعي، كانت عالية نسبياً؛ وكذلك الحال بالنسبة لتقديرات الطلبة والطالبات من الجنسين، مع شيء من التذبذب والتباين من مقرر إلى آخر في مستوى الصف، أو عبر المقررات، من مستوى صف إلى مستوى صف آخر. هذا وقد جاءت قيم معامل الثبات لتقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى إسهام الطالب فردياً في المشروع الجماعي عالية، بوصفه مؤشراً على اتساق تلك التقديرات. أما قيم معاملات الثبات بالنسبة لتقديرات الطلبة والطالبات فقد كانت متوسطة، باستثناء تلك المتعلقة بتقديراتهم للصف الثاني الثانوي، فقد جاءت عالية. نتائج هذا البحث تقترب حيناً وتبتعد حيناً آخر من نتائج أبحاث مشابهة تم إجراؤها حول الموضوع نفسه، وعبر صفوف مختلفة بالمرحلة الثانوية، وعينات مختلفة من الطلبة.

فعلى سبيل المثال، وجد شارب (Sharp, 2006) الذي طبق دراسته على مجموعتين من الطلبة في الصفين العاشر والحادي عشر بالمرحلة الثانوية، أن الفرق بين تقديرات الطلبة الفردية وتقديرات الأقران بعضهم لبعضهم، والتي تعبر عن الإسهامات الفردية للطلبة في المشروع الجماعي كانت 7 درجات (علامات)، وأن أعلى تقدير منحه الطلبة كان 75، وأدنى تقدير 68 درجة، وتقدير المعلم للإسهام الجماعي للطلبة في المشروع كان 73.5 درجة في المتوسط، وذلك بالنسبة للصف العاشر (الأول الثانوي). أما بالنسبة للصف الحادي عشر (الثاني الثانوي) فقد كان الفرق في تقديرات الطلبة كبيراً جداً، حيث بلغ 49 درجة، بحد أعلى 75 درجة، وحد أدنى 25 درجة. وأن متوسط التقدير العام الجماعي للمعلم، لمدى إسهامات الطلبة بوصفهم مجموعة في المشروع الجماعي، كان 56 درجة.

تختلف هذه النتائج، بشكلٍ عام، عن النتائج التي توصل إليها هذا البحث بالنسبة للصف الأول الثانوي. حيث كانت الفروق بين تقديرات الطلبة كالتالي (الجدول 5): اللغة العربية (البنين: للإسهام النسبي 19 درجة، وللدرجة "الفعلية" 17 درجة؛ البنات: للإسهام النسبي 18 درجة، وللدرجة "الفعلية" 9 درجات)، اللغة الإنجليزية (البنين: للإسهام النسبي 16 درجة، وللدرجة "الفعلية" 15 درجة؛ البنات: للإسهام النسبي 7 درجات، وللدرجة "الفعلية" 7 درجات)؛ الأحياء (البنين: للإسهام النسبي 13 درجة، وللدرجة "الفعلية"10 درجات؛ البنات: للإسهام النسبي درجتان، وللدرجة الفعلية 4 درجات). ويُلاحظ من هذه النتائج أن معظمها مختلف عن تلك التي توصل إليها شارب في بحثه، باستثناء تلك المؤكدة بخط تحتها، فقد كان بعضها قريباً جداً وبعضها أدنى من تلك التي توصل إليها شارب. أما بالنسبة لمتوسط تقديرات المعلم بالصف الأول الثانوي في هذا البحث(الجدول 1)، فقد تباينت مع نظيرتها التي توصل إليها شارب (Sharp, 2006)، فقد جاءت متوسطات تقديرات المعلم عالية جداً بالنسبة للبنين، وتراوحت بين 90 و 92 للبنين، في المواد الثلاث بالصف الأول الثانوي (اللغة العربية واللغة

الإنجليزية والأحياء)، ولكنها قريبة من تلك التي توصل إليها شارب بالنسبة للمعلمات، حيث تراوحت بين 78 و 81 في المواد الثلاث. أما فيما يتعلق بالفروق بين تقديرات الطلبة الذاتية وتقديرات الأقران كلها من جهة، للصف الثاني الثانوي (الجدول 6) في هذا البحث، فقد كانت أقل بكثير من تلك التي توصل إليها شارب، حيث كانت كالتالي: اللغة العربية (البنين: للإسهام النسبي 4 درجات، للدرجة "الفعلية" 4 درجات؛ البنات: للإسهام النسبي 16 درجة، و "للدرجة الفعلية" 14 درجة)؛ اللغة الإنجليزية (البنين: للإسهام النسبي 10 درجات، و"للدرجة الفعلية" 10 درجات؛ البنات: للإسهام النسبي 12 درجة، و"للدرجة الفعلية" 12 درجة)؛ الرياضيات (البنين: للإسهام النسبي 16 درجة، و"للدرجة الفعلية" 17 درجة؛ البنات: للإسهام الفعلي 20 درجة، و"للدرجة الفعلية" 20 درجة).

أما بالنسبة لمتوسط تقديرات المعلم لإسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي بالصف الثاني الثانوي (الجدول 2) فقد كانت متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات في هذا البحث أعلى بكثير من تلك التي توصل إليها شارب (وهي م= 56 درجة)، حيث تراوحت بين 77 و 90 للمعلمين، 75 و 84 للمعلمات، للمقررات الثلاثة بالصف الثاني الثانوي.

يُعدُ ليجيك و وايفيل (Lejk & Wyvill, 2001, 2002)، و نيكولاي (Nicolay, 2002) من الذين أجروا أبحاثاً كثيرةً حول موضوع منح الطالب علامة فردية في المشروع الجماعي، وناقشوا القضية من مختلف الجوانب التعليمية التعلمية، وتلك المتعلقة بدقة التقييم وصدقه. فقد وجد ليجيك و وايفيل (Lejk & Wyvill, 2001, 2002) أن الانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين للإسهامات الفردية للطلبة في المشروع الجماعي كانت صغيرة نسبياً (3 إلى 4 درجات)، مقارنة بالانحرافات المعيارية الناتجة عن تقديرات المعلمين عند منحهم علامة جماعية للطلبة في المشروع الجماعي، حيث تراوحت قيمتها بين 7 و 9 درجات، وذلك بشكلٍ عام، وبصرف النظر عن مستوى الصف، رغم ميل المعلمين إلى منح تقديرات متقاربة أحياناً للطلبة، وخاصة في الصف الأول الثانوي.

أما نيكولاي (Nicolay, 2002) فيعترض من حيث المبدأ على منح علامات فردية للطلبة في المشروع الجماعي، وحجته أن مجموعة الطلبة التي نفذت المشروع الجماعي يجب أن تُعامل بوصفها وحدة واحدة، ومن دون عزل وتفتيت عمل الطلبة من خلال منح تلك العلامات الفردية. لذلك ركز نيكولاي في أبحاثه على العلامة الجماعية التي يحصل عليها الطلبة في المشروع الجماعي، وتوصل إلى نتائج متباينة من مستوى صف دراسي إلى آخر، رغم تركيزه على الصف العاشر (الأول الثانوي). فقد وجد نيكولاي أن المعلمين في الصف العاشر، بشكلٍ عام، يمنحون طلبتهم علامة جماعية عالية نسبياً في المشروع الجماعي، وخاصة في المواد العلمية ذات الطابع العملي، كالفيزياء والكيمياء والأحياء والرياضيات، رغم تفاوت تلك العلامات من مادة علمية إلى أخرى، حيث اختلف عدد الطلبة في كل مجموعة (من 4 طلبة في الفيزياء إلى 6 طلبة في الأحياء؛ وذلك في المشروع الجماعي الواحد). وقد تراوحت العلامات الجماعية بين 80 و 85 في مختلف المجموعات، وإن تباينت طبيعة المشروعات التي نفذها الطلبة، وعمقها ومتطلباتها العلمية. في الواقع، لا يمكن مقاربة ومقارنة النتائج التي توصل إليها هذا البحث مع نظيرتها التي توصل إليها نيكولاي، إلا من خلال منظور عام، من جهة، ومن خلال التركيز على العلامة الجماعية التي منحها المعلمون والمعلمات لطلبتهم وطالباتهم، من جهةٍ أخرى؛ وذلك بسبب اختلاف أعداد الطلبة في دراسة نيكولاي من مجموعةٍ إلى أخرى، وتساوي العدد في جميع المجموعات والمقررات والمستويات الثانوية الثلاثة، في هذا البحث. ولكن يمكن القول بشكلٍ عام، وبشيء من التحفظ، أن نتائج هذا العلامات الجماعية التي منحها المعلمون والمعلمات في هذا البحث في الصف الأول الثانوي كانت عالية نسبياً في المتوسط (الجدول1)، وقريبة من تلك التي توصل إليها نيكولاي.

أما بالنسبة للصفين الثاني والثالث الثانوي فقد جاءت نتائج هذا البحث (الجدولان 2، 3) قريبة أيضاً من تلك التي توصل إليها نيكولاي، رغم المحاذير التي سقناها قبل قليل. كما وجد بورنر وهيوز وبورنر (Bourner, Hughes, & Bourner, 2001) أن العلامة الجماعية التي يمنحها المعلم لطلبته في المشروع الجماعي تتذبذب من مادة (مقرر) إلى أخرى، وتتأثر بعدد الطلبة في المجموعة الواحدة التي نفذت المشروع نفسه؛ رغم عدم انطباق ذلك تماماً على كل مستويات صفوف المرحلة الثانوية كما يرى زانغ وأوهلند ((Zhang & Ohland, 2009). النتائج التي توصل إليها الباحثان زانغ وأوهلند (Zhang & Ohland, 2009)، تشير بشكلٍ عام إلى تطابق متوسط التقديرات الفردية التي منحها المعلمون للطلبة في المشروع الجماعي الواحد مع نظيرتها المتوقعة ("الفعلية")، حيث بلغ متوسط تلك التقديرات 86.17، مع اختلاف الانحراف المعياري بينهما، حيث بلغ 8.19، 10.79 على التوالي. وهذه النتيجة قريبة من تلك التي توصل إليها هذا البحث (الجداول 5، 6، 7)، حيث كانت قيم المتوسطات للإسهام "الفعلي" (المتوقع) للطالب الواحد في المشروع الجماعي عالية نسبياً، وخاصة لدى البنات، مع تذبذب طفيف من مادة إلى أخرى، ومن صفٍ إلى آخر لدى جميع الطلبة من الجنسين. لكن رغم الفروق الظاهرية بين متوسطات التقديرات الفردية للذكور والإناث، ألا أنها لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) في الصفوف الثلاثة، ويُستثنى من ذلك الفرق بين متوسطي تقديرات المعلمين وتقديرات المعلمات في الصف الأول الثانوي، فقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المذكور.

والجدير بالذكر أن الكثير من الدراسات، مثل (Lejk & Wyvil, 2001, 2002; Stefanou, Hood, & Stefanou, 2001; Zhang & Ohland, 2009)، التي بحثت في الفروق بين التقديرات الفردية في صفوف مختلفة في المرحلة الثانوية لم تركز على ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في التقديرات الفردية،

بل انصرف اهتمامها إلى معرفة الفروق في تلك التقديرات بين الصفوف، من دون التطرق للدلالة الإحصائية بين تلك الفروق. ولكن يمكن القول من جانبٍ آخر أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الذكور والإناث بشكلٍ عام قد يكون مؤشراً على أن ارتفاع أو انخفاض التقديرات الفردية لا يعود لجنس الفرد (Almond, 2009).

أما بالنسبة لقيم معاملات الثبات لتقديرات المعلمين لإسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي، فمن المعروف في مجال القياس التربوي أنها تتأثر بعدد الأفراد الذين تم منحهم تلك التقديرات، ومدى ارتفاع أو انخفاض التقديرات (Lejk & Wyvill, 2002; Nicolay, 2002; Zhang & Ohland, 2009). وجد شارب (Sharp, 2006) أن معامل ثبات تقديرات المعلمين الفردية للمشروع الجماعي كانت 0.78 للصف العاشر (الأول الثانوي)، و 0.82 للصف الحادي عشر (الثاني الثانوي) (Sharp, 2006)، وهي نتائج قريبة جداً من تلك التي توصل إليها هذا البحث (الجدول 8). أما نيكولاي (Nicolay, 2002) فقد وجد أن قيم معاملات الثبات لتقديرات المعلمين تزيد تدريجياً مع مستوى الصف الدراسي؛ رغم تقارب تلك القيم أحياناً، سواء في مستوى الصف الواحد لمقررات مختلفة، أو من مستوى صف إلى مستوى صف آخر. فقد وجد نيكولاي أن قيم معاملات الثبات كانت 0.71، 0.80، 0.84 وذلك للصفوف العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر، على التوالي. وهذه النتيجة عكس نظيرتها التي توصل إليها هذا البحث، والتي كانت قيم معاملات الثبات فيها تتناقص حسب مستوى الصف، 0.86 (الأول الثانوي)، 0.79 (الثاني الثانوي)، 0.74 (الثالث الثانوي) (الجدول 8).

أما بالنسبة لقيم معاملات ثبات تقديرات الطلبة الذاتية ضمن تقديرات أقرانهم بعضهم لبعضهم، حول مدى إسهاماتهم في المشروع الجماعي بوصفهم أفراداً، فقد وجد نيكولاي أنها كانت منخفضة نسبياً، حيث بلغت 0.45 (للصف العاشر)، 0.67 (للصف الحادي عشر)، 0.53 (للصف الثاني عشر)؛ وهي مختلفة عن تلك التي توصل إليها هذا البحث. وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض الأبحاث التي أُجريت حول الموضوع (Almond, 2009; Auerbach, & Silverstein 2003; Freeman, Hutchinson, Treleaven, & Sykes, 2006; Johnson & Miles, 2004; Kennedy, 2005; McLaughlin & Simpson, 2004) لم تُشر إلى سبب ارتفاع قيم معاملات ثبات تقديرات الطلبة المحسوبة من تقديراتهم الذاتية وتقديرات أقرانهم لهم، كما هو الحال في نتائج هذا البحث (الجدول 8)، فقد كانت قيمة معامل ثبات تقديرات الطلبة في الصف الثاني الثانوي (0.84) أعلى بكثير من نظيرتها في الصفين الأول الثانوي (0.59)، والثالث الثانوي (0.67). أما جرازونيك (Grajczonek, 2009) فيعزو سبب هذا الفارق الكبير في قيم معاملات ثبات تقديرات الطلبة إلى مجموعة من العوامل، مثل طبيعة المشروع وعمقه ومتطلباته، وطبيعة صعوبة أو سهولة المقرر الدراسي، وخبرة الطالب في تقدير مستوى أدائه ومستوى أداء زملائه، وكذلك مدى التجانس أو التباين في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلبة التي نفذت المشروع الجماعي. ومن جهةٍ أخرى يشير وايفيل وليجيك (Wyvill & Lejk, 2001, 2002) إلى أنه يجب أخذ تقديرات الطلبة لمدى إسهاماتهم الفردية بحذر، وخاصةً فيما يتعلق بصدقها وثباتها، رغم أهمية تلك التقديرات؛ وهذا ما يؤيد ضرورة التحكم في مجموعة من العوامل التي تؤثر بشكلٍ مباشر أو غير مباشر في قيمة معامل ثبات تلك التقديرات، وبالأخص تلك التي أشار إليها جرازونيك (Grajczonek, 2009). أما فيما يتعلق بثبات تقديرات الطلبة التي توصل إليها هذا البحث، فيرى الباحث أنها واقعية ومقبولة في ضوء إجراءات تطبيق البحث المشار إليها في منهجية البحث، مع الأخذ في الاعتبار ما دار من عمليات بين المعلمين وطلبتهم في أثناء تنفيذ تلك المشروعات، وذلك باستثناء قيمة معامل ثبات تقديرات الطلبة بالصف الثاني الثانوي المرتفعة (0.84)، والتي تحتاج إلى مزيدٍ من التقصي حول سبب ارتفاعها، مقارنة بغيرها في الصفين الآخرين. ولكن من الجانب الآخر، يرى زانغ واوهلاند (Zhang & Ohland, 2009) أن النتائج التي توصلا إليها وتوصلت إليها أبحاث مشابهة أخرى تؤكد ضرورة عدم الاعتماد أيضاً على العلامة الجماعية التي يمنحها المعلم للطلبة الذين نفذوا المشروع، تعبيراً عن إسهام كل منهم. ويوضح الباحثان كذلك أن العلامة الجماعية التي يمنحها المعلم لكل طالب في المشروع الجماعي مؤشر ضعيف جداً على مستوى أداء الطالب وإسهامه الفردي في المشروع، إذا مُنحت للطالب من دون تعديل adjustment، لأنها لا تعكس مستوى الأداء أو الإسهام الحقيقي للطالب في المشروع الجماعي. ومن هنا وجد زانغ واوهلاند أن معامل ثبات تقديرات الطلبة الذاتية، وتلك المعتمدة على تقديرات الأقران كانت 0.87، وهو معامل ثبات أعلى من نظيره الذي توصل إليه هذا البحث في الصفين الأول والثالث الثانوي، ولكنه قريب جداً من معامل الثبات الناتج عن تقديرات الطلبة بالصف الثاني الثانوي، وهو 0.84 (الجدول 8). لكن على الباحث أن يأخذ في حسبانه أيضاً أن تقديرات الطلبة الذاتية وتلك المستقاة من تقدير الأقران في المشروع الجماعي، تقديرات ممثلة للإسهامات الفردية للطالب في المشروع الجماعي، تتأثر بمعايير مستوى الفريق (المجموعة) الذي نفذ المشروع الجماعي، ومدى تصور أفراد الفريق لمعنى أداء الفريق الجيد (Loughry, Ohland, & Moore, 2007).

وفي ضوء تلك النتائج، يرى بعض الباحثين (Loughry, Ohland, & Moore, 2007; Zhang , Johnson, & Bagci-Kilik, 2008; Zhang & Ohland, 2009) أنه إذا رأى المعلمون أن العلامة الجماعية على المشروع الجماعي يجب أن تتجسد فيها الإسهامات الفردية للطلبة الذين نفذوا المشروع الجماعي، وأنها صادقة وتعكس فعلاً مستوى أداء كل طالب أسهم في المشروع الجماعي، ستكون ثقتهم أكبر في توجيه المشروعات الجماعية بحيث تخدم أغراضهم التعليمية (التدريسية)، وسيكونون أكثر مرونة في

التعامل معها، وجعلها عنصراً أساسياً من عناصر تقويم الطالب كفرد في المشروع الجماعي.

أما بورنر وهيوز وبورنر (Bourner, Hughes, & Bourner, 2001) فقد وجدوا أن من أفضل الطرق للتحقق مما إذا كانت تقديرات الطلبة الذاتية هي تقديرات صادقة للاستدلال على مستوى أداء أفراد المجموعة بوصفهم أفراداً؛ هي النظر في وجود علاقة ارتباطية بين العلامات الفردية التي تعبر عن الإسهام الفردي للطالب في المشروع الجماعي، والعلامة الجماعية التي يحصل عليها الطلبة في المشروع. ولكن يحذر هؤلاء الباحثون من جانبٍ آخر من أن هذا الأسلوب صادق بقدر ما تكون نتائج التقييم الفردي لإسهام الطالب في المشروع الجماعي مقاربة لنتائج التقييم الجماعي لمستوى إسهام الطالب في المشرع ذاته. ورغم تلك المحاذير، فإن استخدام تقييم الأقران بشكلٍ خاص خلال مراحل تنفيذ المشروع الجماعي ساعد في تحسين تفهم المجموعة التي نفذت المشروع في التقييم، وخاصة التغذية الراجعة التي يحصل عليها أفراد المجموعة بعضهم من بعض خلال العمل في المشروع؛ كما ساعد ذلك أيضاً في زيادة وعي الطلبة مجموعة وفرادى بأهمية المهارات المتنوعة والضرورية لتنفيذ المشروع، والقدرة على رؤية الجوانب الهامة في المشروع، وتمييزها عن الجوانب غير الهامة أثناء التنفيذ، وذلك في إطار الإرشادات التي وضعها المعلم للطلبة في المشروع (Elsje, Merwe, & Derek, 2005).

من خلال النتائج التي توصل إليها هذا البحث وأبحاث أخرى مماثلة، يتضح أن موضوع تقدير الإسهام الفردي للطالب في المشروع الجماعي ذو أهمية كبيرة للتقويم الصفي، وللتعليم والتعلم على حدٍ سواء. ولكن هناك مجموعة من الاحترازات والقضايا التي يجب الاهتمام بها، والنظر فيها ومعالجتها، وذلك قبل الشروع في إجراء المزيد من الأبحاث حول هذا الموضوع، بغرض الوصول إلى نتائج أكثر صدقاً وثباتاً حول تحصيل الطالب الفرد في المشروع الجماعي، بالإضافة إلى قضية الدقة والعدل في تقويم تحصيل الطالب. ويمكن تلخيص تلك الاعتبارات والقضايا في النقاط الآتية (Almond, 2009; Auerbach & Silverstein, 2003; Bourner, Hughes, & Bourner, 2001; Elsje, Merwe, & Derek, 2005; Freeman, Hutchinson, Treleaven, & Sykes, 2006; Grajczonek, 2009; Lejk & Wyvill, 2001, 2002; Sharp, 2006; Zhang & Ohland, 2009) :-

1. لا يمكن عد إسهام الطالب فردياً في المشروع الجماعي سمة أحادية البُعدْ Unidimensional، بل هو في الواقع سمة متعددة الأبعاد Multidimensional تتحكم فيها عوامل ومتغيرات كثيرة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، قد يكون ضمن أفراد المجموعة التي نفذت المشروع الجماعي طالب كسول، وإسهاماته الفردية في المشروع ضئيلة جداً، ولكنه قدم فكرةً واحدة جيدة أدت إلى حصول المجموعة كلها على علامة جماعية عالية في المشروع. كما قد يوجد طالب آخر مواظب جداً في تنفيذ متطلبات المشروع، ونشيط جداً، ويعتمد عليه الطلبة الآخرون في تنفيذ المشروع، مما يؤدي أيضا إلى حصول المجموعة كلها على علامة (تقدير) عالية في المشروع. من هنا تكون إسهامات الطالب الأول عالية من حيث الجودة، ولكنها قليلة كمياً؛ بينما إسهامات الطالب الآخر على العكس تماماً. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف سيضع المعلم أوزاناً نسبيةً لتلك الأبعاد قبل الشروع في تقدير مستوى إسهامات كل طالب في المشروع الجماعي؟ قد يعطي المعلم الطلبة قائمة بالمعايير والإرشادات التي تساعدهم في تنفيذ المشروع، ولكنها ليست كافية لحل المشكلة، على الرغم من أنه يمكن التغلب جزئياً عليها من خلال وضع معايير تجعل الفيصل والحكم في ذلك هو الجانب الفني Technical، المتعلق بالمعايير الموضوعية الصارمة في تقويم المشروع، ومعرفة المعلم والطلبة بطرق بناء مقاييس التقدير وقواعد التصحيح. وهذا أمر يحتاج إلى تدريب وخبرة من الجانبين لفهم سيرورة التقييم والعوامل التي تتحكم في أداء الطالب، سواء الظاهرة منها أو الخفيّة.
2. ينصبّ تقييم المعلم لمدى إسهامات الطالب في المشروع الجماعي عادةً على الناتج وليس العملية، رغم أنهما معاً يكوّنان لُبّ تقييم الأداء، أو ما يُعرف بالتقييم الحقيقي (الأصيل). هذا الاتجاه السائد في أوساط المعلمين بالمرحلة الثانوية يحدُ بشكلٍ كبير من تحقيق الطالب لأهداف التعلم Learning targets من جانب، ويحجب العمليات العقلية المعرفية Cognitive processes التي أدت إلى وصول الطالب إلى الناتج، وهو المشروع، من جانب آخر. يمكن للطالب عرض المشروع أمام المعلم والطلبة لشرح تلك العمليات، ولكن هذا حل جزئي للمشكلة من دون النظر في العوامل الأخرى التي تسهم في أداء الطالب، كتلك التي تعرض الباحث لها في الفقرة السابقة.
3. تقييم الأقران مهم جداً في التعرف عن كثب على مدى إسهامات كل طالب بشكلٍ مفرد في المشروع الجماعي، ويمكن للمعلم جعله علنياً أو سرياً. ولكن رغم أن التقييم السري للأقران مهم في تعرف مستوى إسهامات بعضهم البعض في المشروع، حيث يشعر الطالب بحرية في التعبير عما يرى أنه هو المستوى الحقيقي لأقرانه في المشروع، ألا أن إزالة تقييم الطالب لذاته من قائمة تقييم الأقران يؤدي إلى التحيز في التقدير أو التمييز في التقييم، ودخول عوامل شخصية ذاتية في التقييم، سواء كانت إيجابية أو سلبية، لا تعكس حقيقة مستوى إسهام الطالب بوصفه فرداً في المشروع الجماعي. كذلك يجب التحقق هنا من مدى قدرة الطالب فعلياً على تقييم مستوى أداء أقرانه في المشروع، ومدى ارتباط كل ذلك بالصدق والثبات في التقديرات.هذه المشكلة يمكن التغلب عليها جزئياً من خلال بناء مقياس تقدير خماسي، تكون قواعد التصحيح فيه مندرجة تحت الجوانب المتعلقة بتقييم

الأقران في المشروع الجماعي، مثل قدرة الطالب على العمل ضمن مجموعة، ومقدار الجهد الذي بذله الطالب في المشروع، ومدى الاعتماد علي الطالب فيما يُوكل إليه من مهمات جزئية خلال تنفيذ المشروع، والإسهام المعرفي (العقلي) للطالب في عمليات المشروع، والإسهام العام للطالب في المشروع. لكن يتطلب ذلك تدريب المعلمين على كيفية بناء مقاييس التقدير والتحقق من صدقها وثبات نتائجها، ثم كيفية تطبيقها، وبعد ذلك تدريب الطلبة على كيفية استخدام مقاييس التقدير تلك في تقييم أقرانهم في المشروع، بحيث أن كل بُعد من أبعاد المقياس يكون مفهوماً بالمعنى نفسه لدى الطلبة والمعلم على حدٍ سواء.

4. التغذية الراجعة Feedback للطالب والمعلم في أثناء تنفيذ مراحل المشروع وبعد الانتهاء منه، مفقودة تماماً في الكثير من المدارس الثانوية في البحرين، لأن المعلم يتسلم المشروع من الطلبة كاملاً بعد تنفيذه، ولا يحصل على تغذية راجعة من الطلبة عن مدى تقدمهم في المشروع، ولا على تغذية راجعة من المشكلات التي واجهوها، كي يتعرفها عن قُرب ويصحح من خلالها مسار تعلمهم وإسهاماتهم في المشروع. هذه قضية هامة وحلقة مفقودة في الكثير من المدارس الثانوية، ولها علاقة وطيدة بتحسين صدق وثبات تقييم المعلم لإسهامات الطلبة في المشروع، وكذلك بتحسين تقديرات الطلبة الذاتية وتقديرات الأقران في المشروع الجماعي.

5. نظراً لأهمية الصدق والثبات، بوصفهما ركيزتين أساسيتين من ركائز القياس والتقويم التربوي والنفسي، يجب التحقق من مدى وجود كل منهما في تقديرات المعلم، وتقديرات الطلبة الذاتية وتقديرات الأقران، في المشروع الجماعي. ذلك أن خاصيتي الصدق والثبات مرتبطتان أساساً بمشكلة التحيز في التقدير والقياس، وبتصورات الطلبة لطبيعة التقديرات وكيفيتها والمتعلقة بإسهاماتهم وإسهامات أقرانهم الذين ينفذون المشروع الجماعي معهم، ناهيك عن الضغوط التي يتعرض لها الطالب من قِبَل أقرانه Peer pressures خلال عملية التقييم. وفي ضوء كل ذلك، يحتاج المعلم إلى إبداء أسباب مقنعة لمنح علامة جماعية تمثل إسهامات الطلبة الفردية في المشروع الجماعي. ولا يمكن للمعلم إنجاز ذلك من دون إيجاد طريقة أو طرق للتعامل مع الطلبة الذين لا يقدمون إسهاماً يُذكر في المشروع الجماعي؛ باعتبار أن عدم حل هذه المشكلة يؤثر سلباً في ثبات التقديرات ودقتها. كما يمكن حل هذا المشكلة جزئياً على الأقل من خلال تكليف كل طالب في المشروع الجماعي بإعداد قائمة بعدد الإسهامات ونوعها مما قدم لإنجاز المشروع الجماعي، بشرط أن تكون لدى المعلم طريقة موضوعية في التحقق من صدق ما جاء في قائمة كل طالب.

الاستنتاجات

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث في هذا البحث، يمكن استخلاص الآتي:

1. لدى الطالب في المرحلة الثانوية، بشكلٍ عام، القدرة على تقييم مستوى أدائه في المشروع الجماعي، وكذلك قدرة أقرانه على تقييم بعضهم بعضاً. وأن تلك التقديرات تتمتع بمستوى ثبات متوسط (في ضوء خبرة الطالب وخلفيته المعرفية)، مما يمنح المعلم الثقة في السماح للطالب بتقييم إسهاماته الذاتية، وإسهامات أقرانه في المشروع الجماعي.
2. هناك تقارب بين تقدير المعلم لمستوى أداء الطلبة كأفراد في المشروع الجماعي وبين تقديرات الطلبة الذاتية، وتلك الناتجة عن تقييم الأقران؛ أكبر من تقدير المعلم العام لإسهامات الطلبة كلهم في المشروع الجماعي (أي علامة واحدة للجميع)، مقارنة بالإسهامات الذاتية وتقويم الأقران.
3. تقديرات المعلم للطلبة بوصفهم أفراداً حول إسهاماتهم في المشروع الجماعي، في مقررات دراسية مختلفة بالمرحلة الثانوية، تتمتع بمستوى ثبات عالٍ، مما يشجع المعلم على الاستمرار في تقييم الطلبة كأفراد في المشروع الجماعي، أكثر من الاعتماد على تقييمهم بوصفهم مجموعة، ومنحهم علامة (أو تقدير) واحدة كلية في المشروع.
4. تقديرات المعلمين والطلبة "الفعلية" (القيمة المتوقعة Expected value) لمستوى إسهام الطالب بوصفه فرداً في المشروع الجماعي كانت عالية. وربما يكون ذلك مؤشراً على قرب تلك القيمة من الواقع، كمؤشر على مستوى أداء الطالب الحقيقي؛ مع شيء من التحفظ يتعلق بالعوامل التي تؤثر في ثبات تلك التقديرات، وعوامل واعتبارات أخرى، أشرنا لها سابقاً.

وفي ضوء كل ذلك، **يوصي الباحث** بما يأتي:

1. إجراء المزيد من البحوث حول موضوع منح الطالب علامة (تقدير) فردية على المشروع الجماعي، وذلك على مقررات أخرى مختلفة، غير تلك التي طُبق هذا البحث عليها، مع دراسة العوامل والاعتبارات والقضايا التي تعرض الباحث لها سابقاً، التي تؤثر في ثبات ودقة تقديرات المعلمين والطلبة على حدٍ سواء.
2. تدريب المعلمين أولاً، والطلبة ثانياً، على طرق تقييم مستوى أداء الطالب وإسهاماته في المشروعات بالمرحلة الثانوية؛ أياً كان شكلها وطبيعتها ونوعها، وخاصة فيما يتعلق بمعايير التقييم، ومقاييس التقدير وقواعد التصحيح؛ وذلك من خلال ورش عمل تطبيقية. بالإضافة إلى توعية المعلمين والطلبة بأهمية التقييم الذاتي وتقييم الأقران وأثر كل منهما في دقة تقييم المعلم لمستوى تحصيل طلبته من جانب، وجعل

تقديرات الطلبة وتقديرات الأقران، أكثر موضوعية وأقل تحيزاً، من جانبٍ آخر.

3. استخدام أكثر من طريقة لتقييم الإسهام الفردي للطالب في المشروع الجماعي، مثل منح درجة (علامة)، واستخدام مقياس تقدير وقواعد تصحيح، وتقييم الطالب من خلال عرضه للمشروع أمام زملائه في الصف، واللقاء الدوري بالطالب خلال مراحل تنفيذ المشروع، والحصول على تغذية راجعة حول مدى تقدمه في المشروع، وتعديل مساره، ومنحه تقديراً أولياً Preliminary rating. مع ضرورة أن يعي المعلم أن كل تقييم يقوم به، وكل طريقة تقييم يستخدمها، لها أساس فكري ونظري، وخلفية علمية سيكومترية، ذات معايير موحدة، حين تطبيقها على كل طالب.

المراجع

Almond, R.J. (2009). Group assessment: Comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* *34*(2), 141-148.

Auerbach, C.F., & Silverstein, L.B. (2003). Qualitative data: An introduction to coding and analysis. Retrieved March 20, 2010, from http://site.ebrary.com.ezproxy2.acu.edu.au/lib/australiancathu/Top?/channelName=australiancathu&cpage=1&docID=10078435&f00=text&frm=smp.x&hitsperpage=20&layout=documents&p00=qualitative+data&sortby=score&scortorder=desc

Bagci-Kilic, G., & Cakan, M. (2006). The analysis of the impact of individual weighting on individual scores. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 31*(6), 639-654.

Bartlett, R.L. (1995). A flip of the coin-a roll of the die: An answer to the free- rider problem in economic instruction. *Journal of Economic Education, 26*,131-139.

Bourner, J., Hughes, M., & Bourner, T. (2001). First year undergraduate experiences of group project work. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 26*(1), 19-39.

Elsje, S., Nata, van der Merwa, & Derek, S. (2005). Peer assessment: A complementary instrument to recognize individual contributions in IS student group projects. *The Electronic Journal of Information Systems Evaluation, 8*(1), 61-70.

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research, 70*, 287-322.

Freeman, M., Hutchinson, D., Treleavan, L., & Sykes, C. (2006). *Iterative learning: Self and peer assessment of group work.* Paper presented at the 23rd Annual Ascilite Conference, University of Sydney, Australia.

Goldfinch, J. (1994). Further developments in peer assessment of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 19*, 29-35.

Grajczonek, J. (2009). *The good, the bad, the ugly: Students' evaluation of the introduction of allocating individual marks to group work assessment.* Paper presented at the ATN Assessment Conference, RMIT University, Australia.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, L., & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 29*(6), 751-768.

Kagan, S. (1995). Group grade miss the mark. *Educational Leadership, 52*, 68-71.

Kennedy, G.J. (2005). *Peer assessment in group projects: Is it worth it?* Paper presented at the Australasian Computing Education Conference, Newcastle, Australia.

Lejk, M., & Wyvill, M. (2001). The effect of the inclusion of self assessment with peer assessment of contributions to a group project: A quantitative study of secret and agreed assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 26*(6), 551-561.

Lejk, M., & Wyvill, M. (2002). Peer assessment of contributions to a group project: Student attitudes to holistic and category-based approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 27*(6), 569-577.

Loughry, M.L., Ohland, M.W., & Moore, D.D. (2007). Development of a theory- based assessment of team member effectiveness. *Educational and psychological Measurement, 6*, 505-524.

Nicolay, J.A. (2002). Group assessment in the on-line learning environment. *New Directions for Teaching and learning, 91*, 43-52.

McLaughlin, P., & Simpson, N. (2004). Peer assessment in first year university: How the students feel. *Studies in Educational Evaluation, 30*, 135-149.

Sharp, S. (2006). Deriving individual student marks from a tutor's assessment of group work.

Zhang, B., Johnson, L., & Bagci-Kilic, G. (2008). Assessing the reliability of self and peer rating in student group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *33*(3), 329-340.

Zhang, B., & Ohland, M.W. (2009). How to assign individualized scores on a group project: An empirical evaluation. *Applied Measurement in Education*, *22*(3), 290-308.

Assessment and Evaluation in Higher Education, *31*(3), 329-343.

Stefanou, S., Hood, L., & Stefanou, C. (2001). Feedback and change: Assessment of individual contributions within collaborative activities in higher education classroom. *Journal of Excellence in College Teaching*, *12*, 77-91.

Webb, N.M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *17*, 239- 261.

مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب "لغتنا العربية" و"دفاتر الكتابة" للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لتوجهات وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية

كامل علي عتوم*

تاريخ تسلم البحث 2011/7/7 تاريخ قبوله 2012/7/29

ملخص: هدفت هذه الدراسة استقصاء مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، وفي دفاتر الكتابة لهذه الصفوف لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة المنهاج والخطوط العريضة الخاصة باللغة العربية، وقد جُسّدت هذه المشكلة في سؤال رئيس، تفرّع على ثلاثة أسئلة فرعية، وأداتها تمثلت بثلاث قوائم تجسّد مهارات الكتابة للصفوف الثلاثة الأولى، بواقع قائمة لكل صف وضمت عشر مهارات، أما عينتها فكانت المجتمع بالكامل، وقد تألفت من جميع أنشطة الكتابة وتدريباتها في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة للصفوف من الأول الأساسي وحتى الثالث، وقد بلغت مجتمعة (519) سؤالاً وتكليفاً.

