المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (7)، العدد (1)، آذار 2011م / ربيع الثاني 1432هـ

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

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

رئيس التحرير: أ.د. أحمد عودة.
سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة.
هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.
Ahmad.battah@moe.gov.jo

أ.د. ربا البطاينه
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
Rubab@yahoo.com

أ.د. شادية التل
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
Ltr290@yahoo.com

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

أ.د. محمد طوالبة
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
tmaa@yu.edu.jo

أ.د. منى الحديدي
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
mhadidi@Ju.edu.jo

أ.د. نزيه حمدي
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
nazhamdi@ju.edu.jo

أ.د. يعقوب أبوحلو
جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (7)، العدد (1)، آذار 2011م / ربيع الثاني 1432هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (7)، العدد (1)، آذار 2011م / ربيع الثاني 1432هـ

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): أ.د. محمد العجلوني.

تنضيد وإخراج: هلا علي يوسف.

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** 3638

Email: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Deanship of Research and Graduate Studies Website: *http://graduatestudies.yu.edu.jo*

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.

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

7- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة.

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

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

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

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

12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (American Psychological Association) (APA) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: **http://apastyle.apa.org** والموقع الفرعي:**http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html**.

13- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.

14- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.

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

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

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

18- تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.

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

ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

محتويات العدد

المجلد (7)، العدد (1)، آذار 2011م / ربيع الثاني 1432هـ

البحوث باللغة العربية

- **أسباب غياب المعلمين العمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية** **1**

  صالحة عيسان، علي كاظم، وجيهة العاني، هلال النبهاني، خالد الهنائي، سالم السكيتي

- **أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية** **23**

  قاسم البري

- **معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية** **35**

  صبرية اليحيوي

- **درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين** **59**

  محمود الأمير، عبدالله العواملة

- **درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين، وممارستهم لها** **77**

  محمد القداح

البحوث باللغة الإنجليزية

- **العلاقة بين التعدد اللغوي وسنوات الروضة وبين تعلم اللغة الانجليزية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الأردن** **97**

  فاطمة جعفر

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1، 2011، 1- 21

أسباب غياب المعلمين العمانيين عن الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية *

صالحة عيسان، علي كاظم، وجيهة العاني،
هلال النبهاني، خالد الهنائي وسالم السكيتي**

تاريخ تسلم البحث 2009/9/28 تاريخ قبوله 2010/10/25

ملخص: استهدفت الدراسة تعرّف أسباب غياب المعلمين عن الدوام الرسمي في سلطنة عمان، وتعرف أثر متغير النوع، والخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان العمل في أسباب الغياب. لتحقيق ذلك، تم تطوير استبانة مكونة من (75) سببا، توزعت على ستة محاور. وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (660) معلما ومعلمة تم اختيارهم من خمس مناطق تعليمية. وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين المتعدد. توصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب غياب المعلمين تتعلق بالرضا الوظيفي، يليها أسباب تتعلق ببرامج الإعداد المهني للمعلم، ثم الكفاءة الداخلية للمدرسة، ثم الأنظمة والقوانين المتعلقة بالمهنة، فالوضع الاجتماعي والأسري، وأخيرا الوضع الصحي للمعلم. أما المتغيرات الديمغرافية فقد كانت لها أثر دال إحصائيا؛ ففي متغير النوع كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح الذكور، وفي متغير الخبرة كانت الفروق دالة لصالح ذوي الخبرة الأقل، وفي متغير الحالة الاجتماعية كانت الفروق دالة لصالح العزاب، وأخيرا في متغير مكان العمل كانت الفروق دالة لصالح العاملين خارج منطقة سكنهم. (**الكلمات المفتاحية**: الغياب، أسباب الغياب، غياب المعلمين، سلطنة عمان).

مقدمة: تحرص النظم التربوية على وضع التشريعات والقوانين التي تضبط ساعات حضور المعلم وانصرافه، أو غيابه، حرصا منها للحفاظ على فاعلية أدائها؛ فوجود المعلم يعد من الأمور المهمة في العمل التعليمي من حيث إدارته، وتنظيمه بعيدا عن الفوضى (الإبراهيم، 2002). كما أن حضوره الفاعل -إلى جانب أدائه المتميز- هو أحد العوامل الرئيسة التي تعمل على تحسين نواتج تعليمية ذات صلة وثيقة بمتطلبات اقتصاد السوق وحاجاته المتجددة وتطويرها. كذلك فإن فهم المعلم لدوره ومساهماته وواجباته وما هو متوقع منه تعد من المؤشرات الأساسية التي تكشف عن مستوى كفاءة أدائه، ودرجة وعيه وتطبيقه لمبدأ المساءلة والمحاسبية في التعليم.

لقد حظيت ظاهرة غياب المعلم باهتمام كبير من المسؤولين التربويين والإداريين والمشرفين على العملية التعليمية، مما يجعل دراستها والوقوف على أسبابها ضرورة لازمة، من أجل تحليل انعكاساتها وآثارها السلبية في أداء العملية التعليمية، ومن أجل رفع مستوى الكفاءة الداخلية للمدرسة (Rosenblatt & Shirom, 2005). ويشير الرشدان (2001) إلى أن ارتفاع معدل الغياب بشكليه الجزئي والتام (الكامل) يعد من المؤشرات السلبية في العمل التربوي، وتعمل على تهديد كيانه وزعزعة استقراره، لما يسببه من تفاقم الهدر التعليمي، وانخفاض إنتاجيته. كما يعد حضور المعلم والتزامه من المعايير التي يقاس في ضوئها الكفاءة الإنتاجية للتعليم؛ حيث أن نجاحها أو فشلها، يتوقف على نوعية المعلم، ومدى كفاءته، وحسن توجيهه، ومستواه الفكري والعلمي والثقافي، وهذه مجتمعة تعكس مدى التزامه بالأنظمة والقوانين التي تضبط حضوره اليومي والتزامه.

إن مشكلة الغياب لا تقتصر على المعلمين في الدول النامية فقط، فهي من المشكلات التي تواجه الدول الصناعية أيضا،

* ممّول من المنح الداخلية بجامعة السلطان قابوس.
* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك2011، أربد، الأردن.

Omani Teachers' Absenteeism from School in the Light of Some Demographic Variables

Salha Issan, Ali Kazim, Wajeeha Alani, Helal Alnabhani, Khalid Manaie and Salem Alskaiti, *College of Education, Sultan Qaboos University, Masqat, Oman.*

***Abstract**: The purpose of this study was to investigate the reasons of teachers' absenteeism from school in the Sultanate of Oman. It also examined the effects of some demographic variables on the teachers' absence. To achieve the objectives of the study, a questionnaire of (75) items was developed. The items were divided into six domains. The sample of this study consisted of (660) male and female teachers from different regions in Oman. The data were statistically analyzed by using means and standard deviations, Pearson correlation, and Multivariate. The results indicated that the most important reasons of teachers' absenteeism were lack of job satisfaction followed by weakness of teachers' preparation programs, the inefficiency of school facilities, vagueness in rules and regulations related to the profession, and the social, family and health conditions. The results also showed that there were differences related to gender in favour of males and to the profession experience in favour of smaller number of years experience. There were also statistically significant differences attributed to the social status in favour of males, bachelor degree holders and those who live outside their home region.(**Keywords**: Omani teacher, absenteeism, Sultanate of Oman, teacher's absenteeism).*

كسويسرا والسويد؛ حيث أن نسبة غياب المعلمين في تلك الدولتين تتراوح ما بين (1.8%-6%) من معدل ساعات العمل الأسبوعية.

إن غياب المعلمين يؤثر سلبا في مستوى الأداء المدرسي، فهو من أسباب انخفاض أداء الطلبة، وتدني تحصيلهم، فضلا عن كونه يشكل خسارة مادية، وهدرا للموارد البشرية والمادية للمدرسة (Bradlelya, Green & Leevesd, 2007).

ويُعد الغياب عن العمل ظاهرة مقلقة لا بد من معالجتها؛ فهي من المشكلات التي تعاني منها المؤسسات المجتمعية على حدٍ سواء الإنتاجية منها أو الخدمية؛ فالغياب يشكل أحد أنماط الفاقد البشري في العمل، كما وأن الخطط التنموية في المجتمعات تعتمد أساسا على القوى البشرية، وبالتالي فإنّ فقدانها سوف يؤثر سلبا على كفاءتها، أو أدائها الإنتاجي (العريني، 2006).

ويعزى الغياب عن العمل إلى أسباب عديدة يصعب حصرها، إلا أنه يمكن تصنيفها -لتسهيل دراستها- إلى عوامل مادية، واجتماعية، ونفسية، وبيئية، وصحية، وغيرها. ويمكن أن تعزى لعوامل عديدة ترتبط بالبيئة الفيزيقية، وطبيعة الأنظمة الإدارية، وطبيعة العلاقات الإنسانية المرتبطة بطبيعة الممارسات الاجتماعية بين الأفراد داخل المؤسسة، والتي ترجع إلى طبيعة الثقافة التنظيمية فيها (Jacobson, Gibson & Bamming, 1993)، وتختلف حدة تلك الأسباب من مجتمع إلى آخر، ومن مؤسسة إلى أخرى؛ فقد أشارت دراسة دوفلو وهنا (Duflo & Hanna, 2005) إلى أن مشكلة غياب المعلم تُعد من المشكلات الشائعة في المناطق الريفية لاسيما في البلدان النامية.

إن البيئة المدرسية بثقافتها ونظامها تؤثر في شعور المعلم والتزامه تجاه متطلبات العمل وواجباته المهنية، الأمر الذي يؤثر في تعلم طلابه، ومن هنا أكدت دراسة سكربنر (Scribner, 1999)، ودراسة عيسان وجمعة (2004) أهمية إيجاد بيئة مدرسية تدعم الولاء للمهنة، وتعزز التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتعزز أدوارهم، وتنميها من خلال المتابعة المستمرة والإشراف المباشر لإدارة المدرسة، وإشاعة العلاقات الإنسانية التي تنظم العمل وترقيه، وتحفز الاتصال الفعّال، وهي جميعا عوامل مترابطة ومتداخلة لا يمكن الفصل بينها. وقد وجد كل من سافري وترافجليون وفيرنس (Savery, Travaglione & Firns, 1998) أن معدل نسبة الغياب لها علاقة ارتباط سالبة مع مستوى الولاء للعمل، أو الولاء التنظيمي في المؤسسة.

أمّا بخصوص تحديد مفهوم الغياب عن الدوام الرسمي، فقد أشار تعريف مكتب العمل بالولايات المتحدة الأمريكية، إلى انه: "عدم حضور العامل إلى عمله في أيام العمل المقررة، والذي يعني انقطاعه عن الحضور، بسبب المرض، أو الإصابة التي تعيقه عن العمل، فضلا عن التغيب غير المصّرح به لأسباب إرادية، أو لا إرادية" (الدقس، 2005، ص189). في حين جاء تعريف كاسيو للغياب بأنه: "فشل العامل في حضوره إلى مكان العمل، حسب الجدول المقرر للحضور لأي سبب من الأسباب" (Cascio, 2003, p.45). وأضاف تعريف كل من برايس ومولر على انه: "انقطاع الفرد عن العمل في الوقت الذي يجب أن يحضر فيه وفق الجدول الزمني المحدد له" (Price & Mueller, 1986, p.17). في حين ميز باورز (Bowers, 2001, p.136) في تعريفه للغياب بين مفهوم الغياب بدون عذر، أو بعذر مرضي.

أما بالنسبة لأسباب غياب المعلم عن الدوام الرسمي في المملكة العربية السعودية فقد أشارت دراسة الجابري (2006) إلى أن غياب المعلمين يعود لجملة من الأسباب المتداخلة والمتعددة، إلا أن معظمها ترجع إلى ممارسات إدارية خاطئة تقوم بها إدارة المدرسة، والتي تفتقر إلى الموضوعية، أو التعامل مع القضايا والأمور بشيء من المصداقية والشفافية في اتخاذ الإجراءات اللازمة، وخاصة في تقدير الأداء الوظيفي للمعلم؛ حيث يوجد هناك نوع من التهاون لدى بعض مديري المدارس في تطبيق النظام على الغائبين أو المتأخرين، فضلا عن الممارسات العشوائية والمحاباة في توجيه عملية حضور المعلمين إلى المدارس وضبطها.

وفي سلطنة عمان فإن ظاهرة غياب المعلمين عن المدرسة تعد الهاجس الأكبر لوزارة التربية والتعليم، وما يسببه من فاقد بشري يصعب توفير البديل المناسب، سواء بالانتداب، أو بالأجر اليومي. وتعود معظم أسباب الإجازات التي يتقدم بها أعضاء الهيئات التدريسية والوظائف المرتبطة بها -باستثناء إجازة الأمومة ورعاية طفل، اللتين يكون سبب استحقاقهما واضحا وصريحا ضمن قانون الخدمة المدنية- إلى سببين هما:

- عدم وجود الدافعية للعمل بمهنة التدريس، والرغبة في الانتقال إلى وظيفة إدارية في المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الوزارة.
- الرغبة في الانتقال من منطقة التعيين التي وافق المعلم على العمل فيها في ظل الشواغر إلى منطقة إقامته أو ولايته أحيانا إن كان تعيينه قد تم في ذات منطقته.

ولما كانت الإجازة المرضية -القصيرة منها أو الطويلة- تمنح من الجهة الطبية المختصة وفق المادة (72) من قانون الخدمة المدنية، وليس لجهة الإدارة المدرسية سلطة منحها؛ فقد سعت الوزارة للحد من الأولى -وهي القصيرة والتي لا تزيد على ثلاثة أيام- بعقد عدة لقاءات مع المعنيين في وزارة الصحة؛ حيث تم دراستها ووضع ضوابط واضحة بشأنها، وخاصة تلك التي تتعلق بالإجازات المرضية الطويلة، وإجازة مرافقة مريض. كما أنّ هناك بعض الحالات التي سجلت بانقطاع بعض المعلمين لفترة تتجاوز المدة القانونية؛ حيث تقوم الوزارة بإنهاء خدماتهم حسب نص المادة (145) من قانون الخدمة المدنية (وزارة الخدمة المدنية، 2004). من هنا جاء هدف الدراسة ليكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى غياب المعلم عن الدوام الرسمي لما لها اثر سلبي على الأداء التعليمي بالمدرسة في سلطنة عمان، من أجل اقتراح بعض الحلول التي قد تساهم في التقليل من هذه الظاهرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد التزام المعلم بالدوام الرسمي وحضوره اليومي للمدرسة أحد مؤشرات جودة الأداء المدرسي. كما وأنّ تكرار غياب المعلم

عن المدرسة له الكثير من الانعكاسات السلبية على العملية التربوية برمتها، متمثلة في تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وانخفاض جودة الأداء التعليمي بالمدرسة (Bradlelya et al., 2007). من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الوقوف على أسباب غياب المعلم عن الدوام الرسمي بسلطنة عمان، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أسباب غياب المعلمين عن الدوام الرسمي في سلطنة عمان؟
2. هل تختلف أسباب غياب المعلمين عن الدوام الرسمي باختلاف النوع، والخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان العمل؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية دراسة أسباب غياب المعلم عن الدوام الرسمي في التأثير السلبي لغياب المعلم على أدائه المدرسي، وعلى أداء طلبته، ومن ثم أداء المدرسة والنظام التعليمي برمته. وبشكل عام يمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. تفيد نتائجها في الكشف عن الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى غياب المعلم في مدارس السلطنة.
2. تساعد نتائجها في الكشف عن المتغيرات الديمغرافية التي لها تأثير كبير في غياب المعلم.
3. تساعد نتائجها في الكشف عن ممارسات الإدارة المدرسية التي تؤدي إلى غياب المعلم.
4. تفيد نتائجها في الكشف عن دور برامج الإعداد المهني للمعلم في تكوين ثقافة حب مهنة التعليم والالتزام بأخلاقياتها.
5. تزويد متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بتوصيات تساعد في حل مشكلة غياب المعلم عن المدرسة.

التعريف الإجرائي لغياب المعلم عن الدوام الرسمي:

اعتمدت الدراسة في تعريف غياب المعلم عن الدوام الرسمي بأنه: "عدم حضور المعلم إلى المدرسة في ساعات الدوام الرسمي سواء بعذر مشروع (سبب لا إرادي)، أو غير مشروع (سبب إرادي)، التي تعود إلى المحاور التي اعتمدتها الدراسة وهي: برامج الإعداد المهني للمعلم، والرضا الوظيفي، والكفاءة الداخلية، والأنظمة والقوانين، والوضع الأسري والاجتماعي، والوضع الصحي".

الدراسات السابقة

تمّ مراجعة الدراسات السابقة للفترة (1994-2008)، حول أسباب غياب المعلمين عن الدوام الرسمي، حيث جاءت دراسة المسعود (1994) للكشف عن العلاقة بين الهدر التربوي المترتب في غياب المعلمين عن الدوام المدرسي وبين الكفاية الداخلية في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات ممن ثبت في ملفاتهم الشخصية وقائع التغيب ومجموعهم (364) معلما ومعلمة في مدينة البتراء في الأردن. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط غياب المعلمات أعلى من متوسط المعلمين في جميع أنواع الغياب، وأعلى متوسط لأنواع الغياب كان لفئتي (7، و14) يوما بسبب الأمومة، ثم متوسط الغياب المرضي (4.08) يوما للذكور والإناث، وأن متوسط غياب المعلمين والمعلمات حديثي الخبرة أعلى من متوسط ذوي الخبرة الطويلة، وأن متوسط غياب المعلمين والمعلمات المؤهلين بدرجة البكالوريوس أقل من متوسط حملة الماجستير، ومتوسط غياب المتزوجين أعلى من متوسط غير المتزوجين، ومتوسط غياب المعلمين المقيمين في أماكن بعيدة عن مواقع العمل أعلى من متوسط الذين يقيمون في أماكن قريبة من مواقع العمل.