أظهرت نتائج التحليل أن تدريبات كتاب الصف الأول الأساسي ودفتر الكتابة توجهت إلى تدريب (9) من المهارات المتضمنة في القائمة، وفي الصف الثاني الأساسي دربت (5)، وفي الصف الثالث توجهت لتدريب (6) فضلا عن أن فرص التدريب التي نالتها هذه المهارات لم تكن متكافئة.
(الكلمات المفتاحية: منهاج الكتابة ومهارات الكتابة).

The writing exercises Degree of Response in the Arabic Language Books and Handwriting Books for the First Three Basic Classes in Jordan to Attitudes of the General Framework Document and the Outcomes of the Arabic Language (GFDO)

Kamel Ali Otoom : *Faculty of Educational Sciences/Jerash University, Jordan.*

Abstract*: This study aims at investigating the extent and level of response to which the writing exercises in the Arabic language textbooks for the first three basic classes in Jordan, and in the handwriting books for these classes to (GFDO) of Arabic Language Subject . The problem was represented in a major question which falls into three sub parts. The instrument of the study was embedded by three lists explaining the writing skills, for the first three basic classes. Each class has one list including ten skills. The sample of the study was composed of all writing exercises in the mentioned books which were (519) exercises. The results have revealed that the exercises of the first grade focus on training (9) skills on the list. It also trained (5) skills in the 2nd grade, and (6) skills in the 3rd grade. The training opportunities gained by those skills were not equal, and the rest of the exercises focused on training other skills not mentioned in the (GFDO).* ***(keywords****: writing skills, general framework document and Outcomes).*

مقدمة: يعد المنهاج عنصراً رئيساً من عناصر المنظومة التربوية؛ إذ إن تحقق أهداف النظام التربوي مرهون بعدة عناصر في طليعتها المنهاج المدرسي، وقد قدمت عدة تعريفات له، ومنها ما طرحه ريتشموند Richmond الذي عرف المنهج وأنه: "التعلم الذي تم تخطيطه من جانب المدرسة، وتوجيهه ضمن برنامج من الأنشطة التي تم تصميمها بحيث يتم عن طريقها تحقيق الطلبة لمجموعة الأهداف. وهذه الأنشطة تضمن بشكل مباشر في الكتب المدرسية وأدلة المعلمين، وإن لم تكن مخططة بإحكام فإن فرصة تحقق الأهداف تتضاءل وتقل" (سعادة وإبراهيم، 43،2004).

ويمكن الإشارة إلى ستة مستويات للمنهج، الأول منها هو المنهاج المثالي، وهو ما يوصي به فلاسفة المنهج والمنظرون، والمستوى الثاني هو المنهاج الرسمي، ويشتمل على توجيهات المجموعات التي تضع السياسات المنهجية في المؤسسات التربوية، وما أوصت به ووافقت عليه من المنهاج المثالي،

ويتمثل هذا المستوى في الأردن في وثيقة المنهاج أو وثيقة الإطار العام أو النتاجات أو ما يعادلها، والمستوى الثالث هو المنهاج المكتوب، وهو المتضمن في الكتب وأدلة المعلمين، وقد يعكس ما جاء في وثيقة المنهاج، وقد لا يصاغ في ضوء توجهات المسؤولين عن السياسة التربوية، والمستوى الرابع هو المنهج المدرس أو المطبق، وهو ما يقع في الصف الدراسي ساعة تلو الأخرى، وما يطبقه المعلمون من المنهاج المكتوب، والمستوى الخامس هو المنهج المختبر وهذا المنهج هو ما تفحصه أسئلة الاختبارات، وآخر المستويات هو المنهج المتعلم،

ويشمل هذا المستوى ما درسه الطالب وما يتذكره من المنهج المقصود والمنهج الخفي معاً (جلاتهورن، 1995).

وينبغي أن يكون هناك تناغم وانسجام بين هذه المستويات، وألا تكون بينها فجوات؛ لتتحقق المقاصد والغايات التي من أجلها وضع المنهاج.

* كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ومنهاج اللغة العربية على وجه الخصوص هو مجموع الخبرات والتدريبات والأنشطة اللغوية، التي تقدمها المدرسة للتلاميذ عبر الكتب بقصد الإفادة منها والتفاعل معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يتم تعديل سلوكهم اللغوي؛ مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل في فنون اللغة الأساسية، وهي الاستماع والكلام القراءة والكتابة. وإن من أبرز أسس هذا المنهاج مراعاة منطق اللغة العربية وخصائصها التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار في عملية التعليم، ومنها أنها تتكون من فنون أربعة، هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وان هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التدريس، لأن هناك تأثيراً وتأثراً بينها، والبعد قدر الإمكان عن النظرة التقليدية التي تتعامل مع اللغة على أنها فروع كالقراءة والقواعد والأدب والنصوص، وكذلك مراعاة طبيعة اللغة تقتضي أيضا وجوب تدريس الاستماع والتحدث وتدريب المتعلم عليهما قبل القراءة والكتابة (مدكور،1984).

ويعد الكتاب المدرسي في اللغة العربية من أهم الأدوات التي تسهم في تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية، والكتاب المدرسي بمفهومه الواسع يمتد ليشمل مختلف الكتب والمواد والأدوات المصاحبة التي يتلقى التلميذ منها المعرفة، وبهذا يتحول مفهوم الكتاب المدرسي من مرجع للقراءة إلى مجموعة وثائق مختارة بعناية، ومعدة للتحليل في الصف الدراسي مثل الصور والرسوم البيانية والأنشطة والتدريبات والأسئلة والجداول الإحصائية والنصوص المختارة من الصحف والمجلات، وعلى هذا أصبح الكتاب مجموعة وثائق مضافة إلى الوثائق الأخرى المتوافرة في الصف الدراسي كالأفلام والشرائح وغيرها (الحامد، 2001).

وأيا كان مفهوم الكتاب المدرسي فالذي لا ريب فيه أن جودة هذا الكتاب تعد أمراً هاماً؛ فهو وعاء المعرفة، وناقل الثقافة، ومحور العملية التربوية ومحتواها، ليس هذا فحسب، بل تعد الكتب المدرسية مصدراً أوليًا يستمد منه الطالب مواقفه واتجاهاته وقيمه ومضامينه التربوية والأخلاقية، علاوة على أنها تشكل الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليمية والتدريبات والأنشطة التي تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج، هذا بجانب أن الكتاب هو المصدر العلمي الذي يعتمد عليه المعلم في إعداد دروسه قبل تنفيذها (طعيمة، 1984).

والكتب المدرسية بشكل عام ينبغي أن تبنى في ضوء نتاجات التعلم المنشودة، وقد قام كلارك (Clarke,2006) بتوضيح كيفية بناء المنهاج المبني على المعايير والنتاجات في مقالة له، فقد أوضح أن توجهات وثيقة المنهاج والنتاجات التعلمية يجب أن تطبق وتؤخذ بعين النظر في هذه العملية، وأن النموذج الذي ينبغي أن يتبع هو نموذج "العمليات يجب أن تقود إلى النتاجات"، أي أن يكون هناك ارتباط بين المنهاج الجديد ونتاجات التعلم، وأن هذا المنهاج الجديد ينبغي أن تقوده مرتكزات الفلسفة المعتمدة، والتعريفات، وأهداف البرنامج، وعلاقات الارتباط، وأهداف الوحدات.

وعلية يعد تحديد الأهداف والنتاجات نقطة البداية في عملية بناء المنهاج وتطويره، وتصنف الأهداف والنتاجات في مستويات. أعلى هذه المستويات من حيث درجة عمومية المستوى العام للأهداف أو ما يعرف بالأهداف التربوية، يليها في هذه الدرجة المستوى المتوسط أو ما يطلق عليه الأهداف التعليمية الضمنية، وهي التي تعنى بوصف الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة أو منهاج دراسي معين، ويضع هذه الأهداف السلطات المسؤولة عن وضع المناهج وتطويرها، أو المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية، ومن الأمثلة عليها في مجال الكتابة: تمييز التركيب اللغوي الصحيح من التراكيب غير الصحيحة، وآخر مستويات الأهداف هو المستوى المحدد أو الأهداف السلوكية التي تصف سلوكا يتوقع حدوثه بعد دراسة درس معين أو وحدة دراسية معينة (نشواتي، 1996).

والعملية التي تلي تحديد الأهداف هي عملية اختيار المحتوى والأنشطة والتدريبات والخبرات، وينبغي أن يتم اختيار ذلك في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من المنهاج، ويمكن القول إن محتوى المنهاج ينبغي أن يكون ترجمة لأهدافه. وإن من أبرز معايير اختيار المحتوى والخبرات والأنشطة هو معيار الصدق Validity، ويعني الصدق أن يكون المحتوى وثيق الصلة بالأهداف الموضوعة، فكلما عمل المحتوى على تحقيق الأهداف الموضوعة كان يتمتع بدرجة عالية من الصدق (سعادة وإبراهيم، 2004).

والكتابة من فنون اللغة العربية الأربعة ومهارات الاتصال التي يحرص منهاج اللغة العربية الأردني على إكساب مهاراتها للطلبة في صفوف المدرسة المخلفة، وقد عرفها أبو الوفا الهوريني المشار إليه في (البجة،2005، 150) على أنها: "نقوش مخصوصة دالة على الكلام دلالة اللسان على ما في الجنان، وعرفها ابن خلدون على أنها رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة التي تدل على ما في النفس" ، وقد بين العيسوي أن الكتابة كفن لغوي: "هي المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، كتابة بجمل متماسكة، بشكل يراعي صحة اللغة والهجاء وجمال الرسم، وهذا يشير إلى أنها مهارة مركبة، تتضمن التعبير والإملاء والخط والنحو والصرف"(العيسوي، 2005، 261).

وتعتبر مهارات الكتابة من المهارات الهامة ذات الأثر القوي في حياة المتعلم ومستقبله، لما لها من دور في حياته العملية والدراسية، ويرى جاليو (Kallio, 2008) ضرورة الاعتناء بها بشكل خاص في صفوف المرحلة الابتدائية الأولى، من خلال تطبيق منهاج دقيق ومعد بعناية، ويقترح جملة من الأدوات في هذا المجال، منها استخدام بطاقات المحادثة والتقييم الذاتي وكتابة المجلات والتكامل بين تدريبات القراءة والكتابة.

تُعد مهارات الكتابة صعبة إذا ما قيست بالفنون اللغوية الأخرى؛ لأن الكتابة لا تمثل دائماً الجانب المنطوق للغة، فكثير من الحروف تلفظ ولا تكتب، وبعضها يكتب ولا يلفظ، وهذا ليس في العربية فحسب، وإنما يوجد في لغات أخرى، وكذلك تتقارب أشكال

بعض الحروف وتختلف أصواتها، وتتعدد أشكال بعض الحروف تبعاً لتغير موقعها في الكلمة، ويوجد نظام التشكيل، وتتقارب أصوات بعض الحروف ويصعب التمييز بينها، وكذلك لا يدرك الأطفال في كثير من الأحيان الوظائف الاجتماعية والعقلية للكتابة، فالكتابة مجرد رموز وخطوط لا مدلول لها، ويشعرون بأن الكتابة لا تلبي شيئاً من حاجاتهم، وأيضاً تحتاج الكتابة إلى أدوات كثيرة لأدائها، مثل: الدفاتر والأقلام والكتاب والضوء (فخر الدين، 2000).

ومهارات الكتابة عديدة، تختلف تبعاً للمرحلة الدراسية، ومستوى تعلم الفرد، ومن مهاراتها في الصفوف الثلاثة الأولى تعرف أشكال الحروف والتمييز بين أشكالها وأصواتها، ورسمها رسماً صحيحاً، واستيعاب صور الكلمات وترتيب حروفها، واستدعائها من الذاكرة وكتابتها، وكتابة الفقرات التعبيرية القصيرة، واستعمال بعض علامات الترقيم، وبعض الأنماط اللغوية، والتمييز بين النون والتنوين، وأشكال التنوين، والحروف الشمسية والقمرية، وأصوات المد والحركات، وأشكال الحروف ذوات الأصوات متقاربة المخارج، ومعرفة صور الكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق، أو تنطق ولا تكتب، والسرعة في الكتابة (عطية، 2008).

وقد أوضح اندرسون ولاب (Anderson &Lapp ,1979) أن مهارات الكتابة في الصف الأول هي كتابة الحروف بمختلف الأوضاع والأشكال، وكتابة الأسماء والعناوين، ومعرفة المسافات بين الحروف والكلمات. وفي الصف الثاني ذكر لها أربع مهارات، هي الكتابة في الدروس اليومية، ومعرفة العناوين والهوامش، وكتابة رسالة صغيرة إلى صديق، ومعرفة المقاطع وعلامات الترقيم، أما في الصف الثالث فذكر لها أربع مهارات كذلك، هي: استخدام الكتابة لمواجهة متطلبات الحياة اليومية، وكتابة اسم مدرسته ومدينته وبلده، وتحليل كتابته وتحسينها، والكتابة بسرعة مقبولة.

الدراسات السابقة:

نظراً لما للكتب الدراسية ومحتوياتها وجودتها من أهمية أجريت العديد من الدراسات حولها، وسوف يتم عرض بعض الدراسات التي اُختيرت وفقاً للتسلسل الزمني . في عام (1998) حددت المنظمة العربية للثقافة والعلوم عددا من المعايير لتقويم جودة الكتاب المدرسي، تضمنت المؤلف وسمعته العلمية، و مادة الكتاب ومحتواه وأنشطته وتدريباته وأسئلته، ولغته وأسلوب عرضه، وتنظيمه، ومظهره الخارجي، وفيما يتعلق بالأنشطة والتدريبات والأسئلة رأت أن تكون متصلة بالأهداف والنتاجات وأن تكون محققة لها.

أجرت كانتريلا (1999) Cantrella دراسة هدفت إلى فحص فعالية تدريبات كتابية معدة بعناية تقوم على إشراك الطلبة في تحسين مستوى ونوعية كتابة الطلبة، وكان ذلك من خلال مقارنة أداء (21) طالباً في الصف الثالث اعتبروا مجموعة تجريبية طبق معلموهم تدريبات كتابية معدة بعناية مع (19) طالباً في نفس الصف اعتبروا مجموعة ضابطة، وطبق معلموهم التدريبات الكتابية العادية، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة لمهارات الكتابة وفي نوعية كتابتهم لصالح الطلبة الذين طبقت عليهم تدريبات كتابية معدة بعناية، وكانت توصياتها أن تطبق مثل هذه التدريبات المعدة بعناية وتقوم على إشراك الطالب على نطاق واسع.

وقد بين مولنار (Molnar(2006 أن هناك مهارات كتابية تلعب دوراً كبيرا في تطوير مهارات الكتابة لدى الأطفال وينبغي التركيز عليها في الأنشطة الكتابية المعدة للمراحل الأولى من عمر المدرسة، منها مهارة تسمية الحروف وكتابتها، ففي دراسة أجرها على (79) طفلاً من الأطفال في بداية مرحلة الدراسة لفحص مدى تأثير مهارة تسمية الحروف على القدرة على كتابتها وعلى المستوى الكتابي للأطفال بشكل عام، تبين أن الطلاب الذين أحرزوا العلامات الأعلى في تسمية الحروف هم الذين حصلوا على العلامات الأعلى في كتابتها وفي كتابة الأسماء والكلمات الأخرى، وقد أوصت الدراسة بالتركيز على مهارة تسمية الحروف وكتابتها لما لها من أهمية على المستوى الكتابي ابتداء وانتهاء.

أجرى خليفة والشبلاق (2007) دراسة هدفت معرفة جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي، حيث اعتمدت الدراسة على بناء أداة قياس وتقويم تتضمن أسس معايير الجودة للحكم على كتب المنهاج الفلسطيني الجديد للصفوف من (1-4)، من وجهة نظر مشرفي المرحلة الأساسية، والبالغ عددهم (53) مشرفاً ومشرفة في مدارس الحكومة ووكالة الغوث، وتضمنت الدراسة ستة مجالات، منها المادة العلمية للكتاب، أي الأنشطة والتدريبات والأسئلة، وقد أوصت الدراسة ضرورة إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية وتدريباتها المقررة، وضرورة التغلب على أهم نواحي الضعف والقصور الموجودة.

كارين (Karen(2008 وقد بيّن في دراسة له أهمية مهارات الكتابة والقراءة كمتنبئ هام للنجاح في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وأشار أنه ينبغي أن تهتم المناهج وتدريباتها وأنشطتها بإكساب الطلبة مهارات محددة كمعرفة أسماء الحروف وكتابتها لمساعدة الطالب على النجاح المدرسي المبكر، والذي تعد فيها الكتابة مهارة أساسية وهامة، وقد فحصت هذه الدراسة العلاقة بين الكفاية في مهارات الكتابة ومعرفة أصوات الحروف وأسمائها والقدرة على توظيفها في كتابة كلمات عند بعض الطلبة المبتدئين، وقد جمعت البيانات من بداية العام الدراسي إلى نهايته للوقوف على كيفية تطوير مهارات الكتابة المشار إليها، وقد أوضحت الدراسة أن الطلبة الذين كانت كتابتهم متطورة هم الذين يعرفون أسماء حروف عديدة ويفهمون الكثير عن كيفية كتابتها، ولديهم حساسية لأصوات بداية الكلمات، وأن هناك علاقة متبادلة بين هذه المهارات وتطور الكتابة، وأوصت الدراسة بالتركيز عليها في تدريبات الكتابة للصفوف الأولى.

وفي عام (2010) عقد مجمع اللغة العربية الأردني موسمه الثقافي الثامن والعشرين على صورة مؤتمر علمي عنوانه " اللغة

العربية في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة "، وقد تناول المؤتمر عدة محاور، منها محتوى المنهاج، والأهداف والنتاجات، والكتاب المدرسي، وقد أوصت الأوراق ذات العلاقة بتوصيات، منها إعادة النظر في مناهج اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من حيث النتاجات والمحتويات وأدلة المعلمين، بما يتفق والمعايير الدولية في تصميم الكتب والمواد التعليمية ذات العلاقة، على أن يتولى إعداد كتب اللغة العربية فريق واحد لمراعاة التسلسل والبنائية والتكاملية في ذلك باعتبار أن هذه الصفوف تمثل مرحلة نمائية ذات خصائص لغوية متقاربة، وكذلك إعادة النظر في صياغة نتاجات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على أسس علمية وتربوية متطورة.

وبيّن كاسب أوغلو (Kasapoğlu,(2010 أن وزارة التعليم التركية نفذت جملة تجديدات في التعليم الأساسي منذ عام 2005/2004 ، ومنها مناهج تعليم القراءة والكتابة، وقد أجرى دراسة هدفت معرفة الفجوة بين ما خطط له على الورق، وبين ما نفذ وطبق فعلا، اعتمادا على علامات الطلبة في الصف الأول، وقد جمعت البيانات من (39) صفا من صفوف الصف الأول من مدارس أنقرة الحكومية في الفصل الثاني من عام 2009/2008، اعتمادا على اختبارات أجريت للطلبة، حيث يكونون قادرين على القراءة والكتابة كما هو متوقع، وشمل الاختبار أسئلة حول الحروف منفصلة ومتصلة، ومعرفة قواعد الكتابة ومعرفة أصوات الحروف، وتحديد أخطاء في جمل. وقد أظهرت النتائج وجود فجوة بين المخطط والمطبق تدعو للتساؤل هل درس الطالبة المنهج الذي خطط له أم لا، وأوصت الدراسة بإعادة بناء منهاج القراءة والكتابة للصف الأول؛ ليتم تحقيق ما خطط له.

وأجرى بندابة (2011) دراسة تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية المقرر على الصف الأول من التعليم الأساسي هدفت وصف الكتاب وصفاً علمياً، يتناول الجوانب الآتية: طبيعة الكتاب، والأسس التي بني عليها، وقد اعتمد الباحث على رأي مؤلفي الكتاب، المبين في دليل المعلم في حالة وجوده، وفي حالة عدم وجوده لجأ إلى تفحص الكتاب، وبعد ذلك يطابق الواقع الموجود مع الأسس التي بُني عليها الكتاب، و مدى تحقيقه للأهداف التي ألف من أجلها، وقد أفرزت الدراسة عدة نتائج، منها أن الكتاب لم يوفق في جعل عمليتي القراءة و الكتابة متكاملتين بحيث تخدم كل منها الأخرى وترسّخها، كما بينت أن الكتاب لم يُقدم تدريبات كافية على الكتابة، واكتفى بالتدريب على كتابة الحروف في صورتها المستقلة، و لم يعط تدريبات على كتابتها بأشكالها المختلفة التي تتغير بتغير موضعها من الكلمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أُسس منهاج اللغة العربية في الأردن، منذ انطلاق مشروع الاقتصاد المعرفي عام (2003) على توجه جديد في تعليم اللغة، قوامه أن اللغة أداة اتصال يستخدمها الإنسان للتواصل مع أفراد مجتمعه، وأصبح يتعامل معها على أنها أربعة فنون، هي: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وقد أفردت وثيقة المنهاج لكل فن من هذه الفنون الأربعة النتاجات الخاصة به في كل صف من الصفوف، بدءاً من الصف الأول الأساسي، وعليه ينبغي أن تبنى التدريبات اللغوية للكتب المدرسية بدقة وإحكام بناء على هذه التوجهات، وإلا لا يمكن أن تتحقق النتاجات التعليمية المتوقعة، وتتجسد واقعاً ملموساً (وزارة التربية والتعليم، 2003،2005). لذا تجسدت مشكلة الدراسة في استقصاء مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، وفي دفاتر الكتابة لهذه الصفوف لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة المنهاج والخطوط العريضة، وقد جُسدت في سؤال رئيس، هو:

ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية، ودفاتر الكتابة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية؟

وقد تفرع عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، هي:

1. ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية، ودفتر الكتابة للصف الأول الأساسي لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لهذا الصف؟
2. ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية، ودفتر الكتابة للصف الثاني الأساسي لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لهذا الصف؟
3. ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية، ودفتر الكتابة للصف الثالث الأساسي لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لهذا الصف؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. تدريبات الكتابة في هذه الكتب لم تتوجه إليها دراسات على هذا الصعيد – في حدود علم الباحث-؛ لذا يمكن الاستفادة من نتائجها عند تطوير هذه الكتب.
2. يمكن للمعلمين الاستفادة من نتائجها في معالجة جوانب القصور وعدم الاكتمال، بإثرائهم الأسئلة الموجودة بأخرى تُدرِّب على المهارات التي لم تنل فرص تدريب، وتثري المهارات الأخرى قليلة الفرص.

تعريفات مصطلحات البحث:

- **وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة:** هي الوثيقة التي أعدت بإشراف وزارة التربية والتعليم الأردنية، من قبل فريق من المختصين، وتضمنت النتاجات العامة والخاصة لكل فن من الفنون اللغوية الأربعة، القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، حيث وزعت على مدى صفوف المدرسة الاثني عشرة، بدءاً من الصف الأول الأساسي وانتهاءً بالصف الثاني عشر، وقد وضعت النتاجات لكل صف في أربع مجموعات، المجموعة الأولى تضمنت نتاجات فن الاستماع، والثانية المحادثة، والثالثة القراءة، والرابعة الكتابة، وقد صدرت هذه الوثيقة في عام 2005؛ لتكون هادياً لمؤلفي الكتب (وزارة التربية والتعليم، 2005).
- **كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى:** هي كتب لغتنا العربية التي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها في المدارس الأردنية، للصفوف الأول الأساسي والثاني الأساسي والثالث الأساسي، بدءاً من العام الدراسي 2007/2006.
- **دفاتر الكتابة:** هي ثلاثة كتب مرافقة لكتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى، بواقع دفتر لكل صف، أعد لتنفيذ بعض الأنشطة الكتابية للإسهام في تحقيق نتاجات الكتابة لهذه الصفوف.

أداة الدراسة

وقد حقق الصدق لهذه الأداة بعرضها على ثلاثة محكمين من المختصين في مناهج اللغة العربية ممن يعملون في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش، ليبينوا مدى مطابقة المهارات المتضمنة في أداة الدراسة وتجسيدها لنتاجات الكتابة المتضمنة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة، وقد أفادوا جميعاً أن المهارات المتضمنة في أداة الدراسة تمثل النتاجات المتضمنة في وثيقة الإطار العام والنتاجات تمثيلاً كاملاً ودقيقاً.

وللتحقق من ثبات التحليل اُستعين بأحد أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش يحمل درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية، حيث عُرِّف بهدف الدراسة وأداتها، وكُلِّف تحليل أسئلة وحدتين من وحدات كل صف دراسي، واحدة من كتاب لغتنا العربية وثانية من دفتر الكتابة، وقام الباحث بتحليل نفس الوحدات المشار إليها أعلاه، وقد حسب الثبات باستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق التي أوردها (طعيمة، 1987، 178)، وهي:

نسبة الاتفاق بين المحللَين =

$$\frac{\text{عدد المهمات التي يتفق المحللان على وجود القيمة فيها}}{\text{عدد المهمات الكلية التي شملتها آراء المحللين}} \times 100\%$$

وقد كان معامل الاتفاق المحسوب للصف الأول الأساسي (**100**%)، وللصف الثاني كان (87.5%)، وللصف الثالث (100%)، ووسط معاملات الاتفاق كلها كان (95.8%)، وقد عُدّ هذا المعامل مطمئناً للشروع في عمليات التحليل.

مجتمع الدراسة وعينتها

كانت عينة الدراسة هي مجتمعها، وقد تألفت من جميع أنشطة الكتابة وتدريباتها في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة للصفوف من الأول الأساسي وحتى الثالث، وقد بلغت مجتمعة (519) سؤالاً ومهمة تدريبية، موزعة الصفوف الثلاثة الأولى كما في الجدول التالي:

جدول1: عينة الدراسة وتوزيعها على الصفوف الثلاثة الأولى التي شملها التحليل

الصف	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
عدد المهمات	276	117	126	519

منهجية الدراسة

المنهجية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة هي منهجية تحليل المحتوى. وتحليل المحتوى كما عرفه بيرلسون Berelson: "أسلوب يستخدم في البحوث بغرض الوصف الموضوعي المنظم للمضمون الصريح لبيانات أو معلومات يتم تبادلها باستخدام بعض الإجراءات الكمية" والنوعية، أما كيربندورف Krippendorff فقد بيّن أن تحليل المضمون: هو "عبارة عن وسيلة تستخدم في البحوث لإصدار تعميمات دقيقة بشأن خواص مضمون معلومات متبادلة وذلك من واقع سياق هذا المضمون وصياغته" (أحمد والحمادي،1987، 89).

إجراءات التحليل

لقد تم تحليل المحتوى في ضوء النتاجات، وكانت وحدة التحليل التي استخدمت المهمة التدريبية أو التمرين أو التكليف الذي يطلب من الطالب تأديته؛ لأن الدراسة تنصب على تحليل الأسئلة والتمرينات المتضمنة في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى، أما فئة التحليل فكانت المهارات الواردة في أداة الدراسة. أما إجراءات التحليل فتمثلت بقراءة السؤال أو التدريب أو التمرين، والعودة إلى دليل المعلم الخاص بالصف لمعرفة آلية تنفيذه، ثم عرضه على القائمة الخاصة بالصف، لتحديد المهارة التي يدربها، وقد اعتبر كل تدريب وحدة مستقلة.

أما الأسئلة التي لا تندرج ضمن أي من المهارات المحددة في أداة الدراسة، فقد حددت المهارات التي تدربها، وقد عد ذلك فجوة منهاجية بين المنهاج الرسمي المتمثل في وثيقة المنهاج والمنهاج المكتوب المتمثل في تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية الدراسية ودفاتر الكتابة.

محددات الدراسة

جاءت نتائج هذه الدراسة محددة بما يلي:

1. لم يقتصر التحليل على تدريبات الكتابة فحسب، وإنما حللت كل التدريبات التي تطلب من الطالب أن يكتب، أينما وقعت في الوحدة، سواء أكانت في حقل الاستيعاب أم الأنشطة التي ختمت بها الوحدات.
2. الكتب التي حُلِّلت أسئلتها هي كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة، والتي تطبق في الأردن بدءاً من مطلع العام الدراسي2007/2006م.
3. جرى التحليل وفقاً قوائم المهارات التي أُجازها المحكمون، وهي التي تمثل أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ حساب التكرارات التي نالتها كل مهارة من مهارات القوائم الفرعية في الكتب، ثم حساب النسبة المئوية لتكرار كل مهارة بمقارنتها بمجموع التدريبات في الصف؛ لتسهيل عمليات المقارنة وتحديد الفجوات المنهاجية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لنتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

السؤال الأول هو ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة للصف الأول الأساسي لنتاجات الكتابة الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية، بلغ عدد تدريبات الكتابة في هذا الصف (276). الجدول رقم (2) يبين مهارات الكتابة الخاصة بالصف الأول وما نالته من تدريبات، والنسبة المئوية الخاصة بكل مهارة مقارنة مع العدد الكلي للأنشطة والتدريبات في هذا الصف.

جدول2: التكرارات والنسب المئوية لمهارات الكتابة في الصف الأول الأساسي

تسلسل	مهارة	عدد التدريبات	النسبة المئوية
.1	يتعرف أشكال الحروف ويجردها.	65	%23.5
.2	يتعرف أشكال الحركات.	11	%4
.3	يركب كلمات من حروف مبعثرة.	32	%11.6
.4	يرسم الحروف بأشكالها المختلفة.	42	%15.2
.5	يرسم الحركات.	23	%8.3
.6	يرسم المقاطع.	23	%8.3
.7	يكتب كلمات تعلمها في القراءة نقلاً.	22	%8
.8	يكتب جملاً نقلاً.	57	%20.7
.9	يكتب ما يملى عليه من كلمات يتوافق نطقها الصوتي مع رسمها.	1	%0.04
.10	يكتب ما يملى عليه من جمل قصيرة يتوافق نطقها الصوتي مع رسمها.	-	صفر%
	مهمات غير واردة في القائمة المرجعية	-	صفر%

إن تفحص محتويات الجدول (2) يبين أن تدريبات وأنشطة الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة توجهت لتدريب (9) من المهارات المتضمنة في القائمة، وأن واحدة من المهارات لم تنل أية فرصة للتدريب وهي المهارة العاشرة، كما يبين أن أعلى المهارات في فرص التدريب هي المهارة الأولى " يتعرف أشكال الحروف ويجردها" التي حظيت ب(23.5%)، تلتها المهارة الثامنة " يكتب جمل نقلاً" بنصيب نسبته (20.7%)، أما أقل فرص التدريب فكانت فرص المهارة التاسعة " يكتب ما يملى عليه من جمل قصيرة يتوافق نطقها الصوتي مع رسمها" بنصيب نسبته (0.04%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

السؤال الثاني هو ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة للصف الثاني الأساسي لنتاجات الكتابة لهذا الصف الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية، بلغ عدد تدريبات الكتابة في هذا الصف (117). الجدول رقم (3) يبين مهارات الكتابة الخاصة بالصف الثاني وما نالته من تدريبات، والنسبة المئوية الخاصة بكل مهارة مقارنة مع العدد الكلي للأنشطة والتدريبات في هذا الصف.

جدول3: التكرارات والنسب المئوية لمهارات الكتابة في الصف الثاني الأساسي

تسلسل	المهارة	عدد التدريبات	النسبة المئوية
.1	يكتب كلمات كتابة صحيحة واضحة.	36	%30.7
.2	يكتب جملاً كتابة صحيحة واضحة.	29	%24.7
.3	يكتب ما يملى عليه من كلمات وجمل بسيطة.	-	-
.4	يكتب إجابات قصيرة لأسئلة تُطرح عليه.	1	%0.9
.5	يكتب جملاً بسيطة يعبر من خلالها عن حبه لأمه ومعلمته.	-	-
.6	يعبر كتابة عن المدرسة والمنزل.	-	-
.7	يعبر كتابة عن مشاهداته والمحيط حوله.	-	-
.8	يعبر كتابة عن حاجاته بما يتلاءم ومستواه النمائي.	-	-
.9	يكتب فقرات محددة وقصيرة.	5	%4
.10	يستخدم بعض علامات الترقيم مثل علامة السؤال بشكل صحيح.	1	%0.9
	مهمات غير واردة في القائمة المرجعية	45	%39.32

إن تفحص محتويات الجدول (3) يبين أن تدريبات وأنشطة الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة توجهت لتدريب (5) من المهارات المتضمنة في القائمة، وهن المهارة الأولى والثانية والرابعة والتاسعة والعاشرة، وأن المهارتين الأولى والثانية حظيتا ب(55.4%) من التدريبات، والمهارات الثلاث المتبقية حظيت بنصيب متدنٍ من فرص التدريب، إذ نالت مجتمعة (8.7%) تقريباً من عدد التدريبات.

أما بقية التدريبات فقد توجهت إلى تدريب مهارات لم تنص عليها النتاجات الخاصة بهذا الصف، وهي: يكتب أسئلة لإجابات

معطاة التي نالت(1.7%) من إجمالي التكرارات، ويعبر كتابة بجمل عن صور معطاة ونالت (6%) تقريباً من التدريبات، ويكون كلمات من حروف ومقاطع معطاة وكتابتها ونالت (6%) تقريباً من التدريبات، ويتمم معنى الجملة بالكلمة المناسبة ونالت (10%)، ويكون جمل من كلمات معطاة ونالت (5%) تقريباً، ويكتب حروفاً ومقاطع ونالت (9%) تقريباً، ويعيد كتابة نص معطى بنصيب (0.9%) تقريباً.

ما تقدم يشير إلى أن (50%) من مهارات القائمة التي تعكس نتاجات نُص عليها صراحة لهذا الصف لم تصلها أي فرص تدريب، وأن (39.32%) تقريباً توجهت إلى تدريب مهارات لم يُنص عليها صراحة ضمن نتاجات الصف الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

السؤال الثالث هو ما مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة للصف الثالث الأساسي لنتاجات الكتابة لهذا الصف الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية، بلغ عدد تدريبات الكتابة في هذا الصف (126). الجدول رقم (4) يبين مهارات الكتابة الخاصة بالصف الثاني وما نالت من تدريبات، والنسبة المئوية الخاصة بكل مهارة مقارنة مع العدد الكلي للأنشطة والتدريبات في هذا الصف.

جدول4: التكرارات والنسب المئوية لمهارات الكتابة في الصف الثالث الأساسي

تسلسل	المهارة	عدد التدريبات	النسبة المئوية
.1	يكتب ما يقرؤه بسرعة مناسبة مراعياً علامات للترقيم.	8	%6
.2	يكتب ما يملى عليه بسرعة مناسبة مراعياً علامات للترقيم.	-	%0
.3	يكتب عبارات ذات أنماط لغوية متنوعة.	16	%13
.4	يتعرف أنماط لغوية يختلف رسمها الكتابي عن نطقها الصوتي، مثل: لكن، اللام الشمسية، هذا.	4	%3
.5	يكتب الأنماط اللغوية التي يختلف رسمها الكتابي عن نطقها الصوتي.	1	%0.7
.6	يتدرب إملائياً على الأنماط اللغوية التي يختلف رسمها الكتابي عن نطقها الصوتي.	-	%0
.7	يعبر عن مشاعره وحاجاته مستعيناً بالأنماط اللغوية التي تعلمها.	3	%2
.8	يكتب مشاهداته وأفكاره مستعيناً بالأنماط اللغوية التي تعلمها.	-	%0
.9	يكتب فقرات قصيرة معبراً فيها عن حبه لوطنه.	1	%0.7
.10	يعبر كتابة بجمل طويلة عن صورة ضرير يريد عبور الشارع.	-	%0
	مهمات غير واردة في القائمة المرجعية	93	%73.8

إن تفحص محتويات الجدول (4) يبين أن تدريبات وأنشطة الكتابة في كتاب لغتنا العربية ودفتر الكتابة توجهت لتدريب (6) من المهارات المتضمنة في القائمة والتي تعكس نتاجات الكتابة لهذا الصف، وهي المهارة الأولى والثالثة والرابعة والخامسة والسابعة والتاسعة، وأن المهارة الثالثة "يكتب عبارات لغوية ذات أنماط معينة" نالت أكبر عدد من فرص التدريب، إذ حظيت بما نسبته (13%)، تلتها المهارة الأولى يكتب ما يقرؤه بسرعة مناسبة مراعياً علامات للترقيم، التي نالت (5%) من فرص التدريب، أما المهارات الخامسة والتاسعة فقد نال كل منهما فرصة تدريب واحدة، كما يظهر الجدول أن أربعاً من المهارات لم تصلها أية فرصة للتدريب، وهي الثانية والسادسة والثامنة والعاشرة.

أما بقية التدريبات فقد توجهت إلى تدريب مهارات لم تنص عليها النتاجات الخاصة بهذا الصف، وهي أن يكتب كلمات مفردة سواءُ أتضمنت قضايا إملائية أم لم تتضمن، ونالت (37%) من فرص التدريب الكلية، ومثال الكلمات التي لم تتضمن قضايا إملائية كتابة ذات علاقة بكرة القدم أو ملوثات الماء، أو كتابة أسماء مدن أو الحواس وغير ذلك، ومن الكلمات التي تتضمن قضايا إملائية كتابة كلمات فيها همزة أو تاء مبسوطة ومربوطة أو تنوين، ومن المهارات كذلك يكمل كلمات جملة ناقصة بكلمات من خبرته ونالت (6%) من التدريبات، ويجيب عن أسئلة كتابة ونالت (3%)، ويؤلف جملاً من كلمات مبعثرة ويكتبها والتي نالت (6%)، ويعبر كتابة عن صور معطاة بجمل نالت (2%)، ويكتب الشدة والهمزة ونالت (1.6 %)، ويستخرج من النص جملة أعجبته ويكتبها ونالت (5%)، ويكتب أسئلة على نص معطى والتي نالت من التدريبات مثل نصيب سابقتها، ويكتب سطوراً يكمل فيها قصة ونالت (2%)، وتكوين كلمات من حروف ومقاطع ويكتبها ونالت (3%)، ويكتب عبارات ذات معنى معين، ونالت (2%)، ويكتب فقرة بخط النسخ والتي نالت (0.7%).

ما تقدم من نتائج يشير إلى أن (40%) من مهارات القائمة التي تعكس نتاجات نُص عليها صراحة لهذا الصف لم تصلها أي فرص تدريب، وأن (73.8%) توجهت إلى تدريب مهارات لم يُنص عليها صراحة ضمن نتاجات الصف الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات.

تفسير النتائج

بلغ العدد الإجمالي للتدريبات التي خصصت لفن الكتابة في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن (519) تدريباً. وكان هناك تقارب بين عدد التدريبات في الصفين الثاني والثالث، حيث بلغ عدد التدريبات في الصف الثاني (117) تدريباً، وفي الصف الثالث (126)، أما في الصف الأول فقد ارتفع هذا العدد ليبلغ (276) تدريباً؛ ويمكن عزو ذلك إلى أن هذا الصف يعد القاعدة لإكساب الطلبة المهارات الأساسية ذات الصلة بالكتابة كفن لغوي ومهارة من مهارات الاتصال الأربع، ففيه يدرب الطلبة

على تعرف الحروف والحركات وكتابتها، وكتابة المقاطع والكلمات والجمل البسيطة، وذلك يحتاج إلى عدد كبير من التدريبات، أما في الصفوف اللاحقة يبدأ التدريب على مهارات نوعية وأكثر تقدماً تنبني على مهارات الصف الأول الأساسي.

ما سبق كان على صعيد عدد التدريبات، أما ما انسجم من هذه التدريبات مع توجهات النتاجات العامة والخاصة المتعلقة بالكتابة المنصوص عليها في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة الخاصة بمبحث اللغة العربية، والتي هي جوهر موضوع الدارسة، فقد بلغ عدد التدريبات التي استجابت لنتاجات هذه الصفوف الثلاثة ما مجموعة (381) تدريباً من أصل (519)، ويشكل هذا العدد ما نسبته (73.4%) تقريبا، وقد توزعت على الصفوف كما يلي: في الصف الأول كانت نسبة التدريبات التي استجابت (100%)، وفي الصف الثاني (61.53%)، وفي الثالث (26.19).

توجهت جميع التدريبات في كتاب لغتنا العربية وفي دفتر الكتابة للصف الأول الأساسي إلى تدريب تسع من مهارات قائمة المهارات الخاصة بالصف الأول باستثناء المهارة العاشرة " يكتب ما يملى عليه من جمل قصيرة يتوافق نطقها الصوتي مع رسمها"، مع وجود عدم تكافؤ في فرص التدريب التي نالتها المهارات. أما في الصف الثاني الأساسي فقد كان عدد التدريبات التي لم تستجب للنتاجات التي تمثل مهارات للصف (45) تدريباً، أي ما نسبته (38.46%)، وفي الصف الثالث بلغ عدد التدريبات الذي لم يتوجه للنتاجات (93) تدريباً، أي ما نسبته (73.80%)، حيث توجهت هذه التدريبات إلى تدريب مهارات كتابية أخرى غير منصوص عليها في نتاجات هذا الصف، وغير واردة في قوائم المهارات الخاصة بالصفين، كما أن خمساً من المهارات الواردة في قائمة الصف الثاني، وأربعاً من المهارات الواردة في قائمة الصف الثالث، لم تكن لها أية فرصة للتدريب، فضلاً عن عدم التكافؤ في فرص التدريب التي نالتها المهارات في قائمة الصفين، كما أشير في الصف الأول الأساسي، وهذه النسب هي التي تشكل الفجوة المنهاجية بين التدريبات الواردة في الكتب والنتاجات الواردة في وثيقة الإطار العام والنتاجات، وتعد الفجوة الواردة في كتب الصفين الثاني والثالث كبيرة وحقيقية على صعيد فن الكتابة؛ لأن المنهاج الأردني هو منهاج مبني على النتاجات، فقد جاء في الإطار العام للمناهج والتقويم ما نصه: " يمثل الإطار العام للمناهج الخطوة الأولى في إعداد المناهج الدراسية، فهو القاعدة التي تنطلق منها الفرق المختصة في وضع الأطر الفرعية لمناهج المباحث المختلفة وخطوطها العريضة، ومن ثم تأليف كتب تلك المباحث الدراسية من خلال المبادئ العامة، والضوابط الرئيسة المنصوص عليها في هذا الإطار" (وزارة التربية والتعليم،2003). وهذا المعنى أوضحه كلارك(Clarke, 2006) عندما وضّح آلية بناء المنهاج المبني على المعايير والنتاجات عندما أشار إلى أن توجهات وثيقة المنهاج والنتاجات التعليمية يجب أن تطبق، وتؤخذ بعين النظر، وهذا الواقع يتفق مع دراسة كاسب أوغلو Kasapoğlu,(2010) التي أظهرت فجوة بين ما خطط له والمطبق.

ضيق الفجوة في الصف الأول الأساسي يعود بشكل أساسي إلى أن المهارات المتضمنة في قائمة مهارات هذا الصف، تركز على تعرف الحروف وكتابتها، وتعرف الحركات وكتابتها، وكتابة الكلمات وكتابة الجمل، وهذه المهارات كما يبين مصطفى (2002) تعتبر مهارات عامة تلزم الإنسان في كل أنماط الكتابة الشخصية والأدبية والعلمية والوظيفية، ومهارات خاصة تلزم لنوع معين من أنواع الكتابة، وهي تحتاج إلى معرفة نظرية وتدريب عملي، وأنه يجب البدء بها والتركيز عليها في البداية وفي هذا الصف، وإن أي منهاج للكتابة ينبغي أن يركز عليها، وكذلك بين Molnar(2006) ، و(2008)Karen أن هذه المهارات هامة وأساسية وينبغي الاهتمام بها. أما فيما يتعلق بالصفين الأساسيين الثاني والثالث فقد يعزى بشكل أساسي إلى التصورات والرؤى والآليات التي كانت تحكم عمل فرق التأليف عند اختيار التدريبات، فمن خلال الحديث المطول مع بعض الأشخاص المختارين من الذين قاموا بالتأليف ومن الذين أشرفوا عليه، وسؤالهم عن الآلية التي كان في ضوئها يتم اختيار تدريبات الكتابة، وإلى أي مدى كانت النتاجات تحكم عمل فرق التأليف، فقد اتضح أن نتاجات الكتابة، ومصفوفة المدى والتتابع(ملحق رقم1) في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة باللغة العربية، لم تكن هي البوصلة التي وجهت عمل فرق التأليف أو الحاكمة لعملهم بالكامل، وإنما كان هم فريق التأليف أن يكون محور تدريب الكتابة هو القيام بفعل الكتابة، دون التوجه إلى نوع معين من أنواع الكتابة التي نص عليه في النتاجات، وعندما سئلوا عن مدى العودة إلى النتاجات الخاصة بالمرحلة كان جواب بعضهم أنه كان يُعاد إليها في بعض الأحيان، والبعض الآخر أشار إلى أن هذه النتاجات يمكن أن تتحقق من خلال اختيار أي تدريب.

أما فيما يتعلق بعدم التوازي والتعادل في عدد التدريبات التي نالتها المهارات التي تمثل النتاجات، فقد كان هناك تباين ملحوظ أظهرته عملية التحليل، فقد تراوحت نسب التدريبات بين (0%) و(23.5%) في الصف الأول، و بين (0%) و(30.7%) في الثاني، و بين (0%) و(13%) في الثالث، وهذا التباين يفسر إلى حد كبير في أن القاعدة التي بنيت التدريبات في ضوئها لم تكن النتاجات بالكامل كما أُشير سابقاً، وأن التدريبات عندما وُضعت في الكتب لم تحلل لتظهر فرص التدريب التي نالتها كل مهارة، ومدى التعادل والتوازن في هذه التدريبات، وكذلك تباين الفرق التأليفية التي وضعت كتب الصفوف الثلاثة الأولى، وقد أوصى المؤتمر الذي عقده مجمع اللغة العربية الأردني عام (2010) أن يضع كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى فريق واحد لمراعاة التسلسل والبنائية والتكاملية في ذلك، لأنّ هذه الصفوف تمثل مرحلة نمائية ذات خصائص لغوية متقاربة، ويتفق ذلك مع دراسة بندابة (2011) التي أظهرت عدم تواز في التدريبات المقدمة.

أمّابقية تدريبات الكتابة التي لم تستجب للنتاجات توجهت إلى تدريب نتاجات كتابة أخرى، أشار إليها الأدب التربوي في معرض حديثه عن نتاجات الكتابة. ولكن وثيقة المنهاج عندما حددت نتاجات الكتابة لكل صف من الصفوف لم تتحدث عنها كنتاجات لهذه الصفوف تحديداً، فقد جاءت في غير أماكنها؛ لأن فرق تأليف الكتب لم تتقيد بالنتاجات كما أشير بالكامل ولم تترسم خطى مصفوفة المدى والتتابع لهذه النتاجات، التي مثلها الملحق الأول في وثيقة الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة المتعلقة بمبحث اللغة العربية، والتي ينبغي أن تكون الموجه والحاكم لعمل فرق تأليف الكتب المدرسية في الصفوف والمراحل والحلقات كافة؛ ليسلم ذلك في نهاية المطاف إلى إكساب الطلبة المقدرة في فن الكتابة الذي هو أحد أركان مهارات الاتصال الأربعة، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان الاختيار لكل تدريب كتابة هادفاً مقصوداً مخططاً، وأن لا يكون هذا الاختيار كيفما اتفق، وقد أشارت كانتريلا Cantrella (1999) أن التدريبات المعدة بعناية تسهم في تحقق الأهداف

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها توصي بما يلي:

1. عند وضع تدريبات الكتابة في الكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس بالكامل على نتاجات الكتابة، ومصفوفة المدى والتتابع المنصوص عليها في وثيقة الإطار العام والنتاجات المتعلقة باللغة العربية؛ لأن المنهاج الأردني منهاج مبني على النتاجات.
2. إخضاع الكتب المدرسية للتحكيم والتحليل قبل توزيعها على المدارس والبدء بتدريسها؛ للتأكد من مدى تقيد المؤلفين بالنتاجات المعدة من قبل المختصين والخبراء، ومدى التوازي في فرص التدريب المخصصة لكل نتاج.

توجيه المعلمين المنفذين للمنهاج للقيام بدور فاعل في معالجة الفجوات في النتاجات وعدم التوازن في فرص التدريب للنتاجات، الذي قد يظهر أثناء التنفيذ للمنهاج، من خلال إثراء مواقفهم التعليمية بأنشطة وتدريبات إضافية يعدونها.

المراجع

أحمد، شكري والحمادي، عبد الله، (1987). **منهجية أسلوب " تحليل المضمون " وتطبيقاته في التربية**. الدوحة: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

البجة، عبدالفتاح حسن.(2005). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. العين: دار الكتاب الجامعي.

بندابة، عبد القادر.(2011). دراسة تحليلية نقدية : كتاب اللغة العربية للصف الأول من التعليم الأساسي. **صحيفة الوطن الليبية**،الصادرة في 2011/6/1.

جلاتهورن، ألن. (1995). **قيادة المنهج**. (ط1)، (ترجمة سلام سيد سلام وإبراهيم الشافعي وربيع حمودة وموفق الرويلي)، الرياض: جامعة الملك سعود.

الحامد،محمد.(2001). **المواصفات العامة للكتاب المدرسي**. الرياض: وزارة المعارف والتطوير التربوي.

خليفة ، علي والشبلاق، وائل.(2007). جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة. **ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثالث "الجودة في التعليم العام الفلسطيني"، الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة من 30 - 31 أكتوبر 2007**.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله. (2004). **المنهج المدرسي المعاصر**. ط4. عمان: دار الفكر.

طعيمة، رشدي أحمد.(1984). **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرنامج تعليم العربية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

طعيمة، رشدي أحمد.(1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطورة، هارون وعودة، صلاح ويوسف، محمد وسمارة، ماجدة. (2006). **دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

الطورة، هارون وعودة، صلاح وعبيدات، محمد. (2007). **دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

عطية، محسن. (2008). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عودة، صلاح وسمارة، ماجدة ويوسف، محمد والطورة، هارون. (2006). **دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

العيسوي، جمال وموسى، محمد والشيزاوي، عبد الغفار.(2005). **طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**. العين: دار الكتاب الجامعي.

فخر الدين، عامر. (2000). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية**. ط2، القاهرة: عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية الأردني.(2010). **التقرير الختامي والتوصيات للموسم الثقافي الثامن والعشرين" اللغة العربية في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة "**. المنعقد في الفترة من(26 – 28) تشرين الأول 2010م.

مدكور، علي احمد. (1984). **تدريس فنون اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

مصطفى، عبد الله علي.(2002). **مهارات اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المنظمة العربية للثقافة والعلوم.(1998). **الكتاب المدرسي**. تونس: وحدة البحوث.

النشواتي، عبد المجيد.(1996). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الفرقان.

وزارة التربية والتعليم.(2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم**.

وزارة التربية والتعليم.(2005). **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوية**.

Andwrson, P., and Lapp, D. (1979). *Language Skills in Elementary Education.* New York: Macmillan Publishing co, Inc.

Cantrella, Susan.(1999). The effects of literacy instruction on primary students' writing achievement. *Literacy Research and Instruction*, 39(1), pages 3 – 26.

Clarke, N. (2006). Developing Standards-Based Curricula and Assessments**.** *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79(6) p258-261*.

Kallio, K, A. (2008). Teaching Reading & Writing. *Research Starters Education*, p1-1, 1p.

Karen, d. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly***;** 23 (4), p467-478, 12p.

Kasapoğlu**,** Koray.(2010). A qualitative analysis: How is elementary reading and writing curriculum constructed by first graders?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 2, Issue 2.*

Molnar, A.(2006). Alphabetic Skills in Preschool: A Preliminary Study of Letter Naming and Letter Writing. *Developmental Neuro psychology* Vol. 29 (1), p5-19,.

قائمة الكتب التي حلّلت أسئلتها وأنشطتها

1. سمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة و الطورة، هارون وعودة، صلاح وعبيدات، محمد. (2007). **لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي ج1+ج2**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
2. سمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة و الطورة، هارون وعودة، صلاح وعبيدات، محمد. (2007). **دفتر الكتابة للصف الثالث الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
3. الطورة، هارون وسمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة ونزال، هدى. (2006). **لغتنا العربية للصف الثاني الأساسي ج1+ج2**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
4. الطورة، هارون وسمارة، ماجدة وعناقرة، فاطمة ونزال، هدى. (2006). **دفتر الكتابة للصف الثاني الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
5. الفايز، مفلح ونزال، هدى وسمارة، ماجدة ونجار، عبير. (2006). **لغتنا العربية للصف الأول الأساسي ج1+ج2**. عمان: وزارة التربية والتعليم.
6. الفايز، مفلح ونزال، هدى وسمارة، ماجدة ونجار، عبير.(2006). **دفتر الكتابة للصف الأول الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 3، 2012، 243-254

الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة البينمنظمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

هدى الخلايلة[1] وعبدالحافظ الشايب[2] وهديل صالح[3]

تاريخ تسلم البحث 2011/3/20 تاريخ قبوله 2012/7/22

ملخص: هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الثقة البينمنظمية المدرسية والاحتراق النفسي للمعلّمين في مدارس محافظة الزرقاء. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (374) معلّماً ومعلّمة يعملون في (50) مدرسة تمّ اختيارها بصورة عشوائية من المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء خلال العام الدراسي 2010/2009. واستخدِام مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية وقائمة ماسلاش للاحتراق النفسي لجمع البيانات. وفيما أشارت النتائج إلى أن مستوى ثقة المعلّمين بالطلبة وأولياء أمورهم منخفض، تبيّن أن ثقتهم بالزملاء والإدارة مقبولة. وبينما أشارت النتائج إلى أن المعلّمين يشعرون بمستوى مرتفع من الإجهاد الانفعالي وتدني الإنجاز إلا أنهم لا يشعرون بتبلّد الشعور، ويشعرون بمستوى معتدل من الاحتراق النفسي العام. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الفرعية على أبعاد مقياس الثقة البينمنظمية من جهة وأبعاد قائمة الاحتراق النفسي. وبشكل عام، أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلّمين يقلّ كلما ازداد مستوى ثقتهم بالمديرين. (**الكلمات المفتاحية:** الثقة البينمنظمية، الاحتراق النفسي).

مقدمة: إن ما تشهده العملية التعليمية من حركة انتقالية واسعة في ظل العولمة، وارتفاع وتيرة المساءلة، والطرق المبتكرة لإنجاز الأعمال، والتغيّر الملحوظ في شكل العملية التعليمية وهدفها، فرض على المعلّمين التكيّف مع معطياتٍ لم يشهدها القطاع التعليمي من قبل (Leveson, 2004). وفي خِضَم هذا التغيير، وجد كثير من المعلّمين أنفسهم في بيئة غير متوازنة؛ فالمساءلة في اتساع مستمر في ظل محدودية الموارد والخدمات، الأمر الذي أثّر سلباً على آلية قيام المعلّمين بالأعمال، وخلق تحدّيات جديدة ومتنوعة، أفرزت أعباء عمل ومهام لا بدّ من القيام بها، مما زاد من شعور المعلّمين بالضغوط النفسية المرافقة لممارستهم لمهامهم في مدارسهم (Somech & Miassy-Maljak, 2003)،

Teachers' Burnout and its Relationship to Schools Organizational Trust in Zarqa Governorate Schools as perceived by teachers

Huda Al-Khalaileh: *Faculty of Education, Jordan University, Jordan.*
Abd Elhafez Al-Shayeb*, Faculty of Education, Al-bayt University, Jordan*
Hadeel Saleh*, Ministry of Education, Jordan.*

Abstract*: The study aimed at identifying the relationship between teachers' burnout and school organizational trust in Zarqa Governorate schools. Data for this study were collected from (374) male and female teachers from (50) public schools which were randomly selected from all schools in Zarqa Governorate in the acadimc year 2009/2010. Faculty Trust Scale (FTS) and Maslach Burnout Inventory (MBI) were used to collect data from subjects. The results revealed a low level of teachers' trust in students and parents but an accepted level of trust with principals and colleagues. On the other hand, the data showed that while teachers experienced high level of emotional exhaustion and personal accomplishment, they experienced a low level of depersonalization and a moderate level of general burnout. The significant negative correlations were found among (FTS) and MBI subscales. It has been found that teachers' burnout decreases as trust level with their principals increases.*
*(**Keywords**: school organizational trust, teachers' burnout).*

ولعل عجز بعض المعلّمين عن إنجاز المهام الموكلة إليهم بنجاح، وتحقيق أهداف مدارسهم، ولّد لديهم شعوراً بالإحباط، والاستنزاف المستمر جرّاء العمل لساعات طويلة، الأمر الذي أفرز لديهم أسلوباً جديداً لمواجهة أعباء العمل الذي بات لا يحقق طموحاتهم وأدى إلى تدني شعورهم بالمسؤولية، وتدنى مستوى الاهتمام بالمدرسة وما يدور فيها، وتراجع مستوى حماستهم، وانخفاض مستوى انتمائهم لمدارسهم، وتنامي شعورهم بالاحتراق النفسي (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2001).

[1] قسم الإدارة التربوية والأصول، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، الأردن
[2] كلية التربية ، جامعة آل البيت ، الأردن.
[3] وزارة التربية والتعليم، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يعرّف الاحتراق النفسي بأنه حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والإدراكي تظهر على شكل إعياء شديد، وشعور بعدم الجدوى، وفقدان الأمل، وتطور مفهوم ذات سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). وقد ظهر الاحتراق النفسي كمفهوم هام في الدراسات الاجتماعية منذ السبعينيات من القرن الماضي، وما زال إلى الوقت الراهن مجالاً خصباً للدراسة والبحث عند كثير من باحثين (Maslach, Jackson, & Schwab, 1986; Maslach, Jackson &, Leiter, 1996; Siegall & McDonald, 2004; Hsieh, & Hsieh, 2003; Antoniou, Polychroni &, Vlachakis, 2006; Moya-Albiol, Serrano, & Salvador, 2010)، سعياً إلى تحقيق فهم واضح حول هذه الحالة التي تصيب العاملين في قطاعات مهنية مختلفة وتعرّف أسبابها، والتكيّف معها، أو منعها، أو تعرّف سُبل مقاومتها (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). وللاحتراق النفسي ثلاثة أعراض رئيسة هي الإجهاد الانفعالي، وتبلّد الشعور، والشعور بنقص الإنجاز الشخصي. ويوصف الإجهاد الانفعالي بأنه الحالة النفسية للمعلّم التي تتسم باستنزاف قدرته وانعدام طاقته، مما يفقده المقدرة على المحافظة على توازنه النفسي (Bres, Salanova, & Schaufeli, 2007). وينعكس ذلك بإظهار المعلم درجات عليا من الإجهاد النفسي بسبب العمل (Maslach, Schaufeli &, Leiter, 2001)، وشعوره بالعجز واليأس، وتقدير متدن لذاته، الأمر الذي يجعل الإجهاد الانفعالي أكثر الأعراض مساهمة في تطوّر الاحتراق النفسي لدى المعلّمين. أما تبلّد الشعور فيصف اتجاهات المعلّمين السلبية نحو عملهم، وطلبتهم، وزملائهم، وحتى أولياء أمور الطلبة (Hsieh & Hsieh, 2003). وتحدث حالة تبلّد الشعور كنتيجة طبيعية لمحاولة المعلم المتكرّرة للتكيّف مع ما يعانيه من إجهاد انفعالي؛ فينأى بنفسه عن كل ما قد يعرضه للتوتر النفسي، ويسيطر على المعلّم شعور عدم الاكتراث والنفور ممن حوله، وتتطور لديه اتجاهات نحوهم تتسم بالسلبية. ويعبّر الشعور بنقص الإنجاز الشخصي عن ميل المعلم إلى تقييم نفسه سلباً أدنى مما يجب، وعدم الرضا عما يحققه من إنجازات عملية، ويرافق ذلك عادة حالة من الريبة والشك حول مقدرته على تقديم مساهمات تعليمية فاعلة (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

ويؤثر الاحتراق النفسي سلباً على المدرسة والمعلّمين في الوقت ذاته، ويؤدي إلى تزايد الصراعات، فتفسد العلاقات بين المعلّمين ويصحبها آثار سلبية على المعلّمين مثل: شعورهم بالاكتئاب، وحدّة الطباع، والعدوانية، والقلق (Bian & Fan, 2006) ، وتقلّ مقدرة المعلّمين على التكيّف، ويزيد شعورهم بالإعياء، فيتكرر غيابهم، ويزداد شعورهم بالعزلة، وينخفض تقديرهم لذواتهم، وشعورهم بعدم المقدرة على التكيّف مع معطيات البيئة المدرسية (Bond, 2004)، كما يُظهر المعلمون قسوة في التعامل مع طلبتهم، وينخفض مستوى انخراطهم في المهنة، ويبيتون أقل احتمالاً للمشكلات الصفية، وأقل ميلاً لتحضير الدروس بشكل مناسب، وينخفض مستوى إنتاجيتهم، ويزداد تمسّكهم بالممارسات التعليمية التقليدية ومقاومتهم للتغيير (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2001). كما يرتبط الاحتراق النفسي سلباً بالرضا الوظيفي للمعلّمين (Tsigilis, Koustelios, & Togia, 2004)، والفاعلية التعليمية (Edgar Bres, Salanova, & Schaufeli, 2007)، ومستوى انتماء المعلّمين لمدارسهم (Jari, Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006).

ومن هنا يشكل الاحتراق النفسي تحدياً للتغيير الذي تمرّ به المدارس في هذا الوقت، مما يدعو إلى تعّرف العوامل الحاسمة التي تسهم في حدوثه، ولعل من أهمها العوامل المنظمية التي تعدّ عوامل مركزية وحاسمة في تكوين هذه الحالة لدى المعلّمين، مثل النمط القيادي لمدير المدرسة (Zopiatis & Constanti, 2010)، ومستوى الالتزام بالمعايير الموضوعة (Hsieh & Hsieh, 2003)، ومستوى المهنية والدعم الاجتماعي (Ogus, 2006)، وعدم وضوح الأهداف، والعدالة التنظيمية، والثقة البينمنظمية السائدة في المدرسة (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). وقد تبيّن أن البيئة التنظيمية المدرسية، والثقة البينمنظمية بين مدير المدرسة والمعلّمين والطلبة ترتبط ارتباطاً عكسياً بدرجة معاناة المعلمين من الاحتراق النفسي (Dubreuil, Laughrea, & Courcy, 2009). فسيادة الثقة البينمنظمية تمكّن المعلّمين من التعاطي بمستوى منضبط من المسؤولية، والاعتمادية المتبادلة، والانفتاح في معالجة قضايا طلبتهم ومشكلات (Smith & Birney, 2005)، والعمل بروح الفريق الواحد، والمشاركة في صناعة القرار (Shagholi , Hussin, Siraj, Naimie, Assadzadeh, & Moayedi, 2010)، وتقبل الرأي الآخر، والمحافظة على وحدة الصف، والقيم المشتركة، وزيادة الانتماء، والعمل الجاد والفاعل لتحقيق الأهداف (Johns, 2006). ويؤدي تدني مستوى الثقة إلى انخفاض التعاون بين المعلّمين، وصعوبة تدفق المعلومات، مما ينعكس سلباً على مقدرة المعلّمين على حل المشكلات، الذي يقود شيئاً فشيئاً إلى انعدام الثقة الذي يرتبط إيجاباً بدرجة الاحتراق النفسي (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

والثقة مصطلح متعدّد الأبعاد، يتضمن الثقة المجتمعية، والثقة البينشخصية، والثقة البينمنظمية (أبو تينة، خصاونة، والعمري، 2006). والثقة المقصودة في هذه الدراسة هي الثقة البينمنظمية السائدة في المدرسة والتي عرفها تشانن-موران وهوي (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) بأنها امتلاك المعلّمين النيّة الطيّبة والاعتقاد بكلام مدير المدرسة، والمعلّمين الزملاء، والطلبة وأولياء أمورهم، وأفعالهم، وإمكانية الاعتماد عليهم استناداً إلى الإيمان بأنهم يتصفون بالخير، والثقة، والكفاءة، والأمانة، والانفتاح. واستناداً إلى هذا الفهم طوّر الباحثان أداة لقياس الثقة البينمنظمية المدرسية ضمن ثلاثة أبعاد هي الثقة بين المعلّمين ومدير المدرسة، وثقة المعلّمين بزملائهم، وثقة المعلّمين بطلبتهم وأولياء أمور الطلبة.

وتُعدّ ثقة المعلّمين بمدير المدرسة عاملاً حاسماً لقيادة مدرسية فاعلة، فمدير المدرسة مسؤول عن تمكين المعلّمين من تحقيق الأهداف التعليمية، وينبغي على مدير المدرسة أن يُظهر درجة مرتفعة من العمل الجاد لتنمية الثقة البينمنظمية السائدة في المدرسة (Zeinabadia & Rastegarpour, 2010). وهذا يتطلب أن ينتهج مدير المدرسة سلوكات تُظهر اهتمامه بالمعلّمين وإنجازاتهم، ونشر العدالة بينهم، ومشاركتهم في صناعة القرارات المدرسية، وتحديد معايير تقييمية واضحة تمكّنهم من مواجهة التحديات، وتعزيز التواصل المنفتح المستند على درجات عليا من الخير (Tschannen-Moran, & Hoy, 1998)، وسيادة مناخ تنظيمي داعم (Hoy, Smith & Sweetland, 2003) يمكّنهم من تحقيق ما يسعون إليه وإحداث التغيير.

وتكمن أهمية ثقة المعلمين بمدير المدرسة بالعمل على حفّز شكل آخر من الثقة هي ثقة المعلمين بزملائهم. وقد أشارت تشانين-موران (2001) Tschannin-Moran إلى أن إمكانية المدرسة على التكيّف ومجاراة التغيير يعزّز التعاون بين المعلّمين الذين يعملون معاً ضمن احترام متبادل يجعل من اختلاف وجهات النظر والتحديات فرصة للتعلم واستثارة التفكير. ولتنمية مثل هذه الثقة المفترضة لا بدّ من توافر مناخ تنظيمي يسمح بالحوار واللقاءات بين المعلّمين لمناقشة القضايا التعليمية وتبادل الخبرات، ويطوّروا معايير ومعتقدات تمكّنهم من مواجهة المشكلات، وتنمّي لديهم نوعاً من الاعتمادية بعيداً عن الاستغلال أو الانتهازية، فترتفع المساءلة عما يحققه الطلبة من إنجازات، ويتسع نطاق تبادل الخبرات التعليمية بين المعلّمين بكل انفتاح، واستخدام استراتيجيات وأدوات ووسائل تعليمية فاعلة في سبيل تحقيق تعلّم الطلبة الذي بدوره يعزز نوعا آخر من الثقة بين المعلّمين وطلبتهم، وأولياء أمورهم (Hoy & Tschannen-Moran, 1999) .

أما بالنسبة للثقة بين المعلّمين والطلبة وأولياء أمور الطلبة، فهي ركن أساسي لتعزيز بيئة تعليمية فاعلة؛ فالتعلُّم عملية تعاونية تحتاج إلى مستوى مرتفع من الثقة بين المعلّمين والطلبة وأولياء أمورهم، سعياً إلى تكوين شراكة حقيقية تجعل من أولياء أمور الطلبة جزءاً من العملية التعليمية، وتعزيز التواصل داخل الغرفة الصفية وخارجها بانفتاح وأمانة، مما ينعكس إيجاباً على أداء المعلّمين وفاعليتهم التعليمية. وتُعدّ ثقة المعلّمين بكفاءة طلبتهم ومصداقيتهم عاملاً حاسماً في زيادة تحصيل الطلبة الأمر الذي يؤدي إلى زيادة درجة ثقة الطلبة بمعلميهم، ويصبحون أكثر مقدرة على مواجهة التحديات وتعلّم كل جديد (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

وقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت الاحتراق النفسي للمعلّمين، أو تلك التي تناولت الثقة البينمنظمية أو العلاقة بينهما. فعلى سبيل المثال، سعت دراسة جوكلو وكورت وكوك (Guclu, Kurt & Koc, 2010) إلى تعرف مستوى الثقة البينمنظمية السائدة في المدارس الحكومية التركية ومقارنتها بتلك السائدة في المدارس الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (630) معلّماً ومعلّمة يعملون في مدارس حكومية و(120) معلّماً ومعلّمة يعملون في مدارس خاصة قاموا بالإجابة على فقرات مقياس الثقة البينمنظمية لهوي وتشانن-موران (2003). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الثقة البينمنظمية السائدة في المدارس الحكومية والخاصة على السواء كانت قليلة.

أما دراسة زاهد-بابيلان ومونيكيا (Zahed-Babelan & Moenikia, 2010) فقد هدفت إلى تعرّف درجة الثقة البينمنظمية السائدة في المدارس الإيرانية وعلاقتها بصحة المناخ التنظيمي في المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (1950) معلّمةً، وأشارت نتائجها إلى أن درجة الثقة البينمنظمية في المدارس كانت متوسطة بشكل عام؛ إذ سجّلت المعلمات درجة كبيرة من الثقة بزميلاتهن ومديرة المدرسة، بينما كانت ثقتهن بالطالبات وأولياء أمورهن متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين درجة الثقة البينمنظمية السائدة وسيادة المناخ التنظيمي الإيجابي.

وفي سعيه إلى تعرّف درجة الثقة البينمنظمية في المدارس المهنية بأبعادها الثلاثة: ثقة المعلّمين بمديرهم، وزملائهم، وطلبتهم وأولياء أمورهم وعلاقتها بعملية الاتصال والانفتاح على التغيير في المدرسة، قام أرسلان (Arslan, 2009) بدراسة تكوّنت عيّنتها من (161) معلّماً ومعلّمة يعملون في مدارس مدينة أنقرة التركية، قاموا بالإجابة عن فقرات مقياس الثقة البينمنظمية لهوي وتشانن-موران (2003)، وآخر لتعرّف طبيعة عملية الاتصال واتجاهاتهم نحو التغيير. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الثقة البينمنظمية السائدة في المدارس كانت مرتفعة، وقد سجّل المعلّمون درجات عليا من الثقة في مديريهم، وسجّلوا درجة متوسطة من الثقة بزملائهم، ودرجة منخفضة من الثقة بطلبتهم وأولياء أمورهم.

وفي السياق ذاته، ولتعرّف درجة الثقة البينمنظمية السائدة في المدارس بأبعادها الثلاثة: ثقة المعلّمين بمدير المدرسة، وبزملائهم، وبطلبتهم وأولياء أمورهم، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، أجرى كورسونوجلو (Kursunoglu, 2009) دراسة تكوّنت عينتها من (354) معلّماً ومعلّمة قاموا بالإجابة عن فقرات مقياس الثقة البينمنظمية لهوي وتشانن-موران (2003). وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الثقة البينمنظمية منخفضة عموماً، إذ سجّل المعلّمون درجة قليلة من الثقة بزملائهم، بينما كانت درجة ثقتهم بمدير المدرسة وطلبتهم قليلة جداً. ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في درجة الثقة البينمنظمية بين المعلمين والمعلمات، في حين ظهرت فروق تُعزى إلى متغير الخبرة وذلك لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الاطول.

وقام هوي وسمث وسويتلاند Hoy, Smith &Sweetland, (2002) بدراسة لتعرّف مستوى الثقة البينمنظمية السائدة في مدارس ولاية أوهايو الأمريكية وعلاقة تلك الثقة بالمناخ التنظيمي، وقد استخدم الباحثان مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية بأبعاده الثلاثة. وتكونت عيّنة الدراسة من المعلّمين العاملين في (25)

مدرسة في الولاية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلّمين يثقون بمديريهم بدرجة مرتفعة، بينما كانت ثقتهم بزملائهم متوسطة، ومنخفضة بطلبتهم وأولياء أمورهم. وتبيّن وجود علاقة طردية بين الثقة البينمنظمية والمناخ التنظيمي في المدرسة.

وسعياً لتعرّف مصادر الاحتراق النفسي والضغوط النفسية للمعلّمين العاملين في المدارس الثانوية والابتدائية في اليونان، قام أنتونيو، وبوليكروني، وفلاتشاكيز (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006) بدراسة تكوّنت عيّنتها من (493) معلّماً ومعلّمة، وقد استخدم الباحثون مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي للمعلّمين ومقياس آخر لقياس الضغوط النفسية. وتوصّلت الدراسة إلى أن المعلّمين يعانون من مستوى متوسط من الإجهاد الانفعالي، وتدني الشعور بالإنجاز، ومستوى مرتفع من تبلّد الشعور، ومستوى متوسط من الاحتراق النفسي عموماً. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن أكثر ما يسبب الاحتراق النفسي للمعلّمين المشكلات التي تواجههم أثناء تعاملهم مع الطلبة، وتدني اهتمام الطلبة بإنجاز مهماتهم التعليمية، ونقص تأهيل المعلّمين، وتدني مقدرتهم على التعامل مع الطلبة ذوي المشكلات السلوكية، وارتفاع أعباء العمل، ومشكلات المعلّمين مع زملائهم، وما يواجهه المعلّمون من مشكلات متعلقة بالانضباط المدرسي.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت البحث في العلاقة بين الثقة البينمنظمية والاحتراق النفسي للمعلّمين، فقد هدفت دراسة سينيس وسلاتر(Ceyanes & Slater, 2005) إلى تقصي العلاقة بين الثقة البينمنظمية وما يعانيه المعلّمون من احتراق نفسي لدى عيّنة تكوّنت من (315) معلّماً ومعلّمة في مدارس ولاية تكساس الأمريكية قاموا بالإجابة عن مقياس الثقة البينمنظمية لهوي وتشانن-موران (2003)، ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية متوسطة بين درجة ثقة المعلّمين بمدير المدرسة ودرجة ما يعانونه من احتراق نفسي.