أما دراسة أبو الوفا (1995) فقد هدفت إلى تعرف الأسباب التي تؤدي إلى غياب المعلمين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ودور الإدارة المدرسية في مواجهتها في محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية. وقد تم تطبيق استبيان مكون من (26) سببا، على (25) موجها تربويا، و(14) مدير مدرسة في المدينة، و(12) مدير مدرسة في القرى، إضافة إلى (254) معلما من مدارس المدن، و(95) معلما في مدارس بالمناطق الريفية. أظهرت النتائج أن الأسباب التي تؤدي إلى غياب المعلم هي: عدم تحقيق رغبة المعلم في الانتقال من مدرسة إلى أخرى يرغب في التدريس فيها، وعدم شعور بعض المعلمين بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم، وعدم قبول استقالة المعلم، وتكليف المعلم بتدريس مواد في غير تخصصه، والإرهاق النفسي أثناء العام الدراسي، وعدم مكافأة المعلمين المنتظمين في الدوام، والإجهاد الجسمي للمعلم بسبب كثرة واجباته في المدرسة. كما أظهرت النتائج عدم دلالة الفروق بين معلمي القرى والمدن، وبين المديرين والموجهين، وكذلك عدم وجود فروق دالة تعزى إلى الحالة الاجتماعية.

وتناولت دراسة باورز (Bowers, 2001) أسباب مرض المعلمين وعلاقته بالغياب، وقد تم جمع المعلومات ذات العلاقة بهذه المشكلة من دول أوربا وأمريكا، وتحليلها وتوضيح مفاهيم غياب المعلمين، والإجراءات التي تطبقها هذه الدول بهذا الشأن، وتأثير ذلك في انضباط حضور الطلاب، وأداء المدرسة. وتم مقارنة نسب الغياب وتكراره في المدارس ومؤسسات القطاع العام عامة، وتم كذلك تحليل الأنظمة والقوانين وكيفية تطبيقها. وتم التطرق إلى احتمالية التقاعد المبكر للمعلمين، وكيفية توظيف المعلمين والعاملين في الميدان ذوي الكفاءة العالية. وخلصت الدراسة إلى أن نسبة غياب المعلمين أعلى من نسبة غياب العاملين في القطاعات الحكومية المختلفة، وأن إدارة المدرسة وحجمها يؤثران على ارتفاع عدد مرات غياب المعلم، فكلما زاد عدد المعلمين في المدرسة الواحدة زادت نسب الغياب.

وقام روجرز ولوبيزكالكس وشيظري وهمر (Rogers, Lopez-Calix, Chaudhury & Hammer, 2004) بدراسة حول العلاقة بين غياب المعلم والحوافز في مدارس التعليم الابتدائي في الإكوادور. كشفت النتائج وجود العديد من العوامل التي تسبب زيادة نسبة الغياب المرتبطة بطبيعة البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة، من حيث كونها بيئة حضرية أم ريفية، فقيرة أم غنية؛

حيث تزداد نسبة الغياب في البيئات التي تتنوع فيها الأقليات، وفي البيئات الفقيرة، وخاصة تلك التي تفتقد إلى الإشراف التربوي، والمتابعة المستمرة من الموجهين، هذا إضافة إلى أن بعد المدرسة من دائرة التعليم يعد من العوامل التي تسبب زيادة غياب المعلّمين. ولم يظهر أي أثر لنوع البناء المدرسي، وطبيعة البيئة الداخلية للمدرسة، وعلاقة المعلم بالمجتمع المدرسي الداخلية، على نسبة غياب المعلمين. كما وأن نتائج الدراسة لم تدعم الفكرة القائلة بأن التعليم غير النظامي أو التعليم عن طريق تعيين معلمين بعقود هو السبيل الوحيد لحل مشكلة غياب المعلمين، إلا أن للحوافز التي تمنح للمعلمين والتشجيع الذي يتلقوه يعدان من أكثر العوامل التي تقلل من نسبة غيابهم.

وعن تفشي ظاهرة غياب المعلم في الهند، فقد قام كريمر وغودبري وميرالدرهارن وهمر وروجرز (Kremer, Chaudhury, Muralidharan, Hammer & Rogers, 2005) بدراسة حول غياب المعلم. كشفت نتائج الدراسة أن (25%) من المعلمين يتغيبون عن المدرسة، وحوالي نصف المعلمين يقومون بالتدريس الفعلي. تم جمع البيانات من الزيارات غير المعلن عنها التي يقوم بها ممثلون عن مديريات التربية والتعليم على المستوى القومي في الهند. وقد كشفت تلك التقارير أن نسبة الغياب بلغت (15%) في منطقة مهارشا، ووصلت إلى (42%) في منطقة جهاركا، في حين تزيد النسبة أكثر في المناطق والولايات الفقيرة، كما كشفت أن المرتب الشهري ليس له علاقة بنسبة الغياب. كما أظهرت النتائج أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة في التعليم، والمعلمين الأوائل Head Teachers، وبالرغم من الأجور العالية التي تدفع إليهم، إلا أن نسبة الغياب لا تزال تتكرر بشكل ملحوظ، وبالنسبة لفئة المعلمين الدائمين، وفئة الذين يعملون بعقد مؤقت، فإن معدل نسبة غيابهم متقاربة، وكذلك بالنسبة للمعلمين الذي يعملون في مناطق فقيرة، فبالرغم مما يتقاضونه من أجور عالية إلا أنه ما تزال نسبة الغياب بينهم مرتفعة. كما أظهرت النتائج أن سبب الغياب هو ضعف دافع المعلمين للحضور إلى المدرسة والانتظام بالدوام، وأن المدارس التي تقل فيها نسبة الغياب هي تلك التي تخضع لزيارة الموجهين باستمرار، إضافة إلى جودة بنيتها التحتية، وقربها من الطرق المعبدة. كما أظهرت النتائج أن مكان السكن -من حيث القرب والبعد عن المدرسة- ليس له أثر على نسبة غياب المعلمين. أما بالنسبة لنوع المدرسة فان نسبة غياب المعلمين في المدارس غير النظامية التي تشرف عليها السلطة المحلية أعلى بكثير من المدارس التي تشرف عليها الدولة. كما أن نسبة غياب المعلمين الذين يعملون في المدارس الخاصة تقل عن نظائرهم الذين يعملون في مدارس حكومية؛ حيث تصل نسبة الفروق بينهم إلى حوالي (8%) في الإقليم الواحد.

أما حول الأسباب التي تؤدي إلى غياب المعلمين المتكرر فقد قام الجابري (2006) بدراسة للكشف عن تلك الأسباب، وخاصة في المدارس الحكومية للبنين بالمدينة المنورة. اعتمدت الدراسة على استبانه مكونة من (71) عبارة، توزعت على ستة محاور: الجو المدرسي، والأنظمة المدرسية، والأنظمة الإدارية، والبيئة الاجتماعية والصحية، وشخصية المعلم، وكيفية إعداده، وتكونت عينة الدراسة من (90) مديرا و(108) معلما. ومن أبرز نتائج الدراسة أن محوري الجو المدرسي، والأنظمة الإدارية حصلتا على أعلى معدل. وأن الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى الغياب هي: عدم رضا المعلمين عن التدريس في المرحلة التي يدرسون فيها، وتباين تعامل مديري المدارس بين المعلمين في مسألة الاستئذان بالخروج لظروف طارئة، وضغط الجدول المدرسي، ويتفق المعلمون والمديرون على أن الأنظمة الإدارية تؤدي إلى الغياب بدرجة كبيرة وتتمثل في: انعدام العقاب من الرئيس المباشر، وانعدام المصداقية في تقدير الأداء الوظيفي، وتكليف المعلم الحاضر بتغطية حصص المعلم الغائب، وتهاون بعض المديرين في تطبيق النظام على الغائبين والمتأخرين.

وهدفت دراسة العريني (2006) إلى تعرف أهم العوامل التي تؤدي إلى هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديريها، وبيان أثر المتغيرات التالية (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال إدارة الوقت، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية) على هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية. وتم تطبيق استبانة تحوي (37) عاملا من العوامل المضيعة للوقت في المدارس على أفراد عينة الدراسة وعددهم (88) مديرا من مديري المدارس الابتدائية، ويشكلون نسبة (25%) من مديري المدارس الابتدائية العامة التابعة لوزارة المعارف بالرياض. وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى هدر الوقت هي: عدم وجود بديل فوري للمعلم الذي يغيب بصورة مفاجئة وطويلة، وتأخر الدراسة في بداية العام نتيجة لعدم اكتمال المعلمين بالمدارس، واللامبالاة، وضعف الشعور بالمسؤولية في الحفاظ على الوقت من قبل بعض المعلمين، وحضور معلم بديل للمعلم الأساسي لأجل حفظ النظام بالفصل، وغياب المعلم عن حضور بعض حصصه.

وأجرى الكزار وروجرز وشيظري وهمر وكريمر وميرالدرهارن دراسة (Alcázar, Rogers, Chaudhury, Hammer, Kremer & Muralidharan, 2006) حول ظاهرة زيادة معدل غياب المعلمين، التي تعد من المشكلات الحرجة التي تواجه عملية التعليم في الدول النامية. تم جمع البيانات من خلال إجراء مسح عام لعدد من المناطق الإقليمية في دولة بيرو. وقد تم الحصول على بيانات المعلمين الذين يتكرر غيابهم من التقارير الوطنية الواردة من المدارس الابتدائية الحكومية، التي تم جمعها من خلال الزيارات المفاجئة التي يقوم بها الموجهون، وخاصة في المدارس التي يكثر فيها غياب المعلمين. وبشكل عام بلغت نسبة الغياب (11%) في مدارس المرحلة الابتدائية، وترتفع هذه النسبة لتصل إلى (16% و21%) في المناطق الفقيرة والبيئات المنعزلة في بيرو على التوالي. كما أظهرت النتائج أن أسباب غياب المعلمين في المدارس الحكومية تعود أساسا إلى الحالة السيئة للبيئة المحلية التي تحيط

بالمدرسة التي تتميز بشدة الفقر، وقد تصل إلى مستوى الفقر المدقع، إضافة إلى ضعف الروابط الاجتماعية بين المعلمين والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، فمعظم هؤلاء المعلمين الذين يتكرر غيابهم هم ممن يعملون بعقد، إضافة إلى ضعف الدافع الذاتي نحو المهنة، وقلة الحوافز المالية.

وهدفت دراسة رابي (2007) إلى معرفة غياب المعلمين وأثره في التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس مدينة قلقيلية من وجهة نظر أولياء الأمور. تم تطبيق استبانة مكونة من (20) عبارة على عينة عشوائية بلغت (33) من أولياء أمور الطلبة. أظهرت النتائج أن استجابات أولياء أمور الطلبة نحو أثر تغيب المعلمين والمعلمات في تحصيل أبنائهم كانت مرتفعة جدا بدلالة النسبة المئوية (83%)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أولياء أمور الطلبة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو النوع، وخلصت الدراسة إلى أن غياب المعلمين عن مدارسهم له أثر سلبي في تحصيل الطلبة العلمي، وأدائهم السلوكي، وقدرتهم على مواكبة الأساليب التعليمية الحديثة، وأوصت الدراسة بالعمل الجاد من اجل التغلب على هذه المشكلة، وعدم السماح بتحولها إلى ظاهرة.

وسعت دراسة برادليا وجرين وليفزد (Bradlelya, Green & Leevesd, 2007) للكشف عن أسباب غياب المعلمين اعتمادا على البيانات التي تم الحصول عليها من مصادر نظم الموارد البشرية الخاصة بالمدارس الحكومية في ولاية كوينزلاند. أظهرت نتائج الدراسة أن غياب المعلمين يعود إلى أسباب عدة، تم تصنيفها في أربعة مجالات هي: ظروف الأسرة والأمومة، والحوادث التي يتعرض لها المعلمون أثناء العمل، والخلافات مع زملائهم بالعمل، والمرض. وبينت النتائج أن نسبة غياب المعلمين ترتفع لدى معلمي المرحلة الابتدائية الذين تبلغ أعمارهم (30) سنة، بينما وجد أن نسبة غياب المعلمين ترتفع لدى معلمي المرحلة الثانوية والذين تبلغ أعمارهم (28) سنة. كما أن نسبة غياب معلمي المرحلة الثانوية ترتفع لتصل إلى (9%) بين المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين (31-40) سنة، مقارنة بالمعلمين الذين تبلغ أعمارهم (30) سنة فأقل. بينما ترتفع لدى فئة المعلمين للمرحلة الثانوي من فئة (61) سنة فأعلى لتصل إلى (61%)، بينما تنخفض لدى معلمي المرحلة الابتدائية لتصل إلى (41%). وأن متغير النوع ليس له تأثير دال في غياب المعلمين، بينما كان متغير اللغة الأم دال؛ حيث أن نسبة غياب المعلمين الذين تعد اللغة الانجليزية لغتهم الأم أقل من المعلمين الآخرين. ووجدت الدراسة أن نسبة غياب المعلمين المعاقين ترتفع لتصل إلى (31% و25%) في المرحلتين الابتدائية والثانوية على التوالي. أما بالنسبة لنوع عقد العمل، فإن المعلمين الذين يعملون بعقد دائم تقل نسبة غيابهم عن زملائهم الذين يعملون بعقد مؤقت بنسبة (22%-24%). كما كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يكلفون بمهام إضافية إلى جانب التدريس تقل نسبة غيابهم عن زملائهم بنسبة (20%-40%) في المرحلتين الابتدائية والثانوية على التوالي. أما بالنسبة لمتغير نوع المنطقة فان نسبة غياب المعلمين في مدارس المناطق النائية والريفية تقل عنه في المناطق الحضرية.

وهدفت دراسة الحجري (2008) إلى الكشف عن غياب المعلمين وعلاقته بالإشراف التربوي في مدرستين بولاية بوشر بمحافظة مسقط في سلطنة عمان. اشتملت عينة الدراسة على (27) معلما، و(30) معلمة. اعتمدت الدراسة استبانه مكونة من (30) فقرة موزعة في ثلاث مجالات: الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والبيئة التنظيمية. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب غياب المعلم وعلاقته بالإشراف التربوي والتي تعود إلى الأدوار المتعددة التي تفرضها اللوائح المدرسية على المعلم، وكثرة المطالب الإشرافية التي تقف عائقاً أمام تطويره الذاتي، وعبء العمل المطلوب منه من المشرف التربوي، وشعوره بعدم مشاركته في صنع القرار، وضعف اهتمام المشرفين التربويين بإنجازاته وأفكاره، وضيق الوقت المتاح لإنجاز الأعمال الموكلة إليه.

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة، تبين أن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى غياب المعلم عن الدوام الرسمي والتي تختلف من بيئة إلى أخرى حسب اللوائح والأنظمة المعمول بها. من هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع غياب المعلم عن الدوام الرسمي بسلطنة عمان.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العمانيين في المدارس الحكومية (التعليم الأساسي، وما بعد الأساسي، والتعليم العام) للعام الدراسي 2008-2009، والبالغ عددهم (38398) معلما ومعلمة، يتوزعون بشكل غير متساو على (1053) مدرسة (مدارس ذكور، ومدارس إناث، ومدارس مشتركة)، كما يتوزعون بشكل غير متساو أيضا على (11) منطقة تعليمية حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم. والجدول 1 يبين توزيع مجتمع الدراسة.

الجدول 1مجتمع *الدراسة موزع حسب المنطقة والمدرسة والمعلم والنوع*

ت	المنطقة	أعداد المدارس			أعداد المعلمين		
		ذكور	إناث	مشترك	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
1	مسقط	54	46	44	144	2096	3997	6093
2	الباطنة شمال	64	62	55	181	2946	4654	7600
3	الباطنة جنوب	46	38	38	122	1734	3128	4862
4	الداخلية	47	41	49	137	2058	3473	5531
5	الشرقية جنوب	31	23	31	85	1258	2204	3462
6	الشرقية شمال	32	25	24	81	1148	1765	2913
7	البريمي	6	5	15	26	353	607	960
8	الظاهرة	32	24	28	84	1087	1743	2830
9	ظفار	42	22	90	154	1249	1910	3159
10	الوسطى	3	0	19	22	274	229	503
11	مسندم	6	3	8	17	190	295	485
المجموع		363	289	401	1053	14393	24005	38398

وقد تم اختيار عينة عشوائية حجمها (660) معلما ومعلمة من خمس مناطق تعليمية هي: (مسقط، والداخلية، والشرقية جنوب، والبريمي، وظفار)، من بين (105) مدارس، وهي تشكل نسبة (10%) من حجم مجتمع المدارس في السلطنة. والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة.

الجدول (2):*عينة الدراسة موزعة حسب متغير النوع والحالة الاجتماعية ومكان العمل والخبرة في التدريس*

المتغير وفئاته		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	216	%32.7
	إناث	444	%67.3
الحالة الاجتماعية	متزوج	509	%77.1
	أعزب	133	%20.2
	مطلق	14	%2.1
	أرمل	4	%0.6
مكان العمل	نفس منطقة المدرسة	409	%62
	خارج منطقة المدرسة	251	%38
الخبرة في التدريس	5-1	231	%35
	10-6	198	%30
	15-11	118	%17.9
	16 سنة فأكثر	113	%17.1
المجموع		660	%100

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من جزأين؛ يتضمن الجزء الأول مقدمة حول الغرض من الدراسة، ومعلومات عامة عن المستجيبين كمتغيرات مستقلة وهي: النوع، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والحالة الاجتماعية، ومكان العمل. أما الجزء الثاني، فيتضمن عبارات الاستبانة، وعددها (75) سببا موزعة على ستة محاور يعكس كل محور الأسباب التي تؤدي إلى غياب المعلم عن الدوام الرسمي والتي تم التوصل إليها من مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة والمتمثلة في دراسة الجابري (2006)، ودراسة كريمر وزملائه (Kremer et al., 2005)، ودراسة الكزار وزملائه (Alcázar et al., 2006). كما تم وضع مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)،

تعطى لها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، أمام كل سبب، أما بالنسبة لمحاور الدراسة فهي موضحة في جدول 3.