وفي دراسة نوعية قام بها ترومان (Troman, 2000) لتعرّف أثر سيادة الثقة البينمنظمية في البيئة المدرسية على ما يتعرض له المعلّمون من ضغوطات نفسية وإجهاد من خلال مقابلات مفتوحة مع (20) معلّماً ومعلّمة. وتوصّلت الدراسة إلى أن البيئة المدرسية التي تتّسم بعلاقات إيجابية قائمة على الثقة المتبادلة بين المعلّمين وطلبتهم ومدير المدرسة تؤثر إيجاباً على مستوى ما يعانيه المعلّمون من ضغوطات نفسية وإجهاد، بينما تؤثر البيئة التي تتّسم بدرجات متدنية من الثقة بين أفراد المجتمع المدرسي سلباً على ما يعانيه المعلّمون من ضغوطات نفسية، وإجهاد جسمي ونفسي.

وفي دراسة قام بها فريدمان (Fiedman, 1991) لتعرّف العوامل المدرسية التي تُسهم في احتراق المعلمين نفسياً، قام الباحث بقياس الاحتراق النفسي لدى (1597) معلماً من المعلّمين في المدارس، ثم قام بتقسيم المدارس إلى مجموعتين؛ المدارس التي يعاني معلّموها من مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي، والمدارس التي يعاني معلّموها من مستوى منخفض من الاحتراق النفسي، وقارن بينها. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أربعة عوامل رئيسة تُسهم في الاحتراق النفسي لدى المعلّمين كان من ابرزها تدني مستوى الثقة البينمنظمية في المدرسة.

يُلاحظ من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحاليّة ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقة البينمنظمية والاحتراق النفسي للمعلّمين بالرغم من أهمية تلك العلاقة. ولم يعثر الباحثون من جانب آخر على دراسات عربية استهدفت الكشف عن العلاقة بين متغيّري الدراسة الحاليّة (الثقة البينمنظمية، والاحتراق النفسي عند المعلمين). من هنا برزت الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة التي استهدفت تقصي العلاقة بين الثقة البينمنظمية والاحتراق النفسي عند المعلمين في البيئة العربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مع أن النظام التعليمي في الأردن شهد تطوراً واضحاً في العقد الأول من القرن الحالي شمل كافة جوانب العملية التعليمية من تطوير للمناهج، وأساليب التقويم، إلا أن مخرجات النظام التعليمي مازالت دون المطلوب. ولعل السبب وراء ذلك يعود إلى عدم الاهتمام الكافي بالمعلمين، وبخاصة تلك الأمور المتعلّقة بالجانب الوجداني لدى المعلّم، بموازاة الاهتمام بالعناصر الأخرى للعملية التعليمية، الأمر الذي انعكس سلباً على أداء المعلمين، وأعاق عملية الإصلاح المنشودة. ولعل ما يشهده قطاع التعليم من عنف واعتداءات متكرّرة على المعلّمين سواء من الطلبة أو أولياء الأمور يشير بوضوح إلى فقدان الثقة بين الأطراف المختلفة الأمر الذي ينعكس على الجانب الوجداني عند المعلّم. من هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية التي استهدفت تقصي العلاقة بين درجة الاحتراق النفسي لمعلّمي ومعلّمات مدارس محافظة الزرقاء والثقة البينمنظمية السائدة في تلك المدارس من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم، كما حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1 - ما مستوى الاحتراق النفسي عند معلمي ومعلمات مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظرهم؟

2 - ما مستوى الثقة البينمنظمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات تلك المدارس؟

3 - ما العلاقة بين الاحتراق النفسي للمعلّمين والثقة البينمنظمية السائدة في المدرسة؟

حدود الدراسة:

يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بخصائص عيّنة الدراسة ومدى تمثيلها للمجتمع المتوفّر وهو معلّمي ومعلّمات المدارس الحكومية في مدينة الزرقاء في المراحل الدراسية المختلفة، كما تتحدد نتائجها في الفترة الزمنية لتطبيق أداة الدراسة وهي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010/2009. وأخيراً، اقتصرت هذه الدراسة على قياس الاحتراق النفسي للمعلمين وفقاً لقائمة ماسلاش

للاحتراق النفسي، والتي قام بتطويرها ماسلاش وجاكسون وشواب (Maslach, Jackson & Schwab, 1986). وقياس الثقة البينمنظمية وفقا لمقياس الثقة البينمنظمية المدرسية لـ هوي وتشانن-موران (Hoy & Tschanin-Moran, 2003)،

مصطلحات الدراسة:

تمّ تعريف بعض المصطلحات الواردة في هذه الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

أ-الثقة البينمنظمية: ويُقصد بها نظرياً امتلاك المعلّمين للنيّة الطيبة والاعتقاد بكلام وأفعال مدير المدرسة، والمعلّمين الزملاء، والطلبة وأولياء أمورهم، وإمكانية الاعتماد عليهم استناداً إلى الاعتقاد بأنهم يتصفون بالخيرية، والموثوقية، والكفاءة، والأمانة، والانفتاح(Hoy & Tschanin-Moran, 2003). أما إجرائياً، فيُقصد بها متوسط الدرجات المتحقّقة على مقياس الثقة البينمنظمية المستخدم في هذه الدراسة.

ب-الاحتراق النفسي للمعلّمين: ويُقصد بها نظرياً حالة من التوتر يشعر بها المعلم نظراً لما يتعرّض له من ضغوط العمل، تتضمن أعراض الإجهاد الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز، وتبلّد في الشعور (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). ويُعرّف إجرائيا بمتوسط الدرجات المتحقّقة على قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات محافظة الزرقاء العاملين في مدارسها الحكومية خلال العام الدراسي 2009/ 2010 البالغ عددهم (7285) معلّماً ومعلّمة، أما عيّنة الدراسة، فتكوّنت من (374) معلّماً ومعلّمة يشكّلون ما نسبته (5.13%) من مجتمع الدراسة، ويظهر الجدول (1) توزُّع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول1: توزُّع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنوسة والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	أقسامه	العدد	النسبة المئوية
الجنوسة	معلم	182	%48.7
	معلمة	192	%51.3
	المجموع	374	%100
المرحلة الدراسية	أساسي	230	%61.5
	ثانوي	144	%38.5
	المجموع	374	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	46	%12.3
	بكالوريوس	269	%71.9
	دراسات عليا	59	%15.8
	المجموع	373	%100
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	138	%36.9
	من 5- 10 سنة	132	%35.3
	أكثر من 10 سنة	104	%27.8
	المجموع	374	%100

أدوات الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة أداتان لجمع البيانات هما: قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory ((MBI)، والتي قام بتطويرها ماسلاش وجاكسون وشواب (Maslach, Jackson & Schwab, 1986). ومقياس الثقة البينمنظمية المدرسية ((Faculty Trust Scale (FTS) لـ هوي وتشانن-موران (Hoy & Tschanin-Moran, 2003)، وفيما يأتي وصف تفصيلي لأداتي الدراسة والإجراءات المتّبعة في التحقّق من خصائصهما السيكومترية:

أولاً- قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي

لتعرّف مستوى الاحتراق النفسي للمعلّمين تمّ استخدام قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي. وتتكوّن القائمة من (22) فقرة توزعت على ثلاثة أبعاد فرعية هي: الإجهاد الانفعالي، وتبلّد الشعور، والشعور بنقص الإنجاز الشخصي ويظهر الجدول (2) أبعاد القائمة وعدد الفقرات المنتمية لكل بعد منها.

جدول2: أبعاد قائمة الاحتراق النفسي والفقرات التي تقيس كل بُعد من الأبعاد الثلاثة وعددها.

البُعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
الإجهاد الانفعالي	20،16،14،13،8،6،3،2،1	9
تبلد الشعور	22،15،11،10،5	5
الشعور بنقص الإنجاز الشخصي	21،19،18،17،12،9،7،4	8

وتكون سلم الاستجابة على قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي من سبع درجات تتراوح بين صفر (عندما يخلو الشعور من الشدة) إلى 6 (عندما تكون شدة الشعور قوية جداً). ولتفسير الدرجات الفرعية التي تمثل الأداء على الأبعاد المختلفة صنفت إلى درجات احتراق تراوحت ما بين العالية والمعتدلة، والمتدنية والجدول (3) يوضح هذا التصنيف وقيمه.

جدول3: تصنيف شدة الأبعاد النفسية وتكرارها

البُعد	معتدل	منخفض	عال
الإجهاد الانفعالي	40 فما فوق	39 – 26	25 – 0
تبلد الشعور	15 فما فوق	14 – 7	6 – 0
الشعور بنقص الإنجاز الشخصي	36 – 0	43 – 37	44 فما فوق

يلاحظ من الجدول (3) أن ارتفاع الدرجات في البعدين الأول والثاني يدل على ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي بينما في البعد الثالث يدل ارتفاع الدرجات على تدني مستوى الاحتراق النفسي.

تحقّق لقائمة الاحتراق النفسي بصورتها الأصلية دلالات صدق وثبات جيدة مكّنت الباحثين في موضوع الاحتراق النفسي من الثقة بهذه القائمة واستخدامها في أكثر من (93%) من الدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي (Schaufeli, Leiter, & Maslach,

(2009. ويُشير إيوانكي وشواب (Iwanicki & Schwab, 1981) إلى أن قيمة معامل كرونباخ-ألفا لأبعاد القائمة الثلاثة بلغت (0.87) لبُعد الإجهاد الانفعالي، و(0.76) لبُعد تبلّد الشعور، و(0.73) لبُعد الشعور بنقص الإنجاز الشخصي. أما بالنسبة للصورة العربية، فقد تم التحقّق من دلالة صدق القائمة في البيئة الأردنية باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص. وقد تمّ التحقّق من دلالة ثبات القائمة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا لكل بُعد من أبعاد القائمة الثلاثة حيث بلغت معاملات الاتساق الداخلي المحسوبة للأبعاد الثلاثة (0.82، 0.73، 0.78) على الترتيب (مقابلة وسلامة، 1993). وللتحقّق من دلالة ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تمّ حساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا) لكل بُعد من أبعاد المقياس الثلاثة، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لبُعد الإجهاد الانفعالي (0.87)، ولبُعد تبلد الشعور (0.82)، ولبُعد الشعور بنقص الإنجاز الشخصي (0.85)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية

تكوّن مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية بصورته الأصلية من (26) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: ثقة المعلّمين بزملائهم، وثقة المعلّمين بالطلبة وأولياء أمورهم، وثقة المعلّمين بمدير المدرسة (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). ويظهر الجدول (4) أبعاد مقياس الثقة وعدد الفقرات المنتمية لكل بعد منها.

جدول 4: أبعاد مقياس الثقة البينمنظمية الأصلي والفقرات التي تقيس كل بُعد من الأبعاد الثلاثة وعددها.

البُعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
ثقة المعلمين بزملائهم	8	21،20،18،16،11،7،4،2
ثقة المعلمين بالطلبة وأولياء أمورهم	8	26،24،22،19،17،13،12،9،8،1
ثقة المعلمين بمدير المدرسة	8	25،23،15،14،10،6،5،3

وتكوّن سلم الإجابة على هذا المقياس من ست درجات تتراوح بين (6) وتعبّر عن أقصى درجة من الموافقة إلى (1) وتعبّر عن أقصى درجة من المعارضة لما تعبّر عنه الفقرة. وقد تحقّق للمقياس بصورته الأصلية دلالات صدق وثبات مقبولة، مكّن الكثير من الباحثين من استخدامه في دراسات كثيرة سبقت الإشارة لها. وبما أنه لم يسبق استخدام المقياس في البيئة الأردنية، ولم يتمّ التحقّق من دلالات صدقه وثباته، فقد تمّ التحقّق من دلالات صدق وثبات المقياس من خلال الإجراءات الآتية:

- قام الباحثون بترجمة فقرات المقياس إلى اللغة العربية بالاستعانة باثنين من ثنائيي اللغة، ثم تمّ عرض المقياس المترجم على ستة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية حيث طُلب منهم إبداء آرائهم في مدى وضوح لغة الفقرات، ومدى انتماء كل منها للمجال المعني الذي تندرج تحته. وبناءً على ملاحظات الخبراء، تمّت مراجعة صياغة بعض الفقرات وتعديلها.
- تمّ حساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الثنائي النقطي (Point bi-serial correlation coefficient (r_{pbis})) بين الدرجات المتحقّقة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس. وقد أشارت النتائج إلى وجود خمس فقرات هي الفقرات ذات الأرقام (14، 15، 18، 19، 23) ذوات معاملات تمييز منخفض حيث كانت معاملات تمييز هذه الفقرات (0.0، 0.009 - ، 0.016 -، 0.166، 0.069) على الترتيب. وقد أكّد ذلك ارتفاع معامل كرونباخ - ألفا المصحّح بعد حذف الفقرة (Cronbach alpha if item deleted) بشكل واضح مما استدعى حذف الفقرات الخمس من المقياس ليستقر العدد النهائي للفقرات في المقياس عند (21) فقرة.
- للتحقق من الصدق العاملي للمقياس، تمّ إخضاع البيانات للتحليل العاملي باستخدام أسلوب تحليل المكوّنات الأساسية Principal Component Analysis (PCA)، وتدوير المحاور تدويراً متعامداً باستخدام أسلوب Varimax، وقد أسفر التحليل عن تشبّع الفقرات بثلاثة عوامل فسّرت ما مقداره (50.22%) من التباين الكلي. ويُوضّح الجدول (5) تشبّع فقرات المقياس بالعوامل الثلاثة.

جدول 5: نتائج التحليل العاملي لفقرات مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية.

الفقرة	العامل		
	الأول (ثقة المعلّم في الزملاء)	الثاني (ثقة المعلّم في الطلبة وأولياء الأمور)	الثالث (ثقة المعلّم في المدير)
1	0.287	0.357	0.057
2	0.744	0.064	0.238
3	0.416	0.091	0.648
4	0.657	0.069	0.295
5	0.281	0.117	0.762
6	0.032	0.206	0.604
7	0.792	0.179	0.200

الفقرة	العامل		
	الأول (ثقة المعلّم في الزملاء)	الثاني (ثقة المعلّم في الطلبة وأولياء الأمور)	الثالث (ثقة المعلّم في المدير)
8	0.243	0.692	0.108
9	0.123	0.636	0.066
10	0.386	0.082	0.693
11	0.797	0.164	0.055
12	0.145	0.407	0.113-
13	0.047	0.769	0.014-
16	0.633	0.116	0.073
17	0.086	0.708	0.016
20	0.680	0.094	0.256
21	0.534	0.062	0.369
22	0.063	0.515	0.244
24	0.004	0.666	0.208
25	0.222	0.021	0.773
26	0.076	0.554	0.291
القيمة المميّزة للعامل	6.465	2.586	1.496
نسبة التباين المفسّر	30.785	12.312	7.125
نسبة التباين التراكمي المفسّر	30.785	43.097	50.222

ويُلاحظ من الجدول (5) أن نتائج التحليل العاملي اتفقت مع النظرية التي بُني على أساسها المقياس، حيث تشبّعت الفقرات التي تنتمي لكل بُعد، بحسب النظرية بالعامل المعني في ضوء التحليل، علماً بأن عامل ثقة المعلّم بالزملاء اشتمل على سبع فقرات من أصل ثماني فقرات بعد حذف الفقرة (18)، واشتمل عامل ثقة المعلّم بالطلبة وأولياء الأمور على تسع فقرات بعد حذف الفقرة (19)، أما عامل ثقة المعلّم بالمدير، فقد اشتمل على خمس فقرات بعد حذف ثلاث فقرات هي الفقرات ذوات الأرقام (14، 15، 23). وتجدر الإشارة إلى أنه تمّ الاعتماد على معيار كايزر (Kizer) للاحتفاظ بالفقرة، والذي يُشير إلى أن الفقرة تتشبّع بعامل معيّن، إذا بلغت قيمة تشبّعها بالعامل (0.30) أو أكثر. وتتحدّد هوية الفقرة التي تتشبّع بأكثر من عامل بالعامل ذي التشبّع الأكبر، بشرط أن يزيد الفرق بين قيم التشبّع بالعاملين عن (0.10). وبهذا، يمكن القول: أن نتائج التحليل العاملي أكدت دلالة صدق للمقياس.

- للتحقّق من دلالة ثبات المقياس، تمّ حساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا) لكل بُعد من أبعاد المقياس الثلاثة، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لبُعد ثقة المعلّم بالزملاء (0.85)، ولبُعد ثقة المعلّم بالطلبة وأولياء الأمور (0.79)، ولبُعد ثقة المعلّم في المدير (0.83)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

ومن ناحية ثانية، تمّ تصنيف مستويات الثقة البينمنظمية في المدارس في ستة مستويات بناءً على قيمة المدى الذي تنتشر فيه استجابات أفراد الدراسة (1 - 6) كما يوضّحها الجدول (6). وقد تم تصنيف الدرجات على كل بُعد من أبعاد مقياس الثقة البينمنظمية في الفئات الست المختلفة من خلال تحديد طول الفئة والذي يساوي مدى الدرجات وهو (5) مقسوماً على عدد الفئات وهو (6)، وبهذا، يكون طول الفئة هو (0.83).

جدول6: تصنيف متوسطات استجابات أفراد الدراسة على فقرات مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية.

الدرجة	التصنيف
1 – 1.83	معدومة
1.84 – 2.67	قليلة جداً
2.68 – 3.51	قليلة
3.52 – 4.35	متوسطة
4.36 – 5.19	كبيرة
5.20 – 6	كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الاحتراق النفسي عند معلّمي ومعلّمات مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تصنيف أفراد الدراسة في فئات كل بُعد من أبعاد قائمة الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلّد الشعور، الشعور بنقص الإنجاز الشخصي) وفقاً للتعريف الإجرائي لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة التي تقيسها قائمة الاحتراق النفسي، ثم تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة وتصنيفها وفقاً لمستوى الاحتراق النفسي ضمن كل بُعد من أبعاد قائمة الاحتراق النفسي كما يوضّحها الجدول (7).

يُلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة لفقرات بُعد الإجهاد الانفعالي بشكل عام قد بلغ

(26.09)، وهو يُصنّف ضمن فئة "مرتفع" بحسب تصنيف الدرجات على هذا البُعد، مما يعني أن المعلّمين يعانون من مستوى مرتفع من الإجهاد الانفعالي. أما بالنسبة لتبلّد الشعور، فقد بلغ متوسط استجابات أفراد الدراسة لفقرات هذا البُعد (8.00)، وهو يُصنّف ضمن فئة "منخفض"، مما يُشير إلى أن المعلّمين يعانون من مستوى منخفض من تبلّد الشعور. وبالنسبة لبُعد نقص الشعور بالإنجاز، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة عن فقراته (29.09)، وهو يُصنّف ضمن فئة "مرتفع"، الأمر الذي يُشير إلى أن المعلّمين يُعانون من مستوى مرتفع من نقص الشعور بالإنجاز. أما بالنسبة للدرجة الكليّة على قائمة الاحتراق النفسي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للاحتراق النفسي العام (63.18)، وهو يُصنّف ضمن فئة "معتدل" لأنه يقع في الفئة (55 – 75).

جدول7: المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لاستجابات أفراد الدراسة مصنّفة وفقاً لمستوى الاحتراق النفسي ضمن كل بُعد من أبعاد قائمة الاحتراق النفسي.

البُعد الإحصائي		مستوى الاحتراق النفسي			
		منخفض	معتدل	مرتفع	الكلّي
الإجهاد الانفعالي	م	12.32	21.17	36.76	26.09
	ع	2.97	2.70	7.03	11.46
تبلّد الشعور	م	3.39	10.73	18.66	8.00
	ع	3.74	1.42	4.17	7.03
نقص الشعور بالإنجاز	م	41.52	33.75	21.71	29.09
	ع	3.85	1.71	6.47	9.89
الاحتراق النفسي العام	م	45.33	64.13	86.68	63.18
	ع	8.32	6.36	10.92	16.90

وللكشف عن مدى اختلاف استجابات توزيع أفراد عيّنة الدراسة في فئات مستوى الاحتراق النفسي ضمن كل بُعد من أبعاد قائمة الاحتراق النفسي، فقد تمّ استخدام الإحصائي مربع كاي (χ^2) لحُسن المطابقة بهدف اختبار مدى مطابقة التوزيع المُلاحظ والمعبّر عنه باستجابات أفراد الدراسة للتوزيع النظري المتوقّع في المجتمع. ويُلخّص الجدول (8) النتائج التي أسفر عنها التحليل.

يُلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرار المُلاحظ والتكرار المتوقع ضمن فئات بُعد الإجهاد الانفعالي ولصالح فئة "مرتفع"، وفئات بُعد تبلّد الشعور ولصالح فئة "منخفض"، وفئات بُعد نقص الشعور بالإنجاز ولصالح فئة "مرتفع"، وفئات الاحتراق النفسي العام ولصالح فئة "معتدل". وقد يعزى ذلك إلى وضوح الأدوار وعدم غموضها، ومناسبة البيئة المدرسية، وتمكن مدير المدرسة من توفير الدعم المستمر للمعلّمين لأداء أدوارهم، مما يقلّل من المشكلات التي يواجهها المعلمون داخل المدرسة، وقد يُعزى ذلك إلى ما يتمتع به معلمو محافظة الزرقاء من فاعلية ذاتية مرتفعة (الخلايلة، 2011) والتي عادة ما ترتبط سلباً بالاحتراق النفسي للمعلّمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تشانغ وتشيونغ ولاك (Chan, Cheong & Luck, 2009) ودراسة انتونيو، وبوليكروني، وفلاتشاكيز (Antoniou, Polychroni, Vlachakis, 2006) في أن المعلّمين يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق النفسي، بينما تختلف مع دراسة يلي وجودرد وويلس (Pillay, Goddard &Wilss, 2005) والتي سجلت مستوى منخفضاً من الاحتراق النفسي للمعلّمين.

جدول8: نتائج اختبار مربع كاي (χ^2) لحُسن مطابقة توزيع استجابات أفراد الدراسة المُلاحظ ضمن فئات مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده المختلفة للتوزيع المتوقّع في المجتمع.

البُعد	التكرار	مستوى الاحتراق النفسي			
		منخفض	معتدل	مرتفع	قيمة (χ^2)
الإجهاد الانفعالي	المُلاحظ	90 (٪24.06)	115 (٪30.75)	169 (٪45.19)	*26.15
	المتوقع	124.67	124.67	124.67	
تبلّد الشعور	المُلاحظ	232 (٪62.03)	56 (٪14.97)	86 (٪22.99)	*142.21
	المتوقع	124.67	124.67	124.67	
نقص الشعور بالانجاز	المُلاحظ	89 (٪23.80)	83 (٪22.19)	202 (٪54.01)	*72.10
	المتوقع	124.67	124.67	124.67	
الاحتراق النفسي العام	المُلاحظ	116 (٪31.02)	177 (٪47.33)	81 (٪21.66)	*37.86
	المتوقع	124.67	124.67	124.67	

* $p < 0.01$

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الثقة البينمنظمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات تلك المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلّمين لكل فقرة من فقرات أبعاد مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية كما يراها المعلمون. ويلخّص الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ووصف مستوى الثقة البينمنظمية السائدة في المدارس كما يراها المعلّمون والمعلّمات لدى إجابتهم عن كل فقرة من فقرات أبعاد المقياس والدرجة الكلية على كل بُعد.

جدول9: المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لإجابات المعلّمين والمعلمات على فقرات مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية.

البُعد	الفقرة	م	ع	الدرجة
ثقة المعلّمين بزملائهم	2	3.52	1.84	متوسطة
(عدد الفقرات = 7)	4	3.63	1.71	متوسطة
	7	3.58	1.74	متوسطة
	11	3.35	1.65	قليلة
	16	3.66	1.69	متوسطة
	20	3.93	1.65	متوسطة
	21	4.20	1.57	متوسطة
	الكلي	3.69	1.25	متوسطة
ثقة المعلّمين بالطلبة وأولياء الأمور	1	2.75	1.59	قليلة
(عدد الفقرات = 9)	8	2.91	1.63	قليلة
	9	2.54	1.51	قليلة جداً
	12	2.95	1.62	قليلة
	13	2.76	1.52	قليلة
	17	3.03	1.51	قليلة
	22	3.51	1.51	قليلة
	24	3.22	1.61	قليلة
	26	3.49	1.59	قليلة
	الكلي	3.02	0.95	قليلة
ثقة المعلّمين بالمدير	3	3.93	1.82	متوسطة
(عدد الفقرات = 5)	5	4.09	1.74	متوسطة
	6	3.83	1.69	متوسطة
	10	4.10	1.73	متوسطة
	25	4.33	1.72	متوسطة
	الكلي	4.06	1.34	متوسطة
الثقة البينمنظمية الكلية		3.95	0.74	متوسطة

يظهر من جدول (9) أن الثقة البينمنظمية المدرسية قد كانت متوسطة عموماً، كما حقق المعلمون درجة متوسطة من الثقة بالمديرين والزملاء، ولعلها تعد نتيجة طبيعية، فثقة المعلّمين بمدير المدرسة تولد لديهم ثقة بزملائهم، وعادة ما تكون بدرجات متقاربة (Hoy & Tschanin-Moran, 1999)، ويمكن تبرير ارتفاع ثقة المعلّمين بالمديرين مقارنة بثقتهم بزملائهم، رغم توسط كليهما، إلى السلوك الذي يبديه المدير اتجاه المعلّمين لتيسير العملية التعليمية، وتوفير الدعم والإمكانات لتحقيق أهدافها. ولعل حصول الفقرة " يؤمن المعلمون بالتزام مدير المدرسة" على أعلى تقييم ضمن هذا البعد يعد دليلاً على ذلك. كما يُظهر جدول (9) أن ثقة المعلّمين بالطلبة وأولياء الأمور كانت قليلة، الأمر الذي قد يعزى لاختلاف المستوى الثقافي بين المعلّمين وطلبتهم، مما يمنع المعلّمين من تقديم الثقة الكافية بالطلبة. وقد يعزى ذلك إلى اكتظاظ الجدول الدراسي للمعلم، مما يحول بينه وبين تفعيل عملية التواصل الفعّال مع الطلبة، والتي تعد ركنا أساسياً في تنمية الثقة بين الطرفين (Zeinabadi & Rastegarpour, 2010)، أما تدني ثقة المعلّمين بأولياء الأمور فقد يعزى إلى اختلاف المستوى الثقافي والاجتماعي بين المعلّمين وأولياء الأمور، مما يحول دون جدية التواصل بين الطرفين، فلقاءات المعلّمين وأولياء الأمور تقتصر على الاجتماعات التي تعقدها المدرسة، والتي قد لا تعقد أكثر من مرتين في العام، وقد لا يتم تفعيلها بالشكل المناسب. إضافة إلى تدني مشاركة أولياء الأمور في القضايا المدرسية ولعل ما يؤيد ذلك حصول الفقرة " يعتقد المعلمون أن أولياء الأمور

يقومون بالمهام الموكلة إليهم بشكل جيد" على المتوسط الحسابي الأدنى بين فقرات هذا البعد، رغم تعالي الأصوات إلى تفعيل تلك المشاركة لأثرها الإيجابي في نتاجات الطلبة التعلميّة (Smith, Hoy, Sweetland, 2001). وتتفق الدراسة في ما توصلت إليه في هذا السؤال مع دراسة زاهيد-بيبالان و موينيكيا (Zahed-Babelan & Moenikia, 2010) في أن درجة الثقة البينمنظمية في المدارس متوسطة بالمعدل. كما تتفق مع دراسة أرسلان (Arslan, 2009) وهوي وسميث وسويتلاند (Hoy & Smith, Sweetland, 2002) في أن المعلمين يثقون بزملائهم بدرجة متوسطة، ومع دراسة كورسونوجلو (Kursunoglu, 2009) و أرسلان (Arslan, 2009) وهوي وسميث وسويتلاند (Hoy & Smith, Sweetland 2002) في تدني ثقة المعلمين بالطلبة وأولياء الأمور. وتختلف الدراسة فيما توصلت إليه في هذا السؤال مع دراسة كورت وكوك (Kurt & Koc, 2009) ودراسة أرسلان (Arslan, 2009) ودراسة كورسونوجلو (Kursunoglu, 2009) في أن الثقة البينمنظمية في المدارس قليلة بالمعدل، ومع دراسة زاهيد-بيبالان و موينيكيا (Zahed-Babelan & Moenikia, 2010) وأرسلان (Arslan, 2009) وهوي وسميث وسويتلاند (Hoy & Smith, Sweetland 2002) في أن المعلمين يثقون بمديرهم بدرجة مرتفعة.

نتائج السؤال الثالث: ما العلاقة بين الاحتراق النفسي للمعلّمين والثقة البينمنظمية السائدة في المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد الدراسة المتحقّقة على كل بُعد من أبعاد مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية ودرجاتهم على كل بُعد من أبعاد قائمة الاحتراق النفسي بالإضافة إلى الدرجة الكلية على القائمتين. ويوضّح الجدول (10) النتائج التي أسفر عنها التحليل.

يلاحظ من جدول (10) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الثقة البينمنظمية ومستوى الإجهاد الانفعالي لدى المعلّمين، حيث يميل الإجهاد الانفعالي لدى المعلّم إلى الانخفاض كلما ازدادت ثقته بالزملاء والطلبة وأولياء أمورهم والمدير. وكذلك الأمر، يميل تبلّد الشعور لدى المعلّم إلى الانخفاض كلما ازدادت الثقة بالزملاء وبالمدير. كما يميل شعور المعلم بنقص الإنجاز إلى الانخفاض كلما ازداد مستوى ثقته بزملائه وبطلبته وبالإدارة. ويُشير جدول (10) أيضاً إلى أن الاحتراق النفسي للمعلّم يقلّ كلما ازدادت ثقته بالمدير. وبشكل عام، تبيّن أن زيادة ثقة المعلّم بالمدير تلعب دوراً أساسياً في انخفاض الاحتراق النفسي للمعلّم. الأمر الذي يمكن تبريره بالأهمية التي يلعبها مدير المدرسة من وجهة نظر المعلّمين بتوفير المناخ التنظيمي الفاعل، والذي عادة ما يرتبط سلبا بالاحتراق النفسي للمعلّمين. وتتفق الدراسة فيما توصلت له في هذا السؤال مع ما توصلت له دراسة سينيس وسلاتر (Ceyanes & Slater, 2005) ودراسة ترومان (Troman, 2000) من علاقة سلبية بين درجة ثقة المعلّمين بمدير المدرسة ومستوى الاحتراق النفسي والضغوط النفسية. كما تتفق مع دراسة فريدمان (Feidman, 1991) التي أشارت إلى أن انخفاض الثقة من العوامل المسببة للاحتراق النفسي للمعلّمين في المدرسة.

جدول10: معاملات الارتباط بين درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الثقة البينمنظمية وأبعاد قائمة الاحتراق النفسي.

مستوى الاحتراق النفسي	الثقة في الزملاء	الثقة في الطلبة وأولياء الأمور	الثقة في المدير
الإجهاد الانفعالي -	- **0.238	- **0.205	0.25
تبلّد الشعور -	- **0.206	- 0.02	**0.259
نقص الشعور بالإنجاز	**0.338	**0.249	**0.292
الاحتراق النفسي العام -	- 0.049	- 0.003	*0.110

* P < 0.05

** P < 0.01

التوصيات:

يتمخض عن الدراسة الحالية استناداً إلى نتائجها التوصيات الآتية:

1 - أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الثقة البينمنظمية المدرسية السائدة هي درجة متوسطة عموماً، وعليه توصي الدراسة:

- بعقد ورشات تدريبية ومحاضرات للمديرين والمديرات والمعلّمين والمعلمات حول الممارسات التي تعزز الثقة البينمنظمية في المدرسة وكيفية توظيفها مدرسياً لزيادة فاعلية ممارساتهم التعليمية.
- بحث سبل تنمية ثقة المعلّمين بالطلبة وأولياء الأمور نظراً لإظهار المعلّمين درجة قليلة من الثقة بطلبتهم وأولياء الأمور وذلك بتفعيل دور مجالس الآباء.

2 - أظهرت نتائج الدراسة أن المعلّمين قد أظهروا مستوى معتدل من الاحتراق النفسي، وهنا توصي الدراسة بزيادة البحوث في هذا المجال لتعرف الأسباب ومحاولة معالجتها لتمكين المعلمين من أداء أعمالهم في مدارسهم، وتيسير العملية التعليمية التعلمية.

3 - كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سلبية بين الاحتراق النفسي للمعلمين والثقة البينمنظمية ، وهنا توصي الدراسة بإجراء

المزيد من البحوث في هذا المجال حتى يتم فهم أكبر لطبيعة هذه العلاقة.

المراجع

أبو تينة، عبد الله، وخصاونة، سامر، والعمري، أيمن (2006). تصورات معلمي محافظة البلقاء

والزرقاء ومعلماتها للقيادة التغييرية في مدارسهم وعلاقتها بمستوى الثقة بمديريهم ومديراتهم.

جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2(2)،65-72.

الخلايلة، هدى (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات.

مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،1(25)، 1-24.

مقابلة، نصر، وسلامة، كايد (1993). ظاهرة الاحتراق النفسي لدي معلمي المدارس الحكومية في الأردن. مجلة جامعة دمشق، 9(33-34)، 179-213.

Antoniou, A., Polychroni, F. & Vlachakis, A. (2006). Gender And Age Differences in Occupational Stress and Professional Burnout Between Primary and High-School Teachers in Greece, *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690.

Arslan, M. (2009). Perceptions of Techinical and Industrial Vocational High School Teachers about Organizational Trust, *Journal of Theory and Practice in Education*,*5*(2), 274-288.

Bian, B., Fan, M. (2006). Teachers stress and mental health in middle school. *Chinese Mental Health Journal*,20,48–50.

Bond, S. (2004). Organisational Culture and Work-Life Conflict in the UK. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 24(12),1-24.

Bres, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2007). In Search of the "Third Dimension" of Burnout: Efficacy or Inefficacy?, *Applied Psychology: An International Review*,*56* (3), 460–478

Ceyanes, J. & Slater, R. (2005). *Does Teacher Trust in the Principal Influence Teacher Burnout?*, Paper presented at The American Educational Research Association (AREA) Annual Meeting. Montreal, Canada.

Dubreuil, P., Laughrea, M., Courcy, F. & Loiselle, V. (2009). Role Stressors and Burnout: Effects of Social Relationships, *Journal of Business and Management, 4*(9), 3-16

Edgar Bres, E., Salanova, M. & Schaufeli, W. (2007). In Search of the "Third Dimension" of Burnout: Efficacy or Inefficacy?, *Applied Psychology: An International Review*,*56*(3), 460-470.

Evers, W., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243.

Friedman, I. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 85*(5), 325–333.

Guçlu, N., Kurt, T. & Koç, C. (2010). Comparing Levels of Trust in School Management in Private and Public Primary Schools. *The International Journal Of Learning*, 16, 459-468 by

Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership, 9*(2), 184–208.

Hoy, W., Smith, P., & Sweetland, S. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal, 86, (2),* 38-49.

Hsieh, Y. & Hsieh, A. (2003). Does Job Standardization Increase Job Burnout?, *International Journal of Manpower, 24*(5), 590-614.

Iwanicki, E. & Schwab, R. (1981). A cross-validational study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 41,* 1167-1174.

Jari, J. Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers, *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.

Johns, Gary. (2006). The Essential Impact Of Context On Organizational Behavior. *Academy of Management Review, 31*(2), 386-408

Kursunoglu, A. (2009). An Investigation of Organizational Trust Level of Teachers According to Some Variables, *Procedia Social and Behavioral Sciences*,1, 915–920.

Kurt, T. & Koc, C. (2009). "Comparing Levels of Trust in School Management in Private and Public Primary Schools," *The International Journal of Learning***,** *16*(12), 459-468.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R.(2001). Maintaining Emotional Balance, *Educational Horizons*,2, 73-82.

Leveson, L. (2004). The things that count: negative perceptions of the teaching environment among university academics. *The International Journal of Educational Management,* Vol. 18 No. 6, pp. 368-373.

Luk, A., Bessie, S., Chan, B., Cheong, S., & Stanley K. (2010). An Exploration of the Burnout Situation on Teachers in Two Schools in Macau, *Social Indicators Research, 9*5(3), 489–502.

Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3re ed.). Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S. & Schwab, R. (1986). *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey.* Palo Alto, CA: College of California, Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001), "Job burnout", in Fiske, S.T., Schacter, D.L. and Zahn-Waxler, C. (Eds), *Annual Review of Psychology, Annual Reviews, Palo Alto,* 52, 397-422.

Somech, A. & Miassy-Maljak, N. (2003). The relationship between religiosity and burnout of principals: the meaning of educational work and role variables as mediators. *Social Psychology of Education*, 6, 61-90.

Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society, *British Journal of Sociology of Education*, *21*(3)353-331.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Togia, A.(2004). Multivariate Relationship and Discriminant Validity Between Job Satisfaction and Burnout, *Journal of Managerial Psychology*, *19*(7), 666-675.

Whitney, J. (1994). *The trust factor: Liberating profits and restoring corporate vitality*. New York: McGraw-Hill.

Zahed-Babelana, A. & Moenikiab, M. (2010). A Study of Simple and Multiple Relations Between Organizational Health and Faculty Trust in Female High Schools, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1532–1536.

Zeinabadia, H. & Rastegarpourb, H.(2010). Factors affecting teacher trust in principal: testing the effect of transformational leadership and procedural justice, *Procedia Social and Behavioral Sciences* ,5, 1004–1008

Zopiatis, A & Constanti, P. (2010).Leadership Styles and Burnout: Is There an Association? *Contemporary Hospitality Management*,*3*(22), 300-320.

Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*,52, 397-422.

Moya-Albiol, L., Serrano, M. & Salvador, A. (2010). Burnout as an Important Factor in the Psychophysiological Responses to a Work Day in Teachers, *Stress and Health*, *26*, 382–393.

Ogus, E. (2006). *Burnout among professionals : work stress, coping and gender***.** Unpublished doctoral dissertation, York University. Canada.

Page A. Smith, Larry L. Birney, (2005) "The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying*"*, *International Journal of Educational Management*, 19,469 – 485.

Pillay, K., Goddard, R, & Wilss, A. (2005) Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *30*(2), pp. 22-33.

Schaufeli, W., Leiter, M. & Maslach, (2009) "Burnout: 35 years of research and practice", *Career Development International*,14, 204 – 220.

Shagholi , R., Hussin,S., Siraj, S., Naimie, S., Assadzadeh. F., & Moayedi, F. (2010). Value Creation Through Trust, Decision Making and Teamwork in Educational Environment, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 255–259

Siegall, M. & McDonald, T. (2004). Person-Organization Value Congruence, Burnout and Diversion of Resources, *Personnel Review*, *33*(4) 291-301.

Smith, P., Hoy, W., & Sweetland, S. (2001). *organizational health of high schools and dimensions of faculty trust, journal of school leadership*, 11(2), 135-51.

تقويم برنامج التربية العملية لطلبة التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر المتدربين

هارون الطورة*

تاريخ تسلم البحث 2012/1/3 تاريخ قبوله 2012/7/23

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية لطلبة التربية المهنية،في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر المتدربين ،وقد سعت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول- ما تقدير الطلبة/المعلمين في كلية الشوبك ، تخصص التربية المهنية، لكل فقرة تضمنتها استبانة مستوى البرنامج العام للتدريب العملي؟

السؤال الثاني- ما تقدير الطلبة/المعلمين في كلية الشوبك ، تخصص التربية المهنية، لمدى تحقيق برنامج التربية العملية لكل مجال ، من المجالات الأربعة :(الكفاية المهنية والمشرف الأكاديمي وإدارة المدرسة المتعاونة والمعلم/المعلمة المتعاونة) ؟

السؤال الثالث - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α**0.05=**) ، في تقويم الطلبة/المعلمين لمستوى البرنامج العام للتدريب العملي تعزى لعامل المستوى (دبلوم،بكالوريس)؟

تكونت عينة الدراسة من (**58**) طالبا وطالبة، من تخصص التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية،(**30**) في البكالوريس، و(**28**) في الدبلوم، من المسجلين ببرنامج التربية العملية للفصلين الاول والثاني، للعام الدراسي**2011/2010** ، ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة من (**36**) فقرة ، موزعة على أربعة مجالات.

وكان من ابرز نتائجها :

- تحقيق برنامج التربية العملية للكفايات المتعلقة بالمستوى العام ، لبرنامج التدريب العملي بدرجة عالية.
- تحقيق برنامج التربية العملية لكل مجال من المجالات الأربعة بدرجة عالية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية،بين آراء الدارسين في تقويمهم برنامج التربية العملية ،على المجالات جميعها، ولصالح طلبة البكالوريس.

(الكلمات المفتاحية: برنامج، تقويم، التربية العملية).

مقدمة:

إن التدريس مهنة خطيرة،لأنها تتعلق ببناء الأجيال للأمة وإعدادها، ليسهموا في نموها وتطورها، فالمهنة لا تعني نقل المعلومات ،أو توصيلها إلى الناشئين من البشر من خلال المعلمين فحسب، ولكنها أشمل من ذلك؛ فهي عملية أساسية في تكوين هذه الأجيال وإعدادهم للحياة بمجالاتها المتنوعة ، من تثقيف للعقول، وتهذيب للنفوس، وصقل للمواهب.(أبو دف، *1997*) وكما تؤكد فلسفة التربية، فالمعلم هو المحرك الأساس للعملية التعليمية برمتها،

Evaluating a Practical Education Program for the Vocational Education Students at Al Shobak College University from the Trainees' Point of View

Haroon Al-Tawarah: *Al-Shobak College, Balqa' Applied University, Jordan.*

Abstract*: The study aimed to evaluate a practical education program for the vocational education students at Al-Shobak College University from the trainees' point of view and has sought to answer the following questions:*

Question One: *What is the students' / Teachers' point of view at Al-Shobak College Vocational Education major for each item included in the questionnaire of the general program for practical training?*

Question Two: *What is the students' / Teachers' point of view at Al-Shobak College Vocational education major regarding the extent of a implementing the practical education program for each of the four fields (Vocational Competence, the Academic supervisor, the cooperative school's administration, the cooperating male/female teacher)?*

Question Three: *Are there differences with statistical significance at significance level (a = 0.05) in the students / Teachers evaluation of the general level of the program for the practical training attribute to the factors level (diploma, Bachelor).*

The study sample consisted of (58) male and female students, from the vocational education major at Al-Showbak Collage University. The students were registered in the practical training program in the first and second term in the academic year 2010/2011. (30) bachelor, (28) diploma

To achieve the study's goals, the researcher prepared a questionnaire of (36) clauses distributed into four fields the result were:

- *The practical education program has achieved the competences related to the general level of the practical training program at a high degree.*
- *The practical education program has achieved each field of the fourth fields at a high degree.*

*The presence of differences with statistical significance between the learners opinions in their evaluating of the effectiveness of the practical education program for all fields and in favor of the bachelor students. (**Keywords**: Program, Evaluating, Practical Education).*

وعليه تقع مسؤولية نجاحها في تحقيق أهدافها ، وأهداف التربية من بعدها، ولهذا فإن اختياره وإعداده يجب أن يخضعا لبرامج وأساليب حديثة، فالإنفاق على المعلم يعد استثمارا بشريا فعالاً في التربية ،وفي مجالات الحياة كافة، فهو قائد التغيير في المستقبل ورائده. (عبد المحسن ،1999).

* كلية الشوبك الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويعتبر التربويون أن كفاءة المؤسسة التعليمية، تعتمد بشكل كبير على نوعية المعلمين الذين يعملون فيها، بوصفهم أهم المدخلات في هذا النظام ،وأن أي تحسين لنوعية التعليم يعتمد أولا عليهم، قبل التنظيم، والإدارة، والمباني، والمناهج ، والإمكانات المادية، وحتما فإن تراجع المعلمين المعدين إعداداً جيداً، والمؤهلين تأهيلاً كافياً، يفقد هذه العوامل أهميتها؛ فعلماء التنمية البشرية ينظرون إلى المعلم كمصدر أول للتنبؤ الحضاري للأمم، عبر إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضيفه إلى مخزون المعرفة سنوياً، في كافة الجوانب، لأن نجاحه في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمة، يعني ارتفاع مستوياتهم العلمية والعملية. (غنيمة،1996)

وبما أن التربية العملية الميدانية من أهم عناصر إعداد المعلم ، فهي مهمة في حياة معلم المستقبل، وتتمثل بالعلاقة الوثيقة بين كليات التربية ،وإعداد المعلمين ، والمدارس، وعملها التطبيقي؛ ففيها يتعرف الطالب /المعلم على متطلبات مهنة التدريس،ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، ومناهجه، والنظام المدرسي، وعملية الإشراف عليه ،واكتساب الأنماط السلوكية المرغوب فيها عبر العلاقات الإنسانية السائدة في المجتمع المدرسي وخارجه؛ ويتعرف أيضا على الأنشطة المدرسية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية، ويواكب ذلك نمو الشخصية القيادية لديه. (راشد ، 1996) كما أنها تسهم في إعداده وفق منحى النظام التعليمي، بمدخلات تشمل أهدافاً وخطة دراسية، وثقافة تخصصية أكاديمية ومهنية، وعمليات تشمل أساليب التدريس وتقويمها، ومخرجات مغزاها إيجاد معلم متمرن، يحمل اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس،ليمارس العمل في قادم الأيام . (الأحمد، 2004)

وتعد التربية العملية متطلباً ميدانياً لطلبة التربية العملية،عبر برنامج يشتمل على مواقف منظمة تخطط لها كليات العلوم التربوية، بالاشتراك مع المدارس المتعاونة، ويتم من خلال هذه البرامج تفاعل الطلبة مع عدد من المواقف المنظمة، حيث تركز هذه المادة على التدريب الميداني التدريجي لهم ، لممارسة العملية التعليمية، وتحقيق عملية التطبيق الفعلي للمفاهيم والمبادئ النظرية التي مروا بها أثناء دراستهم الجامعية، فتمزج الخبرات العملية الميدانية للمعلمين المتعاونين، ومشرفي برنامج التربية العملية، مع الخلفية النظرية للطلبة/المعلمين من أجل تنمية قدراتهم التعليمية، ليصار إلى تطوير مهارات التدريس الفعال لديهم ، مما يتطلب منهم ممارسة التدريس الفعلي في المدارس، وتطبيق ما تعلموه في الجانب النظري عبر برنامج التربية العملية، الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية التعليمية من جهة، وإكسابهم الكفايات التربوية في الجوانب المهارية والانفعالية من جهة أخرى. (حمدان، 1998).

وفي محور الإعداد المهني يتم التركيز على إكساب الطالب/المعلم الخبرات والمهارات العالية التي تؤهله للقيام بدوره بنجاح، في معرفة الأهداف التربوية الشاملة وتقويمها،والإلمام بالأساليب الحديثة في التربية، والقدرة على استيعاب وتطبيق استراتيجيات التعليم ، واكتساب مهارات إدارية تتعلق بإدارة العملية التعليمية التعلمية، والربط بين مناهج إعداد المعلم وفلسفته وأهداف التعليم العام بعامة، وبين المراحل التعليمية التي سيعمل فيها الطالب/ المعلم بخاصة، ليستطيع فهم رسالة تلك المرحلة، ومساعدته على امتلاك أفضل أداء في التخطيط والتدريس والتقويم. (راشد، 1996)

وحول الأطر العامة لفلسفة إعداد المعلم، تقع مسؤولية الاهتمام على الجامعة لتصل به إلى الأفضل، لتواكب برامج إعداده الجديدة المعاصرة التي تبني ولا تهدم، والتي يوجزها كتش (2001) بإكساب الطالب/ المعلم روح التغيير والتجديد، والقدرة على التفكير العلمي، وفن إدارة الحوار باعتباره موجهاً ومرشداً وليس ملقناً، و ممارسة التدريس بمهنية لخلق مزاج تعلمي عند طلبته، وإتاحة الوقت لهم للاستكشاف ورفع بنية التعليم. وفوق ذلك أن يضطلع الطالب /المعلم بالأدوار العامة، والمستمدة من نتائج بحوث أجريت، ليمارس دوره كباحث، ومتعلم، ومرشد ، ومبدع ، ويكتسب القدرة على استخدام التكنولوجيا ،ومعها مهارات التدريس المختلفة كالتمهيد، وطرح الأسئلة الصفية، وتنويع المثيرات .

وعبر عمل الباحث في الإشراف على طلبة التدريب الميداني، شعر بالحاجة لمزيد من الدراسات في التطبيق العملي، وأثر المعرفة النظرية فيها، وأراد التعرف علميا وعمليا عليها، مما دفعه لمتابعة طلبته في التربية العملية ،وتقويم مستوى أدائهم وعلاقته ببعض المتغيرات، فالتقويم كما عرفه (القرشي،1986،3) هو" مجموعة الأحكام التي نزن بها أي جانب من جوانب التعلم، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه؛ وصولاً إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار،" فالغرض من التقويم هو التحسين، ويعتبر جزءاً متكاملاً من عملية الإعداد التربوي للمعلمين، لأنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق لواقع إعدادهم ،واختبار كفاءة البرامج المقدمة لهم،وللتحقق من ذلك لا بد من الإجابة عن بعض التساؤلات التي يجب أن يكون المسؤول عن تقويم أداء الطلبة/ المعلمين على دراية ووعي بها، حينما يود القيام بهذه المهمة.

وقد تعددت الدراسات حول التربية العملية، ومنها دراسة الفريحات (2009) الهادفة إلى تقويم برنامج التربية العملية لطالبات تربية الطفل في كلية عجلون/جامعة البلقاء ، فقد بينت نتائجها: تحقيق برنامج الكفايات المهنية والمجالات الأخرى من إشراف ، ومديرة المدرسة، والمعلمة المتعاونة بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لبرنامج الكفايات وإدارة المدرسة ، وعدم وجود فروق بالنسبة للمشرف والمعلمة المتعاونة .

وجاءت دراسة القمش،والخرابشة (2009) التي هدفت إلى تقويم طلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية، من وجهة نظر المتدربين، والمعلمين المتعاونين، فأظهرت نتائجها: أن التدريب الميداني أسهم في تطوير البرامج الدراسية لهذا التخصص،وبالمقابل تبين وجود حاجة لتطوير مهاراتهم العملية في حقل الاختصاص.

أما دراسة العبادي (2007) فكان هدفها تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبري، بمعرفة آراء الطالبات/المعلمات في جوانب البرنامج المتعلقة بالمشرف، والمعلمة المتعاونة، ومديرة المدرسة، وبرنامج التربية، حيث أظهرت النتائج تدني دور المعلمة المتعاونة والرضا عن دور المشرف، وتوسط دور المديرة بينهما ، في حين أظهرت الدراسة العديد من السلبيات في برنامج التربية العملية وفي إجراءات الكلية.

وأما دراسة أبو دقة واللولو(2007) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين، في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، من وجهة نظر الخريجات، فقد أظهرت نتائجها أهمية المساقات العلمية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية ، كما أظهرت رضا الطالبات عن المدرسة وبرنامج الكلية ،وأن للبرنامج قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات التكنولوجية ، كما أوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني، ينمي بعض المهارات التدريسية، مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني ، والاهتمام بالتطبيقات العلمية والمهارات المهنية .

وسبق حماد (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التربية العملية في محيط جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة، وأظهرت نتائجها أن المشرف التربوي قد احتل المرتبة الأولى في حين احتلت الممارسة المتعلقة بالتدريب المرتبة الأخيرة.

وفي دراسة الجسار والتمار (2004) التي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية، جامعة الكويت من خلال استطلاع رأي الطلبة/ المعلمين، فجاءت نتائجها مبينة أن الدور الوظيفي الذي يقوم به كل من مركز التربية العملية، والإدارة المدرسية ،والخبرات التربوية الميدانية المكتسبة، أثناء فترة التدريب من أكثر المحاور ضعفاً في برنامج التربية العملية، بالمقارنة مع محاور توظيف المعلومات والمهارات التدريسية، ودور كل من المشرف المحلي، والمشرف الخارجي.

وهدفت الدراسة التي قام بها المقدادي (2003) إلى تقويم فعالية التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية،حيث أظهرت نتائجها نجاح البرنامج في إكساب الطلبة/ المعلمين ، مجمل الكفايات المرتبطة بكل من التخطيط والإدارة الصفية، والثقة بالنفس، في حين لم ينجح البرنامج نجاحا مقبولا في إكساب الطلبة/ المعلمين مجمل الكفايات المرتبطة بالتدريس في غرفة الصف وتقويمه ، أما بخصوص المشكلات التي واكبت تطبيق البرنامج ، فقد ارتبط بعضها بقلة الإشراف الجامعي ،وتدني دور المدرسة الإشرافي، وعدم تمكن الطالب/ المعلم من تطبيق بعض الأساليب التي اكتسبها في الجامعة داخل غرفة الصف ، ناهيك عن صعوبة تعامله مع أولياء أمور الطلبة.

وأشارت دراسة يونج (Yeung,2001)التي استقصت كفايات الطلبة /المعلمين أثناء فترة التطبيق العملي في المدارس المتعاونة مع جامعة "هونج كونج"، إلى عدم كفاية الخلفية النظرية والمعرفية عن الموضوعات التي يدرسونها في مدرسة التدريب، وافتقارهم إلى القدرة على تنظيم الوقت، وضبط السلوك داخل الصف، وقد أوصى الباحث بضرورة زيادة الوقت المخصص للتطبيق العملي، وتسجيل أداء الطلبة /المعلمين من قبل المشرف أثناء التقييم.

كما توصلت دراسة ذياب(1999) التي استقصت ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، حول خبرتهم في مرحلة التهيئة والاستقصاء، إلى كفاية الأنشطة في مرحلة التهيئة، والرضا عن المدرسة، وتعاون المعلمين المتعاونين. في حين أظهرت الدراسة شكوى من عدم تفرغ الطالب المعلم للتدريب.

أما دراسة هول (Hall ,1992) عن الطلبة /المعلمين الذين استكملوا مقررات التربية العملية ، والتي استخدم الباحث فيها استبانة جمع المعلومات لتحديد الكفايات الأكثر صعوبة من وجهة نظرهم ،فقد توصلت إلى أن المهارات التي تعتبر أكثر صعوبة للطلاب /المعلمين ،هي العلاقات الإنسانية والنمو المهني ، واقترحت الدراسة أن يركز برنامج الإعداد على هذه المهارات.

تعقيب على الدراسات:

يتضح من الدراسات السابقة: أن نتائجها أبرزت أهمية البرنامج التدريبي، وتناولت مستويات الأثر المتحقق، في إكساب الطلبة مهارات عدة، تشمل البعدين النظري والعملي، وبشقيه الفني والإداري، وتنوعت الفوائد التي حققها الطلبة، حيث تحققت الكفايات المهنية المرجوة وتعمقت في بعضها لتصل إلى داخل الصف، وتتقصى الأبعاد التي من شأنها متابعة التطورات التي تطرأ على المتدربين، في تنفيذهم للحصة الصفية ، وممارستهم للأنشطة، بل واستقصاء قدرة المتدربين على التعامل مع المواقف الصفية الطارئة ،والتعرف إلى الاتجاهات التي عكسها الطلبة عن التدريس وأهميته، كما أن الدراسات استقصت أثر الأطراف الذين لهم ارتباط بعملية التقويم، من مشرفين، ومعلمين ومديرين ، وتفاوتت نتائجها من حيث الأثر الايجابي لبعضهم في رفد العطاء الطلابي وتجذره ، في حين تبين أن جوانب أخرى قد عكس المتدربون ضعفها، في تحقيق غايات البرنامج ، وعليه فقد استفادت الدراسة الحالية من غيرها، لتساهم كسابقاتها في الكشف عن الممارسات العملية في التدريب الميداني ، و تناولت المجالات التي غالبا ما تناولتها الدراسات السابقة من إشراف، ومعلمين متعاونين، ومديرين، وكفايات مهنية، وهي إذ تقوم بذلك فإن الأمل معلق على تحقيق الغاية من الأبحاث العلمية للتطوير والتحديث، ويأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة المعنونة "بتقويم برنامج التربية العملية لطلبة التربية المهنية في كلية الشوبك من وجهة نظر المتدربين، " في الكشف عن جوانب برامج التدريب الميداني، وتعزيز الايجابيات، والعمل على وضع الحلول الناجعة لكل الثغرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد التربية العملية من الأهمية بمكان في إعداد المعلمين ، لما لها من دور في التهيئة المطلوبة لمعلم المستقبل، حيث

التحديات كبيرة، والمسؤولية المناطة بالمعلم تسارعت؛ بوصفه الركن الأهم في العملية التعليمية ، فهو الحلقة الرئيسة بين المنهاج الرسمي، وبيئة المدرسة. وقد جاء برنامج التدريب الميداني في التربية العملية، ليكون مرحلة تجريبية وتطبيقية، يمكن خلالها الحكم على واقع المعلم في المستقبل. ولما أصبح تخصص التربية المهنية من الأهمية بمكان، بعد أن تجاوزت النظرة ما كان إلى ما هو أفضل؛ عبر المناهج الحديثة التى أكدت على أن التربية المهنية لها دور كبير في تحقيق المزيد من المهارات الذهنية والعملية للطلبة ، فجاء التخصص في جامعة البلقاء /كلية الشوبك، ليستوعب أعدادا كبيرة من الدارسين في محافظات جنوب الأردن في مرحلتي الدبلوم، والبكالوريس. حينها جاءت هذه الدراسة لتساهم مع غيرها من الدراسات السابقة، في استقصاء آراء الطلبة حول العديد من العناصر المرتبطة في هذا المجال ، بتقويم برنامج التربية العملية لطلبة التربية المهنية في كلية الشوبك من وجهة نظرهم وانفردت أنها الوحيدة بحسب علم الباحث في هذا التخصص، وحاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول- ما تقدير الطلبة/المعلمين في كلية الشوبك تخصص التربية المهنية لكل فقرة تضمنتها استبانة مستوى البرنامج العام للتدريب العملي؟

السؤال الثاني- ما تقدير الطلبة/المعلمين في كلية الشوبك تخصص التربية المهنية لمدى تحقيق برنامج التربية العملية لكل مجال من المجالات الأربعة (الكفاية المهنية، والمشرف الأكاديمي، وإدارة المدرسة المتعاونة، والمعلم/المعلمة المتعاونة) ؟

السؤال الثالث- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha=0.05$) في تقويم الطلبة/المعلمين لمستوى البرنامج العام للتدريب العملي تعزى لعامل المستوى الدراسي (دبلوم،بكالوريس)؟

أهداف الدراسة:

1 - تقصي واقع التربية العملية في كلية الشوبك، ومدى تحقيقها للأهداف التي جاءت لأجلها، والعمل على تطويرها.

2 - تشجيع الباحثين على القيام بدراسات حول التربية العملية وفي جوانب أخرى.

3 - معرفة التعاون بين الجامعة/كلية الشوبك ومديريات التربية في تدريب الطلبة /المعلمين.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من حيث أنها الأولى في كلية الشوبك، وجامعة البلقاء في هذا التخصص كما يرى الباحث، وتساهم في تطوير العملية التعليمية من خلال البحث العلمي،إضافة إلى دعمها لتوجهات الطلبة وآرائهم حول منهجية التعليم وبرامج التطبيق، وتفسح المجال أمامهم للمشاركة والنقد وتعديل ما يرونه مناسبا.

التعريفات المتعلقة بالدراسة

1- تخصص التربية المهنية: فرع معرفي تربوي يقوم على تدريس الطالب (132)ساعة في مرحلة البكالوريس و (72) ساعة معتمدة في الدبلوم، تجمع بين الثقافات العامة، والمعارف التربوية والتطبيقات العملية.

2- التربية العملية: متطلب إجباري يتيح للطلبة فرصة التدريس في الميدان التربوي ، وتطبيق ما تعلموه من مفاهيم، ومبادئ،ومهارات على مدار فصلين دراسيين وبواقع أربعة أسابيع في كل فصل.

3- الطلبة/المعلمون : كل طالب/طالبة قام بممارسة التدريب الميداني في كلية الشوبك ،في تخصص التربية المهنية في العام الدراسي 2011/2010 .

4- كلية الشوبك: كلية تتبع لجامعة البلقاء التطبيقية، تضم العديد من التخصصات في مرحلة الدبلوم المتوسط وتخصص التربية المهنة في مرحلة البكالوربس.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة كلية الشوبك، التربية المهنية (الدبلوم ،والبكالوريس) للعام الدراسي 2011/2010 المسجلين في برنامج التربية العملية 2،1 للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وعليه فهي محكومة بهذه الحدود.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي القائم على استقصاء آراء الطلبة في كلية الشوبك / تخصص التربية المهنية، للتعرف علي مستوى البرنامج المطبق في التربية العملية من خلال الإجابة على استبانة معدة لهذا الغرض، ومن ثم تحليل النتائج للتعرف على الواقع الذي تعكسه الإجابات.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة

1-المتغيرات المستقلة :

المستوى الدراسي (دبلوم ،بكالوريس)

2-المتغير التابع: درجة تقدير الطلبة/ المعلمين لبرنامج التربية العملية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في كلية الشوبك/ جامعة البلقاء في برنامجي البكالوريس والدبلوم، للعام الدراسي 2011/2010 والبالغ عددهم 58 طالبا وطالبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من أفراد المجتمع جميعهم، بكالوريس(30) ودبلوم (28).

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد استبانة الدراسة، حول تقويم برنامج التربية العملية لطلبة التربية المهنية في كلية الشوبك، بحسب تقديرهم لمجالاتها الأربعة؛ (الكفاية المهنية والإشراف الأكاديمي وإدارة المدرسة المتعاونة والمعلم/المعلمة المتعاونة) بالاستفادة مما ورد في الأدب التربوي،ومنه دليل المشرف(2002) والإطار العام للمناهج(2003) وخبرته السابقة في الإشراف والمناهج، واطلع على مجموعة من الدراسات السابقة ، وتم عرضها على ستة محكمين من المختصين بتدريس المناهج وأساليب التدريس، في الجامعات الأردنية،وأقرت فقراتها جميعها وعددها 36 فقرة، بعد أن أخذ بالتعديلات اللغوية والفنية، جدول رقم (1).

جدول1: مجالات الاستبانة وفقراتها بصورتها النهائية

المحور / المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
الكفاية المهنية	9	9-1
الإشراف الأكاديمي	9	18-10
إدارة المدرسة المتعاونة	9	27-19
المعلمة المتعاونة	9	36-28

لقد تم تدريج الإجابة على فقرات الاستبانة، وفق مقياس ليكرت، والمكون من خمس درجات أدناها قليل جدا، وأعلاها كبير جدا، حيث أعطيت الاستجابة على مستوى (كبير جدا) خمس درجات، وأعطيت على مستوى (قليل جدا) درجة واحدة، ويحمل الرقم (5) الدرجة العظمى للفقرة، والرقم (1) الدرجة الدنيا لها،وبعد الاسترشاد برأي أعضاء كلية التربية في جامعة البلقاء، تم اعتبار الأوساط الحسابية المحصلة كمحكات لمقارنة درجات التقدير، في مشاركة المعلمين على الشكل الآتي؛ عالية3.7 فما فوق، متوسطة اقل من 3.7 وأكبر أو يساوي 3 ، ضعيفة أقل من3.

صدق الأداة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة مكونة من (36) فقرة لمعرفة آراء الطلبة / المعلمين وتم عرضها على ستة محكمين من ذوي الاختصاص ، ضمت أعضاء هيئة تدريس في الجامعات، ومختصين في المناهج، والقياس والتقويم، وأخذ بالتعديلات والملاحظات التي أبدوها، وبقيت في صورتها النهائية مكونة من(36).

ثبات الأداة: تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (cronbach- alpha) لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل. كما يوضحه الجدول رقم(2).

جدول2: معامل ثبات محاور الدراسة

المحور	معامل ألفا
الكفاية المهنية	0.81
الإشراف الأكاديمي	0.88
إدارة المدرسة المتعاونة	0.83
المعلم/المعلمة المتعاونة	0.91
الثبات الكلي	0.90

إجراءات الدراسة:

بعد تحديد عينة الدراسة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها، تم توزيع (58) استبانة على عينة الدراسة،وبعد جمعها وتفريغ البيانات، تم معالجتها باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، واختبار (ت) T-Test للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول- ما تقدير الطلبة/المعلمين في كلية الشوبك تخصص التربية المهنية لمستوى البرنامج العام للتدريب العملي؟

يوضح الجدول رقم(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير الطلبة/المعلمين لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وترتيب الفقرة بين فقرات الاستبانة حسب إجابات الطلبة/المعلمين.

جدول 3: ترتيب فقرات الاستبانة حسب الإجابات

ترتيب الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة حسب الإجابات
28	يسهل المعلم/ المعلمة عملي بأسلوب تعاوني.	4.60	.40	1
10	شعرت أن المشرف يعاملني بلباقة وخلق رفيع.	4.60	.40	2
29	يوضح لي المعلم/ المعلمة أساليب التعامل مع الطلبة.	4.37	.60	3
16	يسعى المشرف لتبادل الخبرات ونقلها بين المتدربين.	4.33	.67	4
36	يدربني المعلم/ المعلمة على المهارات العملية.	4.30	.50	5
32	يقدم المعلم/ المعلمة نماذج لحصص صفية تدريبية.	4.27	1.13	6
35	يسهم المعلم/ المعلمة في تطوير قدراتي الذاتية	4.17	.51	7
11	يقدر المشرف جهودي ويتجنب الانتقادات التي تسبب الحرج.	4.10	.67	8
4	تعرفت خلال التدريب إلى استراتيجيات التدريس المناسبة.	4.10	.89	9
15	يرغبني المشرف بمهنة التدريس عبر المشاركة الفاعلة في الزيارة.	4.10	.62	10
6	زادت مهاراتي في إدارة الصف وتحقيق التفاعل الصفي.	4.07	.85	11
30	يطور المعلم/ المعلمة قدراتي و كفاياتي التدريسية.	4.07	.56	12
21	تقدر الإدارة جهودي الإبداعية.	4.07	.56	13
3	مارست أثناء التدريب جانبا من فعاليات الطابور الصباحي.	4.03	.80	14
14	يوضح المشرف استراتيجيات التدريس المناسبة وفق المجريات العامة للدرس.	4.03	.71	15
9	اطلعت على مناهج التربية المهنية وخطوطها العريضة.	4.03	.61	16
25	تطلب الإدارة إلى المعلمات دمجي في البيئة المدرسية.	4.00	.65	17
18	يتقبل المشرف الأفكار التي اطرحها بأسلوب علمي.	4.00	.79	18
33	يراعي المعلم/ المعلمة حاجاتي ورغباتي المهنية.	4.00	.70	19
17	يغرس المشرف اتجاهات حب العمل واحترام المهنة.	3.97	.74	20
5	أعانني التدريب في إعداد الخطة الدراسية.	3.97	.64	21
23	تقيم الإدارة علاقات إنسانية مع الجميع بدرجة متوازنة.	3.93	.68	22
24	تسهم الإدارة في زيادة دافعيتي نحو التعليم.	3.93	1.10	23
20	تهتم الإدارة بتوفير جو نفسي آمن ومحبب.	3.93	.43	24
27	تتابع الإدارة دوامي عبر السجل المدرسي.	3.90	.99	25
7	تكونت لدي أثناء التطبيق خبرات في حل المشكلات.	3.90	1.03	26
26	تعرفني الإدارة بقواعد النظام والانضباط المدرسي.	3.83	. 90	27
34	يوفر المعلم/ المعلمة حاجتي من الوسائل والأدوات	3.80	.96	28
2	ساعدني التدريب في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.	3.80	.92	29
22	تمكنني الإدارة من المشاركة في القرارات المدرسية.	3.77	.98	30
8	استطعت تحديد أساليب التقويم المناسبة وممارستها.	3.70	.87	31
12	يركز المشرف على النمو المهني بصورة فعالة.	3.67	.93	32
1	تعلمت كيف أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.63	1.17	33
19	توفر لي الإدارة المزيد من الحرية أثناء عملي.	3.50	1.19	34
13	يتابع المشرف حصتي باهتمام، ويحرص عل التغذية الراجعة.	3.30	1.38	35
31	يبين لي المعلم/ المعلمة طريقة تحليل المنهاج.	3.30	1.50	36
	الوسط الكلي	**3.97**		

إن الناظر لنتائج الدراسة المتضمنة اجابات الطلبة يلحظ وقوعها في المستوى العالي بنسبة كبيرة جدا، وتحيزها لجانب الرضا عن مستوى الممارسات التي يقوم بها أطراف العملية الإشرافية في الكلية، إذ بلغ عدد الفقرات التي جاءت في مستوى التقدير(عالي)31 فقرة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين -3.70 (4.60)، حيث جاءت الفقرتان 10 و28 ونصهما "يسهل المعلم /المعلمة عملي بأسلوب تعاوني" و " يعاملني المشرف بلباقة وخلق رفيع". في المرتبة الأولى. وجاءت الفقرة رقم (8) ونصها " استطعت تحديد أساليب التقويم المناسبة وممارستها.." في أدنى المستوى العالي وبمتوسط حسابي مقداره (3.70) ، أما الفقرات التي نالت تقديرات متوسطة فعددها خمس فقرات، هي(31،13،19،1،12) " أعلاها يركز المشرف على النمو المهني بصورة فعالة،"بمتوسط قدره3.67 وأدناها "يبين لي المعلم /المعلمة طريقة تحليل المنهاج، " وبمتوسط حسابي (3.30)،في حين لم ترد فقرة في المستوى الضعيف وفق المقياس المعتمد.

ولقد جاء الوسط الحسابي الكلي في مستوى التقدير(عالي) (3.97)، وجاءت الفقرات العالية لافتة للإنتباه فبلغت نسبتها ما يقارب 86% من العدد الكلي، توزعت بين مجالات الدراسة الأربعة، وتركزت على سلوك يعكس الحرص على بناء العلاقات الإنسانية، من مثل لباقة المشرف وخلقه الرفيع، وتقديره لجهود المعلم /المعلمة ،وتقبله لأفكاره، وتعاون المعلم /المعلمة المتعاونة،ومراعات حاجات المتدرب ورغباته المهنية، واهتمام الإدارة بتوفير جو نفسي آمن ومحبب ومتوازن مع الجميع ، وفي جانب آخر فقد تضمن تحقيق جزء كبير من المهارات التعليمية؛ منها الاطلاع على مناهج التربية المهنية، والتدريب على نماذج لحصص صفية ، وتطوير الكفايات التدريسية، وتبادل الخبرات، وتطوير القدرات الذاتية النظرية والعملية، والتعرف إلى استراتيجيات التدريس واختيار الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة، وإعداد الخطة الدراسية، والترغيب بمهنة التدريس، والتحفيز على الجهود الإبداعية وحل المشكلات، وفي الجانب الإداري تحققت مهارات في التعامل مع الطابور الصباحي، والتعرف إلى سجلات الدوام ،ومراعاة قواعد النظام والانضباط المدرسي، والمشاركة في القرارات المدرسية.

ويعتقد الباحث بأن النتيجة ربما تعكس رضا الطلبة/المعلمين عن البرنامج المعد لهم في تخصص التربية المهنية، بمعنى أنه كان مستوفيا للشروط التي يسعون إليها ، ويوفر لهم المزيد من الخبرات ، ويعتقد الباحث استنادا لخبرته العملية في هذا المجال أن كثيرا من حاجات الطلبة كانت تقف في مستوى متقدم من الاهتمام، لدى كافة اطراف القائمين على العملية التربوية؛ من ادارة، ومدرسين، واشراف، لحرص الجميع على انجاح البرنامج التعليمي بشقيه النظري والعملي، ومتابعة واقع العمل باستمرار للوقوف على أولويات الطلبة وتلبية رغباتهم ،سعيا للوصول بالبرنامج الى نموذج عال من الدقة والاتقان، حيث أنه البرنامج التعليمي التربوي الوحيد في الكلية لمستويي الدبلوم والبكالوريس ، وإن العناية به ربما تكون عاملا مهما في جذب المزيد من التخصصات، وتطوير مستوى الكلية لاستقطاب المزيد من الطلبة،ناهيك عن الطابع الجدي الذي انعكس على المدارس المتعاونة،فجاءت الفقرات العالية لتعكس اهتمام المدرسة وحرصها الدائم على تطوير أداء العاملين فيها باعتبار الأمر جزءا مهما في حلقة التطوير التي تتبناها كثير من مدارسنا ،مما يدلل على المتابعة المتواصلة من مديريات التربية التي يتبعونها، وينم عن سرعة القبول والتفاعل لدى هذه المدارس.أما الفقرات التي جاءت في المستوى المتوسط، فهي لا شك مرضية ، وتؤكد على ماأشار اليه الباحث في تفسير النتيجة أعلاه، وقد جاءت في هذا المستوى باعتقاد الباحث لظروف المدرسة وقدرات المعلم المتعاون، وضيق الوقت لدى المشرف لأنها تناولت جوانب يعتقد الباحث أنها ربما تعود الى الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تحليل المناهج بالنظر إلى كثرة الأعباء الدراسية،ومنه "يبين لي المعلم /المعلمة طريقة تحليل المنهاج".كما أن مجيء مراعاة الفروق الفردية وتركيز المشرف على النمو المهني ومتابعة الحصة باهتمام، في المستوى المتوسط ربما يعود الى تشعب مجالات الاشراف، حيث لا يسعف الوقت إلا لزيارة واحدة في كل فصل، وقد اتفقت النتيجة مع دراسات كل من الفريحات (2009) و القمش،والخرابشة (2009) وأبودقة واللولو(2007). واحمد (2005). في حين خالفت دراستي الجسار والتمار(2004) التي بينت أن الدور الوظيفي الذي يقوم به أطراف العملية من أكثر المحاور ضعفاً ،إضافة إلى دراسة يونج (2001) ،التي توصلت إلى تدني مهارات النمو المهني.

ثانياً: نتائج الدراسة الخاصة بالسؤال الثاني: ما تقدير الطلبة/المعلمين في كلية الشوبك تخصص التربية المهنية لمدى تحقيق برنامج التربية العملية، لكل مجال من المجالات الأربعة (الكفاية المهنية و المشرف الأكاديمي و إدارة المدرسة المتعاونة و المعلم/المعلمة المتعاونة) ؟

1- مجال الكفاية المهنية

جدول4: ترتيب مجال فقرات الكفاية المهنية حسب الإجابات

ترتيب الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة حسب الإجابات
4	تعرفت خلال التدريب إلى استراتيجيات التدريس المناسبة.	4.10	.89	9
6	زادت مهاراتي في إدارة الصف وتحقيق التفاعل الصفي.	4.07	.85	11
3	مارست أثناء التدريب جانبا من فعاليات الطابور الصباحي.	4.03	.80	14
9	اطلعت على مناهج التربية المهنية وخطوطها العريضة.	4.03	.61	16
5	أعانني التدريب في إعداد الخطة الدراسية.	3.97	.64	21
7	تكونت لدي أثناء التطبيق خبرات في حل المشكلات.	3.90	1.03	26
2	ساعدني التدريب في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.	3.80	.92	29
8	استطعت تحديد أساليب التقويم المناسبة وممارستها.	3.70	.87	31
1	تعلمت كيف أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.63	1.17	33
	الوسط الكلي	**3.92**	**.17**	

جاءت إجابات الطلبة لمجال الكفايات في مستوى التقدير (عالي)،عدا واحدة جاءت في المستوى المتوسط، وتراوحت بين(4.10- 3.63) وأعلاها ،"تعرفت خلال التدريب إلى استراتيجيات التدريس المناسبة" وكانت في مجملها تعكس درجات التعلم التي تناولت مهارات تتعلق بالتدريس؛ من إعداد للخطط الصفية، واختيار للأنشطة والاستراتيجيات المناسبة ،وبعض الممارسات المتعلقة بمهنة المعلم من مشاركة في الطابور ومتابعة المنهاج وتحديد طرق التقويم ، وتحقيق التفاعل الصفي،ومهارة حل المشكلات،وإعداد الخطط الدراسية. ويعتقد الباحث أن الأمر ربما يعكس كثيرا من جوانب التفاعل بين أطراف عدة، تكمل بعضها بعضا من مدرسة، و معلم /معلمة متعاونة، ومدرسين للبرامج التربوية، وإشراف نشط وجاد ، فالنتائج تعكس محصلة المتابعة المتواصلة في التركيز على العطاء الأكاديمي، ودمجه مع الخبرات الميدانية، ناهيك عن التقويم المستمر بين الحين والآخر لواقع البرنامج التربوي، والسعي الدائم لإيصاله إلى المستوى الذي يطمح له مدرسو الكلية وطلبتها من تميز وجودة عاليتين في الأداء والإتقان، وهو ما توافق مسبقا مع إجابات الطلبة في تقديراتهم للتأكد من ضمان الجودة، الذي ينظم سنويا في الكلية، وتحمل إجاباته طابعا سريا، ناهيك عن بعض المقارنات البسيطة بين مستوى تحصيل الطلبة في المعارف التربوية النظرية، ودرجة الارتباط العالي مع أدائهم في الجانب التطبيقي الذي لمسه المشرفون على البرنامج، وجاءت الفقرة"تعلمت كيف أراعي الفروق الفردية بين الطلبة"في المستوى المتوسط ؛لاعتقاد الباحث أن الفقرة تتطلب تدريبا أطول للتعرف على مستويات الطلبة وواقعهم، ومن حيث الترتيب فقد جاء مجال الكفايات الثالث ، وربما باعتقاد الباحث أن هذا الترتيب قد عكس بعدا معرفيا، فالكفاية لا تمس العلاقات الإنسانية ،كما هو باقي المجالات، وهي التي غالبا ما كانت تلعب دورا في تحقيق وسط حسابي أعلى،وقد اتفقت مع دراسة الفريحات (2009)، وأبو دقة واللولو(2007)، والمقدادي، احمد (2005) ، واختلف مع دراسات حماد (2005) والعبادي (2007) و الجسار والتمار (2004) التي أظهرت تدنيا في الكفايات.

2- مجال المشرف الأكاديمي

جدول5: ترتيب مجال فقرات المشرف الأكاديمي حسب الإجابات

ترتيب الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة حسب الإجابات
10	شعرت أن المشرف يعاملني بلباقة وخلق رفيع.	4.60	.40	2
16	يسعى المشرف لتبادل الخبرات ونقلها بين المتدربين.	4.33	.67	4
11	يقدر المشرف جهودي ويتجنب الانتقادات التي تسبب الحرج.	4.10	.67	8
15	يرغبني المشرف بمهنة التدريس عبر المشاركة الفاعلة في الزيارة.	4.10	.40	10
14	يوضح المشرف استراتيجيات التدريس المناسبة وفق المجريات العامة للدرس.	4.03	.71	15
18	يتقبل المشرف الأفكار التي اطرحها بأسلوب علمي.	4.00	.79	18
17	يغرس المشرف اتجاهات حب العمل واحترام المهنة.	3.97	.74	20
12	يركز المشرف على النمو المهني بصورة فعالة.	3.67	.93	32
13	يتابع المشرف حصتي باهتمام، ويحرص عل التغذية الراجعة.	3.30	1.38	35
	الوسط الكلي	4.01	. 37	

جاء مجال المشرف الأكاديمي الثاني من حيث الترتيب، وجاءت إجابات الطلبة في هذا المجال لتتراوح بين(3.30-4.60) وجميعها في مستوى التقدير (عالي)، عدا اثنتين جاءتا في المستوى المتوسط وهما: "يركز المشرف على النمو المهني بصورة فعالة" ، و"يتابع حصتي باهتمام، ويحرص على التغذية الراجعة" وكان أعلاها "شعرت أن المشرف يعاملني بلباقة وخلق رفيع" ويعتقد الباحث أن هذه الفقرة ربما تكون من الأسباب الرئيسة في إنجاح البرنامج ؛ فهي تعكس العلاقة الإنسانية، التي هي صميم عمل المشرف التربوي، ولا تتأثر بتغير الزمان والمكان، وقد أظهرت الإجابات تقدير الطلبة لسلوك المشرف، ومستوى مهنيته، مما جعل مجاله يحصل على الترتيب الثاني وهي مرتبة متقدمة، و يعود باعتقاد الباحث إلى جانبين: الأول البعد الإنساني الذي يتحلى به المشرفون، وعلاقتهم مع الدارسين فهم المدرسون وهم المشرفون، كما أن خبراتهم واسعة في جانب الإشراف، لطول الفترة التى عملوا فيها مسبقا بهذه المهنة كمشرفين في وزارة التربية، ثم مواصلة العمل الآن، وقد عكست الإجابات مهارات المشرفين وانعكاسها على الطلبة في الأثر وانتقال الأثر، ودليل ذلك الإجابات المرتفعة في الأحكام؛ من منهجية علمية إلى سلوك تربوي مثالي في التعامل، وفهم في العمل وقدرة على تكييف رؤى الدارسين وتعميم الخبرات المتحققة، وكان أبرز الجوانب خلخلة قناعات الطلبة/المعلمين، وخلق الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس،أما الفقرتان "يركز المشرف على النمو المهني بصورة فعالة" "ويتابع حصتي باهتمام، ويحرص عل التغذية الراجعة"، فيعتقد الباحث أنهما جاءتا في المستوى المتوسط لقصر فترة التطبيق، وقلة الزيارات الإشرافية التي تساهم في دعم المعلم مهنيا، وربما أنها قد تظهر أحيانا تباطؤ المشرف في التفاعل ،بالمستوى الذي يرغبه الطالب/ المعلم، حينها يشعر أنه لم يحقق ما يتمناه في كافة الجوانب بالمستوى الذي يصبو إليه. وقد اتفقت مع دراسات كل من الفريحات (2009)العبادي (2007) ، و حماد شريف(2005). و دراسة الجسار والتمار(2004) واختلفت مع دراستي المقدادي (2005)، ويونج (Yeung,2001).

3- مجال إدارة المدرسة المتعاونة

جدول 6: ترتيب مجال فقرات إدارة المدرسة المتعاونة حسب الإجابات

ترتيب الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة حسب الإجابات
21	تقدر الإدارة جهودي الإبداعية.	4.07	.56	13
25	تطلب الإدارة إلى المعلمات دمجي في البيئة المدرسية.	4.00	.65	17
23	تقيم الإدارة علاقات إنسانية مع الجميع بدرجة متوازنة.	3.93	.679	22
24	تسهم الإدارة في زيادة دافعيتي نحو التعليم.	3.93	1.10	23
20	تهتم الإدارة بتوفير جو نفسي آمن ومحبب.	3.93	.43	24
27	تتابع الإدارة دوامي عبر السجل المدرسي.	3.90	.99	25
26	تعرفني الإدارة بقواعد النظام والانضباط المدرسي.	3.83	. 90	27
22	تمكنني الإدارة من المشاركة في القرارات المدرسية.	3.77	.98	30
19	توفر لي الإدارة المزيد من الحرية أثناء عملي.	3.50	1.17	34
	الوسط الكلي	**3.87**	**.16**	

جاءت إجابات الطلبة لتتراوح بين(3.50-4.07) وجميعها في مستوى التقدير (عالي)،عدا واحدة جاءت في المستوى المتوسط وهي " توفر لي الإدارة المزيد من الحرية أثناء عملي"، وقد تناولت الفقرات العالية جوانب العلاقة الإنسانية من تعامل متواز مع الجميع،وحرص على توفير الجو الآمن ومنح الحرية للطالب/ المعلم أثناء عمله،وفوق هذا التركيز على سلوك يومي يلتزم به الطلبة؛ كالدوام ومراقبة السجلات، والمشاركة في فعاليات الانضباط المدرسي، ويلحظ أن الإدارة كانت تسعى لاكتشاف الطاقات الإبداعية وتفعيلها وهو ما كان يلمس خلال الزيارات المتتالية للمدارس ، ويعتقد الباحث أن الأمر ربما يعود لدرجة الانضباطية العالية، في مدارس المحافظات التي يمارس الطلبة التطبيق فيها، من الكرك إلى الطفيلة ومعان،كما يعتقد أن المتابعة الدائمة من الإدارات المدرسية،تلاقي رضا وقبولا لدى المتدربين،لإحساسهم بخلق فرص للتعيين في المدارس بشكل رسمي أو على حساب التعليم الإضافي ، مما يحفزهم على الانتباه الدائم، وحول مجيء الفقرة "توفر لي الإدارة المزيد من الحرية أثناء عملي".في المستوى المتوسط، فربما يعكس جدية الإدارات، و رغبات الطلبة/المعلمين الزائدة بالحرية، ولا شك بينها بون كبير، أما عن حصول هذا المجال في الترتيب الرابع وفي درجة أدنى بالمقارنة مع المجالات الأخرى، وعلى الرغم أنه في المستوى العالي، فهذا باعتقاد الباحث ربما يعود للحس الوظيفي الجاد الذي يغلف إداراتنا، وما يتبعه من رغبة المديرين بخلق حواجز مع من حولهم، واتفقت النتيجة مع دراسات كل من الفريحات (2009) والعبادي (2007) ، وأبو دقة واللولو (2007). وذياب(1999) وخالفت المقدادي، احمد (2005) ،و الجسار والتمار(2004)، التي أظهرت ضعف مجال الإدارة .

4- مجال المعلم /المعلمة المتعاونة

جدول7: ترتيب مجال فقرات المعلمة المتعاونة حسب الإجابات

ترتيب الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة حسب الإجابات
28	يسهل المعلم/ المعلمة عملي بأسلوب تعاوني.	4.60	.40	1
29	يوضح لي المعلم/ المعلمة أساليب التعامل مع الطلبة.	4.37	.61	3
36	يدربني المعلم/ المعلمة على المهارات العملية.	4.30	.50	5
32	يقدم المعلم/ المعلمة نماذج لحصص صفية تدريبية.	4.27	1.10	6
35	يسهم المعلم/ المعلمة في تطوير قدراتي الذاتية	4.17	.51	7
30	يطور المعلم/ المعلمة قدراتي و كفاياتي التدريسية.	4.07	.56	12
33	يراعي المعلم/ المعلمة حاجاتي ورغباتي المهنية.	4.00	.70	19
34	يوفر المعلم/ المعلمة حاجتي من الوسائل والأدوات المعينة.	3.80	.96	28
31	يبين لي المعلم/ المعلمة طريقة تحليل المنهاج.	3.30	1.50	36
	الوسط الكلي	**4.09**	**.38**	

جاء هذا المجال ليحتل المرتبة الأولى، كما أظهرت إجابات الطلبة أنه في مستوى التقدير (عالي)،عدا واحدة، وتراوحت بين(4.60- 3.30) وكان أعلاها: "يسهل المعلم /المعلمة عملي بأسلوب تعاوني" واقلها" يبين لي المعلم /المعلمة طريقة تحليل المنهاج.وقد تركزت جوانب الفقرات العالية على أساليب العمل التعاوني والتدريب على المهارات العملية، وتطوير القدرات الذاتية، ومراعاة الحاجات المهنية، ويعزي الباحث الأمر باعتقاده إلى أن هذه الجوانب من صميم عمل المعلم اليومي ويملك فيها كفايات عالية ، لا بل يسعى إلى خلقها عند المتدربين لإحساسه بأنه شريك في التدريب والتقويم، أما مهارة تحليل المنهاج فربما يعود تدنيها إلى مستوى قدرات المعلم /المعلمة في هذا الجانب؛ حيث يتطلب الأمر مهارات عالية لا يتيسر تحقيقها لكثير من المعلمين والمعلمات في مدارسنا. وعن حصول المجال على الترتيب الأول فربما يعود إلى عوامل عدة ، منها ملازمة المعلم /المعلمة للمتدرب لفترة طويلة ، والتقارب في المستوى العمري أحيانا وكذلك المعرفي، ورغبة المتدربين للاستزادة من المعلم /المعلمة بمستوى يفوق الآخرين، كل ذلك ساعد في خلق درجة عالية من الرضا عن المعلم /المعلمة من قبل المتدربين، والشعور بتحقيق درجة عالية من فهم وتطبيق لكثير من المجالات التربوية.وقد اتفقت النتيجة مع دراستي الفريحات (2009) وذياب(1999) وخالفت دراسة العبادي (2007) التي أظهرت تدني دور المعلمة المتعاونة .

جدول8: ترتيب مجالات الاستبانة حسب الإجابات

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المجال حسب الإجابات
المعلم المتعاونة	4.09	.142	1
الإشراف الأكاديمي	4.01	.137	2
الكفاية المهنية	3.92	.028	3
إدارة المدرسة المتعاونة	3.87	.027	4
الثبات الكلي	**3.97**		

السؤال الثالث - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha=0.05$) في تقويم الطلبة/المعلمين لمستوى البرنامج العام للتدريب العملي تعزى لعامل المستوى(دبلوم،بكالوريس).

المجال	المستوى	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"T"قيمة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الكفايات المهنية	بكالوريس	30	40.42	3.73	4.986	57	.000
	دبلوم	28	33.60	2.99			
الإشراف الأكاديمي	بكالوريس	30	40.79	5.17	3.524	57	.002
	دبلوم	28	34.90	1.20			
إدارة المدرسة	بكالوريس	30	39.16	4. 90	2.848	57	.008
	دبلوم	28	34.60	1.58			
المعلمة المتعاونة	بكالوريس	30	41.11	4.28	3.263	57	.003
	دبلوم	28	36.50	1.58			

دلت النتائج على وجود فروق تعزى لعامل المستوى في المجالات الأربعة ولصالح طلبة البكالوريس. ويعتقد الباحث أن وجود فروق في المجالات الأربعة لصالح البكالوريس، ربما يعود إلى عوامل، منها أولا: إحساس طلبة البكالوريس بأهمية البرنامج والتعامل معه بجدية أكثر ثانيا: حاجة التخصص في التربية والتعليم ،وأمل الطلبة في التعيين مستقبلا، الأمر الذي انعكس على

درجة الاهتمام العالية ، في التعامل مع الأطراف كلها وما تبعه من تواصل ومتابعة مستمرين، وحرص على تحقيق التعلم، والفائدة القصوى، وقد اتفقت مع دراسة الفريحات(2009)، بخصوص المديرة والكفايات وخالفت بخصوص المشرف والمعلمة.

مقترحات الدراسة وتوصياتها

- تحديد أولويات الطلبة على مدار الفصول الدراسية، من متطلبات التربية العملية واعتمادها كمتطلب نظري يسبق التدريب.
- التأكيد على أن يأخذ برنامج التربية العملية، وقتا لا يقل عن فصل دراسي واعتباره عنصرا مساعدا في تمييز المعلم /الطالب، ولغايات التعيين مستقبلا.
- التأكيد على التعاون مع وزارة التربية باعتماد توصيات الإدارة المدرسية، والمعلم المتعاون، والمشرفين التربويين، كجزء من عملية التقويم.

المراجع

أبو أبو دف، محمود(1997).**المعلم الفلسطيني على أعتاب القرن الحادي والعشرين،الأدوار والسمات والمقومات**.ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي المنعقد بقاعة المؤتمرات،غزة، الجامعة الإسلامية،8/6.

أبو دقة، سناء واللولو، فتحية(2007). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية. **سلسلة الدراسات الإنسانية**،الجامعة الإسلامية،15(1)،465-504 .

الأحمد، خالد (2004). **إعداد المعلم وتدريبه**. منشورات جامعة دمشق : دمشق.

الجسار، سلوى والتمار، جاسم(2004). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم. **مجلة العلوم التربوية**،جامعة قطر، 5(5)،65-102 .

حماد، شريف (2005). واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين.**مجلة الجامعة الإسلامية**،سلسلة الدراسات الإنسانية،13(1)،193-155 .

حمدان، محمد (1998). **التربية العملية للطلاب/المعلمين مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية**. سوريا ، دار التربية الحديثة:دمشق.

ذياب، تركي (1999).ميول الطلبة المعلمين نحو برامج التربية العملية(دراسة تقويمية). **دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية،26(1)،142 -194.

راشد، علي(1996). **اختيار المعلم وإعداده**. دار الفكر العربي: القاهرة.

العبادي، محمد (2007). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بعبري من وجهة نظر الطالبات المعلمات. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت،21(83)،127-171.

عبد المحسن، أيمن(1999). ملامح لبعض جوانب النظام التعليمي باليابان.**مجلة التربية والتعليم**،القاهرة،5 (15)،111 - 129.

غنيمة، محمد(1996). **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي**.الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

الفريحات، عمار والفريحات، أيمن(2009). تقويم برنامج التربية العملية لطالبات تربية الطفل في كلية عجلون الجامعية. **مجلة العلوم الإنسانية**،7(42)،1- 27.

القرشي، عبدالفتاح (1986).اتجاهات جديدة في أسلوب تقويم الطلاب. **رسالة الخليج العربي**،(18)،3.

القمش، مصطفى والخرابشة، عمر(2009). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين.**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،البحرين،10(1)، 40-66 .

كتش، محمد(2001).**فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**.ط1 مركز الكتاب للنشر :القاهرة.

المقدادي، احمد(2003). تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية.**مجلة دراسات العلوم التربوية**،الجامعة الأردنية،30(2)،314 -329 .

وزارة التربية والتعليم، المناهج (2003). **الإطار العام للمناهج**. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، المناهج (2002). **دليل المشرف التربوي**. عمان،الأردن.

Hall, L. (1992). **Future preparation for special and General Educators:**

pre service Implications, U.S.A Hawa Micro films International.

Yeung, W.(2001).**The Performance of Pre-Service Student Teacher(Physical Education)During Teaching Practice in Hong Kong**. A paper Submitted for Discussion at 21 International Seminar for Teacher Education,(ISTE) College of

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 3، 2012، 267- 282

أثر التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم

عماد السعدي* وعبد الرحمن الشمّري*

تاريخ تسلم البحث 2012/1/17 تاريخ قبوله 2012/7/29

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذه الغاية، تم تطوير وحدة الكهرباء إلكترونيًا، واختبار تحصيلي مكون من (33) فقرةً. ولتنفيذ إجراءات الدراسة اختير أفرادها بطريقة متيسرة تكونت من (80) طالبًا وطالبةً شكلوا المجموعتين التجريبية التي درست الوحدة بطريقة التعلُّم الإلكتروني، والضابطة التي درستها بالطريقة المعتادة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي عُلمت وفق طريقة التعلُّم الإلكتروني، يُعزى لاختلاف طريقة التعليم (التعلُّم الإلكتروني، والطريقة المعتادة). كما بيّنت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى تحصيل الطلبة يُعزى لاختلاف متغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس. وقد أوصت الدراسة باعتماد التعلُّم الإلكتروني في تدريس العلوم، وبإجراء دراسات لاحقة لتبيُّن أثر التعلُّم الإلكتروني في التحصيل بمواد دراسية أخرى. (**الكلمات المفتاحية:** التعلُّم الإلكتروني، التحصيل، العلوم).

مقدمة: يشهد عالم اليوم ثورة معرفية وعلمية أحدثت أثرًا جليًا في مختلف المجالات، ودفعت المجتمعات إلى اعتبارها ضمن سياساتها وخططها وبرامجها التنموية والتربوية. وتميز التطور العلمي والمعرفي في هذا العصر بالتقدم التكنولوجي المتسارع، الذي بات يغزو مناحي الحياة على تنوع أشكالها ومضامينها، وأصبح التطور التكنولوجي منهجًا ضروريًا وأمرًا حتميًا في نظم المجتمعات وجوانب الحياة كافة. وقد لامس هذا التطور المؤسسات التربوية بشتى مستوياتها وغاياتها، وفرض عليها ضغوطات وتحديات كبيرة متزايدة حاولت تخطيها بتغيير مناهجها الدراسية ومكوناتها وعناصرها. ونتيجةً لهذا التطور، كان لزامًا على التربويين إدخال الحاسوب والإنترنت في التدريس؛ فغدت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعليمة بجميع مراحلها، وبخاصة بعد انتشار الشبكات الداخلية (Intranets) وشبكة الإنترنت (Internet) وربط المنظومة التعليمية بها؛ إذ ظهر التعلُّم بمساعدة الحاسوب عبرها، وكانت أدنى درجاته الإفادة من تلك الشبكات باستغلال المعلومات المتوافرة عليها في إثراء العملية التعليمية التعلُّمية، وتوظيف الشبكات الداخلية بيئةً للتعليم والتعلُّم من خلال تصميم يستوعب المناهج، ويُسهّل تناول قواعد البيانات المتاحة والإفادة منها بربط فعّال للنصوص بالتكنولوجيا، التي تُعدّ من أنجع الوسائط لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية (Allan & Lawless, 2003).

The Effect of Electronic Learning on the Achievement of Sixth Grade Students in Science

Imad Sa'di : *Faculty of Education, Umm Al-Qura University.*
Abdelrahman Al-Shammari:, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract*: The purpose of the study was to explore the effect of E-learning on the achievement of sixth graders in Saudi Arabia in Science. To achieve this aim, both an electricity unit was developed electronically, and an achievement test consisting of (33) items. An available sample of (80) participants were assigned as the experimental group, who were taught by E-learning, and the control group who were taught by traditional method to the control one.*
The findings of the study revealed that there was a significant difference in students' achievement in science due to the teaching method (E-learning, Traditional) in favor of e-learning. Whereas no significant difference in their achievement was found due to gender (male, female). Moreover, no significant differences were found due to the interaction between the teaching method and gender.
*Depending upon the results of the study some recommendations and suggestions were derived such as, the importance utilizing of e-learning in teaching sixth graders in science and examining of the effect of e-learning in other educational subjects. (**Keywords**: E-learning, achievement, Science).*

وانصب الاهتمام على تكنولوجيا التعليم، التي تهتم بتصميم المواقف التعليمية وبيئات التعلُّم وتطويرها بجميع مكوناتها، وإدارتها بما يحقق الأهداف المحددة بأعلى كفاءة وبأقل وقت وجهد ممكنين. وتشتمل تكنولوجيا التعليم، بوصفها عملية متشابكة ومتداخلة، الأفراد والأساليب والأدوات والتنظيم الذي يُستخدم لتحديد المشكلات وتحليلها واقتراح حلول لها، وتجريب هذه الحلول وتقييمها بهدف توفير مواقف تعليمية يكون التعلُّم فيها هادفاً (القاسم ومحمد، 2009؛ صبري وتوفيق، 2005).

* كلية التربية، جامعة اليرموك.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد تمثلت ذروة التطورات وما نجم عنها من تغيّرات في التقدم الهائل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، الذي قاد إلى ظهور أنماط وطرائق وإستراتيجيات تعليمية تعلُّميَّة جديدة، جعلت الحاجة إلى البيئات التعليمية التفاعلية المتعددة المصادر، أكثر إلحاحًا (الموسى ومبارك، 2005). وجاء التعلُّم الإلكتروني في منتصف التسعينيات من القرن الماضي وليدًا طبيعيًا للانتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ الأمر الذي مكّن المؤسسات التعليمية من توفير العديد من البرامج التعليمية والتدريبية عبر الإنترنت والشبكات الداخلية. وتتضمن عملية التعلُّم الإلكتروني تدفق المعلومات وتلقيها عبر الأجهزة الإلكترونية، وما تشمله من وسائط متعددة تتجاوز الزمان والمكان، وفقاً لظروف المتعلم واستعداداته وقدراته، بما يُسهم في تحقيق مفهوم التعلُّم الذاتي، بغرض تحقيق التحديث التعليمي في ضوء التغيرات المعلوماتية المتلاحقة وتوظيفها في رفع مستوى الطلبة العلمي؛ ذلك أن التعلُّم الإلكتروني تعلُّمًا فعالاً يُمكّن الطلبة من التعلم حسب ظروفهم، وإمكاناتهم، وسرعات تعلُّمهم (إسماعيل، 2009؛ القاسم ومحمد، 2009).

ويأتي التعلُّم الإلكتروني مغايرًا للتعلُّم بالمفهوم التقليدي الذي يحتّم على القائمين على العملية التعليمية التعلُّمية من إداريين ومعلمين وطلبة، الالتقاء في بيئة خاصة تجري فيها تلك العملية، بكل ما يتطلبه ذلك من جهد ومال ووقت وتجهيزات يصعب توفيرها أحيانًا، وبخاصة في الأماكن النائية والأطراف. فالتعلُّم الإلكتروني يقدّم حلولاً ناجعة لهذه المعضلة، ويتم فيه التعلُّم باستخدام التقنيات المحوسبة التي يؤمل أن تُحدِث انعطافًا حقيقيًا وأثرًا ملموسًا في تحسين العملية التعليمية وزيادة فاعليتها، والخروج عن رتابة الحصة الصفية المعتادة، وبخاصة في عالم باتت فيه التكنولوجيا المسيطر الأكبر على سلوك المتعلمين والأفراد.

ويشير غير باحث (الدرادكة، 2012؛ أبو الفول، 2011؛ المصطفى، 2011؛ العمري، 2007؛ Serin, 2011; Tacker, 2007; Walker & Zeidler, 2003; Chang, 2002). إلى أن للتعلم الإلكتروني دورًا كبيرًا في تغيير سلوك الطلبة وتحسين تعلمهم وتيسيره، وتأتي الدراسة الحالية في هذا السياق؛ فهي تدرس فاعلية تطبيق التعلُّم الإلكتروني في زيادة تحصيل الطلبة في مدارس المملكة العربية السعودية، التي تجهد فيها وزارة التربية والتعليم على تطوير التعليم وتعكف على حوسبته؛ بغية تحسين مستوى الطلبة الدراسي، وإيجاد أجواء إيجابية تربوية آمنة وجاذبة يتم تعلُّم الطلبة فيها. ومن المتوخى أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير طرائق التعليم وأساليبه، بإدخال طرق جديدة تأخذ سمة العصر الحالي في التطور العلمي والتكنولوجي، وتتيح للطلبة فرصة التعلُّم بعيدًا عن قيود غرفة الصف المعتادة.

ويشير قطيط (2011) إلى أن معظم البرامج التعليمية حاليًا، تأخذ التوجه الأكاديمي/التكنولوجي منحىً لها في تطوير العملية التعليمية التعلمية بمختلف أبعادها. ولعل أخذ مؤشرات عن جدوى حوسبة المناهج وإدخال البعد التكنولوجي فيها، وبخاصة في صفوف المرحلة الابتدائية، على درجة من الأهمية لواضعي المناهج الدراسية ومؤيدي حوسبتها، ومسوّغ لإجراء دراسات علمية تتصدى لهذا الموضوع المهم، وتفحص الآثار المترتبة على الانتقال إلى التعلُّم الإلكتروني وحوسبة التعليم في تعلُّم الطلبة، وتطوير مهاراتهم ورفع مستوى تحصيلهم. ولم تكن المملكة العربية السعودية بمنأى عن هذه التطورات والتغيرات؛ الأمر الذي دفع الباحثان إلى إجراء الدراسة الحالية التي تفحص أثر التعلُّم الإلكتروني في تحسين تحصيل طلبة الصفوف الابتدائية في مادة العلوم، التي تُعدّ من المواد الطافحة بالتجارب المخبَريّة، والتطبيقات العملية التي يمكن إجراؤها في بيئة افتراضية إلكترونية.

التعلُّم الإلكتروني E-learning

يأخذ النظام التعليمي الحديث خصائص تختلف جذريًا عمّا كان يتطلبه التعليم التقليدي؛ فقد أصبحت المهارات المطلوبة من الطلبة ليمارسوا حياتهم المعتادة أكثر اتساعًا وربما تعقيدًا بسبب التطور التقني الهائل في العصر الحالي، الذي أظهر الكتاب الناطق، والمكتبة الإلكترونية، والتعلم الإلكتروني، وبيئات التعلم الافتراضية، وبات استخدام نتاجات التكنولوجيا أمرًا ضروريًا لمواكبة هذا التطور. وقد فرض ذلك ملامح جديدة على النظام التعليمي، منها: التفاعل التعليمي بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والقدرة على البحث وحل المشكلات (قطيط، 2011، ص. 23). وكان التعلُّم الإلكتروني، الذي يتصدى البحث الحالي إلى دراسته، أحد أهم نتاجات التطور العلمي والتقني الحديث.

ويُعدّ مصطلح التعلُّم الإلكتروني (E-Learning) المصطلح الأكثر شيوعاً واستخداماً، رغم وجود مصطلحات أخرى تتفق معه أو ترتبط به، مثل: التعلُّم بالاتصال المباشر (Online Learning)، والتعلُّم الشبكي (Net Learning)، و التعلُّم الموزع (Distributed Learning)، والتعلُّم الافتراضي (Virtual Learning)، والتعلُّم المعتمد على الحاسوب (Computer-Based Learning)، والتعلُّم بمساعدة الحاسوب (Computer-Assisted Learning)، والتعلُّم بالاتصال الإلكتروني أو عبر الإنترنت (Online Learning)، والتعلُّم عن بعد (Distance Learning) (إسماعيل، 2009؛ استيتية وسرحان، 2007).

وترى البلوي (2006) أن التعلُّم الإلكتروني يمثل الثورة الحديثة في أساليب التعليم وتقنياته التي توظّف أحدث ما تتوصل إليه التكنولوجيا من أجهزة وبرامج في عمليات التعلُّم، بدءاً من استخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الصفوف واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعلُّم الصفي والتعلُّم الذاتي، وانتهاءً ببناء المدارس الذكية والصفوف الافتراضية التي تتيح للطلبة التفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى، من خلال تقنيات الإنترنت وما تتيحه من تواصل عن بُعد؛ الأمر الذي

ينعكس إيجابًا على تعلُّمهم. ولعل البلوي قد أكدت في إشارتها هذه، ما كان قد توصل إليه شانج (Chang, 2002) في دراسته التي أجرها في تايوان على (294) طالباً وطالبةً في المرحلة الأساسية؛ أنّ التدريس باستخدام الوسائط التعليمية التفاعلية قد رفع مستوى تحصيل الطلبة في مادة العلوم، مقارنة بطريقتي المحاضرة والمناقشة.

ولم يلتقِ شانج مع ما توصل إليه رزرفورد (Rutherford, 1999) في دراسته التي شملت (23) طالباً وطالبةً في الولايات المتحدة الأمريكية، الذين دَرَسوا مساقًا في الفيزياء؛ إذ بينت نتائجها أن معظم أفراد الدراسة لم يُظهروا تحسّنًا جوهريًا على اختبار المفاهيم العلمية في فهم قوانين نيوتن، واحتفظوا بفهم خطأ للقوانين الثلاثة، ولم تكن طريقة المحاكاة باستخدام الحاسوب ذات أثر في ذلك مقابل طريقة الشرح أو دورة التعلُّم. ودُعمت النتائج التي توصل إليها رزرفورد بدراسة مشابهة قام بها ديميتروف ومكجي وهوارد (Dimitrov, McGee & Howard, 2002) على عينة من (67) طالبًا وطالبةً، التي أتت نتائجها مغايرة لما جاء به شانج أيضًا؛ إذ توصلت إلى أن البيئة الغنية بالوسائط المتعددة، ضمن التفاعل الإلكتروني، لم تكن ذات أثر في امتلاك الطلبة مفاهيم مادة العلوم. وأيّدت عقلة (2009) كلاً من رزرفورد وديميتروف ومكجي وهوارد في دراستها التي أجرتها على (92) طالبًا وطالبةً من الصف الثالث في الأردن وأشارت إلى أنه ليس هناك من فرق في تحصيل الطلبة يُعزى لطريقة التعليم (متمازج، إلكتروني)، وللجنس (ذكور، إناث)، وللتفاعل بينهما.

ويبدو أن نتائج دراسة والكر وزيدلر Walker & Zeidler, (2003) التي أجرياها في المملكة المتحدة على عينة من (38) طالبًا وطالبةً من الصف التاسع الأساسي قد فَضّت الخلاف في هذا الموضوع وجاءت لتؤكد ما توصل إليه شانج وتخالف دراسة كل من رزرفورد، وديميتروف وزملائه، وعقلة؛ إذ أظهرت أن استخدام البرمجيات الإلكترونية المحوسبة، يُسهم وبشكل فعّال في تحقيق الأهداف التعليمية المتعلقة بتعميق استيعاب المفاهيم العلمية في مادة العلوم. وتعززت النتيجة ذاتها بما كشفت عنه دراسة مارزانو وبيكيرنج وبوليك (Marzano, Pickering & Pollock, 2004) في الولايات المتحدة الأمريكية التي أُجريت على (122) طالباً وطالبةً وأظهرت أثرًا دالاً للتفاعل الإلكتروني في تحصيل الطلبة للمواد العلمية.

ويذكر عامر (2007) أن التَّعلُّم الإلكتروني: هو تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواءً أكان متزامنًا أم غير متزامن. ويُعرِّف الحلفاوي (2006، ص. 18) التعلُّم الإلكتروني بأنه: "ذلك النوع من التعلُّم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وإيصال المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية، وتتمثل هذه الوسائط بالأجهزة الحديثة مثل الكمبيوتر والأقمار الاصطناعية وشبكات الحاسوب والإنترنت".