الجدول 3: *توزيع أسباب غياب المعلمين عن المدرسة حسب المحاور الستة*

ت	محاور أسباب غياب المعلم	أرقام الأسباب	عدد الأسباب
1	برامج الإعداد المهني للمعلم	01- 12	12
2	الرضا الوظيفي	13- 22	10
3	الكفاءة الداخلية	23- 38	16
4	الأنظمة والقوانين	39- 51	13
5	الوضع الأسري والاجتماعي	52- 61	10
6	الوضع الصحي	62- 75	14
	المجموع		75

وأما مستويات غياب المعلمين، فتم اعتماد المعيار الثلاثي التالي في تفسير النتائج، وهو:

من 3.51- 5.00 أسباب رئيسة للغياب

من 2.51- 3.50 أسباب ثانوية للغياب

من 1.00- 2.50 أسباب لها تأثير ضعيف في الغياب

ومن أجل التحقق من صدق الاستبانة ، تم عرضها على مجموعة من المحكّمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، والإدارة التربوية، وأصول التربية، وبعد تحليل استجابات المحكمين اتفقوا بنسبة لا تقل عن (80%) على وضوح تعليمات الإجابة، ومناسبة بدائل الإجابة الخمسة، وصلاحية العبارات في قياس أسباب الغياب، وأبدوا بعض الملاحظات، وتم الأخذ بها جميعها.

وبهدف معرفة مدى وضوح صياغة العبارات، وتعليمات الإجابة، تم تطبيق الاستبانة على خمسة معلمين وخمس معلمات من غير عينة الدراسة، واتضح أن التعليمات والعبارات واضحة ومفهومة من جميع أفراد العينة الاستطلاعية، وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي لاستبانة أسباب غياب المعلمين من خلال حساب ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور، وارتباط محاور الاستبانة بعضها ببعض، وكما يلي:

1. **علاقة الفقرة مع المحور الذي تنتمي إليه:** تم التحقق من هذا المؤشر عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة بعد حذف درجة الفقرة، وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (0.354) و(0.732). ووفقا لمعيار ايبل R. Eble (كاظم، 2001)، الذي ينص على إن الفقرات ذات الارتباط السالب، أو التي تقل عن 0.18 تعد فقرات ضعيفة وينصح بحذفها، أما الفقرات التي يتراوح ارتباطها بين (0.19-0.38) فهي فقرات جيدة، وأما التي بلغ ارتباطها (0.39) فأكثر فهي ممتازة. على أساس هذا المعيار تعد معظم فقرات استبانة أسباب الغياب ممتازة. والجدول 4 يبين ذلك.

الجدول 4: *معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه في استبانة أسباب غياب المعلمين*

برامج الإعداد المهني للمعلم		الرضا الوظيفي		الكفاءة الداخلية		الأنظمة والقوانين		الوضع الأسري والاجتماعي		الوضع الصحي	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.628	13	0.405	23	0.449	39	0.523	52	0.515	62	0.439
2	0.673	14	0.542	24	0.519	40	0.673	53	0.483	63	0.378
3	0.689	15	0.527	25	0.554	41	0.639	54	0.389	64	0.545
4	0.673	16	0.538	26	0.516	42	0.661	55	0.354	65	0.540
5	0.640	17	0.367	27	0.567	43	0.659	56	0.619	66	0.547
6	0.680	18	0.515	28	0.581	44	0.604	57	0.514	67	0.368
7	0.562	19	0.463	29	0.423	45	0.500	58	0.593	68	0.445
8	0.661	20	0.475	30	0.522	46	0.604	59	0.412	69	0.572
9	0.625	21	0.406	31	0.467	47	0.681	60	0.453	70	0.516
10	0.732	22	0.461	32	0.520	48	0.633	61	0.414	71	0.539
11	0.611			33	0.488	49	0.646			72	0.583
12	0.624			34	0.458	50	0.536			73	0.598
				35	0.453	51	0.355			74	0.535
				36	0.462					75	0.421
				37	0.496						

	0.555	38

2. **مصفوفة الارتباطات الداخلية:** تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة الستة، وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (0.116-0.699) وجميعها دالة عند مستوى ≥0.01. إن الارتباط الموجب والدال بين جميع مكونات أسباب الغياب يشير وبوضوح إلى توجه جميع المحاور نحو قياس الشيء نفسه، وهو أسباب الغياب عن المدرسة. والجدول 5 يتضمن نتائج معاملات الارتباط.

الجدول 5: *معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور الستة لاستبانة أسباب الغياب*

محاور المقياس	1	2	3	4	5	6
برامج الإعداد المهني للمعلم						
الرضا الوظيفي	0.447*					
الكفاءة الداخلية	0.373*	0.699*				
الأنظمة والقوانين	0.455*	0.485*	0.499*			
الوضع الأسري والاجتماعي	0.158*	0.373*	0.493*	0.351*		
الوضع الصحي	0.116*	0.313*	0.445*	0.313*	0.613*	
* 0.01α						

كما تم حساب معامل ثبات الاستبيان باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من (50) معلما ومعلمة، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للمحاور الستة ما بين (0.79-0.91)، وللاستبانة ككل (0.95) وهي معاملات ثبات مرتفعة. والجدول 6 يبين معاملات الاتساق الداخلي للمحاور الستة وللبعد الكلي للاستبانة.

الجدول 6: *معاملات الاتساق الداخلي لمحاور استبانة أسباب غياب المعلمين عن المدرسة وللبعد الكلي*

ت	محاور أسباب غياب المعلم	عدد الأسباب	معامل الثبات
1	برامج الإعداد المهني للمعلم	12	0.91
2	الرضا الوظيفي	10	0.79
3	الكفاءة الداخلية	16	0.87
4	الأنظمة والقوانين	13	0.90
5	الوضع الأسري والاجتماعي	10	0.80
6	الوضع الصحي	14	0.85
	البعد الكلي	75	0.95

إجراءات تطبيق الأداة

تم تطبيق الاستبانة بشكل فردي على المعلمين في خمس مناطق تعليمية؛ حيث قام عضو الفريق بزيارة المدرسة، والالتقاء بمديرها، وتوضيح هدف الدراسة، ثم اختيار عينة عشوائية من المعلمين في المدرسة. وبعد أن يعرف بنفسه ويوضح هدف الدراسة يعطي كل معلم نسخة من الاستبانة، ويطلب إليه قراءة التعليمات، والاطلاع على الأسباب، ويعود في وقت لاحق لاستلام الاستبيانات من المعلمين المشمولين بالتطبيق.

متغيرات الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي، وتتضمن المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

1. **المتغيرات المستقلة:** النوع (ذكر، أنثى)، والخبرة في مجال التدريس (قليلة من 1-5، متوسطة من 6-10، فوق المتوسطة من 11-15، كبيرة من 16 سنة فما فوق)، والحالة الاجتماعية (متزوج، عازب)، ومكان العمل (نفس منطقة السكن، خارج منطقة السكن).
2. **المتغير التابع:** أسباب غياب المعلمين عن المدرسة (ستة محاور والمجموع الكلي).

الوسائل الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة أدخلت البيانات كملف في برنامج SPSS، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وتحليل التباين

المتعدد(*) Multivariate، واختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة post hoc للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما أسباب غياب المعلمين عن الدوام الرسمي في سلطنة عمان؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحاور الستة والمجموع الكلي للاستبانة، كما هو موضح في الجدول 7.

الجدول 7: *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على* المحاور الستة *والمجموع الكلي للاستبانة*

ت	محاور أسباب غياب المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	الرضا الوظيفي	3.38	0.73
1	برامج الإعداد المهني للمعلم	3.31	0.86
3	الكفاءة الداخلية	3.07	0.73
4	الأنظمة والقوانين	2.77	0.81
5	الوضع الأسري والاجتماعي	2.66	0.70
6	الوضع الصحي	2.25	0.66
المجموع الكلي		2.89	0.53

تشير نتائج الجدول 7 إلى أن أعلى متوسط حسابي سجل لمحور أسباب الغياب التي تتعلق "بالرضا الوظيفي" إذ بلغ (3.38)، يليه في المرتبة الثانية محور الأسباب التي تتعلق "ببرامج الإعداد المهني للمعلم" بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، أما الأسباب التي تتعلق "بالكفاءة الداخلية" فقد جاءت في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3.07). أما محور أسباب الغياب المتعلقة "بالأنظمة والقوانين" فقد جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط قدره (2.77)، في حين حصل محور الأسباب التي تتعلق "بالوضع الأسري والاجتماعي" على المرتبة الخامسة بمتوسط بلغ (2.66). وسجل محور الأسباب التي تتعلق "بالوضع الصحي" أقل متوسط حسابي بلغ (2.25)، إذ جاء في المرتبة الأخيرة.

وللوقوف بشكل تفصيلي على الأسباب التي تؤدي إلى غياب المعلم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأسباب الواردة في كل محور هو موضح في (ملحق 1). حيث تشير النتائج إلى أن هناك أسبابا رئيسة للغياب، وأخرى ثانوية، في حين أن هناك أسبابا لها قوة تأثير ضعيف في غياب المعلم. فيما يتعلق بالأسباب الرئيسة هناك اثنا عشر سببا تؤدي إلى غياب المعلم العماني عن المدرسة، كما هو موضح في الجدول 8.

الجدول 8: *الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى غياب المعلم العماني عن المدرسة*

ت	الأسباب الرئيسة للغياب	المتوسط الحسابي	المحور الذي تنتمي إليه
3	تفتقد برامج إعداد المعلم إلى تكوين حب الانتماء لمهنة التعليم	3.68	برامج إعداد المعلم
11	لا تتضمن برامج إعداد المعلم خبرات تتعلق بدوره الإداري في المدرسة.	3.63	
13	فترة الدوام المدرسي مرهقة	4.22	الرضا الوظيفي
19	غياب معيار محدد للترقية يعتمد عليه في الحكم على حسن الأداء والالتزام بالحضور	4.10	
18	الحوافز والأجور لا تتناسب وحجم العمل الذي أقوم به	3.95	
15	فرص النمو المهني للمعلم غير متوافرة	3.57	
25	سد حصص الاحتياط نظرا لغياب المعلمين المتكرر	3.83	الكفاءة الداخلية
37	زيادة العبء التدريسي عن الحد المقرر	3.83	
24	تعدد اللجان المكلف بها داخل المدرسة	3.69	
35	انجاز أعمال إضافية خارج ساعات الدوام الرسمي	3.58	
28	كثرة المناوبات أثناء الدوام	3.51	
55	يرتبط غيابي بمرض أحد أفراد الأسرة الطارئ	4.00	الوضع الأسري

تشير نتائج الجدول 8 إلى أن هناك سببين رئيسيّين يعودان إلى محور برامج الإعداد المهني للمعلم والمتمثلة في: برامج إعداد المعلم تفتقد إلى تكوين حب الانتماء لمهنة التعليم لدى المعلم، كما وأنها تفتقد إلى إكساب المعلمين مهارات تتعلق بدورهم الإداري بالمدرسة، وبالتالي فإن هذين السببين يؤديان إلى انخفاض دافعية المعلم نحو مهنة التعليم، والالتزام بالحضور. ويشير المهري (2009) إلى أنه لا يزال هناك قصور في إعداد المعلم مهنيا في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالسلطنة؛ حيث لا تزال نسبة المقررات التربوية التي تنمي لدى الطالب المعلم حب المهنة متدنية مقارنة بالمقررات الأخرى، علما أن لهذه المقررات أهمية كبيرة في تنمية قدراته، وإكسابه مهارات قيادية، إضافة إلى أنها تساعد في تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.

كما وتشير النتائج إلى أن هناك أسبابا رئيسة أخرى تعود إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلم؛ فالمعلم العماني يعاني من طول فترة الدوام، وغياب معيار محدد للترقية، كما أنّ الحوافز والأجور التي يتقاضاها لا تتناسب وحجم العمل الذي يقوم به، هذا إضافة إلى أن فرص النمو المهني لا زالت غير متوافرة بالشكل الذي يطمح إليه المعلم. جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه

(*) تم التحقق من الترابط بين محاور أسباب الغياب الستة عن طريق مصفوفة الارتباطات، وكانت جميع معاملات ارتباط بيرسون دالة عند مستوى 0.01.

دراسة الكزار وزملاءه (Alcázar et al., 2006)، التي أشارت إلى أن تكرار غياب المعلم تعود إلى ضعف الحوافز المالية، وفقدان الأمان الوظيفي، ونسبة الغياب تزداد لدى المعلمين الذين يعملون بعقد، كما تتفق مع نتيجة دراسة روجرز وزملائه (Rogers et al., 2004) التي أشارت إلى أن الحوافز التي تمنح للمعلمين، والتشجيع والترقية المهنية، من العوامل التي تقلل من نسبة الغياب بين المعلمين.

أما الأسباب الرئيسة التي تعود إلى الكفاءة الداخلية للمدرسة فنجد أن لها من التأثير الواضح على تكرار غياب المعلم، ومن الأسباب التي تمت الإشارة إليها هي: تكليف المعلم بسد حصص الاحتياط نظرا لغياب معلم آخر، وزيادة العبء التدريسي عن الحد المقرر، وكذلك تعدد اللجان التي يكلف بها المعلم داخل المدرسة، وعمل المعلم ساعات إضافية بعد انتهاء الدوام، وكثرة المناوبات أثناء الدوام. كل هذه الأسباب تعد أساسية، وتشكل نوعا من الضغوط التي تؤدي إلى تكرار غياب المعلم. جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة الجابري (2006) في أن ضغط الجدول التدريسي للمعلم، وكثرة تكليف المعلم بالمناوبة في تدريس حصص لمعلم غائب تعد من الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى غياب المعلم. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو الوفا (1995) في أن تكليف المعلم بتدريس مواد في غير تخصصه، إضافة إلى كثرة تكليفه بواجبات إضافية، من الأسباب الرئيسة لغياب المعلم.

أما بالنسبة للأسباب الرئيسة لتكرار غياب المعلم التي تعود إلى الوضع الأسري والاجتماعي فقد كشفت نتائج الدراسة عن سبب رئيسي واحد يرتبط بمرض أحد أفراد الأسرة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الجابري (2006) في أن التزام المعلم بمراجعة من يعولهم شرعا بسبب المرض هو أحد الأسباب الرئيسة للغياب في المملكة العربية السعودية، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (Bradlelya et al., 2007)، التي أشارت إلى أن أسباب غياب المعلم تعود إلى ظروفه الاجتماعية المتمثلة، بالرعاية الأسرية والأمومة.

أما بالنسبة للأسباب الثانوية التي تؤدي إلى تكرار غياب المعلم، فقد بلغ عددها (43) سببا، كما أنّ مضمونها لا يقل أهمية عن الأسباب الرئيسة، وأن إهمالها قد يؤدي إلى زيادة تأثيرها فيما بعد، لتصبح من الأسباب الرئيسة؛ لذا لابد من الوقوف عندها لمعرفة مسبباتها والبحث عن حلول سريعة للتقليل من حدتها.

ونجد أن عدد الأسباب الثانوية يختلف من محور إلى آخر، إلا أن أعلى متوسط حسابي (3.48) كان لسبب "قلة تركيز برامج إعداد المعلم على تكوين ثقافة مهنية عن المعلم"، في حين بلغ أدنى متوسط حسابي (2.50) للسبب "بيئة الصفوف الفيزيقية غير صحية"، والجدول 9 يتضمن الأسباب الثانوية لغياب المعلم عن المدرسة.

الجدول 9: *بعض الأسباب الثانوية للغياب التي حصلت على متوسطات عالية*

ت	بعض من الأسباب الثانوية للغياب	المتوسط الحسابي	المحور الذي تنتمي إليه
1	قلة تركيز برامج إعداد المعلم على تكوين ثقافة مهنية عند المعلم	3.48	برامج الإعداد المهني
12	تفتقر برامج إعداد المعلم إلى تنمية الخبرات والمهارات الخاصة بالتواصل مع أفراد المجتمع المحلي	3.47	
9	إغفال برنامج إعداد المعلم في إظهار أهمية أدواره في المدرسة والتي لا ترتبط بالتدريس	3.46	
27	فترات الراحة بين الحصص الدراسية غير كافية	3.40	الكفاءة الداخلية
23	كثافة الفصول الدراسية وازدحامها بالطلاب	3.35	
63	يتطلب العمل المدرسي مني الوقوف لفترة طويلة أثناء الدروس	3.49	الوضع الصحي

تشير نتائج الجدول 9 إلى أن أكثر الأسباب الثانوية للغياب تعود إلى محور برامج الإعداد المهني للمعلم، يليها محور الكفاءة الداخلية للمدرسة، ثم محور الوضع الصحي. وهنا لابد من الإشارة إلى أن برامج إعداد المعلم المتمثل في كليات التربية لا تزال تحتاج إلى إعادة النظر في مكوناتها، وخاصة في مكون الثقافة المهنية، التي لها من التأثير المباشر على دافعية الطالب المعلم في زيادة حبه لمهنة التعليم، وتنمي لديه قيم الإخلاص في تأدية الواجبات، وقيم الانتماء والالتزام بممارسات مهنية تعليمية عميقة وثابتة (باركي وستانفورد، 2005).