أما الموسى والمبارك (2005، ص. 13) فعرفاه بأنه: "نوع من التعليم الذي تتم فيه كل إجراءات الموقف التعليمي من خلال الإنترنت بحيث يكون المتعلم نشطاً وإيجابياً وفعالاً، أو أنه تعليم قائم على شبكة الإنترنت، وفيه تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص يتوافر فيه مواد أو برامج معينة، ويتم التعلُّم فيه عن طريق الكمبيوتر والحصول على التغذية الراجعة". كما عرفه بوسمان (Bosman, 2002, p. 4) بأنه: "التعلُّم الذي يُقدَّم إلكترونياً من خلال الإنترنت أو الشبكة الداخلية، أو عن طريق الوسائط المتعددة مثل الأقراص المدمجة (CD) أو أقراص الفيديو الرقمية (DVD)". وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف التعلُّم الإلكتروني بأنه: تعلم يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لتحقيق الأهداف التعليمية التعلُّميّة بأقل جهد ووقت في أي زمان أو مكان وبأقصى فاعلية ممكنة.

ويقوم التعلُّم الإلكتروني على مجموعة من العناصر الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها لضمان نجاحه. وتتمثل هذه العناصر في أنظمة الصفوف الإلكترونية والتعلُّم الذاتي، ويُعدُّ المعلم أحد العناصر المُهمّة التي يقوم عليها نظام التعلُّم الإلكتروني. وهناك مجموعة من المهارات التي يجب على المعلم أن يمتلكها لنجاح عملية التعلُّم الإلكتروني، التي تتمثل في إدارة الصفوف الإلكترونية، والقدرة على التعامل مع شبكة الإنترنت واستخدام البريد الإلكتروني وتصميم البرامج ووضعها على الإنترنت، وغيرها من هذه المهارات (الحلفاوي، 2006).

ويسعى التعلُّم الإلكتروني إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها: تطوير نظم التعليم التقليدية وأساليبها، والتوجه نحو تكنولوجيا المستقبل، والاعتماد على التعلُّم الذاتي، وتطوير مهارات المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة وتعزيز تفاعلهم وتواصلهم الإلكتروني مع الطلبة، والإفادة من الصفوف الافتراضية والإنترنت وتحقيق أهداف التعليم بأقصر وأيسر السبل، ومراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين بالسعي لتفريد التعليم، وتوفير بيئة تفاعلية متعددة المصادر وغنية بها، ونشر مفهوم التعليم المستمر في المجتمع لترسيخ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين (السالم، 2004؛ الحلفاوي، 2006؛ التودري، 2007).

ويشير محمد ومحمود ويونس وسويدان والجزار (2004) إلى أن التعلُّم الإلكتروني قد يساعد على تفادي كثير من السلبيات في العملية التعليمية، كما أن التعلُّم الإلكتروني يعمل على تقديم المعلومات وعرضها بطرق وبأنماط متعددة من رسوم، وصور، وإشارات، وكتابات، وأصوات، وبتقنيات يتفاعل معها المتعلم بشكل مباشر وإيجابي لتقود المتعلم نحو إتقان ما يتعلمه، وتُمكّنه من الاستجابة لهذه المعلومات بأشكال مختلفة، وتُطلعه على مدى نجاحه وتقدمه في التعليم من خلال تقديم تغذية راجعة فورية بهدف تعزيز تعلمه أو تصويبه حسب مقتضى الحال.

ولعل ما يؤكد ذلك؛ الدراسة التي قام بها باكاس وميكروبولس (Bakas & Mikropoulos, 2003) في الولايات المتحدة الأمريكية على (102) طالبًا وطالبةً في المرحلة المتوسطة. التي كشفت عن أثر تطوير بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية في مساعدة الطلبة على زيادة تحصيل المفاهيم العلمية في مجال الفلك بموضوع الحركة الكوكبية. وقد التقت نتائج هذه الدراسة بما أفضت إليه دراسة روثمان (Rothman, 2005) التي أجريت في بريطانيا على عينة من طلبة الصف الخامس قوامها (209) طلاب وطالبات وأظهرت أثرًا دالاً للتدريس المحوسب والتفاعل مع الحاسوب في تحصيل الطلبة في مادة العلوم، مقابل التعليم المعتاد. وهو ما أكدته دراسة لويزار (Lwezar, 2008) التي أجريت في أمريكا على (6) طلاب وطالبات في الصف العاشر من المرحلة الأساسية العليا؛ التي أفضت نتائجها إلى أن التعلُّم وفق برمجية قائمة على أسس التعلُّم الإلكتروني؛ كان ذا أثر في تحصيل الطلبة في مقرر الفيزياء مقارنة بالطلبة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة أو بالطريقة التي استخدمت المختبرات المحوسبة القائمة على المحاكاة.

ويمكن تصنيف التعلُّم الإلكتروني حسب الدرجة التي يختلف فيها عن إستراتيجيات التعلُّم التقليدي، إلى نمطين اثنين على النحو الآتي:

1. التعلُّم المتزامن أو المباشر (Synchronous Learning): ويستند هذا النوع من التعلُّم إلى نموذج يحاكي الحصص والمحاضرات الصفية، أو الاجتماعات باستخدام تكنولوجيا الإنترنت. وسُمي متزامنًا لأنه يتطلب من أطراف العملية التعليمية التعلمية أن يكونوا حاضرين في الوقت نفسه. وقد صُمّم لهذا الغرض عديد من الحقائب الإلكترونية والبرمجيات، مثل: العروض التفاعلية بشتى أساليبها على الشبكات الداخلية وشبكة الإنترنت، والحوار التفاعلي، وألواح الكتابة الالكترونية، والصفوف الافتراضية، وغيرها مما يعرف بالأدوات التعاونية التي توفر الاتصال المتزامن بالنص، أو بالصوت والصورة، أو بخليط منها. ويتم التعلم المتزامن بأن يقوم كل طالب بالدخول على موقع الإنترنت أو الشبكة المستخدمة، والتعامل مباشرة مع المعلم حيث يتم التدريب والتعلم اعتمادًا على التكنولوجيا التي تعمل في الوقت الحقيقي. ولهذا النوع من التعلم فائدة العفوية والتلقائية والفورية، شريطة أن يتم في الزمان والمكان المناسبين للتلاميذ. ومثال التعلم المتزامن المؤتمرات ومنابر الحوار المتلفزة؛ ذلك أنه بالرغم من وجود مسافة بعيدة تفصل الطالب عن المعلم إلا أن كلاً منهما يجب أن يكون موجودًا في المؤتمر أو في غرفة الحوار المتلفز ليتم التفاعل بينهما (الشناق وبني دومي، 2008؛ Jethro, Grace & Thomas, 2012; Bates, 2005; Fallon & Brown, 2003).
2. التعلُّم غير المتزامن أو غير المباشر (Asynchronous E-learning): يُمكِن في بعض الحقائب الإلكترونية التي يعتمد عليها التعلُّم المتزامن تسجيل العروض أو الجلسات التفاعلية لمشاهدتها لاحقا، ليصبح التعلُّم غير متزامن. وهو تعلم مُعتمد على الشبكات (Web-based) ويتم بالعادة على قرص مدمج (CD-Rom) أو عبر شبكة محلية (Local Area Network) استنادًا إلى أسلوب التدرب والتعلم الذاتي. إذ تُقدَّم المادة الدراسية على قرص مُدمج، أو عبر خادم إلى المحطة التي يعمل عليها الطالب، الذي يستطيع دخولها أو استخدامها، دونما حاجة لوجوده مع المعلم في المكان والزمان ذاته. وتكون المادة الدراسية خليطًا من النصوص، والأفلام المرئية والمسموعة، والصور العادية والمتحركة، التي لا تخلو من التقويم الذاتي. ويتميز التعلم غير المتزامن أنه يعطي فرصة للطالب لمزيد من التحكم والمرونة؛ إذ يستطيع دخول الوسائط الإلكترونية ومشاهدتها والاستماع إليها والتفاعل معها وإعادة ذلك مرات عدّة حسب رغبته، في أي وقت يشاء طيلة ساعات اليوم وأيام الأسبوع، وعادة ما تتم إدارة التعلم غير المتزامن ومراقبته وفق نظام لإدارة التعلم (Learning Management system) يتيح للطالب فرصة عبور المادة الدراسية المقررة بوسائل خاصة محددة تسجل تقدم الطالب في تلك المادة (إسماعيل، 2009 Bates, 2005; Fallon & Brown, 2003;).

ونتيجة لتبني نمطيّ التعلّم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في العلمية التعليمية التعلُّمية؛ بزغ نوع خليط آخر هو التعلُّم المتمازج (Blended Learning). وفي هذا النوع من التعلُّم يتم دمج التعلُّم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن بالتعلُّم الصفي المعتاد. ويبرز فيه دور المعلم بوصفه موجهًا ومرشدًا للطلبة، وفي الوقت نفسه يظهر دور المتعلم الإيجابي في عملية التعلُّم. فهو تطبيق للإستراتيجيات التعليمية القديمة برؤية المستحدثات التكنولوجية الجديدة في قاعة الدرس، حيث تُستخدم آليات الاتصال الحديثة ووسائطه الإلكترونية. ويتميز التعلم المتمازج باختصار الوقت والجهد والتكلفة، وتوفير بيئة تعليمية جاذبة؛ ذلك أنه أسلوب تعلم يلبي حاجات الطلبة ويثير دافعيتهم للتعلم والابتكار، بعيدًا عن روتين التعليم المعتاد. ويقوم التعلم المتمازج على أربعة عناصر، هي: التعلم من المعلومات بالقراءة والاستماع والمشاهدة، والتعلم بالتفاعل والمحاكاة، والتعلم التعاوني من الأقران، والتعلم القائم على الخبرة بتمثيل الأدوار ودراسة الحالة والتفاعل التطبيقي. وتكمن معيقات التعلم المتمازج في محدودية الوقت لتطبيقه، وتكلفته المادية المرتفعة، وضعف مهارات الطلبة الإلكترونية (الكيلاني، 2011؛ إسماعيل، 2009؛ Fallon & Brown, 2003).

إن التعلُّم الإلكتروني بوصفه نظامًا تعليميًا؛ له ميزات وخصائص ينفرد بها عن غيره من استراتيجيات التعليم الأخرى. ولعل أبرز خصائصه وميزاته، كما سبق ذكره، أنه يُمكِّن الطلبة من امتلاك قدرات عالية تساعدهم على توظيف التكنولوجيا بشكل فاعل في تعلُّمِهم، مما يبث الطاقة في نفوسهم، ويجعل الغرفة الصفية بيئة

تعليمية تعلُّميَّة تمتاز بالنشاط والتفاعل المستمر والمتبادل، ويولّد هذا الأمر لدى الطلبة الشعور بالثقة بالنفس وبالمسؤولية مما ينعكس إيجابًا على قدراتهم وأفكارهم، ويجعلهم يفكرون على نحو ابتكاري خلاّق (الفرا، 2003).

كما يمتاز التعلُّم الإلكتروني بالوفرة في مصادر المعلومات، مثل: الكتب الإلكترونية والدوريات وقواعد البيانات والمواقع التعليمية، بالإضافة إلى توفير التغذية الراجعة المستمرة وقت عملية التعلُّم، أضف إلى ذلك قدرة هذا النوع من التعلُّم على الاتصال غير المباشر بين الأشخاص من خلال البريد الإلكتروني حيث تكون الرسالة والرد كتابياً، ويمكن إجراء التخاطب الكتابي المباشر، أو التواصل بالصوت والصورة (السلطان والفنتوخ، 1999).

وعلى الرغم من أهمية التعلُّم الإلكتروني في تقليل الاحتياجات والمتطلبات التقليدية للتعليم، والاعتماد على سرعة الطالب الذاتية في التعلُّم حسب قدراته ووقته وإدارته الخاصة لتعلمه، وتحكم الطلبة في علميات التعلُّم من خلال التغذية الراجعة التي يتلقونها، وتوفير وقت التعلُّم، وتأكيد عنصر التشويق، والتقييم المستمر للتقدم في تحقيق الأهداف، وتوفير الخبرات التفاعلية النشطة الأكثر إثارة؛ التي تجعل من التعلُّم الإلكتروني طريقة تعلُّم تختلف تمامًا عن طرائق التعليم التقليدية؛ إلا أن لهذا النوع من التعلُّم جوانب سلبية ومعيقات يتطلبها توظيفه، منها: الأميَّة التقنية وضعف قدرات الطلبة في استخدام الحاسوب، والتعثر في متابعة المنهج في حال عدم وضوح التعليمات والأهداف للمتعلمين أو المسؤولين عن التعليم، وكثرة الأجهزة العلمية الإلكترونية التي قد تصيب المتعلم بالفتور، والتركيز على الجانب المهاري أكثر من الجوانب الأخرى، وبطء الحواسيب والشبكات أحيانًا، والحاجة إلى التدريب المثالي، وصعوبة متابعة الطلبة غير المنغمسين في المهمة التعلُّمية، وصعوبة وجود المدرس في وقت محدد يريده الطالب، واستحالة تنفيذ بعض المهارات المتصلة بالتجارب المعملية، والحاجة إلى بنية تكنولوجية وصفوف مثالية مكلفة ماديًا من حيث الأجهزة والبرامج والبرمجيات والاتصالات الإلكترونية، والتدريب المثالي لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وعدم توافر الأمانة العلمية التامة والانضباط والمسؤولية في أداء المهمات التعلُّمية ذاتيًا، والشعور بالعزلة الاجتماعية والانطوائية أحيانًا لأن المواجهة غير حقيقية، وتفضيل التعلُّم التقليدي لدى بعض المدرسين، وقوانين الملكية الفكرية التي تحول أحيانًا دون تبادل المعرفة أو المشاركة في صنعها (الكيلاني، 2011؛ إسماعيل، 2009).

ويُعد استخدام التعلُّم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية مظهرًا أساسيًا من مظاهر التطور، بما يقدمه من برامج تساعد الطلبة على تعلم المواد التي تبدو إليهم أنها على درجة مرتفعة من الصعوبة، وتساعد تلك البرامج على تعزيز تحصيلهم، وذلك بما يتم تنفيذه من إجراءات بسرعة ودقة وإتقان، بأسلوب تفاعلي استكشافي نشط جاذب لانتباه الطلبة يتضمن بناء مهارات تطبيقية وحل مشكلات حقيقية؛ مما يُسهم في تنمية قدرة المتعلم على التذكر والاحتفاظ بالمعلومات واستخدام المنهج العلمي في البحث والتفكير (شلي، 2002؛ عباس والعبسي 2007). وهذا ما كشفته دراسة كيرني وتريغست ويوو وزادنك (Kearney, Treagust, Yeo, & zadnik 2001) التي أجريت على (44) طالبًا وطالبةً في المملكة المتحدة؛ وتمخضت عن فاعلية الدروس التفاعلية القائمة على استخدام الحاسوب و(الفيديو كليب) في تطوير التعلُّم ذي المعنى لدى طلبة الصفين العاشر والحادي عشر للمفاهيم الفيزيائية.

وفي الولايات المتحدة، التقى فرتاكنك وزملاؤه (Vrtacnik et al., 2000) مع ما توصل إليه كيرني وزملاؤه؛ إذ أفضت دراستهم التي أجروها على (50) طالبًا وطالبةً في الصف الثالث المتوسط، إلى أن الوسائط المتعددة التفاعلية المحوسبة، مقارنة مع الطريقة المعتادة؛ قد حسنت من فهم الطلبة للمفاهيم العلمية. وبالرغم من اختلاف مكان دراستهم وزمانها، اتفق الحذيفي (2009) فيما توصل إليه في دراسته التي أجراها في المملكة العربية السعودية على تلاميذ الصف الثالث من المرحلة المتوسطة مع كيرني وزملائه وفرتاكنك وزملائه؛ أنّ استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة التي أعدها كان أعلى تأثيرًا في رفع مستوى تحصيل الطلبة من طريقة التعليم المعتادة.

وقد شكلت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية فِرَقًا لتطوير عملية التعليم والتعلُّم وتوجيهها نحو الاقتصاد المعرفي (Knowledge Economy)، وانتهت تلك الفرق إلى توفير البُنى التحتية ومختبرات الحاسوب، وتدريب المعلمين على استخدامها بإخضاعهم لدورات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)، وإنتل (Intel)، ووورد لينكس (Linux Word)، التي يُمنح المعلم الحاصل عليها حوافز مالية خاصة (الراشد، 2007).

كما عملت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية من خلال تصميم برنامج خاص يخدم مدارس المملكة في مختلف المجالات؛ إذ تم ربط المدارس بالإدارة التعليمية التابعة لها، ومن ثم ربط الإدارة التعليمية بالوزارة عن طريق شبكة خاصة. واعتُمِدَ برنامج "معارف" وتم تعميمه على معظم مدارس المملكة العربية السعودية، بعد تجريبه. وتبع ذلك "مشروع عبد الله بن عبد العزيز وأبنائه الطلبة للحاسب" الذي اهتم بتنمية مهارات الطلبة في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف الأنشطة التعليمية وللمراحل الدراسية كافة، وتوفير البيئة والمصادر اللازمة لذلك. ثم أَنْجَزَت المملكة العربية السعودية مشروع سيمانور (Semanoor) الرائد في التعلُّم الإلكتروني بوصفه أول متصفح إلكتروني يحتوي على جميع الكتب الدراسية المدرسية ويعمل من خلال الإنترنت (المحيسن، 2003؛ حنيفه، 2010؛ العبد الكريم، 2010).

وتُعدّ مادة العلوم من المواد الدراسية المهمة لطلبة المرحلة الابتدائية التي لا تقتصر أهدافها على تزويد الطلبة بالمعرفة العلمية حسب، بل تتعدى ذلك إلى ترجمة المعرفة إلى تطبيق وعمل وسلوك

مفيد، الذي يتطلب تحقيقه توافر الاستعداد والدافعية لتعلم العلوم واكتساب معرفتها، ولا يتأتى ذلك إلا بتقديم المادة العلمية للطلبة بأُسلوب شيِّق وممتع (الدمرداش، 1994)؛ وهو ما توفره التقنيات الحديثة من خلال الاستجابة للثورة العلمية التكنولوجية وتوظيف التعلُّم الإلكتروني في التعليم، انطلاقاً من الخصائص والمزايا التي يمتاز بها هذا النوع من التعلُّم؛ الذي يُسهم في تقديم المادة التعليمية بأشكال وبطرق متعددة يمكن أن تساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية بدرجة عالية من الفاعلية (صبري وتوفيق، 2005).

وقد أشارت دراسة كاردينال وسميث (Cardinal & Smith, 1994) التي أجرياها في الولايات المتحدة الأمريكية على (60) طالبًا وطالبةً إلى فاعلية التعلُّم بمساعدة الحاسوب في زيادة تحقيق الطلبة للأهداف التعليمية في موضوعات مختلفة. والتقى معهما وليامز (Williams, 1998) في دراسته التي أجراها على عينة قوامها (115) طالبًا وطالبةً من الصف السابع في الولايات المتحدة الأمريكية وأشارت نتائجها إلى الأثر الدال لبرمجية تتعلق بحل المشكلة في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية. وتأكيدًا لدراستيّ كاردينال وسميث، ووليامز أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها تاكر (Tacker, 2007) في الولايات المتحدة الأمريكية على (60) طالبًا من الصف السادس، أن استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة إلكترونياً، التي أعدها على شكل وسائط متعددة تُستخدم ذاتياً، إلى أن البرمجية بصورها وألوانها وموسيقاها كانت شائقة، وأنها أسهمت في زيادة تحصيل الطلبة في مادة العلوم. كما دعّمت دراسة أحدث قام بها سيرن (Serin, 2011) تلك النتائج؛ إذ أفضت الدراسة التي أجراها على (52) طالبًا وطالبةً من الصف الرابع الابتدائي في أزمير بتركيا؛ إلى أن التدريس المعتمد على الحاسوب، ذو أثر دال في زيادة تحصيل الطلبة في مادة العلوم والتكنولوجيا، وتطوير مهارات حل المشكلات لديهم.

التحصيل الدراسي

يُعدّ التحصيل الدراسي (Academic Achievement) من المتغيرات الأساسية التي تربط بين علم النفس والتربية، ويشير التحصيل إلى مدى إفادة الطلبة من المحتوى الدراسي وتحقيق الأهداف المرجوّة. ويترتب على التحصيل الدراسي نجاح الطالب أو إخفاقه في مادة ما، وما يوافق ذلك من اختبارات تحتاج مزيدًا من التركيز والجهد (تشاريلي، 1983؛ صالح، 1992).

وقد أولى التربويون والمعنيون بالعملية التعليمية اهتمامًا كبيرًا بالتحصيل الدراسي نظرًا لأهميته في حياة الطالب، ولما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة؛ إذ يُعد التحصيل معيارًا حاسمًا لمعظم القرارات المتعلقة بالطالب وبالمنهاج وبالعملية التعليمية وبالإدارة، كما يتم بموجبه التعرف إلى مقدار تقدم الطلبة في الدراسة، وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، وكذلك في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم. علاوة على ذلك، فإن التحصيل الدراسي بجوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية، يُعدّ من عوامل تشكيل شخصية الطالب وتحديد مكانته الاجتماعية والاقتصادية فيما بعد، لذلك يحرص القائمون على العملية التعليمية أن يحصل الطلبة على أقصى مستوى من العلم والمعرفة ليتسنى لهم الانتقال إلى مرحلة دراسية لاحقة. أضف إلى ذلك أن مستوى تحصيل الطلبة يُعد مؤشرًا على كفاية المؤسسة التعليمية وقدرتها على تحقيق أهدافها (ارتاحي، 1993؛ أبو الهيجاء 1997؛ نصر الله، 2010).

وأورد الأدب التربوي عددًا من التعريفات للتحصيل الدراسي؛ فقد عرّفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات مُعَبَّرًا عنها بدرجات الاختبار المُعدّ بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة" (شحاته والنجار، 2003، ص. 89). أما علاّم (2000، ص. 305) فقد عرّفه بأنه: "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي". ويعرّفه السدحان (2004، ص. 32) بأنه:"مقدار ما تعلمه الطالب في المدرسة مُعَبَّرًا عنه بالتقدير الذي يناله في امتحان نهاية العام الدراسي، وهو يعكس مستويات تحصيليّة متباينة".

تتمثل بعض غايات العملية التعليمية التعلُّميّة في تغيير سلوك المتعلم، وزيادة تحصيله للمعارف والمعلومات، وتطوير انفعالاته ومهاراته وخبراته في مختلف المجالات، بهدف تنمية قدراته وتهيئته بشكل يسمح بانتقاله من مرحلة دراسية إلى أخرى؛ وذلك من خلال توفير البيئة التعليمية المناسبة، وتسخير مختلف الطرق والأساليب والأدوات التي تساعده على ذلك (توق وقطامي وعدس، 2003). ولعل ما تشتمله تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من تلك الطرق والأساليب، ما يساعد على إيصال المعلومة للمتعلم بأيسر السبل وبأقصى درجة من الفاعلية، وبخاصة في التعلُّم الإلكتروني الذي يشكل نظاماً تعليمياً متكاملاً يتميز بعدد من الخصائص والميزات التي تساعد المتعلم على تحصيل المعلومات بيسر وبتفاعل إيجابي (كحّول، 2011؛ Chang, 2002).

وبناءً على ما عُرض سابقًا من أدب نظري ودراسات سابقة تتعلق بموضوع الدراسة، يُلحظ أن معظم التربويين والباحثين قد أشاروا إلى فاعلية استخدام التعلُّم الإلكتروني المستند إلى الوسائط المتعددة والتفاعل الإلكتروني، في العملية التعليمية وفي زيادة تحصيل الطلبة وتنمية مفاهيمهم في موضوعات علمية مختلفة. وقد أفادت الدراسة الحالية من توصيات بعض الدراسات التي ركزت على ضرورة استخدام التعلُّم الإلكتروني في الصفوف الدراسية، وبخاصة في المدارس التي ما زال التعليم التقليدي سائدًا فيها ويأخذ مساحة واسعة من طرائق التعليم وأساليبه؛ إذ يُلحظ أن معظم تلك الدراسات قد طُبقت على طلبة مدارس غربية متقدمة. أضف إلى ذلك أن الدراسة الحالية قد أفادت من الأدوات المستخدمة في الدراسات التي تمت مراجعتها، وبخاصة في مجال اعتماد بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية وتشكيل مجموعة تعلُّميّة لعرض الوحدة

التعليمية موضوع البحث في هذه الدراسة ضمن عملية التفاعل الإلكتروني التشاركي، وقد تكون الدراسة الحالية، هي الأولى من نوعها التي تُجرى في المملكة العربية السعودية وتستند إلى التفاعل الإلكتروني في تقديم الأنشطة التعليمية عبر الشبكة الداخلية للمدرسة وتُوظف البريد الإلكتروني في بعض المهمات التي يُكلَّفُ بها الطلبة.

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من أهمية التطور التكنولوجي، وما رافقه من تطور علمي ومعرفي، تبرز أهمية مواكبة هذا التطور وبخاصة في مجال طرائق التدريس المستخدمة في العملية التعليمية. وبالنظر إلى واقع العملية التعليمية وظروف المدرسة في المملكة العربية السعودية؛ يُلحظ أنّ التعليم ما زال معتادًا وتقليديًا، وأنّ البرمجيات التعليمية المرتبطة بالمناهج المدرسية غير متوافرة؛ كما أنّ مادة الحاسوب تُقدم مستقلةً لا يُستعان بها على تقديم الدروس في المواد الأخرى، ولا يوظف المعلمون، في كثير من المدارس، الحاسوب أثناء تعليمهم (المحيسن، 2003). إن التعليم التقليدي المعتاد لا يلبي - على أتم وجه - حاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم واستقلاليتهم (Jethro, Grace & Thomas, 2012; Serin, 2011)؛ ذلك أنه مقيد بالمكان وبالزمان، ويتمركز حول المعلم بوصفه ناقلاً للمعلومات ومصدرًا وحيدًا لها، وقلّما يكون دور الطلبة فيه إيجابيًا؛ إذ يتمثل في تلقي المعلومات والمعارف وحفظها لاسترجاعها في الامتحانات. إن هذا الواقع التعليمي لا يواكب عصر المعلومات ومُستجداته في تدريس العلوم، وهناك حاجة إلى وطرائق ووسائل تعليمية تُسهم في إيجاد مصادر متعددة للحصول على المعلومة، وبأسلوب يتناسب والتطور التكنولوجي والمعرفي المتسارع، ويُساعد على تنمية الأسلوب العلمي في التفكير وأسلوب حلّ المشكلات لدى الطلبة، وبخاصة صغار المتعلمين منهم.

وبناء عليه؛ فإن مشكلة الدراسة تكمن في الكشف عن أثر استخدام التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية. هذا الواقع وتسويغه العلمي والتربوي وضع الباحثين أمام تساؤل مفاده: هل يمكن أن يحسن التعلُّم الإلكتروني تحصيل الطلبة في مادة العلوم؟ وبالتحديد، تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما أثر طريقة التعليم (التعلُّم الإلكتروني، الطريقة المعتادة) والجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم؟" وتنبثق عن هذا السؤال فرضية الدراسة الصفرية الآتية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصف السادس الابتدائي على اختبار التحصيل في العلوم تعزى لطريقة التعليم (التعلُّم الإلكتروني، المعتادة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما".

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تركز على التعلُّم الإلكتروني في ضوء التطور المعرفي والتكنولوجي، كما أنها تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في أساليب التدريس، ومع توجه وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية نحو حوسبة التعليم وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية من خلال التعلُّم الإلكتروني. ويتوقع أن تُسهم الدراسة في الكشف عن مدى نجاح عملية توظيف هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية. وتفتح الدراسة آفاقًا جديدة لدراسات أخرى في مجال حوسبة التعليم وتقييمه على مستوى المملكة العربية السعودية. وتفيد نتائج هذه الدراسة واضعي المناهج الدراسية بما تزودهم به من تغذية راجعة عن فاعلية التعلُّم الإلكتروني للطلبة من الجنسين الذكور والإناث، كما قد تفضي الدراسة إلى نتائج تحفز معلمي مادة العلوم والمواد الأخرى ومعلماتها على إدخال البعد التكنولوجي في تعليمهم، بتوسيع دائرته التقليدية التي قد تمتد إلى بيوت الطلبة عبر شبكة الإنترنت. ويُؤمل أن نتائج الدراسة ستدفع المعلمين والمعلمات إلى لعب أدوار تربوية جديدة، بأن يُصبح المعلم ميسرًا للتعلُّم ومرشدًا للطلبة وموجهًا لسلوكهم، لا أن يستمر في دوره التقليدي ملقنًا للمعلومات ومصدرًا وحيدًا لها. كما أن الأدوار الإدارية سواء أكانت لمديري المدارس ومديراتها أم لمعلميها ومعلماتها قد تتغير فيما إذا ثبت جدوى التعلُّم الإلكتروني، وبخاصة في المدارس التي تُجرى فيها الدراسة.

تعريفات الدراسة الاصطلاحية والإجرائية

تقوم هذه الدراسة على المصطلحات الأربعة الآتية:

- التعلُّم الإلكتروني: ويعرف اصطلاحيًا وفق اليونسكو (UNESCO) بأنه: "توظيف الأنشطة والبرامج التربوية بين المعلم والمتعلم باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والتجهيزات التكنولوجية بهدف إحداث تغييرات سلوكية لدى المتعلم" (اليونسكو، المشار إليها في إسماعيل، 2009، ص. 53). أو هو "عملية اكتساب المعارف والمهارات من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" (Tang, cited in UNESCO, 2006). ويُعبَّر عنه إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: طريقة التعليم المتبعة في تقديم الوحدة الدراسية لموضوع (الكهرباء) إلكترونيًا، من كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية عبر الشبكة الداخلية لمدارس المجموعة التجريبية.
- التحصيل: التحصيل لغة "حَصَل، الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيء يحصل حصولاً. والتحصيل: تمييز ما يحصل، وحاصل الشيء ومحصوله: بقيته. وفي قوله تعالى {وحُصِّلَ ما في الصُّدُورِ} (العاديات: 10)، أي بُيِّن ومُيِّز أو جُمِعَ" (ابن منظور، 2008، ص. 901). ويُعرَّف التحصيل اصطلاحًا بأنه: "مقدار ما ينجزه

الفرد من التعلُّم، أو مقدار ما يكسبه من معلومات وخبرات، أو ما يحققه من أهداف تعليمية نتيجة دراسة موضوع أو مقرر أو برنامج تعليمي، مقيسًا بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار معد لهذه الغاية" (يوسف، 2002، ص. 59).

- الصف السادس الابتدائي: هو أحد صفوف مرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتمتد هذه المرحلة من الصف الأول إلى الصف السادس، ويُعبر عنه في هذه الدراسة بالشعب الأربع التي طُبقت فيها إجراءات الدراسة وشارك طلبتها في تنفيذها.
- مادة العلوم: هي المادة التعليمية المتمثلة في كتاب العلوم المقرر تدريسه في جميع مدارس المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2010/ 2011 للصف السادس الابتدائي، ويُعبر عنها في هذه الدراسة بوحدة الكهرباء التي تُقدَّم للطلبة إلكترونيًا.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية في اقتصارها على:

- أفراد الدراسة الذين اختيروا بطريقة متيسرة من طلبة الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة تبوك، للفصل الدراسي الثاني من العام 2011/2010؛ مما يحول دون تعميم نتائجها على أفراد آخرين من طلبة الصف السادس أو الصفوف الابتدائية الأخرى.
- الاختبار التحصيلي في وحدة الكهرباء من مادة العلوم للصف السادس الابتدائي المستخدم في الدراسة الحالية، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات حسب استجابات الطلبة.
- التحصيل الدراسي في وحدة دراسية واحدة (الوحدة الرابعة) من كتاب العلوم المقرر للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2011/2010؛ مما يحول دون تعميم نتائجها على أفراد الدراسة في موضوعات أو مواد دراسية أخرى.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة

شارك في هذه الدراسة (80) طالباً وطالبةً يدرسون في الصف السادس في منطقة تبوك التعليمية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مدرستين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، تشتمل كل منها على شعبتين صفيتين يدرسهما المعلم أو المعلمة ذاتيهما بواقع (20) طالبًا أو طالبةً في كل شعبة. وقد عُدت، عشوائياً، إحدى الشعب من كل مدرسة بوصفها مجموعة تجريبية وأخرى بوصفها ضابطة. وقد وضَع الباحثان معيارين لاختيار أفراد الدراسة؛ الأول أن تكون المدرسة التي يَدْرُسُون فيها تابعة لوزارة التربية والتعليم، وذلك لضمان معايير البناء المدرسي ومناسبتها لتطبيق التجربة وتوفير ظروف متساوية ضمن البيئة المدرسية، والمعيار الثاني أن يكون في المدرسة شعبتين دراسيتين للصف السادس الابتدائي، على الأقل.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، والكشف عن أثر استخدام التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية، تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً: الوحدة الدراسية

تم اختيار وحدة "الكهرباء" من كتاب مادة العلوم المقرر من وزارة التربية والتعليم السعودية للصف السادس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011/2010 المكونة من ستة دروس، وقد تم تطوير الوحدة الدراسية إلكترونيًا باستخدام برنامج (Flash)، وفقًا للخطوات الآتية (العجلوني والعبادي والمجالي، 2006؛ العجلوني والمجالي والعبادي، 2006):

1. مرحلة التحليل والإعداد

حُللت في هذه المرحلة مفردات محتوى وحدة "الكهرباء" للصف السادس الابتدائي، كما وردت في دليل المعلم لمادة العلوم، وكتاب العلوم للصف السادس طبعة (2011/2010 م)، ثم تحديد الأهداف التعليمية والتأكد من وضوحها؛ إذ بلغت (12) هدفًا، هي: شحن الأجسام بالدلك، وذِكْر نوعيّ الشحنة الكهربائية، وتسمية نوع القوة المتولدة في شحنتين متشابهتين، وتسمية نوع الشحنة المتولدة في شحنتين مختلفين، تعداد مصادر الكهرباء، وتعرف مكونات البطارية الجافة ووظائفها، وتوليد الكهرباء عمليًا باستخدام ملف ومغناطيس، وتصنيف المواد إلى موصلة للكهرباء وأخرى عازلة، وتكوين دائرة كهربائية، وذكر دور المفتاح في الدائرة الكهربائية، والتعامل مع الكهرباء بشكل صحيح، والإسهام في ترشيد استخدام الكهرباء.

كما تم التأكد من تنظيم المحتوى والتسلسل المنطقي لمفرداته في الكتاب المدرسي، بما يتماشى وطبيعة المادة المستهدفة، والعمل على توظيفها في اختيار الأنشطة المرافقة والمهمات والتدريبات وتقويم تعلم الطلبة. كما تم تحديد أساليب التعزيز المناسبة، بما يتلقاه من المعلم من تغذية راجعة تعزيزية اجتماعية أثناء سيره في تحقيق أهداف الوحدة، أو تعزيز إلكتروني (أتوماتيكي) حال نجاحه في تنفيذ الأنشطة العملية. وحُددت أيضًا أنواع الأسئلة الهادفة، بالإضافة إلى تحديد عناصر التقنيات الحاسوبية التي ستستخدم، والمتمثلة في الأشكال التوضيحية والرسومات وعنصر الحركة والألوان والخطوط، والتواصل بين كل معلومة والتي تليها، وربط جميع هذه العناصر بشكل متناسق لتحقيق الأهداف المرجوة، مع مراعاة ملاءمة جميع هذه العناصر للأهداف التعليمية، وخصائص المتعلمين المتمثلة في تفكيرهم المادي وقدرتهم على التفكير المنطقي المادي، والقدرة على

التصنيف في ضوء أكثر من بُعد، وحب الاستطلاع (نشواتي، 2003). أضف إلى ذلك مراجعة عدد من الدراسات، والكتب المتخصصة في تصميم وحوسبة الدروس التعليمية إلكترونياً، التي حددت المعايير الأساسية لإعداد الدروس وتطويرها إلكترونياً، من حيث التصميم والإخراج والعرض.

2. مرحلة التصميم وكتابة السيناريو

وفي هذه المرحلة تُرجمت الخطوط العريضة المتعلقة بالوحدة الدراسية التي تم إعدادها إلى إجراءات تفصيلية وتم تصميمها وتسجيلها على الورق، كما تم تدوين ما سيتم عرضه على الشاشة من معلومات تتضمنها المادة التعليمية، مثل: تعريف عنوانها، ومكوناتها، وأهدافها، والإرشادات اللازمة من دخول الوحدة الدراسية والخروج منها، وتحديد تسلسل ظهور هذه المعلومات، والفواصل الزمنية، وكيفية عرض كل درس من الدروس، وإدخال البيانات والمعلومات وإخراجها، بالإضافة إلى تحديد الارتباطات التشعيبية، مع مراعاة المحافظة على مقروئية الشاشة، وإبراز الأجزاء المهمة من النصوص والأشكال باستخدام الألوان المناسبة دون أخطاء، وتغيير أنماط الحروف، وتوظيف الأشكال والمؤثرات الصوتية دون مبالغة حرصاً على عدم تشتت انتباه الطلبة أثناء عملية التعليم والعرض. وبناءً على ذلك، صُممت الخطوط العريضة للسيناريو وكتبت استعدادًا لتنفيذه.