أما بالنسبة للأسباب الثانوية الأخرى، التي تعود إلى محور الكفاءة الداخلية للمدرسة، فإن إدارات المدارس ما تزال تحتاج إلى إعادة النظر في الممارسات الإدارية والفنية المرتبطة في تقسيم العمل بين المعلمين؛ لأن ضغط العمل، وكثرة التكليف تجعل المعلم يبحث عن أي سبب أو حجة ليغيب عن المدرسة، وهذا ما أشارت إليه دراسة الجابري (2006) في أن ضعف الممارسات الإدارية وتهاونها في إدارة الكفاءة الداخلية للمدرسة تعد من الأسباب التي تؤدي إلى تكرار غياب المعلم.

أما الأسباب المتعلقة بالوضع الصحي للمعلم، فإن لمعظمها تأثيراً ثانوياً في غياب المعلم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة

(McKevitt, Morgan, Dundas & Holland, 1997) في أن الوضع الصحي للعاملين، لم يعد من الأسباب الرئيسة للغياب عن العمل، وهذا يعود إلى تحسن الجانب الصحي العام للأفراد في المجتمع، وانتشار الوعي الصحي بين مختلف فئاته، بما فيهم المعلم.

نتائج السؤال الثاني: هل تختلف أسباب غياب المعلمين عن الدوام الرسمي باختلاف النوع، والخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان العمل؟

1- متغير النوع: لمعرفة أثر متغير النوع في أسباب غياب المعلمين، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور والإناث في المحاور الستة والمجموع الكلي للاستبانة. والجدول 10 يبين ذلك.

الجدول 10: *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الستة والمجموع الكلي لاستبانة أسباب الغياب وفقا لمتغير النوع*

محاور أسباب غياب المعلم	*النوع*	*العدد*	*المتوسط الحسابي*	*الانحراف المعياري*
برامج الإعداد المهني	*ذكور*	*216*	*3.40*	*0.86*
	إناث	*444*	*3.27*	*0.86*
الرضا الوظيفي	*ذكور*	*216*	*3.47*	*0.73*
	إناث	*444*	*3.33*	*0.73*
الكفاءة الداخلية	*ذكور*	*216*	*3.09*	*0.74*
	إناث	*444*	*3.06*	*0.73*
الأنظمة والقوانين	*ذكور*	*216*	*2.93*	*0.85*
	إناث	*444*	*2.69*	*0.78*
الوضع الأسري والاجتماعي	*ذكور*	*216*	*2.78*	*0.74*
	إناث	*444*	*2.61*	*0.68*
الوضع الصحي	*ذكور*	*216*	*2.21*	*0.69*
	إناث	*444*	*2.27*	*0.64*
الأسباب بشكل عام	*ذكور*	*216*	*2.96*	*0.54*
	إناث	*444*	*2.86*	*0.53*

يتضح من الجدول 10 أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمحاور الستة والمجموع الكلي لاستبانة أسباب الغياب، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث، تم استخدام تحليل التباين المتعدد Multivariate، وأظهرت نتائج التحليل الأولي أن قيمة (ويلكس لامبدا Wilks' Lambda) تساوي (0.941) وقيمة "ف" المقابلة لها تساوي (6.863) وهي دالة عند مستوى 0.001، وهذه الدلالة تشير إلى أن لمتغيّر النوع تأثيراً في غياب المعلمين، والجدول 11 يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

الجدول 11: *نتائج تحليل التباين المتعدد لمعرفة أثر متغير النوع في أسباب الغياب*

مصدر التباين	محاور أسباب الغياب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
النوع	برامج الإعداد المهني	2.586	1	2.586	3.494	0.062
	الرضا الوظيفي	2.912	1	2.912	5.481	0.020
	الكفاءة الداخلية	0.177	1	0.177	0.331	0.565
	الأنظمة والقوانين	8.356	1	8.356	13.078	0.001
	الوضع الأسري والاجتماعي	4.626	1	4.626	9.450	0.002
	الوضع الصحي	0.480	1	0.480	1.117	0.291
	الأسباب بشكل عام	1.520	1	1.520	5.356	0.021

الخطأ	برامج الإعداد المهني	486.936	658	0.740
	الرضا الوظيفي	349.590	658	0.531
	الكفاءة الداخلية	351.116	658	0.534
	الأنظمة والقوانين	420.437	658	0.639
	الوضع الأسري والاجتماعي	322.082	658	0.489
	الوضع الصحي	282.994	658	0.430
	الأسباب بشكل عام	186.747	658	0.284

يتضح من الجدول 11 أن قيمة "ف" المحسوبة دالة في ثلاثة محاور (الرضا الوظيفي، والأنظمة والقوانين، والوضع الأسري والاجتماعي)، وفي الدرجة الكلية، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية (الجدول، 10) يتضح أن متوسطات الذكور أعلى من الإناث، مما يدل على أن أسباب الغياب عند الذكور أعلى منها عند الإناث.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية في متغير النوع مع ما توصلت إليه دراسة المسعود (1994) من أن متوسط غياب الإناث أعلى من الذكور، كما تختلف مع دراسة (Bradlelya et al., 2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين.

ويمكن تفسير أسباب غياب الذكور بمعدلات أعلى من الإناث في الدراسة الحالية إلى أن الإناث أكثر حرصا في الالتزام بالحضور، وأكثر التزاماً بالقوانين والأنظمة المدرسية، خاصة وأنهن يعشن في مجتمع ذي ثقافة محافظة. كما قد يعود السبب إلى أن معظم الفتيات العمانيات يفضلن التعليم كمهنة على غيرها من المهن الأخرى، ربما لطبيعة ثقافة المجتمع، وتحقيقا لرغبة الأهل في أن الفتاة العمانية بصورة عامة لا يمكن أن تعمل بكفاءة إلا في قطاع التعليم. من جانب آخر، يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ لمعظم الذكور التزامات أخرى، فبعضهم لديه عمل آخر إضافي يمارسه، أو لديه التزامات أسرية واجتماعية تتطلب حضور الرجال أو ولي الأمر، وبالتالي فإن المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور حول أسباب الغياب جاءت عالية مقارنة بالإناث.

2- متغير الخبرة: لمعرفة أثر متغير الخبرة في أسباب غياب المعلمين، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فئة من فئات الخبرة في المحاور الستة والبعد الكلي للاستبانة. والجدول 12 يبين ذلك.

الجدول 12: *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الستة والبعد الكلي لاستبانة أسباب الغياب وفقا لمتغير الخبرة*

محاور أسباب غياب المعلم	فئات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1- برامج الإعداد المهني	قليلة من 1-5	231	3.21	0.88
	متوسطة من 6-10	198	3.42	0.92
	فوق المتوسطة من 11-15	118	3.38	0.73
	كبيرة من 16 سنة فأكثر	113	3.24	0.83
2- الرضا الوظيفي	قليلة من 1-5	231	3.40	0.69
	متوسطة من 6-10	198	3.41	0.76
	فوق المتوسطة من 11-15	118	3.35	0.78
	كبيرة من 16 سنة فأكثر	113	3.30	0.71
3- الكفاءة الداخلية	قليلة من 1-5	231	3.10	0.69
	متوسطة من 6-10	198	3.14	0.74
	فوق المتوسطة من 11-15	118	3.01	0.76
	كبيرة من 16 سنة فأكثر	113	2.96	0.75
4- الأنظمة والقوانين	قليلة من 1-5	231	2.73	0.75
	متوسطة من 6-10	198	2.79	0.86
	فوق المتوسطة من 11-15	118	2.76	0.83
	كبيرة من 16 سنة فأكثر	113	2.81	0.80

5- الوضع الأسري والاجتماعي	قليلة من 1-5	231	2.79	0.69
	متوسطة من 6-10	198	2.62	0.67
	فوق المتوسطة من 11-15	118	2.54	0.67
	كبيرة من 16 سنة فأكثر	113	2.62	0.78
6- الوضع الصحي	قليلة من 1-5	231	2.31	0.63
	متوسطة من 6-10	198	2.21	0.65
	فوق المتوسطة من 11-15	118	2.17	0.63
	كبيرة من 16 سنة فأكثر	113	2.28	0.74
الأسباب بشكل عام	قليلة من 1-5	231	2.91	0.50
	متوسطة من 6-10	198	2.92	0.56
	فوق المتوسطة من 11-15	118	2.85	0.52
	كبيرة من 16 سنة فأكثر	113	2.85	0.57

يتضح من الجدول 12 أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمحاور الستة والبعد الكلي لاستبانة أسباب الغياب، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث، تم استخدام تحليل التباين المتعدد Multivariate، وأظهرت نتائج التحليل الأولي أن قيمة (ويلكس لامبدا Wilks' Lambda) تساوي (0.948) وقيمة "ف" المقابلة لها تساوي (1.938) وهي دالة عند مستوى .0.01، وهذه الدلالة تشير إلى أن متغير الخبرة له تأثير في غياب المعلمين.

أما نتائج تحليل التباين المتعدد، فقد كانت قيمة "ف" المحسوبة دالة في محورين (برامج الإعداد المهني، والوضع الأسري والاجتماعي). والجدول 13 يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

الجدول 13: *نتائج تحليل التباين المتعدد لمعرفة أثر متغير الخبرة في أسباب الغياب*

مصدر التباين	محاور أسباب الغياب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخبرة	برامج الإعداد المهني	5.900	3	1.967	2.668	0.047
	الرضا الوظيفي	1.028	3	0.343	0.639	0.590
	الكفاءة الداخلية	3.000	3	1.000	1.884	0.131
	الأنظمة والقوانين	0.678	3	0.226	0.346	0.792
	الوضع الأسري والاجتماعي	5.984	3	1.995	4.080	0.007
	الوضع الصحي	1.973	3	0.658	1.533	0.205
	الأسباب بشكل عام	0.541	3	0.180	0.630	0.596
الخطأ	برامج الإعداد المهني	483.621	656	0.737		
	الرضا الوظيفي	351.474	656	0.536		
	الكفاءة الداخلية	348.292	656	0.531		
	الأنظمة والقوانين	428.115	656	0.653		
	الوضع الأسري والاجتماعي	320.723	656	0.489		
	الوضع الصحي	281.501	656	0.429		
	الأسباب بشكل عام	187.727	656	0.286		

ولمعرفة اتجاه الفروق في المحورين الدالين، تم اللجوء إلى المقارنات البعدية المتعددة post hoc واستخدام اختبار شيفية، والجدول 14 يبين نتائج اختبار شيفية.

الجدول 14: *نتائج اختبار شيفية لمعرفة أثر الخبرة في محورين من محاور أسباب الغياب*

المحور	فئات الخبرة		فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
برامج الإعداد المهني	5-1	10-6	0.216-	0.012	الخبرة المتوسطة (6-10)
	5-1	15-11	0.169-	0.083	--
	5-1	16 سنة فأكثر	0.027-	0.788	--
	10-6	15-11	0.042	0.676	--
	10-6	16 سنة فأكثر	0.184	0.069	--
	15-11	16 سنة فأكثر	0.142	0.208	--
الوضع الأسري والاجتماعي	5-1	10-6	0.167	0.014	الخبرة القليلة (1-5)
	5-1	15-11	0.249	0.002	الخبرة القليلة (1-5)
	5-1	16 سنة فأكثر	0.170	0.035	الخبرة القليلة (1-5)
	10-6	15-11	0.081	0.317	--
	10-6	16 سنة فأكثر	0.003	0.975	--
	15-11	16 سنة فأكثر	0.079-	0.392	--

يتضح من الجدول 14 أن أسباب الغياب المتعلقة بمحور برامج الإعداد المهني تتأثر بالخبرة المتوسطة (6-10 سنوات)، بينما تتأثر أسباب الغياب المتعلقة بمحور الوضع الأسري والاجتماعي بالخبرة القليلة (1-5 سنوات).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كريمر وآخرون (Kremer et al, 2005) التي توصلت إلى أن ذوي الخبرة الكبيرة بالتعليم أكثر غيابا من ذوي الخبرة القليلة، وتتفق مع دراسة المسعود (1994) التي توصلت إلى أن المعلمين قليلي الخبرة أكثر غيابا من المعلمين كبيري الخبرة.

ويمكن تفسير نتيجة "متغير الخبرة" إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة القليلة يفتقدون القدرة على تحمل المسؤولية، ومهارة التعامل مع ضغوط العمل، وخاصة في انجاز أعمال إضافية أو العمل في لجان متعددة، أو في إدارة الصفوف المزدحمة، كل ذلك يتطلب وقتا لاكتسابهم خبرة كافية لمثل هذه المهارات، وبالتالي يلجؤن إلى الغياب أكثر من ذوي الخبرة الكبيرة. أما بالنسبة إلى المعلمين من ذوي الخبرة الكبيرة قد يكون معظمهم قد استقروا مهنيا، وتكونت لديهم مهارات كافية في كيفية التعامل مع ضغوط العمل، كما وأن مسؤولياتهم الأسرية أصبحت واضحة ومفهومة، وبالتالي يمكنهم التعامل معها بسهولة؛ لذا جاءت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم أقل من ذوي الخبرة القليلة.

3- متغير الحالة الاجتماعية: بما أن حجم فئات متغير الحالة الاجتماعية غير متجانس (المتزوجين 509، والعزاب 133، والمطلقين 14، والأرامل 4)، فإن معرفة أثر متغير الحالة الاجتماعية في أسباب غياب المعلمين، تم من خلال المقارنة بين المتزوجين والعزاب، من خلال اختيار عينة عشوائية من المتزوجين مساوية لعدد العزاب، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل منهما في كل محور من محاور الاستبانة، وفي الدرجة الكلية للغياب، والجدول 15 يبين ذلك.

الجدول 15: *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الحالة الاجتماعية في محاور أسباب غياب المعلمين*

محاور أسباب غياب المعلم	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
برامج الإعداد المهني	متزوج	133	3.18	0.91
	عازب	133	3.31	0.88
الرضا الوظيفي	متزوج	133	3.08	0.75
	عازب	133	3.47	0.67
الكفاءة الداخلية	متزوج	133	2.86	0.77
	عازب	133	3.07	0.68
الأنظمة والقوانين	متزوج	133	2.42	0.81
	عازب	133	2.75	0.74
الوضع الأسري والاجتماعي	متزوج	133	2.44	0.60
	عازب	133	2.66	0.70
الوضع الصحي	متزوج	133	2.08	0.56
	عازب	133	2.25	0.63
الأسباب بشكل عام	متزوج	133	2.66	0.51
	عازب	133	2.90	0.48

يتضح من الجدول 15 أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمحاور الستة والبعد الكلي لاستبانة أسباب الغياب، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين المتزوجين والعزاب، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، وأظهرت نتائج التحليل الأولي أن قيمة (ويلكس لامبدا) تساوي (0.900) وقيمة "ف" المقابلة لها تساوي (4.780) وهي دالة عند مستوى 0.001، وهذه الدلالة تشير إلى أن متغير الحالة الاجتماعية له تأثير في غياب المعلمين، والجدول 16 يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

الجدول 16: *نتائج تحليل التباين المتعدد لمعرفة أثر متغير الحالة الاجتماعية في أسباب الغياب*

مصدر التباين	محاور أسباب الغياب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الحالة الاجتماعية	برامج الإعداد المهني	1.162	1	1.162	1.439	0.231
	الرضا الوظيفي	9.894	1	9.894	19.584	0.001
	الكفاءة الداخلية	3.189	1	3.189	6.078	0.014
	الأنظمة والقوانين	7.152	1	7.152	11.991	0.001
	الوضع الأسري والاجتماعي	3.272	1	3.272	7.723	0.006
	الوضع الصحي	1.796	1	1.796	5.095	0.025
	الأسباب بشكل عام	3.716	1	3.716	15.067	0.001
الخطأ	برامج الإعداد المهني	213.275	264	0.808		
	الرضا الوظيفي	133.367	264	0.505		
	الكفاءة الداخلية	138.504	264	0.525		
	الأنظمة والقوانين	157.452	264	0.596		
	الوضع الأسري والاجتماعي	111.831	264	0.424		
	الوضع الصحي	93.063	264	0.353		
	الأسباب بشكل عام	65.111	264	0.247		

يتضح من الجدول 16 أن قيمة "ف" المحسوبة دالة في خمسة محاور (الرضا الوظيفي، والكفاءة الداخلية، والأنظمة والقوانين، والوضع الأسري والاجتماعي، والوضع الصحي)، وكذلك في الدرجة الكلية، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية (الجدول،

15) يتضح أن متوسطات العزاب أعلى من المتزوجين، مما يدل على أن تلك الأسباب تمثل دافعا أكبر لغياب العزاب عن المدرسة، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة المسعود (1994) التي أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين المتزوجين لأسباب الغياب جاءت أعلى من العزاب، وكذلك مع نتائج دراسة أبو الوفا (1995) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المتزوجين والعزاب حول أسباب الغياب.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن المتزوجين هم أكثر وعيا بالمسؤولية، والالتزام بضوابط العمل، وأكثر فهما للنظام، كما أن لديهم التزامات عائلية واجتماعية تجعلهم أكثر تحملا للمسؤولية، ومحافظة على مكانتهم ووضعهم الاجتماعي. أما بالنسبة للعزاب فقد يكون معظمهم حديثي التعيين، وليس لديهم الفهم الجيد للقوانين والأنظمة والتشريعات المرتبطة بمكان عملهم، مما يصعب عليهم فهم المواقف المدرسية وكيفية التعامل معها، أو مواجهتها، وبالتالي يلجؤون إلى الغياب عن المدرسة.

4- متغير مكان العمل: لمعرفة أثر متغير مكان العمل في أسباب غياب المعلمين، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعاملين في مدارس تقع في مناطق سكنهم، وللعاملين في مدارس خارج مناطق سكنهم في كل محور من محاور الاستبانة وفي الأسباب بشكل عام، والجدول 17 يبين ذلك.