3. مرحلة التنفيذ إلكترونياً

استناداً إلى التصميم الورقي للوحدة الدراسية، تم إدخال البيانات إلى الحاسوب وتجميع أجزائها باستخدام برنامج (Flash)، بمساعدة متخصص في تصميم تقنيات التعليم، وقد روعي تصميم دروس الوحدة الدراسية حسب محتوى كل درس من دروسها، ووفقًا للمعايير التربوية بطريقة مشوقة وممتعة تحاكي الواقع؛ إذ صُمم غلاف الوحدة الدراسية بحيث يشتمل على عنوان الوحدة مع وضع خلفية مناسبة للصفحة، ومقطع موسيقي متزامن مع الصوت والحركة. وتلا صفحة الغلاف أهداف الوحدة الدراسية، ومن ثم الدروس المتضمنة فيها، بالإضافة إلى عدد من الأسئلة والمهمات التعليمية، والأنشطة التي تلي كل درس من دروس الوحدة الدراسية، مع مراعاة ضبط وتسجيل ودمج الأصوات وتعديلها بشكل مناسب.

وبعد ذلك، تم إخراج الوحدة الدراسية بصورتها الأولية إلكترونيًا، ونسخها على قرص مدمج (CD)، بهدف تقييمها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين. وبعد تحكيم الوحدة؛ تم إيجاد روابط إلكترونية عبر الشبكة الداخلية، من خلال إنشاء صفحة خاصة بالوحدة الدراسية لرفع الوحدة عليها، وإثرائها ببعض الأنشطة التعليمية، ورُبطت الصفحة بمواقع تعليمية ذات علاقة بموضوع الوحدة، وبالبريد الإلكتروني للمعلم وللمعلمة ولأفراد الدراسة. وتم تأليف مجموعة إلكترونية؛ بهدف تسهيل التواصل إلكتروني والحوار عبر شبكة الإنترنت لمتابعة الواجبات والأنشطة والمهمات التعليمية التي يُكلَّف الطلبة بها، بالإضافة إلى تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة، والإجابة عن أيّ استفسارات يرغبون طرحها.

4. مرحلة تحكيم الوحدة الدراسية

بعد الانتهاء من تصميم الوحدة الدراسية إلكترونياً، وللتحقق من صدق محتوى الوحدة التعليمية ومناسبتها، تم عرضها بصورتها الأولية على (12) محكّمًا من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والمناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، والتربية الابتدائية في جامعة اليرموك، وفي الجامعات السعودية، بالإضافة إلى متخصصين من المشرفين التربويين، والمعلمين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وقد طُلب إليهم إبداء الرأي في مدى مناسبة تصميم الوحدة الدراسية إلكترونيًا من حيث، الإطار العام للتصميم، وتسلسل عرض المادة التعليمية للدروس المتضمنة في الوحدة، ومدى مناسبة المؤثرات من حيث الألوان، والصوت، وطبيعة الروابط الإلكترونية المستخدمة، ومدى مناسبة الأنشطة والمهمات التعليمية للفئة المستهدفة، ومراعاتها للفروق الفردية، وأيّة ملحوظات وتعديلات يرونها مناسبة من حيث الحذف أو الإضافة.

وبناءً على ملحوظات لجنة المحكّمين، تم إجراء بعض التعديلات اللغوية، واستبدال الألوان الأكثر وضوحًا المستخدمة في الرسومات بالألوان الباهتة، بالإضافة إلى حذف بعض المؤثرات الصوتية التي أشار المحكمون إلى أنها قد تؤدي إلى تشتت انتباه الطلبة أثناء العرض، واستُبدلت الرسوم التي تتناسب وموضوع الدرس بخلفية بعض الصفحات.

5. مرحلة التجريب والتطوير

للتحقق من مدى مناسبة تصميم الوحدة الدراسية لطلبة الصف السادس إلكترونيًا وتربويًا، ولتقويم البرمجية والكشف عن نواحي القصور المحتملة عند التطبيق، وكيفية التعامل معها، والزمن الذي يستغرقه عرض الوحدة كاملة أو يستغرقه كل درس من دروسها، بالإضافة إلى الإفادة من ملحوظات المعلمين والمعلمات والطلبة لتطوير تصميم الوحدة الدراسية؛ اختيرت عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السادس الابتدائي، وتم عرض الوحدة الدراسية عليهم، وبحضور بعض المعلمين والمعلمات المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وفي مادة العلوم.

ومن خلال العرض، تم تسجيل ملحوظات المعلمين والمعلمات والطلبة، كما تم احتساب الزمن اللازم لتقديم الوحدة، وبعد الانتهاء من العرض عُقد اجتماع مع المعلمين والمعلمات للاستماع لآرائهم وملحوظاتهم حول تصميم الوحدة الدراسية إلكترونيًا بما يُسهم في تطويرها، وقد تم الأخذ ببعض الملحوظات التي من شأنها أن تسهم في تطوير تصميم الوحدة الدراسية، والخروج بالنتائج الإيجابية المتوخاة. ومن أبرز الملحوظات التي تم الأخذ بها: زيادة

عدد الأسئلة في نهاية كل درس، وتوضيح صياغة بعض الأنشطة والتعيينات التي يُكلف بها الطلبة بعد الانتهاء من كل درس من الدروس، بالإضافة إلى تصحيح بعض الأخطاء في الرسم، وبعد إجراء هذه التعديلات أصبحت الوحدة الدراسية الإلكترونية جاهزة للتطبيق.

ثانياً: الاختبار التحصيلي

تم إعداد اختبار لقياس تحصيل الطلبة في وحدة "الكهرباء"، وصيغت أسئلة الاختبار استنادًا إلى الأهداف التعليمية التي تم اشتقاقها من المادة التعليمة وعددها (12) هدفًا، منها (7) معرفية و(1) انفعالي و(4) مهارية. وقد توزعت الأهداف على (6) موضوعات رئيسة، هي: الشحن الكهربائي، ومصادر الكهرباء، وتوليد الكهرباء، والموصلية، والدوائر الكهربائية، والاستخدام والترشيد. ولضمان درجة مقبولة من الصدق العيني، بُني جدول مواصفات حسب الموضوعات والأهداف التعليمية المرتبطة بها، وحُسبت وفقها الأوزان النسبية لكل خلية؛ فكان نصيب كل موضوع (3-9) أسئلة. وقد تكون الاختبار التحصيلي بصورته الأولى من (33) فقرة لكل منها علامة واحدة، موزعةً على شكلين. أما الشكل الأول فهو من نوع الاختيار من المتعدد، ويتكون من (18) فقرةً بثلاثة بدائل، يمثل أحدها الإجابة الصحيحة. وأما الشكل الثاني فهو من نوع إكمال الفراغ بالإجابة الصحيحة، وخُصص له (15) فقرةً لكل منها إجابة صحيحة واحدة. وقد تم التحقق من صدق الاختبار الظاهري بعرضه على لجنة المحكمين التي حكّمت الوحدة الدراسية، وطُلب إليهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها لمستوى الطلبة، وشموليتها للمادة التعليمية وتنوعها، وسلامة الصياغة اللغوية، كما طُلب إليهم إبداء أيّ ملحوظات وتعديلات يرونها مناسبة. وبناءً على ملحوظاتهم وتعديلاتهم تم إعادة صياغة (9) فقرات من نوع الاختيار من المتعدد، بالإضافة إلى إعادة صياغة (6) فقرات من نوع إكمال الفراغ، وأجريت بعض التعديلات اللغوية أيضًا، ولم تُحذف أي فقرة من فقرات الاختبار.

أما ثبات الاختبار التحصيليّ فقد تم التحقق منه باحتساب معامل اتساقه الداخلي باستخدام معادلة كودر - رتشاردسون 20 (Kuder-Ritchardson-20)، وبلغ (0.90)، وعُدت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وقد استُطلعت بعض الخصائص (السيكومترية) للاختبار باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ إذ حُسبت معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيليّ البالغ عددها (33) فقرةً من خلال حساب نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابةً صحيحةً، حيث تراوحت معاملات صعوبة الفقرات ما بين (0.27-0.77)؛ وقد عُدت هذه القيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية. كما تمّ التحقق من معاملات تمييز تلك الفقرات، بحساب ارتباط الأداء على كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية المتحققة على الاختبار نفسه بعد حذف الفقرة نفسها (Corrected Item-Total Correlation)؛ فتراوحت ما بين (0.21 ـ 0.69)، وتعد هذه القيم مناسبة للحكم على أن الاختبار يتمتع بخصائص (سيكومترية) مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وعليه، فقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (33) فقرة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات والإجراءات الآتية:

- الحصول على كتب تسهيل مهمة تنفيذ الدراسة من الجهات المعنية.
- الالتقاء ـ في المدارس التي اختير منها أفراد الدراسة ـ بمدير مدرسة الذكور ومعلم العلوم فيها، وبمديرة مدرسة الإناث ومعلمة العلوم فيها. وتم ضبط أثر اختلاف المعلم؛ إذ وُضّحت لهما أهداف الدراسة، وتم إطلاعهم على الوحدة الدراسية الإلكترونية، ووُضحت لهما كيفية التعامل معها وتم تدريبهم على استخدامها وتنفيذها، وتم التأكد من أن المعلم والمعلمة يحملان درجة البكالوريوس، ولديهما خبرة في تعليم العلوم لا تقل عن (5) سنوات.
- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، والتأكد من تكافؤ المجموعتين.
- تدريس وحدة الكهرباء الدراسية للمجموعتين التجريبيتين إلكترونيًا عبر الشبكات الداخلية للمدارس (Intranet) التي تُجرى فيها الدراسة، وذلك وفقاً لبرنامج تم إعداده والتخطيط له مسبقاً بما يتناسب وموضوع الوحدة الدراسية التي تم اختيارها وتطويرها إلكترونيًا؛ حيث نُصّبت البرمجية التي تم تصميمها وبرمجتها باستخدام برمجية فلاش (Flash) على الشبكات الداخلية، كما تم تنصيب خادم للويب (Web Server) على الخادم الخاص بكل مختبر في المدارس المذكورة، ووُضعت عليه البرمجية بحيث يستطيع طلبة المجموعة التجريبية في كل مدرسة (الذكور والإناث) الوصول إليها باستخدام الأجهزة المربوطة على الشبكة الداخلية فقط، من خلال صفحتها الخاصة. كما رُبطت الصفحة التي نُصبت عليها البرمجية بمواقع على الإنترنت تتيح للطلبة الحصول على معلومات إضافية. ولضمان دخول جميع الطلبة وقت الحصة الدراسية وعدم دخول طلبة المجموعة الضابطة إليها في أي وقت؛ تطلب دخولها رقمًا سريًا متغيّرًا، يحصل عليه الطلبة من المعلم أو من مسؤول مختبر الحاسوب في كل مرة يودون دخولها وقت الحصص، أو أوقات فراغ مختبر الحاسوب، ولأي عدد من المرات دون تحديد سقف لذلك، وتتم عمليات المتابعة وقت الحصص الدراسية حال استخدام الطلبة البرمجية. وقد عُزز الطلبة الذين يدخلون البرمجية أوقات فراغهم أمام زملائهم بامتداحهم والثناء عليهم، ذلك أنهم كانوا قد أُبلغوا بأن النظام يمكّن المعلم أو المعلمة من معرفة عدد مرات دخول البرمجية، وشُجّعوا على ذلك. وطُلب إلى الطلبة التواصل مع معلمهم أو معلمتهم عبر البريد الإلكتروني (e-mail) كلما احتاجوا ذلك، وتم التأكد من

قدرتهم على استخدامه. وشُكلت للطلبة مجموعة إلكترونية وأُفهموا غايتها، بأنهم يستطيعون من خلالها وضع تعليقاتهم أو استفساراتهم، والتواصل مع بعضهم بعضًا ومع معلمهم ومعلمتهم. كما عَلَّم معلم العلوم ومعلمته ذاتيهما، كل في مدرسته، المجموعة الضابطة الوحدة الدراسية نفسها بطريقة التعليم المعتادة، تزامنًا مع تعليم المجموعة التجريبية بطريقة التَّعلُّم الإلكتروني، وقد استغرق تطبيق الوحدة الدراسية أربعة أسابيع بواقع ثلاث حصص دراسية في الأسبوع، لمدة أربعة أسابيع ابتداءً من 2011/4/26 ولغاية 2011/5/26. وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي مباشرة على المجموعتين التجريبيتين والضابطتين، وبنفس الظروف للمجموعات جميعها.

- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة

تشتمل هذه الدراسة على متغيرين مستقلين اثنين، هما:

- طريقة التعليم، ولها مستويان: (التعلُّم الإلكتروني، والطريقة المعتادة).
- الجنس، وله فئتان: (ذكور، إناث).

2. المتغير التابع

تنطوي الدراسة على متغير تابع واحد، هو:

- مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، مقيسًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار التحصيلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل البدء باستعراض النتائج، تجدر الإشارة إلى أنه تم التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل القبلي؛ إذ بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (13.78) بانحراف معياري (4.60)، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية (13.70) بانحراف معياري (4.33). كما بلغ متوسط الإناث (14.30) بانحراف معياري (4.75)، ومتوسط الذكور (13.18) بانحراف معياري (4.09). وقد فُحصت الفروق الظاهرية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على اختبار التحصيل القبلي، باستخدام تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) ويبين جدول 1 نتائج هذا التحليل.

جدول1: نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل القبلي حسب المجموعة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	0.113	1	0.113	0.006	0.940
الجنس	25.313	1	25.313	1.267	0.264
الجنس × المجموعة	13.613	1	13.613	0.681	0.412
الخطأ	1518.450	76	19.980		
الكلي	1557.487	79			

يتضح من نتائج تحليل التباين الثنائي المعروضة في الجدول 1؛ أن الفروق الظاهرية بين متوسطات طلبة أفراد الدراسة على اختبار التحصيل القبلي، لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ الأمر الذي يدعو إلى الاطمئنان على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل الشروع بتطبيقها.

ولفحص فرضية الدراسة المنبثقة عن سؤالها، التي مفادها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصف السادس الابتدائي على اختبار التحصيل في العلوم تعزى لطريقة التعليم (التعلُّم الإلكتروني، المعتادة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما"؛ تم

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مادة العلوم على اختبار التحصيل البعدي، ويظهر جدول 2 تلك النتائج.

جدول2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار التحصيل البعدي حسب المجموعة والجنس

المجموعة	الإحصائي	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
التجريبية	المتوسط	21.15	22.65	21.90
	الانحراف	3.76	3.91	3.86
الضابطة	المتوسط	16.65	18.30	17.48
	الانحراف	3.51	5.62	4.70
الكلي	المتوسط	18.90	20.48	19.69
	الانحراف	4.25	5.26	4.82

يتضح من الجدول 2 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على اختبار التحصيل البعدي؛ وباعتبار أنه لم يكن ثمّة فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي، وأن الدراسة تفحص أثر متغيرين مستقلين في متغير تابع واحد؛ كان تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) ذو التصميم العاملي (2×2) هو الإجراء الإحصائي

المناسب الموظّف في الدراسة للكشف عن أثر المتغيرين المستقلين؛ طريقة التعليم والجنس، وتفاعلهما في مستوى تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم على الاختبار البعدي. ويبين جدول 3 نتائج هذا التحليل.

جدول 3: نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار التحصيل البعدي حسب المجموعة والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
المجموعة	391.612	1	391.612	21.353	*0.000	0.215
الجنس	49.613	1	49.613	2.705	0.104	0.027
المجموعة × الجنس	0.113	1	0.113	0.006	0.938	0.007
الخطأ	1393.850	76	18.340			
الكلي	1835.188	79				

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

وبناءً على نتائج تحليل التباين الثنائي المعروضة في الجدول 3؛ يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة الفرق بين متوسطيّ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت [ف (1، 76) =21.353]، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى تحصيل الطلبة في مادة العلوم بين المجموعتين التجريبية والضابطة

من تلاميذ الصف السادس الابتدائي يُعزى إلى طريقة التعليم (الأثر الرئيس الأول)، وأنّ هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي عُلمت وفق طريقة التعلُّم الإلكتروني. وقد تعززت هذه النتيجة بدلالتها العملية التي بلغت (0.215) وتشير إلى أن حجم أثر طريقة التعليم (المتغير المستقل الأول) في التحصيل الدراسي (المتغير التابع)؛ كان كبيرًا (منصور، 1997، ص. 65). وبالنتيجة، فإنّ التعلُّم الإلكتروني كان أكثر فاعلية من طريقة التعليم المعتادة في زيادة مستوى التحصيل لدى الطلبة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما توافر عليه التعلُّم الإلكتروني من إثارة، وتشويق، وحركة، ومؤثرات صوتية، وتعزيز فوري، وتغذية راجعة مباشرة؛ وما تمتع به من خصائص وميزات تثير دافعية الطلبة للتعلم، وتحفزهم للتفاعل الإيجابي ـ في مقابل طريقة التعليم المعتادة ـ أتاح للطلبة فرصة تطوير معارفهم والحصول على المعلومات والمفاهيم بأسلوب مبسط بأسرع وقت وبأقل جهد، كلٌ حسب حاجاته وقدراته، عبر تعليم موجّه وهادف وتعلم مثمر وبنّاء.

وهي نتيجة تعني أنّه من الممكن تعليم ـ وبدرجة من الفعالية ـ طلبة الصفوف الابتدائية بعض المعارف إلكترونيًا وتزويدهم بالمعلومات المناسبة والملائمة لمراحلهم النمائية، إذا تم ذلك من خلال الحاسوب باستخدام طرائق تعليم جديدة وملائمة؛ الأمر الذي يدعو الباحثين والدارسين إلى ضرورة بذل الجهد من أجل تطوير مثل هذه الطرائق، وبخاصة التي تساعد الطلبة على تطبيق ما يتعلمونه عمليًا على الرغم من أن واقع المدرسة الحقيقي لا يتيح لهم ذلك. إذ صُمِّمت الوحدة الدراسية وتم إخراجها بطريقة تحاكي الواقع بأسلوب مشوق وممتع، وحُدِّدت فيها الروابط الإلكترونية وفق تسلسل منطقي مُحكم، وتم ربطها بموقع تعليمي أسهم في إثراء تعلم الطلبة وتعزيز تعلمهم وجذب انتباههم.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كاردينال وسميث (Cardinal & Smith, 1994)، التي أشارت إلى زيادة مستوى تحقيق الطلبة للأهداف التعليمية في موضوعات مختلفة عندما يُعلَّمون بمساعدة الحاسوب مقابل الطريقة المعتادة، كما اتفقت مع دراسة أكر (Acker, 1996) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية التعليم من خلال الوسائط المتعددة من خلال التفاعل الإلكتروني. واتفقت أيضاً مع دراسة فرتاكنك وزملائه (Vrtacnik et al., 2000)، وشانج (Chang, 2002)، والكر وزيدلر (Walker & Zeidler, 2003)، ولويزار (Lwezar, 2008)، والحذيفي (2009)، وسيرن (Serin, 2011) التي أشارت جميعها إلى وجود فروق في تحصيل الطلبة لصالح طريقة التعلُّم الإلكتروني مقابل الطريقة المعتادة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة رذرفورد (Rutherford, 1999) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة يمكن أن تُعزى إلى التعليم بطريقة المحاكاة بالحاسوب مقابل طريقة الشرح ودورة التعلُّم. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ديميتروف ومكجي وهوارد (Dimitrov, McGee & Howard, 2002).

وبناءً على نتائج تحليل التباين الثنائي المعروضة في الجدول3 أيضًا؛ بلغت قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة الفرق بين متوسطيّ الذكور والإناث [ف (1، 76)=2.705]، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في تحصيل الذكور والإناث من طلبة الصف السادس في مادة العلوم يُعزى إلى الجنس (الأثر الرئيس الثاني). وقد تعززت هذه النتيجة بدلالتها العملية التي بلغت (0.027) وتشير إلى أن حجم أثر متغير الجنس (المتغير المستقل الثاني) في التحصيل الدراسي (المتغير التابع)؛ كان صغيرًا.

والنتيجة أنّ الجنس (ذكر أو أنثى)، لم يؤثر في مستوى التحصيل في مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الابتدائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يتطلبه التعلُّم الإلكتروني من ظروف

ومقومات أساسية تم أخذها بالاعتبار حال اختيار المدارس التي طُبقت فيها الدراسة، إذ تتضمن جميعها مختبرات للحاسب الآلي، ومربوطة بشبكة الإنترنت، وفيها مركز لمصادر التعلُّم؛ الأمر الذي وفر التسهيلات نفسها في بيئة متوازنة ومتقاربة للتعلم لكلا الجنسين الذكور والإناث. أضف إلى ذلك ما يحتاجه التعلُّم الإلكتروني من مهارات في استخدام الحاسوب تتوافر في الذكور وفي الإناث، وما يحدثه هذا النوع من التعلُّم من دافعية لدى الجنسين سواء بسواء، وبخاصة أن معظمه يتم ذاتياً. ولا يُنسى أن لدى الجنسين الخصائص النمائية العقلية ذاتها (نشواتي، 2003)؛ فلم يتأت لأيّ مجموعة منهما، من خلال ما مارسه أفرادها، توظيف أمور مختلفة على نحو فعّال لدرجة إحداث فروق جوهرية بينهما.

واستنادًا إلى نتائج تحليل التباين الثنائي المعروضة في الجدول 3، بلغت قيمة (ف) المحسوبة لفحص دلالة الفرق بين متوسطات الطلبة الذين تعلموا بطريقة التعلُّم الإلكتروني وبطريقة التعليم المعتادة حسب جنسهم (المجموعات الأربعة) [ف (1، 76)=0.006.]وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التحصيل في مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الابتدائي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والجنس. وقد تعززت هذه النتيجة بدلالاتها العملية التي بلغت (0.007) وتشير إلى أن حجم أثر تفاعل متغيريّ الطريقة والجنس في التحصيل الدراسي؛ كان صغيرًا.

والنتيجة أنّ التفاعل بين طريقة التعليم والجنس لم يؤثر في مستوى التحصيل لدى طلبة الصف السادس. ولم يكن مهمًا فيما إذا كان الطلبة الذين يتعلمون وفق طريقة التعلُّم الإلكتروني أو الطريقة المعتادة ذكورًا أم إناثاً؛ إذ يبدو أن أثر تفاعل المتغيرين المستقلين كان واحدًا بين طريقة التعلُّم الإلكتروني أو طريقة التعليم المعتادة والجنس بفئتيه الذكور والإناث. وعليه، فإنه يمكن القول أن الفروق بين الجنسين لم تعد قائمة لأنهما يتعرضان للظروف ذاتها، وأن الطريقة التي يتم تعليمهم وفقها لا تتأثر في كونهم ذكورًا أو إناثاً. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عقلة (2009)، التي أشارت إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم وجنس المتعلم (ذكر، أنثى).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

- اعتماد التعلُّم الإلكتروني طريقة من طرائق تعليم مادة العلوم لطلبة الصف السادس الابتدائي في المدارس التي نُفذت فيها الدراسة؛ ذلك أنه كان طريقةً فاعلةً ذات أثر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم.
- حوسبة وحدات دراسية أخرى في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي إلكترونيًا، باستخدام تصاميم تفاعلية ووسائط متعددة؛ بما يُسهم في توجيه الطلبة نحو التعلُّم الإلكتروني الذاتي؛ ذلك أن الدراسة الحالية قد تحددت بوحدة الكهرباء.
- تدريب معلمي العلوم في الصفوف الابتدائية ومعلماتها، في المدارس التي طُبقت فيها الدراسة بخاصة والمدارس السعودية بعامة، على استخدام برنامج فلاش (Macromedia Falsh) أو أي برامج مشابهة؛ لتوظيفها في حوسبة بعض الوحدات الدراسية؛ ذلك أن البرمجية التي استُخدمت في الدراسة الحالية لم تكن من إنتاج المعلمين والمعلمات.
- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن فاعلية التعلُّم الإلكتروني في تعليم مواد دراسية أخرى، وعلى صفوف مختلفة، وفي ضوء مهارات يتطلبها التعلم الإلكتروني، مثل: التفكير الناقد، والبحث، والتقويم.
- إجراء مزيد من الدراسات للمقارنة بين التعلُّم الإلكتروني بنمطيه المتزامن وغير المتزامن، وبين التعلُّم المتمازج؛ لتحديد أبلغها فاعليةً وأثرًا في تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في مواضيع دراسية مختلفة، وعلى عينات عشوائية ممثلة من طلبة صفوف المرحلة الابتدائية ليصار إلى تعميم النتائج.

المراجع

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2008). **لسان العرب**، القاهرة: دار المعارف. استرجع في 12 حزيران، 2012، من http://ia600307.us.archive.org/32/items/ lesana55/ lesana.pdf.

أبو الفول، عرفات. (2011). **أثر استخدام التعليم الإلكتروني في مستوى التحصيل الدراسي لطلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك في مساق العلوم الحياتية العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

أبو الهيجاء، خالد. (1997). **مستوى تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الأحياء في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

ارتاحي، بلال. (1993). **أثر كل من نمط الشخصية وأسلوب التعلُّم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

استيتية، دلال وسرحان، عمر.(2007). **تكنولوجيا التعلُّم والتعليم الإلكتروني.** عمان: دار وائل.

إسماعيل، الغريب. (2009). **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة.** القاهرة: عالم الكتب.

البلوي، فاطمة. (2006). **التعليم الإلكتروني**. استرجع في 24 أيار، 2011، من: http://almdares. /modules.php? name=News&file=article&sod.

تشاريلي، دينيس. (1983). **علم النفس والمعلم.** (محمود عبد الحليم، مترجم). القاهرة: دار النهضة.

التودري، عوض. (2007). **تربويات الكومبيوتر: المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم (الطبعة الثالثة)**. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس عبد الرحمن. (2003). **أسس علم النفس التربوي (الطبعة الثالثة)**. عمان: دار الفكر.

الحذيفي، خالد. (2009). أثر استخدام التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 20** (3)، 675-715.

الحلفاوي، وليد. (2006). **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية**. ط1، عمان: دار الفكر.

حنيفه، محمد. (2010). **الحاسب والتعليم في المملكة العربية السعودية**. استرجع في 24 نيسان، 2011، من http://uqu.edu.sa/page/ar/109087.

الدرادكة، صايل. (2012). **مدى فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مواد التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية بالمملكة الأردنية الهاشمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان، السودان.

الدمرداش، صبري. (1994). **مقدمة في تدريس العلوم (الطبعة الثانية)**. الكويت: مكتبة الفلاح.

الراشد، فارس. (2007). التعلُّم الإلكتروني واقع وطموح، **الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني**. مدارس الملك فيصل بالرياض، 21-2007/4/30.

السالم، أحمد. (2004). **تكنولوجيا التعلُّم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد.

السدحان، عبدالله. (2004). **التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السلطان، عبد العزيز والفنتوخ، عبد القادر. (1999). الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية. **مجلة رسالة الخليج العربي 20**(71)، 79-116. استرجع في 15 شباط، 2011، من http://www.abegs.org/sites/Research./DocLib./2/07102.pdf.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شلي، بنتلي. (2002). **تقنيات تربوية حديثة**. (مصباح الحاج عيسى: مترجم)، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الشناق، قسيم وبني دومي، حسن. (2008). أثر تجربة التعلُّم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية على تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2**(3)، 129- 142.

صالح، أحمد زكي. (1992). **علم النفس التربوي (الطبعة السادس عشرة)**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

صبري، ماهر وتوفيق، صلاح الدين. (2005). **التنوير التكنولوجي وتحديث التعليم**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

عامر، حارث. (2007). **الحاسوب في التعليم**. عمان: دار وائل.

عباس، محمد والعبسي، محمد. (2007). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا**. عمان: دار المسيرة.

العبد الكريم، حسين. (2010). واقع التعليم في المملكة العربية السعودية**:** رؤية خاصة، ورقة مقدمة **لورشة عمل "إصلاح التعليم في الدول العربية: المملكة العربية السعودية أنموذجًا"**. استرجع في 5 كانون الثاني، 2010، من http://www.hailsa.net/vb/showthread.php.

العجلوني، خالد والعبادي، حامد والمجالي، محمود. (2006). **التدريس بمساعدة الحاسوب.** الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

العجلوني، خالد والمجالي، محمد والعبادي، حامد. (2006). **تصميم البرامج التعليمية وإنتاجها.** الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

عقلة، فريال. (2009). **أثر التعلُّم الإلكتروني والتعلُّم المتمازج في التحصيل المباشر والمؤجل في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

عـلاّم، صـلاح الـدين. (2000). **القيـاس والتقـويم التربـوي والنفسـي: أساسـياته وتطبيقاتـه وتوجهاتـه المعاصـرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

العمري، منير. (2007). **أثر تصميم موقع إلكتروني في إكساب طلبـة الصـف الحـادي عشـر مهـارات قـراءة الخـرائط و الرسوم و الصور في الجغرافيا و اتجاهاتهم نحوه.** رسـالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

الفرا، عبد الله. (2003). المنهج المستخدم في التعليم بواسطة الحاسـوب الآلـي. **مجلـة تكنولوجيـا التعلـيم، 8**(15)، 18-27.

القاسـم، شـادي ومحمـد، إيمـان. (2009). **حوسـبة التعلـيم فـي الأردن.** ط1، عمان: المكتبة الوطنية.

قطيط، غسان. (2011). **حوسبة التدريس.** عمان: دار الثقافة.

كحّول، إلهام. (2011). **التـزام طلبـة جامعـة اليرمـوك أخلاقيـات الحاسوب والإنترنت.** رسـالة ماجسـتير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

الكيلانـي، تيسـير. (2011). **إسـتراتيجيات التعلـيم المـدمج. سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والـتعلم عن بعد.** بيروت: مكتبة لبنان.

محمد، مصطفى ومحمود، حسين ويونس، إبراهيم وسويدان، أمـل والجـزار، منـى. (2004). **تكنولوجيـا التعلـيم: مفـاهيم وتطبيقات.** عمان: دار الفكر.

المحيسن، إبراهيم. (2003). تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن؟ وأين يجب أن نتجه؟ نظرة دولية مقارنة. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 2** (15)، 93-122.

المصطفى، أسماء. (2011). **أثـر اسـتخدام موقع إلكتروني في تحصيل طلبة الدراسات العليا في مادة التعليم بالحاسوب واتجاهـاتهم نحـوه.** رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة. جامعـة اليرموك، الأردن.

منصـور، رشـدي. (1997). حجـم التـأثير الوجـه المكمـل للدلالـة الإحصـائية. **المجلـة المصرية للدراسـات النفسـية، 7**(16)، 57-75.

الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد. (2005). **التعليم الإلكتروني (الأسس والتطبيقات).** الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

نشـواتي، عبـد المجيـد. (2003). **علـم الـنفس التربـوي (الطبعـة الرابعة).** عمان: دار الفرقان.

نصر الله، عمـر. (2010). **تـدني مسـتوى التحصـيل والإنجـاز المدرسي: أسبابه وعلاجه.** عمان: دار وائل.

يوسف، ماهر. (2002). **الموسوعة العربيـة لمصطلحات التربيـة وتكنولوجيا التعليم.** الرياض: مكتبة الرشد.

Acker, S. (1996). *Identifying and correcting misconceptions about the solar system through a constructivist teaching approach*. MSC Dissertation. Texas Woman's University. ProQuest, 1382829.

Allan, J., & Lawless, N. (2003) Stress caused by on-line collaboration in e-learning: a developing model. *Education+Training, 45*(8/9), 564-572.

Bakas, C. & Mikropoulos, T. (2003). Design of virtual environments for the comprehension of planetary phenomena based on students' ideas. *International Journal of Science Education, 25*(8), 949-967.

Bates, A. (2005). *Technology, e-learning and distance education(2nd ed.)*. New York: Routledge.

Bosman, K. (2002). *Simulation-based e-learning*. Syracuse University: Instructional Design, Development & Evaluation, U.S.A.

Cardinal, L., & Smith, C. (1994). The effects of computer assisted learning, strategy training on the achievement of learning objectives. *Journal of Educational Computing Research, 10*(2), 153-160.

Chang, C. (2002). Does computer–assisted instruction + problem solving = improved Science out comes? A pioneer study, *The Journal of Educational Research, 95* (3), 143-150.

Dimitrov, D., McGee, S., & Howard, B. (2002). Changes in students' science ability produced by multimedia learning environments: application of the linear logistic model for change. *School Science & Mathematics, 102*(1), 15-25.

Fallon, C., & Brown, S. (2003). *E-learning standards: a guide to purcahsig, developing, and deploying standards-conformant e-learning*. New York: CRC Press LLC.

Jethro, O., Grace, A., & Thomas, A. (2012). E-Learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2*(1), 203-210.

Kearney, M., Treagust, D., Yeo, S., & zadnik, M. (2001). Student and teacher perceptions of the use of multimedia supported predict–observe–explain tasks to probe understanding. *Research in Science Education*, 31, 589-615.

Lwezar, C. (2008). The impact of microcomputer simulation on the achievement and attitudes of high school physical science. *Journal of science education*, *3*(1), 76-114.

Marzano, R., Pickering, D. & Pollock, J. (2004). *A hand book for Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rothman, A. (2005). *The impact of computer- based versus "traditional" textbook science instruction on selected students learning outcomes***.** Temple University, U.S.A.

Rutherford, P. (1999). *The effect of computer simulation and the leaning cycle on students conceptual understanding of Newton's three laws (sir Issac Newton, concept mapping)*. Ph.D. Dissertation, University of Missouri, U.S.A. DAIA 9/05. 1505, Nov, 1999.

Serin, O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *10*(1), 183-201.

Tacker, V. (2007). The use of interactive multimedia courseware in the learning of rat dissection. *Education Technology Journal*, *29*(7), 100-154.

UNESCO. (2006). *Consultation on facilitation of WSIS action line: e-learning (C7)*. Retrieved June 5, 2012, from http://www.unesco. org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/ wsisc7_consultation1_elearning_report.pdf.

Vrtacnik, M., Sajovec, M., Dolnicar, D., Pucko-Razdevsek, C., Glazar, A., & Brouwer, N. (2000). An interactive multimedia tutorial teaching unit and its effects on student perception and understanding of chemical concepts. *Westminster Studies in Education*, *23*(1), 91-105.

Walker, K., & Zeidler, D. (2003). *Students understanding of the nature of science and their reasoning on socio-scientific issues: A web-based learning inquiry*. ERIC, Document Reproduction Service. No. ED474454.

Williams, D. (1998). *Examining how middle school students use problem based learning software*. ERIC, Document Reproduction Service. No. ED428738.

TABLE OF CONTENTS

Volume 8, No. 3, September 2012, Thu Al Qadah 1433 H

Articles in Arabic

- **The Relationship between Lifestyles, Anxiety and Depression**
  Suliman Rihani and Adel Tannous — **183**
- **Reality of Educational Polices Related to Gifted Education Programs in the Kingdom of Saudi Arabia**
  Fathi Abu Naser and Abdullah Jgeman — **195**
- **Assessing Individual Student's Achievement in Group Project in Secondary Education**
  Rashid Aldoseri — **215**
- **The writing exercises Degree of Response in the Arabic Language Books and Handwriting Books for the First Three Basic Classes in Jordan to Attitudes of the General Framework Document and the Outcomes of the Arabic Language (GFDO)**
  Kamel Ali Otoom — **233**
- **Teachers' Burnout and its Relationship to Schools Organizational Trust in Zarqa Governorate Schools as Perceived by Teachers**
  Huda Al-Khalaileh, Abd Elhafez Al-Shayeb and Hadeel Saleh — **243**
- **Evaluating a Practical Education Program for the Vocational Education Students at Al Shobak College University from the Trainees' Point of View Haroon Al-Tawarah** — **255**
- **The Effect of Electronic learning on the Achievement of Sixth Grade Students in Science**
  Imad Sa'di and Abdelrahman Al-Shimari — **267**

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

الاسم: ..... :Name

الاختصاص: ..... :Speciality

العنوان: ..... :Address

.ص.ب: ..... :P.O. Box

المدينة والرمز البريدي: ..... :City & Postal Code

الدولة: ..... :Country

هاتف: ..... :Phone

فاكس: ..... :Fax

البريد الإلكتروني: ..... :E-mail

عدد النسخ: ..... :No. of Copies

طريقة الدفع: ..... :Payment

التوقيع: ..... :Signature

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Checks 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.

Note: All manuscripts in our issues are fully available in the database at the library of yarmouk university.

Correspondence **المراسلات**

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

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 a 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 documentation 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 and the editorial board 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. 3, September 2012, Thu Al Qadah 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. 3, September 2012, Thu Al Qadah 1433 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 8, No. 3, September 2012, Thu Al Qadah 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. 3, September 2012, Thu Al Qadah 1433 H