الجدول 17: *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعاملين في مدارس في مناطق سكنهم وللعاملين في مدارس خارج مناطق سكنهم في محاور أسباب غياب المعلمين*

محاور أسباب غياب المعلم	مكان العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
برامج الإعداد المهني	في نفس المنطقة	409	3.32	0.87
	خارج المنطقة	251	3.29	0.85
الرضا الوظيفي	في نفس المنطقة	409	3.32	0.74
	خارج المنطقة	251	3.47	0.71
الكفاءة الداخلية	في نفس المنطقة	409	3.04	0.71
	خارج المنطقة	251	3.12	0.76
الأنظمة والقوانين	في نفس المنطقة	409	2.77	0.80
	خارج المنطقة	251	2.77	0.82
الوضع الأسري والاجتماعي	في نفس المنطقة	409	2.58	0.67
	خارج المنطقة	251	2.81	0.74
الوضع الصحي	في نفس المنطقة	409	2.20	0.64
	خارج المنطقة	251	2.33	0.68
الأسباب بشكل عام	في نفس المنطقة	409	2.86	0.53
	خارج المنطقة	251	2.94	0.55

يتضح من الجدول 17 أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمحاور الستة والبعد الكلي لاستبانة أسباب الغياب، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين العاملين في نفس منطقة سكنهم، والعاملين خارج مكان السكن، تم استخدام تحليل التباين المتعدد Multivariate، وأظهرت نتائج التحليل الأولي أن قيمة (ويلكس لامبدا) تساوي (0.960) وقيمة "ف" المقابلة لها تساوي (4.692) وهي دالة عند مستوى 0.001، وهذه الدلالة تشير إلى أن متغير مكان العمل له تأثير في غياب المعلمين، والجدول 18 يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

الجدول 18: *نتائج تحليل التباين المتعدد لمعرفة أثر متغير مكان العمل في أسباب الغياب*

مصدر التباين	محاور أسباب الغياب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مكان العمل	برامج الإعداد المهني	0.131	1	0.131	0.175	0.675
	الرضا الوظيفي	3.315	1	3.315	6.247	0.013
	الكفاءة الداخلية	0.843	1	0.843	1.583	0.209
	الأنظمة والقوانين	0.009	1	0.009	0.013	0.909
	الوضع الأسري والاجتماعي	8.039	1	8.039	16.599	0.001
	الوضع الصحي	2.485	1	2.485	5.818	0.016
	الأسباب بشكل عام	1.143	1	1.143	4.020	0.045
الخطأ	برامج الإعداد المهني	489.391	658	0.744		
	الرضا الوظيفي	349.186	658	0.531		
	الكفاءة الداخلية	350.449	658	0.533		
	الأنظمة والقوانين	428.784	658	0.652		
	الوضع الأسري والاجتماعي	318.669	658	0.484		
	الوضع الصحي	280.990	658	0.427		
	الأسباب بشكل عام	187.124	658	0.284		

يتضح من الجدول 18 أن قيمة "ف" المحسوبة دالة في ثلاثة محاور (الرضا الوظيفي، والوضع الأسري والاجتماعي، والوضع الصحي)، وفي الدرجة الكلية، وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية (جدول، 17) يتضح أن متوسطات المعلمين العاملين في مدارس خارج مناطق سكنهم أعلى من المعلمين العاملين في مدارس في مناطق سكنهم، مما يدل على أن أسباب الغياب تأثرت بمكان العمل.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية في متغير مكان العمل مع ما توصلت إليه دراسة أبو الوفا (1995) ودراسة كل من: (Alcázar et al., 2006; Bradlelya et al., 2007; Rogers et al., 2004) من أن الغياب يزداد عند المعلمين العاملين في المناطق البعيدة، كما تختلف مع دراسة (Kremer et al., 2005) التي توصلت إلى أن بعد المسافة أو قربها ليس له أثر.

ويمكن تفسير أسباب غياب المعلمين العاملين في مناطق خارج سكنهم إلى أن بعد المسافة بين المدرسة ومكان السكن مع ضرورة الالتزام بالحضور المبكر إلى المدرسة تدفع المعلم إلى الغياب لعدم تمكنه من الحضور المبكر والالتزام بساعات الدوام. كما وأن تكليف المعلم الذي يسكن في أماكن بعيدة بأعباء إضافية تجعله يلجأ إلى الغياب هروبا من انجازها. وفي محور الوضع الأسري والاجتماعي؛ فالالتزامات الأسرية للمعلم التي تتطلب منه انجازها تحتاج إلى وقت، خاصة إذا كان مكان سكن المعلم بعيدا عن المدرسة، وكما هو معروف فالسلطنة تتميز بطبيعة جغرافية متنوعة، وأن التجمعات السكانية فيها مترامية ومتباعدة، إضافة إلى الطقس الحار، وبعض المعلمين ليس لديه وسيلة النقل أو القدرة على قيادة السيارة لمسافات خصوصا المعلمات، كل ذلك قد يسبب ضغطا على المعلم الذي يسكن في أماكن بعيدة عن المدرسة، مما يحتاج إلى وقت زمني لقضاء التزاماته الأسرية والاجتماعية، والذي يكون على حساب عدم وفائه بالتزاماته المهنية.

التوصيات:

1. توجيه برامج إعداد المعلم إلى إكساب الطالب-المعلم ثقافة مهنية تنمي لديه حب الانتماء لمهنة التعليم وقيمها ومبادئها السامية، لما تقدمه من خدمة إنسانية ترتبط بإعداد جيل متعلم واعٍ، مما يفعّل لديه التزامه الوظيفي بعد التخرج.
2. توجيه المسئولين بوزارة التربية والتعليم إلى تفعيل العمل بنظام الحوافز والترقية المهنية للمعلمين، ليكون حافزا لهم لحب المهنة، والإخلاص فيها.
3. توجيه برامج الإعلام التربوي إلى نشر ثقافة مجتمعية تعزز مكانة المعلم في المجتمع، وترقي من منزلته الاجتماعية مقارنة بالمهن الأخرى.
4. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بمنح فرص متكافئة للإنماء المهني للمعلمين، وخاصة ما يرتبط بالجانب الذي ينمي كفاياتهم المهنية وفق المستجدات التربوية، بما يسهل عليهم القيام بأدوارهم التربوية.
5. توجيه إدارات المدارس إلى إعادة النظر في ممارساتها الإدارية المرتبطة في توزيع المهام والأعمال على المعلمين، من لجان أو مناوبات أو تكليف أو سد حصة معلم غائب إلى غيرها من الممارسات التي تضبط حضور المعلم والتزامه بساعات الدوام.
6. العمل على إنشاء جمعية أو نقابة مهنية للمعلمين، تسهم في نشر الوعي المهني بين زملاء المهنة، وتلبي احتياجاتهم المهنية المتعلقة بحقوقهم وواجباتهم، من خلال الأنشطة التي

ستقوم بها هذه الجمعية، بما يعزز الولاء المهني والوظيفي لدى المعلمين بالسلطنة.

المقترحات

استكمالا لما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يقترح فريق البحث القيام بالدراسات الآتية:

1. دراسة العلاقة بين أسباب غياب المعلمين وبعض المتغيرات النفسية مثل: الاتجاه نحو مهنة التدريس، والرضا الوظيفي، والضغوط النفسية، والاحتراق النفسي، وغيرها.
2. دراسة نوعية لأسباب الغياب بين المعلمين الأكثر غيابا والمعلمين الأقل غيابا.
3. استخدام نماذج رياضية متقدمة (مثل: تحليل المسار path analysis) في دراسة العلاقة المتبادلة بين غياب المعلمين وبعض المتغيرات النفسية والديمغرافية التي تناولتها الدراسات السابقة.

المصادر والمراجع:

الإبراهيم، عدنان بدري (2002). ***الإدارة: تربوية، مدرسية، صفية.*** اربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

أبو الوفا، جمال محمد (1995). أهم الأسباب التي تؤدي إلى غياب المعلمين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ودور الإدارة في مواجهتها. **مجلة كلية التربية ببنها**، 24، 1-46.

باركي، فوورست، وستانفورد بيفيرتي (2005). **فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس.** ترجمة: ميسون يونس عبد الله، مراجعة: محمد طالب السيد سليمان، غزة- فلسطين: دار الكتاب الجامعي للنشر

الجابري، سلمان سعود (2006). أسباب غياب المعلمين المتكرر في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والحلول المقترحة للحد منها. **مجلة المعرفة- السعودية**، 124 (تاريخ الزيارة 5 أغسطس 2009 *http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=1421.*).

الحجري، ريا سلطان راشد (2008). **غياب المعلمين وعلاقته بالإشراف التربوي في مدارس ولاية بوشر من وجهة نظر مدراء المدارس.** (دراسة غير منشورة)، كلية التربية- جامعة السلطان قابوس.

الدقس، محمد عبد المولى (2005). **علم الاجتماع الصناعي**. عمان: مكتبة مجدلاوي.

رابي، عبد الناصر (2007). ***غياب المعلمين والمعلمات وأثره في التحصيل العلمي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس مدينة قلقيلية من وجهة نظر أولياء الأمور.*** (تاريخ الزيارة 9 يونيو 2009: *http://pulpit.alwatanvoice.com/content75208.html*)

الرشدان، عبدالله زاهي (2001). **اقتصاديات التعليم *(ط1)***. عمان: دار وائل.

العريني، عبد العزيز (2006). **عوامل هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديريها.** (تاريخ الزيارة 5 أغسطس 2009: *http://www.angelfire.com/ia/ibrahima/hadrtime.html*)

عيسان، صالحة عبد الله، وجمعة، ناريمان محمود (2005). إعداد المعلم في ضوء التنمية المستدامة: دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. **مجلة التربية والتنمية**، *13* (23)، 159-211.

المسعود، ثابت محمد رجا (1994). *العلاقة بين الهدر التربوي المترتب على تغيب المعلمين عن الدوام المدرسي وبين الكفاية الداخلية للمدارس الثانوية الحكومية في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة، ***كلية العلوم التربوية***، الجامعة الأردنية.

المهري، سعيد بن بخيت علي (2009). ***التغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على إعداد المعلم.*** القاهرة: الأندلس الجديدة للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (2008). **الحلقة النقاشية عن تطوير المعلمين في سلطنة عمان في إطار التقارير الدولية وجهود اليونسكو.** 2008/10/21م، اليوم العالمي للمعلم.

وزارة الخدمة المدنية (2004). *قانون الخدمة المدنية*. مسقط: تاريخ الزيارة: (10 أغسطس 2009 *www.mocs.gov.om/tabid/147/Default.aspx*)

Alcázar, L., Rogers, F.H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., & Muralidharan, K. (2006). Why are teacher absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools. *International Journal of Education Research*, 45 (3), 117-136.

Bowers, T. (2001). Teacher Absenteeism and Health Retirement: a Review. *Journal of Education*, 31 (2), 135-157.

Bradlelya, S., Green, C., & Leevesd, G. (2007). Worker absence and shirking: Evidence from matched teacher-school data. *Labour Economics 14 (3),* 319-334.

Cascio, W.F. (2003). *Managing human resources: Productivity, quality of work life. Profits (6th ed).* McGraw-Hill*:* Boston, MA.

Duflo, E., & Hanna, R. (2005). *Monitoring works: Getting Teacher to Come to School*. NBER working Paper No. 11880, National Bureau of Economic Research, Cambridge.

Jacobson, S.L., Gibson, P.O., & Bamming, T. (1993). *Toward a Reconception of Absence in the School Workplace: Teacher Absenteeism as Invention and*

Social Exchange. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Finance Association, Albuquerque, NM, March 1993 (ERIC) EA024942.

Kremer, M., Ghaudhury, N., Muralidharan, K., Hammer, J., & Rogers, F. (2005). Teacher absence in India: A Snapshot. *Journal of European Economic Association*, 3 (2-3), 658-667.

McKevitt, C., Morgan, M., Dundas, R., & Holland, W.W. (1997). Sickness absence and 'working through' illness a comparison of two professional groups. *Journal of Public Health Medicine, 19 (3),* 295-300.

Price, J.P., & Mueller, C.W. (1986). *Handbook of organizational measurement.* Pitman, Marshfield: MA.

Rogers, F.H., Lopez-Calix, J., Chaudhury, N., & Hammer, J. (2004). Teacher absence and incentives in primary education: Result from a national teacher tracking survey in Ecuador. *A Fiscal Management and Public Expenditure Review*, 2, 136-162.

Rosenblatt, Z., & Shirom, A. (2005). Predicting teacher absenteeism by personal background factors, *Journal of Educational Administration*, 43 (2), 209-225.

Savery, L.K., Travaglione, A., & Firns, I.G.J. (1998). The link between absenteeism and commitment during downsizing. *Personal Review,* 27 (4), 312-324.

Scribner, P. (1999). Professional development: Untangling the Influence of work context on teacher learning. *Education Administration Quarterly*, 35 (2), 238-266.

(ملحق 1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أسباب الغياب وفقا لكل محور على حدة

المحاور	الرتبة	ت	أسباب غياب المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: برامج الإعداد المهني للمعلم	1	3	تفتقد برامج إعداد المعلم إلى تكوين حب الانتماء لمهنة التعليم	3.68	1.20
	2	11	لا تتضمن برامج إعداد المعلم خبرات تتعلق بدوره الإداري في المدرسة.	3.63	1.18
	3	1	قلة تركيز برامج إعداد المعلم على تكوين ثقافة مهنية عند المعلم	3.48	1.20
	4	12	تفتقر برامج إعداد المعلم إلى تنمية الخبرات والمهارات الخاصة بالتواصل مع أفراد المجتمع المحلي	3.47	1.16
	5	9	إغفال برنامج إعداد المعلم في إظهار أهمية أدواره في المدرسة والتي لا ترتبط بالتدريس	3.46	1.21
	6	2	ضعف تنمية برامج إعداد المعلم التزامه بأخلاقيات المهنة	3.29	1.30
	7	6	قلة توعية برامج إعداد المعلم بالقوانين المتعلقة بالالتزامات المهنية في سلطنة عمان	3.29	1.25
	8	4	لا تنمي برامج إعداد المعلم لديه الالتزام المهني	3.27	1.20
	9	10	ضعف تنمية برامج إعداد المعلم الشعور لديه بمسؤولية التزامه بالحضور والتفاعل مع المعلمين	3.22	1.23
	10	8	لا تكوّن برامج إعداد المعلم مهارات تواصل العمل لديه ضمن المؤسسة التعليمية	3.15	1.08
	11	5	قلة حث برامج إعداد المعلم على ضرورة التزامه بالحضور اليومي في المدرسة	2.92	1.25
	12	7	افتقار برامج إعداد المعلم إلى مهارات إدارة الصف	2.87	1.22
المحور الثاني: الرضا الوظيفي	1	13	فترة الدوام المدرسي مرهقة	4.22	1.13
	2	19	غياب معيار محدد للترقية يعتمد عليه في الحكم على حسن الأداء والالتزام بالحضور	4.10	1.08
	3	18	الحوافز والأجور لا تتناسب وحجم العمل الذي أقوم به	3.95	1.20
	4	15	فرص النمو المهني للمعلم غير متوافرة	3.57	1.26
	5	16	قلما تتاح للمعلم فرصة في المدرسة للقيام بالأعمال التي يتقنها	3.34	1.20
	6	14	توزيع الجدول المدرسي غير عادل	3.28	1.27
	7	17	التكليف بسد الشواغر (كمعلم بديل) لتدريس مواد غير مرتبطة بالتخصص	3.28	1.35
	8	22	ضعف متابعة المشرف التربوي لأداء المعلم	2.72	1.33
	9	21	فقدان الأمان الوظيفي	2.71	1.20
	10	20	ضعف ثقة المدير بالمعلمين في تحقيق مهامهم الوظيفية	2.58	1.24
المحور الثالث: الكفاءة الداخلية	1	25	سد حصص الاحتياط نظرا لغياب المعلمين المتكرر	3.83	1.22
	2	37	زيادة العبء التدريسي عن الحد المقرر	3.82	1.26
	3	24	تعدد اللجان المكلف بها داخل المدرسة	3.69	1.22
	4	35	انجاز أعمال إضافية خارج ساعات الدوام الرسمي	3.58	1.37
	5	28	كثرة المناوبات أثناء الدوام	3.51	1.28
	6	27	فترات الراحة بين الحصص الدراسية غير كافية	3.40	1.29
	7	23	كثافة الفصول الدراسية وازدحامها بالطلاب	3.35	1.41
	8	38	الجو المدرسي لا يشجع على إظهار قدرات المعلمين ومهاراتهم	3.30	1.26
	9	26	تغيير الجدول المدرسي المفاجئ	3.14	1.33
	10	33	لا تتوفر الحجرات والمرافق المخصصة للمعلمين	2.94	1.33
	11	32	عدم صلاحية المرافق الصحية بالمدرسة	2.87	1.31
	12	36	كبر حجم المدرسة	2.72	1.28

	13	30	بيئة الصفوف الفيزيقية (الإضاءة، التهوية...الخ) غير صحية	2.50	1.21
	14	34	وجود فوضى وعدم الانضباط في المدرسة	2.46	1.23
	15	29	الخلافات المستمرة بيني وبين مدير المدرسة	2.05	1.12
	16	31	وجود خلافات بيني وبين أحد الزملاء/ الزميلات بالمدرسة	1.95	1.00
المحور الرابع: الأنظمة والقوانين	1	45	أنظمة وضوابط غياب المعلمين لا تتلاءم والمستجدات في النظام التعليمي	3.29	1.12
	2	44	آلية نسب الاستقطاع من الراتب في حالة الغياب بدون عذر غير واضحة	3.22	1.27
	3	48	لا يوجد دليل إرشادي يوضح مسؤولية المعلم والإدارة فيما يخص بإجراءات غياب المعلمين	2.95	1.25
	4	51	يصر المعلمون على استنفاذ الإجازات الاضطرارية دون الحاجة الفعلية لها	2.82	1.30
	5	43	ليس لدي معرفة بالإجراءات المحاسبية للغياب	2.81	1.26
	6	42	لا تعتمد آلية محاسبة المعلم الغائب (بدون عذر) على ما ورد في اللوائح المعتمدة	2.77	1.28
	7	49	عدم إلمامي بأنظمة وضوابط الغياب المعتمدة من قبل وزارة الخدمة المدنية	2.77	1.14
	8	40	أنظمة الغياب غير واضحة وغير معلنة	2.72	1.26
	9	41	أنظمة الغياب والحضور تتميز بالفجوات التي تؤدي إلى تسيب المعلمين	2.69	1.21
	10	50	عدم انضباط المعلمين في الحضور والانصراف في المواعيد الرسمية	2.65	1.21
	11	47	عدم توافر البيانات والأنظمة الخاصة بالغياب للمعلمين بالمدرسة	2.58	1.17
	12	39	لجوء إدارة المدرسة لوضع مبررات لغياب المعلم دون اللجوء للقوانين والأنظمة	2.45	1.15
	13	46	فقدان المتابعة الإدارية المستمرة لغياب المعلم بالمدرسة	2.29	1.14
المحور الخامس: الوضع الأسري والاجتماعي	1	55	يرتبط غيابي بمرض أحد أفراد الأسرة الطارئ	4.00	1.09
	2	52	كثرة مسؤولياتي العائلية	3.20	1.32
	3	53	اعتماد أفراد أسرتي عليّ بشكل كامل	3.19	1.33
	4	54	انجاز الإعمال الحكومية (استخراج جواز، رخصة قيادة... الخ) أثناء الدوام.	3.12	1.35
	5	57	رعاية كبار السن من أقربائي/ والدي والدتي...الخ	2.74	1.28
	6	59	بعد المدرسة عن مكان سكني	2.46	1.39
	7	56	حل النزاعات الأسرية	2.10	1.00
	8	58	وجود خلافات أسرية مستمرة	1.98	0.99
	9	60	صعوبة الاندماج بأفراد المدرسة لاختلافهم عن ثقافتي	1.96	1.01
	10	61	زيادة دخلي بممارسة أعمال مختلفة	1.88	1.01
المحور السادس: الوضع الصحي	1	63	يتطلب العمل المدرسي مني الوقوف لفترة طويلة أثناء الدروس	3.49	1.35
	2	68	أجد صعوبة في الحصول على إجازة مرضية من المستشفيات	2.93	1.36
	3	64	أشعر بالتعب بسرعة	2.81	1.24
	4	67	أرافق أحد أفراد أسرتي بسبب حالتهم الصحية	2.66	1.27
	5	65	أعاني من صداع مستمر	2.35	1.14
	6	74	تؤثر البيئة الصفية (تبريد، إضاءة، تهوية...الخ) على صحتي	2.33	1.21
	7	62	أعاني من مرض مزمن يتطلب مراجعة المستشفيات باستمرار	2.07	1.19
	8	73	تؤثر شدة الحرارة على جهازي التنفسي	2.06	1.12
	9	70	يتصف مزاجي بالحدة (طبع حاد)	1.96	1.11
	10	71	أعاني من ضعف في البصر	1.96	1.05
	11	75	أتغيب لأخذ قسطا من الراحة بين فترة وأخرى	1.92	1.16
	12	66	أعاني من مرض نفسي	1.71	0.80
	13	69	أعاني من ضعف في السمع	1.68	0.86
	14	72	أعاني من إعاقة جسدية	1.58	0.83

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1، 2011، 23-34

أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية

قاسم البري*

تاريخ تسلم البحث 2010/5/26 تاريخ قبوله 2010/11/1

ملخص: هدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية لطلبة المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من(80) طالباً وطالبةً مكونة من أربع شعب، اثنتين تجريبيتين للذكور والإناث واثنتين ضابطتين للذكور والإناث أيضاً، تم اختيارهم بطريقة قصدية، واختيرت هذه الشعب بصورة قصدية تبعاً لاختيار المدرستين. دُرست المجموعتان التجريبيتان باستخدام الألعاب اللغوية، في حين دُرست المجموعتان الضابطتان باستخدام الطريقة الاعتيادية، وبنى الباحث اختبار تحصيل مكوناً من(20) فقرة، تحقق الباحث من صدقه وثباته،وقد بلغ الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، (0.88). وللإجابة عن سؤال الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، تعزى لأثر لطريقة التدريس، لصالح الألعاب اللغوية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في المتوسطات الحسابية تعزى لأثر متغير الجنس، أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات ذات الصلة.
(الكلمات المفتاحية: الألعاب اللغوية، الأنماط اللغوية، المرحلة الأساسية).

The Effect of Using Linguistic Games on Developing Basic Stage Students' Language Abilities

Qasem Al- Barry, *Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.*

Abstract*: This study aimed at investigating the effectiveness of using linguistic games on developing basic stage fourth graders' linguistic abilities. The sample of the study consisted of 80 male and female students. The sample was chosen intentionally, and the students were enrolled in four sections: two experimental groups (males and females) and two control groups (males and females). The experimental groups were taught using linguistic games, while the traditional method was used for teaching the control groups. A 20-item test was devised for the study. Its validity and reliability were verified, and the internal consistency of Cronbach's alpha reliability , means, standard deviations, Two-Way ANOVA test, were calculated at the α=0.05 level. The findings of the study revealed statistical significant findings for the experimental group due to using linguistic games. However, there were no statistically significant findings attributed to interaction between gender and teaching method. The study concluded with some related recommendations. (****Keywords****: Linguistic Games, Linguistic Patterns, Basic Stage).*

مقدمة: اللغة في أي مجتمع هي وعاء ثقافته، وأداة التفكير، ووسيلة التعبير والاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها بتبادل المعارف والنظريات والخبرات. فلغتنا العربية وعاء القرآن الكريم وخزانة تراثنا الإسلامي الخالد. وهي لغة العلم والحضارة، وهي أداة تعلمنا وتعليمنا ومفتاح تطلعاتنا إلى المعارف والعلوم. وتعد عملية تعليم اللغة واكتساب المهارات المرتبطة بها هدفاً رئيساً من أهداف العملية التعليمية لما للغة من أهمية، وبخاصة تلك الوظائف المتنوعة التي تؤديها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء. فالهدف الأساسي لتعلم اللغة هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الفعال والسليم. والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن للغة فنوناً أربعة هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة (البجه،2001). ولما كانت الأنماط اللغوية من متطلبات الاتصال اللغوي السليم، فإن تعليم هذه الأنماط بأساليب صحيحة، أصبح ضرورة ملحة.

واحتلت الأنماط اللغوية مكانة بارزة في مقررات اللغة العربية لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، التي تبدأ من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي. وخصصت لها موضوعات محددة في تلك المقررات، وعرضت طريقة تدريسها في دليل المعلم من أجل بلوغ الأهداف المنشودة (الفريق الوطني،1991).

إنّ تعليم الأنماط اللغوية في الحلقة الأولى يساعد المربين على توفير القواعد والمبادئ المهمة التي تعزز طريقة تعلم الطلبة، وبالذات عندما يحاولون اكتشاف القواعد بأنفسهم، ولها أثر في اكتسابهم للمفاهيم ذات العلاقة بها. وتمكنهم أيضاً من استخدام المفردات اللغوية بأقسامها المختلفة، الاسم والفعل والحرف، استخداماً سليماً، من حيث صحة المعنى، وسلامة النطق. وتنمو لديهم القدرة على استخدام بعض أساليب التعبير الشائعة مثل، النفي، والتعجب، وما إلى ذلك (أبو جاموس، 1998). وبالنتيجة يساعد ذلك الطلبة على ضبط الكلام، وصحة النطق، وصولاً إلى صحة الأداء اللغوي. وأشار العديد من الدراسات والأبحاث إلى وجود ضعف عام لدى الطلبة في استخدام الأنماط اللغوية في مجالي المحادثة والكتابة (عصر،1997). وهناك دراسات أكدت ذلك مثل دراسة (الكلباني،1997)، و(الزعبي،2000). لذلك جاءت الدعوات إلى تيسير التدريب اللغوي، واستخدام طرائق وأساليب

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك2011، أربد، الأردن.

جديدة لعلاج هذه المشكلة، كاستخدام البطاقات والألعاب اللغوية والمحاورات والتمثيليات واستخدام القصّة.(عصر،1997).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من المربّين فإن الضعف في الاستخدام السليم لهذه الأنماط ظل السمة الغالبة لدى الطلبة. ونظراً لما يعانيه الطلبة من اكتفاء معلميهم بالأسلوب الاعتيادي، الذي يسبب لهم مشكلات قرائية تتمثل في عدم تطوير قدرات قرائية عالية (قطامي، وقطامي،1998)، كان لابدَ من استخدام استراتيجيات بديلة في التدريس. ونتيجة لندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت الألعاب اللغوية في تدريس الأنماط اللغوية، برزت الحاجة إلى إجراء الدراسات حول أثر الألعاب في تدريس الأنماط اللغوية في المرحلة الأساسية لإثراء الأدب التربوي في هذا المجال. وعلى الرغم من أهمية اللعب في التعليم، ووجود الكثير من الدراسات التي أظهرت فاعليته في هذا المجال، إلا أنه لم تجر دراسات متخصصة باستخدام الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية - في حدود علم الباحث- وبخاصة مدارس البادية الشمالية الغربية، وهذا ما شجعه على إجراء هذه الدراسة التي يتوقع أن تسهم في معالجة جوانب الضعف في هذه الأنماط اللغوية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

تعد طرائق التدريس، كما يذكر الحيلة (2003)، وشاش (2001)، أحد جوانب هذه المشكلة. فهي طرائق تقوم على التلقين، مما يستدعي البحث في إيجاد طرائق جديدة لمعالجة هذه المشكلة. ومن هذه الأساليب أسلوب الألعاب اللغوية. فالألعاب لم تعد وسيلة للتسلية وقضاء وقت الفراغ، أو وسيلة لتحقيق النمو الجسمي فحسب، بل أصبحت أداة مهمة يحقق بها المرء النمو العقلي والمعرفي. وأصبح اللعب إحدى الاستراتيجيات المهمة التي تستخدم لتنمية الأداء اللغوي وتحسينه عند الأطفال. إن الألعاب تجعل الطلبة أكثر فاعلية ومشاركة في الموقف التعليمي، وتضعهم في مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية. فهي مثيرة وشائقة، وتساعد على تركيز الانتباه والإدراك والتخيّل والابتكار والإبداع (عبد الباقي،1992).

ويذكر كل من الحيلة (2003)، وشاش (2001)، أنه ظهرت أساليب متعددة لتعليم المهارات اللغوية المعتمدة على اللعب، من بينها الألعاب اللغوية التي تحقق أغراضاً تربوية. فاتصال الطفل المباشر بالأشياء عن طريق ملاحظتها واستعمالها أو اللعب بها هو أكبر مساعد يوقفه على معاني هذه الأشياء، ويساعده على فهم الألفاظ واستعمالها استعمالاً سليماً، مما يسهم في إكسابه المهارات اللغوية. وتبين لمعلمي اللغات أن طرائق التدريس السائدة لا تجدي نفعاً في تعليم اللغة وتعلمها، وتنمية القدرة لدى المتعلم على استعمال اللغة للاتصال في مواقف الحياة المختلفة، إذ ظهرت الطريقة التواصلية (Communicative Approach) أو الاتجاه الاتصالي في تعليم اللغات.

وظهرت وسائل حديثة لتعلم اللغات، ومنها ما عرف باسم" الألعاب الاتصالية (Communicative Games) أو الألعاب اللغوية (Language Games). حيث يتدرب الطلبة عن طريق هذه الألعاب على استخدام اللغة في مواقف الحياة الطبيعية أو شبه الطبيعية (عبده،1993). ومن هنا ظهرت الألعاب اللغوية بوصفها وسيلة جديدة استفادت منها برامج تعليم اللغات، وأعطت نتائج إيجابية في العديد من الدول التي تهتم بتطوير نظم تعليم لغاتها، وكان لها دور كبير في عملية التدريس، والعمل على تطوير لغة الطالب ونموها بشكل كبير (اللبابيدي،1993).

وعرفت تايلور (Taylor) المذكورة في بلقيس ومرعي (2001: ص13) اللعب" بأنه أنفاس الحياة بالنسبة للطفل، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات". وأعطى بياجيه (Piaget) المذكور في بلقيس ومرعي (2001) أيضاً أهمية خاصة للعب، فهو يرى أن اللعب عملية تمثّل أو تعلّم تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد. وعرف الشرمان (2002:ص3) اللعب بالتركيز على وظيفته وأهدافه. " فهو نشاط يمارس من دون قهر، ويؤدي إلى السرور، ويعتمد على التخيل". وتطور مفهوم اللعب بحسب ما ذكر كل من بلقيس ومرعي (2001) كذلك، إذ كان للنظريات الحديثة المتمثلة في نظرية التحليل النفسي، والنظرية المعرفية الدور الكبير في إكساب مفهوم اللعب هوية خاصة، بوصفه أحد المفاهيم النمائية، وأصبح نشاطاً هادفاً له فوائد تربوية وأخرى علاجية، وأصبح أيضاً محط اهتمام التربويين وعلماء النفس بعد وضوح قيمته.

وهكذا تظهر قيمة اللعب في التعليم، فهو يضع الأفكار النظرية قيد الممارسة (Danesi,1993). وينفي اللعب مقولة أن التعلم ليس تعلماً حقيقياً إذا ما امتزج بالمتعة والمرح والضحك، وهذا يؤكد فكرة إمكانية تعلم اللغة والاستمتاع بالتعلم في الوقت نفسه، مما يعزز التوجه العام بأن اللعب هو نشاط تعاوني يتضمن مشاركة فاعلة فيها نوع من المتعة، ويتضمن أهدافاً تؤدي إلى نتائج معينة أهمها التعلم (الحيلة،2003). ويؤدي اللعب أيضاً إلى نمو الطلبة ذهنياً بزيادة دافعيتهم للتعلم، بغض النظر عن مدى الاستمتاع بها. ومن هنا يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على دمج تلك الألعاب وتوجيهها لتحقيق الأهداف المتضمنة في المنهاج، لما لاستخدامها من فوائد تعليمية متعددة (عبد الباقي،1992).

كذلك، فإنّ للألعاب دوراً مهماً في كسر روتين الدرس وعملية التدريس؛ إذ إنها تعطي الطلبة قسطاً من الراحة في أثناء ممارسة الأشكال المكثفة للغة، وخصوصاً عندما تتشتت أذهانهم. ويعود ذلك لما للألعاب من أثر في تحسين اللغة لدى الأفراد وقدرتهم على الممارسة التعليمية. يزاد على ذلك أن الألعاب اللغوية من أقصر الطرق لإتقان اللغة بمهاراتها المختلفة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بوصفها وسائل لتعزيز تعلم اللغة وإتقانها داخل الغرفة الصفية، مما يوفر فرصاً للتحدي والمنافسة الإيجابية بين الطلبة، (Al fagih,1995). أصبح اللعب من الوسائل الفعالة المستخدمة في مجال التربية والتعليم. لذا وجب على المعلم استغلال هذا الميل الفطري بتمكين الطفل من النمو السليم، بانتقاء

النوع الملائم من اللعب، على وفق ما يتلاءم مع عمره ونضجه الجسمي والفكري، ثم تقديمه للطفل في ظرف تربوي ونفسي واجتماعي مناسب (عكي،2000).

يتضح مما ذكر أهمية الألعاب اللغوية، فهي تسعى إلى تشجيع عنصر المنافسة بين الأفراد أو المجموعات، وتؤكد في الوقت نفسه تجنب تصعيده والإفراط به، للحفاظ على استمرارية الانخراط في اللعبة، وتعزيز رغبة تحصيل الإجابة الصحيحة أولاً، والرغبة في تحصيل الفرد أو المجموعة (سمك،1998).

ويشير كريستال (Crystal,l996) إلى أن الطلبة يفضلون استخدام إستراتيجية اللعب لإكتسابهم مهارات اللغة؛ إذ يشعرون بأن المتعة والفائدة المتحققة، إنما هي نتيجة الانتقال من الاستخدام الاعتيادي لأشكال اللغة إلى الاستخدام الأفضل لها. وهكذا، يبدو أن التوجه إلى استخدام الألعاب في كثير من الأحيان يكون بسبب عدم جدوى الطريقة التقليدية في توصيل المعلومة بشكل مناسب. وعليه يشار للألعاب اللغوية على أنها نشاطات مغلقة (Closed Activities) بمعنى أن لها بداية ونهاية؛ إذ تعد عملية الإغلاق هذه أحد الملامح المهمة للعبة، إذ يتوجب على الطلبة أن يدركوا متى تبدأ اللعبة ومتى تنتهي، مما يساعدهم في تكوين إستراتيجية للإجابة والانتهاء في الوقت المناسب.(عبد العزيز،1983).

ويذكر عبد العزيز (1983) أيضاً أن أهمية الألعاب بشكل عام والألعاب اللغوية بشكل خاص تبرز من تزويدها المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي، إذ يتعرف المتعلم إلى بعض المشكلات القرائية التي يمكن أن يواجهها في المستقبل، وقد تسهم الألعاب في اقتراح حلول لتلك المشكلات، مما يساعده في اتخاذ القرار المناسب، ومن فوائد الألعاب اللغوية أنها تسهم إلى حد كبير في التعلم الإبداعي، وتنمية الاستكشاف، والتجريب. وقد دعا الكثير من الباحثين إلى إدماج اللعب في مناهج الصفوف الأولى. ويذكر العناني (2002) أن الألعاب تؤدي إلى الإسهام في تقليل الفجوة بين ما يجري في غرفة الصف وما يجري في مواقف الحياة اليومية. وتتيح الفرصة كذلك لتغيير الدور التقليدي لكل من المعلم والمتعلم، إذ توجه المعلم نحو دور الإعداد والتنظيم والمتابعة وتوزيع المهمات والتقييم.

وبناء على ما تقدم يورد عكي (2000)، وبلقيس، ومرعي (2001) أن هناك فوائد تربوية عديدة يقدّمها اللعب للأطفال ومنها: فوائد بنائية للناحيتين الجسمية والشخصية بأبعادها الثلاثة: النفسحركية والمعرفية والوجدانية والعمل على تنمية الأعضاء والأجهزة البدنية كافة من الناحية الوظيفية والعصبية والتشريحية. ويتيح اللعب الفرصة أمام الأطفال لاستخدام حواسهم، فيلاحظون ويتساءلون ويكتشفون ويتعلمون به الكثير من المعارف والمهارات والاتجاهات في مرحلة ما قبل المدرسة، ويوسع اللعب آفاق الطفل المعرفية، ويزيد من معلوماته، ويزوده بخبرات أقرب إلى الواقع العملي من أية وسيلة تعليمية ثانية. وكان الخوالدة (1987) قد ذكر فوائد اجتماعية للعب، على اعتبار أن اللعب أداة تعبير وتواصل؛ إذ يتيح التوافق بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها، سواء أكانت بيئة مادية أم اجتماعية.

ومن هنا تعمل الدراسة الحالية على الخروج من النمط الاعتيادي، باستقصاء أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتسعى إلى تحديد هذا الأثر بإتقان الطلبة في الصف الرابع الأساسي للأنماط اللغوية، في مادة لغتنا العربية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

استناداً إلى المؤشرات الدالة على انخفاض كفايات الطلبة في إتقان المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة يواجه الكثير من الطلبة ضعفاً عاماً في اللغة العربية، ومن بينها الأنماط اللغوية في الكتابة والمحادثة (البجه،2001)، ونتيجة لنقص اهتمام القائمين على مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في تنمية كفايات الطلبة في مراحل التعليم المختلفة وتقديراً من الباحث لخطورة الآثار الناتجة عن إهمال الأنماط اللغوية على مستوى المناهج والتدريس، وتدني أداء الطلبة فيها، وعجزهم عن استخدامها بشكل فاعل في مواقف التعلم والحياة، ولأنه لا يوجد أي نوع من التدريب المقصود على تنمية الأنماط اللغوية. وبالنظر إلى سلبية دور الطالب في العملية التعليمية السائدة، فقد اتجهت الأنظار إلى تلمس بدائل للأساليب والاستراتيجيات التعليمية في المدرسة، أملاً في زيادة فعالية العملية التعليمية. ومن هنا كان التركيز على الألعاب اللغوية (Language Games) ذات المزايا والقدرات المعينة، بوصفها من أكثر الوسائل التعليمية طواعية لتنفيذ التعلم، إذ تعمل هذه الألعاب اللغوية على تحسين أداء الطلبة الذين يتعلمون بها، بما تنتجه لهم من فرص تعليمية حقيقية، يجري فيها تنمية الأنماط اللغوية، وتساعد على استخدام اللغة استخداماً حقيقياً، وتنمي المناشط اللغوية الأربعة في جو طبيعي يدفع الطلبة إلى ممارسة اللغة عبر هذه المناشط (شحاته، 2000).

وجاءت مشكلة هذه الدراسة من أجل تعرف أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية مقارناً بأثر الطريقة الاعتيادية في تنمية نفس الأنماط اللغوية. وتحديداً الإجابة عن السؤال الآتي" ما أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية مقارناً بالأثر نفسه من الطريقة الاعتيادية في التدريس ؟ ".

أهمية الدراسة

لم تعد الطرق الاعتيادية في التدريس تؤدي دورها على نحو فاعل، الأمر الذي يستدعي إيجاد طرق وأساليب جديدة يمكن توظيفها لتساعد في عملية التدريس وتحسينه (شحاته، 2000). لذا أصبح من الضروري بمكان اختبار فاعلية تلك الطرق ومدى تأثيرها في أداء أولئك الطلبة الذين ما زالوا يواجهون صعوبة في التفاعل مع الأنماط اللغوية. وتأتي أهمية هذه الدراسة من ندرة

الدراسات التربوية التي تناولت تأثير استخدام الألعاب اللغوية في اللغات، من حيث تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

1. تؤكد فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في التدريس، لما لها من أثر كبير في إثارة دافعية المتعلم وتشويقه.
2. تقدم أنموذجاً يمكن أن يفيد منه التربويون (المعلمون والمعلمات) في استخدام " الألعاب اللغوية"في تنمية مهارات اللغة العربية الأربع (المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة) في المرحلة الأساسية.
3. تسهم في تشجيع الباحثين للشروع في إجراء المزيد من الأبحاث الميدانية المماثلة، لقياس فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تدريس مهارات اللغة العربية في حلقات تعليمية أخرى.

مصطلحات الدراسة

تقوم الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

1. الألعاب اللغوية: نشاط يتم بين المتعلمين، متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النظم والتعليمات (الهويدي، 2002). وفي الدراسة الحالية تعرف" الألعاب اللغوية" بأنها: الألعاب التي يختارها أو يعدلها الباحث، ويشترك في أدائها الطلبة (عينة البحث التجريبية) ضمن قواعد وتعليمات معينة، وبتوجيه من المعلم، لغرض تنمية الأنماط اللغوية.
2. الأنماط اللغوية: الكلام الذي يستقل عن غيره:كالاسم، والفعل، والحرف، ثم ما يركب من هذه الأقسام من تراكيب كالجملة الاسمية، والجملة الفعلية، والأساليب: كأسلوب النداء، وأسلوب الاستفهام، وأسلوب التعجب، وما إلى ذلك، وهي توافق نمو الطالب العقلي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الفريق الوطني،1991 :37). وفي الدراسة الحالية تعرف" الأنماط اللغوية" بأنها: الأنماط الخاصة بالتراكيب والأساليب المقررة على طلبة الصف الرابع الأساسي التي سوف تدرس على وفق طريقة الألعاب اللغوية التي صممها الباحث.
3. الطريقة التقليدية: هي الطريقة المتبعة حالياً في تعليم الأنماط اللغوية لطلبة الصف الرابع الأساسي، التي تعتمد اعتماداً رئيساً على المعلم، وحسب ما ورد في دليل المعلم للصف الرابع الأساسي (دليل المعلم لكتاب لغتنا العربية،2007).

محددات الدراسة:

يمكن التعامل مع نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات التالية:

- عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس البادية الشمالية الغربية.
- مجموعة من الألعاب اللغوية، التي تستخدم في هذه الدراسة، وهي من إعداد الباحث وتطويره.
- الدرس الأول والثاني والثالث والرابع من كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي، للفصل الثاني، للعام الدراسي2010/2009. وهذه الدروس تصلح بأن تُدرس بالألعاب اللغوية أكثر من غيرها.
- طبيعة التمارين التقويمية الموضوعة من قبل معلم اللغة العربية ومعلمتها.

الدراسات السابقة

تناول الباحث في دراسته ثماني دراسات خمس دراسات عربية، وثلاث دراسات أجنبية، وسيتم عرضها تباعاً حسب اللغة والتسلسل الزمني:

أجرى عطا الله (2003) دراسة بعنوان:" أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي". وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الثالث الابتدائي وطالباته، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية دُرست باستخدام برنامج مقترح في الألعاب اللغوية، وضابطة دُرست باستخدام الطريقة الاعتيادية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي تعزى إلى أثر البرنامج المقترح في الألعاب اللغوية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وأجرى حسن (1999) دراسة بعنوان:" فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في القواعد النحوية". وهدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في القواعد النحوية". وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية استُخدمت في تدريسها الألعاب التعليمية لموضوع " الفعل المضارع "، وضابطة دُرست موضوع " الفعل المضارع " بالطريقة الاعتيادية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وأجرى أبو جاموس (1998) دراسة بعنوان: "الأنماط اللغوية في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، وبيان مدى إتقان الطلبة لها". وكان هدف هذه الدراسة تحديد الأنماط اللغوية في الكتب المذكورة، وبيان مدى إتقان الطلبة لها. وتكونت عينة الدراسة من (465) طالباً وطالبةً، وتم بناء اختبار سمي اختبار إتقان الأنماط اللغوية للصف الثالث الأساسي مكون من جزأين: اختبار الجملة الاسمية، واختبار الجملة الفعلية، وتوصلت النتائج إلى زيادة الجمل الفعلية على الجمل الاسمية، إذ كانت بنسبة (69,8%) إلى (30,2%) على

التوالي. وتوصلت أيضاً إلى أن مستوى إتقان طلبة العينة لأنماط الجملة الاسمية أحسن من مستوى إتقانهم لأنماط الجملة الفعلية، وتوصلت الدراسة أيضاً أنه لا أثر لعامل الجنس في إتقان طلبة العينة للأنماط اللغوية.

وكان عنوان دراسة الفقيه (1995) هو:" أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طلاب الصف السابع في الأردن". وهدفت الدراسة إلى معرفة استخدام هذه الألعاب في تدريس اللغة الإنجليزية في التحصيل. وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب من الصف السابع، شعبتن للذكور، وشعبتين للإناث، إذ دُرست المجموعة التجريبية بطريقة استخدام الألعاب اللغوية، في حين دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس ولمصلحة المجموعة التجريبية، التي درست بطريقة الألعاب اللغوية.

وأجرت عبده (1993)، دراسة بعنوان:" أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من الطلاب المبتدئين في الأردن". وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام هذه الألعاب في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية. وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الأول الأساسي في إحدى المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان الكبرى. وزعت عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية دُرست مهارات التواصل الشفوي باستخدام تقنية الألعاب اللغوية، وضابطة دُرست مهارات التواصل الشفوي بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتقنية الألعاب اللغوية ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الألعاب اللغوية.

وأجرت اليزابيث (Elizabeth,1999) دراسة بعنوان:" أثر المناهج العامة في اللعب داخل الصفوف في بريطانيا، واستخلاص نظريات المعلمين حول مفهوم اللعب لتقوية الروابط مابين النظرية والتطبيق". وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر هذه المناهج في اللعب وعرفة آراء المعلمين حول مفهوم اللعب لتقوية العلاقة بين النظرية والتطبيق. وتكونت عينة الدراسة من تسعة معلمين لهم خبرة في أعمال اللعب داخل الصفوف. ركزت الدراسة على اللعب بشكل كبير، وبخاصة لعب الأطفال الذين يمرون بمرحلة من النمو والتطور. وأظهرت نتائج الدراسة أن المناهج العامة كان لها أثر في تشكيل المحتوى والموضوعات المختلفة، وأن اللعب له أكبر الأثر في التعلم والتطور، ويعد جزءاً أساسياً في التطبيق داخل الصف.

وأجرى هيرسلمان (Herselman,1999) دراسة بعنوان:" تطبيق ألعاب الحاسوب التعليمية في تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الصف السادس الأساسي في جنوب أفريقيا". وهدفت الدراسة إلى تطبيق هذه الألعاب في تدريس اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية. ولتحقيق هدف الدراسة قدمت ألعاب" تمرن وتدرب" حاسوبية تعليمية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الألعاب تقدم أساساً للتعلم مدى الحياة، وتلائم كل متعلم بشكل فردي، وتحفزه على تطوير التفكير الإبداعي من أجل حل المشكلات في مواقف الحياة المختلفة. وتشعر الطالب في هذه المرحلة بالتحدي، ويعتمد المناقشة عند ممارسة الألعاب، وتحسن من كفاءته اللغوية بالتهيئة لحفظ محتوى مألوف.

وأجرى تيرنر (Turner,1994) دراسة بعنوان:" بيان أثر السن على استيعاب أنماط جمل الصلة واستخدامها". وهدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر السن في استيعاب جملة الصلة وكيفية استخدامها. وشملت هذه الدراسة أطفالاً من أعمار مختلفة، بدأت بسن الرابعة، وانتهت بالثانية عشرة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً بين الطلبة بسبب السن عند مستوى الدلالة (0.0001) ،في حين لم تكن هناك فروق بسبب الجنس عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في الوقت الذي كشفت فيه الدراسة عن فروق بين الأطفال بسبب التفاعل بين السن والجنس.

ويسجل الباحث على الدراسات السابقة التي تناولها الآتي:

- تأكيد غالبية الدراسات التي بحثت في الألعاب التعليمية، ومن بينها الألعاب اللغوية، أنه يمكن استخدامها في المراحل التعليمية المختلفة، من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال مروراً بالمرحلة الأساسية. وكشفت نتائج هذه الدراسات عن مدى فاعليتها وملاءمتها للمراحل التعليمية المختلفة، مع تركيزها على المرحلة الأساسية (الحلقة الأولى)، مثل دراسة هيرسلمان (Herselman,1999).
- تأكيد بعض هذه الدراسات فاعلية التدريس بطريقة الألعاب اللغوية في التعليم وفي زيادة تحصيل الطلبة. كدراسة حسن (1999)، ودراسة الفقيه (1995)، وفاعليتها أيضاً لعلاج الضعف القرائي كدراسة عطا الله (2003).
- أظهرت بعض الدراسات فاعلية الألعاب اللغوية في مجال تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة مثل دراسة حسن(1999).
- أكدت بعض هذه الدراسات فاعلية الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنكليزية كدراسة عبده (1993).
- أكدت بعض هذه الدراسات أن مستوى إتقان الطلبة لأنماط الجملة الاسمية أحسن من مستوى إتقانهم لأنماط الجملة الفعلية، وكذلك عدم وجود أثر لعامل الجنس في إتقان طلبة العينة للأنماط اللغوية كدراسة أبو جاموس (1998).

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الأولى بحسب علم الباحث واطلاعه، حيث تناولت أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

وقد أفاد الباحث مع ذلك من الدراسات السابقة في المنهجية التي اتبعتها، والمسوغات التي أوردتها، ومن وسائلها الإحصائية، وكيفية تحليل نتائجها، وفي بناء الأداة.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من مدرستين جرى اختيارهما قصدياً لقربهما من الباحث، واستعداد إدارة المدرستين ومعلميهما للتعاون مع الباحث. وهاتان المدرستان هما مدرسة" المنصورة الثانوية الشاملة للبنين"، و" مدرسة المنصورة الأساسية للبنات". وكان عدد شعب الصف الرابع الأساسي في مدرسة الذكور شعبتين، في كل شعبة منهما (20) طالباً. وكان عدد الشعب في مدرسة الإناث شعبتين أيضاً، في كل شعبة منهما (20) طالبة. وشكلت هذه الشعب الأربع عينة الدراسة، وتضم (80)طالباً وطالبةً، أما المعلمون فقد اختار الباحث المعلم نفسه في مدرسة الذكور، والمعلمة نفسها في مدرسة الإناث اللذين يدرسان اللغة العربية في الصف الرابع الأساسي.

أدوات الدراسة:

الاختبار: تم بناء اختبار تحصيلي صمم لأغراض هذه الدراسة، إذ اشتق من أهداف الأنماط اللغوية للدروس التعليمية الأربعة الأولى في كتاب لغتنا العربية، للصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني، وذلك لقياس تحصيل أفراد عينة الدراسة قبل دراسة محتوى المادة المقررة وبعد دراستها. فقد قام الباحث بتحليل محتوى نصوص الاختبار من حيث المستويات الفكرية للطلبة في الصف الرابع الأساسي. ورُوعيت المستويات الثلاثة الأولى (التذكر والاستيعاب والتطبيق) في فقرات الاختبار بنسب متقاربة إلى حد ما. ثم وُزعت الفقرات على المستويات الثلاث. الملحق(1). وهكذا تكون الاختبار في صورته النهائية من عشرين فقرة جميعها من نوع الاختيار من متعدد.

الألعاب اللغوية:

- ذكر كل من بلقيس ومرعي (2001) خصائص اللعبة الجيدة بأن تكون ملائمة لمستوى اللاعبين، وتعالج أكثر من مهارة لغوية، وتتصل بموضوع الدرس، ويسهل إجراؤها، وتُذكي روح المنافسة الشريفة بين الطلبة، وتجلب المتعة والفرح والمرح لهم. واستناداً إلى ذلك اختيرت الألعاب اللغوية التي تدور حول المحتوى الدراسي المقرر في كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني. وعدلت هذه الألعاب بما يحقق هدف الدراسة، وتنمية الأنماط اللغوية.
- أُعدت الأدوات والبطاقات واللوحات اللازمة لكل لعبة وتصميمها، وكتابة الأمثلة من كلمات وجمل على البطاقات، باستخدام الأقلام الملونة، والعناية بالخط وأُعد بعضها على لوحات خاصة، مثل لوحة الكلمات المتقاطعة.
- عرضت مجموعة الألعاب اللغوية على لجنة من المحكمين لإبداء آرائهم في اللعبة المختارة، من حيث انسجامها مع الوحدة الدراسية، ومدى ملاءمتها لمستوى الطلبة، وسلامتها اللغوية، وأية مقترحات قد تساعد في تطوير هذه الألعاب.
- أُخرجت الألعاب بشكلها النهائي، بحيث تشمل اللعبة اسمها، والنمط اللغوي المراد تطبيقها عليه، وأهدافها، والأدوات المستخدمة، وعدد المشتركين، ووقتها ومكانها، والزمن اللازم لتنفيذها، وشروط الفوز. وشرح طريقة اللعبة بمثال يوضح طريقة إجرائها، وسوق الأمثلة التي تستخدم فيها. واعتمد الباحث تصنيف العالم الفرنسي (كيلوا) المذكور في بلقيس ومرعي (2001). لتصنيف الألعاب اللغوية المستخدمة في هذه الدراسة، ويمكن عرض هذا التصنيف بحسب الجدول(1):

جدول (1):تصنيف الألعاب اللغوية المستخدمة في هذه الدراسة وفق تصنيف العالم (كيلوا) الفرنسي

الرقم	التصنيف	اسم اللعبة
1	ألعاب المنافسة والتحدي	لعبة تحويل الجملة الخبرية إلى نفي، لعبة بناء الجملة، لعبة ابحث عن التكملة، لعبة إعادة بناء الجمل.
2	ألعاب الصدفة والحظ	لعبة المربعات، لعبة الصندوق وتحديد
3	ألعاب التمثيل	المكان.
4	ألعاب الاستثارة	لعبة الصندوق وتحديد المكان، ضع زميلك في المكان المناسب، ابحث عن مكانك، ابحث عن حالك. لعبة الحروف والكلمات، لعبة الكلمات المتقاطعة.

- طُبقت الألعاب اللغوية على أساس التعاون بين الطلبة، فقد قسم الطلبة إلى مجموعات، يتعاون أعضاء كل مجموعة لإنجاز المهمة الموكلة إليها، باستثناء لعبة واحدة أجريت على أساس فردي، هي لعبة الحروف والكلمات.

صدق الاختبار وثباته

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار القبلي والبعدي عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وأجروا التعديل والحذف والإضافة شكلاً ومحتوى، وتم الأخذ بملاحظاتهم كافة، كما تم إعداد مفتاحا للإجابة عن فقرات الاختبار، الملحق (3)، ثم التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وأعيد إجراء الاختبار على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغ (0.88). وبتعديل هذا المعامل باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون (KR-20)، فبلغ معامل الثبات (0.89)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالإجراءات الآتية لتحقيق هدف الدراسة:

1. اختيار عينة الدراسة قصدياً من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرستي المنصورة الثانوية الشاملة للبنين والمنصورة الأساسية للبنات.
2. اتفق الباحث مع إدارة المدرستين، ومع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذي يدرسون الصف الرابع الأساسي بتحديد الجدول الزمني لتدريس الأنماط اللغوية، بواقع (24) حصة صفية، نفذت على مدار (8) أسابيع، وبواقع ثلاث حصص في الأسبوع.
3. أعد الباحث اختباراً (قبلياً– بعدياً) للأنماط اللغوية ملحق (2)، بغية التحقق من تكافؤ المجموعتين؛ التجريبية والضابطة قبل إجراء الدراسة، ولقياس مدى معرفة الطلبة للأنماط اللغوية، في كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي. وحلل الباحث هذه الأنماط لاشتقاق أهداف تدريسية، ترجمت بعدئذ إلى (20) سؤالاً مقالياً تقع غالبية موضوعاتها من أنماط الجملة الفعلية، ومن أنماط الجملة الاسمية، ومن أسلوب الإضافة، والمفرد، والمثنى، والجمع، والمذكر،والمؤنث. وأسماء الإشارة، و(أن) الناصبة للفعل المضارع، و(كي) الناصبة للفعل المضارع، و(لم) الجازمة للفعل المضارع، و(لن)الناصبة للفعل المضارع وحروف الجر، موزعة على (20) درجة.
4. أفاد الباحث من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بتحديد الزمن اللازم للإجابة عن فقراته، فوجد أن (30) دقيقة زمن كاف للإجابة عن فقرات الاختبار.
5. طبق معلم اللغة العربية ومعلمتها بحضور الباحث الاختبار القبلي على طلبة المجموعتين (التجريبية، والضابطة).
6. وضح الباحث أهداف البرنامج للطلبة. ثم وزع معلم اللغة العربية ومعلمتها بحضور الباحث الطلبة إلى مجموعات صغيرة متعاونة، وكانت كل مجموعة تتألف من (4-5) طلاب يجلسون معاً حول طاولة واحدة، مع مراعاة وجود الطالب القوي والمتوسط والضعيف ضمن المجموعة الواحدة، واختيار قائد لكل مجموعة، وتكليفه بمهام تنظيم اللعبة، والقيام بدور الوسيط بين المعلم والطلاب.
7. طبق معلم ومعلمة اللغة العربية بحضور الباحث الألعاب اللغوية على طلبة (المجموعة التجريبية)، حيث اشتملت الألعاب اللغوية على مجموعة من الأنشطة بطريقة تعليمية هادفة وشائقة للطلبة.
8. استخدم معلم اللغة العربية ومعلمتها طريقتي الشرح والمناقشة لجميع الأنماط اللغوية، مع تأكيد مشاركة الطلبة ومناقشتهم، وإتاحة الفرصة لهم لتنفيذ تدريبات وأنشطة محددة، وإجراء الألعاب اللغوية وفق الخطوات المرسومة لها.
9. قدم معلم اللغة العربية ومعلمتها تمارين معينة لتقويم أداء الطلبة، والتثبت من مدى إتقانهم للنمط اللغوي، ثم إجراء اختبار بعدي بعد الانتهاء من إجراءات الدراسة. ثم تصحيحه وفقاً لمعايير التصحيح التي اعتمدت في هذه الدراسة، وهي: إعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة، والصفر للإجابة غير الصحيحة. ولم تعط أية علامة على الاختيار الذي فيه أي نوع من الصحة كأن يؤشر الطالب على اختيارين أحدهما صحيح، أو يؤشر الطالب إشارة غير واضحة على البديل الصحيح. وهكذا بلغت الدرجة العليا (20)، والدرجة الدنيا صفراً.
10. درس معلم اللغة العربية ومعلمتها المجموعة الضابطة وفق الطريقة المتبعة والواردة في دليل المعلم، لمادة لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي، كما هو محدد وموصوف في المحتويات التعليمية في كتاب "لغتنا العربية" (الجزء الثاني) المقرر للصف الرابع الأساسي. ثم طبق معلم اللغة العربية ومعلمتها بحضور الباحث الاختبار البعدي على طلبة المجموعتين (التجريبية، والضابطة).

تصميم الدراسة

اتبع الباحث التصميم شبه التجريبي، لمعرفة أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية، وقد ركزت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة وهي: طريقة التدريس، ولها مستويان:(طريقة الألعاب اللغوية، والطريقة الاعتيادية). والجنس، وله مستويان (ذكور وإناث). والمتغير التابع: وهو الدرجة التي يأخذها الطالب على الاختبار الكلي (البعدي) في الأنماط اللغوية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (TWO Way ANOVA): لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة : التجريبية، والضابطة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الأنماط اللغوية القبلي ككل وفقاً لجنس الطالب، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار الأنماط اللغوية القبلي ككل

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية	ذكور	5.39	1.61	20
	اناث	5.11	1.57	20
الضابطة	ذكور	5.06	1.49	20
	اناث	5.27	1.58	20
	الكلي	5.23	1.56	80

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار الأنماط اللغوية القبلي ككل. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Tow - Way ANOVA). والجدول (3) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (3) نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	86.65	1	86.65	2.153	0.073
الجنس	51.44	1	51.44	1.278	0.096
الطريقة × الجنس	46.65	1	46.65	1.1596	0.123
الخطأ	3057.48	76			
الكلي	3242.22	79			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة، على اختبار الأنماط اللغوية القبلي تعزى لكل من الطريقة والجنس والتفاعل بينهما. وهذا يدل على أن مجموعات الدراسة متكافئة على الأداء القبلي.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: ما أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية مقارناً بالأثر نفسه من الطريقة الاعتيادية في التدريس. فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي وفق متغيري الطريقة والجنس. والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار الأنماط اللغوية البعدي.

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية	ذكور	16.00	1.356	20
	اناث	16.60	1.535	20
الضابطة	ذكور	12.00	2.271	20
	اناث	11.65	1.899	20
	الكلي	14.062	1.765	80

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء على اختبار الأنماط اللغوية البعدي وفقاً لمتغير الطريقة. ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Tow - Way ANOVA)، والجدول (5) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول(5) نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي تبعاً لمتغيري الطريقة والجنس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	226.35	1	226.35	12.112	0.000
الجنس	60.91	1	60.91	3.259	0.063
الطريقة × الجنس	55.67	1	55.67	2.978	0.098
الخطأ	3057.48	76			
الكلي	3400.41	76			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد عينة الدراسة، يعزى لأثر متغير الطريقة، ولصالح المجموعة التجريبية. ويتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد عينة الدراسة في الاختبار البعدي يعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات الأداء على اختبار الأنماط اللغوية يعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس.

تفسير النتائج

أظهرت نتائج السؤال الرئيس وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، إذ تفوقت المجموعة التجريبية التي دُرست بالألعاب اللغوية على المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية في تنمية الأنماط اللغوية.

ويمكن تفسير دلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام الألعاب اللغوية، والضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، إلى ما تتصف به الألعاب من قدرة على جعل المتعلم نشطاً وفاعلاً ضمن مواقف تعليمية بعيدة عن النمط الاعتيادي، تسودها عناصر الإثارة والتشويق والتعزيز

والمنافسة والتغذية الراجعة، في أثناء عملية التصحيح الذاتي في تحصيل الطلبة للمعلومات والمعاني والأفكار. ويمكن أن يعزى إلى عنصر الجدة في أسلوب تقديم المعلومات ضمن مبحث لغتنا العربية، ذلك لأن الطلبة يميلون إلى كل ما هو جديد. ويفسر الباحث أن سبب تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت الألعاب اللغوية على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية ربما يعود إلى الأسباب الآتية:

- حرص الباحث في الألعاب اللغوية على ترتيب مادة الأنماط اللغوية، وتقديمها بأسلوب منظم تنظيماً حسناً، من ناحية العرض المثير الذي جذب انتباه الطلبة؛ وذلك لما تحويه هذه الألعاب من تدريبات ونشاطات متنوعة. وتلتقي هذه النتيجة مع ما أشار إليه عطا الله (2003)، الذي يرى أن الألعاب إذا أحسن تنظيمها وتخطيطها والإشراف عليها تؤدي دوراً تربوياً فعالاً. وتتفق أيضاً مع ما أكدته دراسة إليزابيث (Elizabeth,1999)، التي ترى أن اللعب له أكبر الأثر في التعلم والتطور، ويعد جزءاً أساسياً في التطبيق داخل الصف. وتتفق أيضاً مع ما أكدته دراسة هيرسلمان (Herselman,1999)، التي كشفت نتائجها عن أن الألعاب تقدم أساساً للتعلم مدى الحياة، وتلائم كل متعلم بشكل فردي، وتحفزه على تطوير التفكير الإبداعي من أجل حل المشكلات في مواقف الحياة المختلفة. وتشعر الطالب في هذه المرحلة بالتحدي، ويعتمد المناقشة عند ممارسة الألعاب، وتحسن من كفاءته اللغوية بالتهيئة لحفظ محتوى مألوف.
- اعتماد الألعاب اللغوية على النشاط الجماعي التنافسي أدى إلى زيادة المشاركة الفعالة في الدرس، فقد لوحظ أن التنافس كان شديداً بين الطلبة خلال تنفيذ الألعاب اللغوية، وأن الحماس الكبير لديهم نحو اللعب أدى إلى فهم النمط اللغوي وإتقانه بشكل ايجابي. وكذلك التنوع في عرض الموضوعات والمعلومات والأنشطة والأساليب، إذ تنوعت في المضامين، مما مكن المتعلم من تحديد الأنماط اللغوية المستهدفة، وإلى توافر التغذية الراجعة الفورية التي تؤدي إلى تعزيز الإجابة الصحيحة، وتصحيح الإجابة غير الصحيحة، وإلى إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم نتيجة لتمتعهم باستخدام الألعاب اللغوية.
- إن الطالب بشكل عام يميل إلى التجديد أو إلى ما هو جديد، لذا أصبح اهتمامه بالألعاب اللغوية أكثر من الطريقة الاعتيادية؛ لأنها تتعامل مع كل نمط لغوي بطريقة لم يعتد عليها الطالب من حيث التركيز على الأنماط اللغوية المستهدفة، وإعلامه بالأهداف المراد تحقيقها مسبقاً، مما يساعده في تنظيم أفكاره وجهوده. وهذا يدل على وجود أثر للمعالجة في تحصيل أفراد عينة الدراسة في الأنماط اللغوية وهذا الأثر الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة الألعاب اللغوية. وتأتي هذه النتيجة لتؤكد ما توصلت إلية دراسة عطا الله (2003)، ودراسة حسن(1999)، ودراسة الفقيه(1995)، ودراسة عبده (1993)، من نتائج أثبتت أن تحصيل الطلبة الذين دُرسوا باستخدام الألعاب اللغوية كان أفضل من تحصيل الطلبة الذين دُرسوا بالطريقة الاعتيادية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة عطا الله (2003) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس، ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألعاب اللغوية، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة حسن (1999)التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس، ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألعاب اللغوية. ومع نتائج دراسة الفقيه (1995)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة الانجليزية تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الألعاب اللغوية. ومع نتائج دراسة عبده (1993)، التي أظهرت نتائجها أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في فروع مهارات التواصل الشفوي باستخدام تقنية الألعاب اللغوية تعزى إلى تقنية الألعاب اللغوية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. عقد دورات تدريبية بهدف تشجيع معلمي اللغة العربية بشكل خاص والمباحث الأخرى بشكل عام على استخدام الألعاب في المواقف الصفية المختلفة، وتوعيتهم بأهمية هذه الوسائل لما لها من أثر في اتجاهات الطلبة نحو المادة وتحصيلهم فيها.
2. تطبيق الألعاب اللغوية المعتمدة في هذه الدراسة وغيرها في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى، وبخاصة القواعد.

المصادر والمراجع

أبو جاموس،عبد الكريم.(1998). أثر الأنماط اللغوية في اللغة العربية في الصفوف (الثلاثة الأولى) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ومدى إتقان الطلاب لها، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة،(36).138-167.

أدبيس،منى.(1997). دور اللعب الإيهامي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل المتفوق بمرحلة رياض الأطفال، **المعلومات التربوية**، (12).60-91.

البجة، حسن.(2001). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**،ط1،دبي: دار الكتاب الجامعي.

بلقيس،أحمد،ومرعي، توفيق.(2001).**الميسر في سيكولوجية اللعب**،ط4،عمان:دار الفرقان.

حسن، عمران حسن (1999). فعالية استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تعليم القواعد النحوية.**مجلة كلية التربية**، أسيوط: جامعة أسيوط،(15).65-88.

الحيلة، محمد.(2003). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها**، ط1، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمد(1987). اللعب الشعبي عند الأطفال، ط1،عمان:دار رفيدي.

الزعبي، محمد.(2000). **تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية الرمثا**، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد: جامعة اليرموك.

سمك، محمد.(1998). **فن التدريس للتربية اللغوية**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

شاش، سهير.(2001). **اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية**، ط1، القاهرة:دار القاهرة للكتاب.

شحاته،حسن.(2000). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط4،القاهرة:الدارالمصرية اللبنانية.

الشرمان،علي. (2002). **أثر استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة،اربد: جامعة اليرموك.

عبد الباقي،سلوى.(1992).**اللعب بين النظرية والتطبيق**،ط2،القاهرة: بيت الخبرة الوطني.

عبد العزيز،ناصف.(1983).**الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية**،ط1،الرياض: دار المريخ.

عبده،رلى.(1993) **أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من الطلبة المبتدئين في الأردن**، رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عصر،حسني.(1997). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**،ط1، القاهرة : دار نشر الثقافة.

عطا الله، عبد الحميد(2003).برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي.**مجلة القراءة والمعرفة**،كلية التربية،جامعة عين شمس(25). 103-128.

عكي، محمد.(2000). **ظاهرة اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة ومدى انعكاساتها على البعد التربوي والتعليمي معاً**. حوليات جامعة الجزائر،جامعة الجزائر(13). 66-94.

العناني،حنان.(2002).**اللعب عند الأطفال؛الأسس النظرية والتطبيقية**،ط1،عمان: دارالفكر.

الفريق الوطني.(1991) **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**، عمان: وزارة التربية والتعليم.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة(1998). **نماذج التدريس الصفي**،ط3،عمان: دار الشروق.

الكلباني، زوينة.(1997) **تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية**،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

اللبابيدي، عفاف، وخلايلة، عبد الكريم(1993). **سيكولوجية اللعب**،ط1،عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الهويدي،زيد. (2002). **الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير**،ط1، العين:دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم.(2007). **دليل المعلم لكتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي**، الطبعة الأولى.

Al fagih, Abdel Hakim Mohammed Abdu.(1995) "*The Effect of Using Games in English Language Teaching on the Seventh Graders Achievement in Jordan. Degree of master of Education(TEFL) IN Yarmouk university*".

Crystal, D.(1996) Language Play and Linguistic Intervention. *Child Language Teaching and Therapy*,12(3):328-336.

Danesi, M.(1993) *Language Games in Italian. The Canadian Modern Language Review*, 49(3): 604 – 605.

Elizabeth, Wood . (1999). *The Impact of the National Curriculum on Play in Reception Classes*. University of Exeter, School of Education, U.S.A.p21.

Herselman, M.(1999) *The Application of Educational Computer Games in English Second Language Teaching*. Degree of PH of Prttoria,(South Africa). (ERIK).

Randel, J and Morris, B. (1992)" The effectiveness of genres for educational purposes" *Areview of Recent Research: Simulation and Gaming*. 23 *(3)* P261.

Turner, Judith Simons, (1994), Comprehension and Production of Relative Sentences by Children Ages Four Through Twelve (Four year olds, Twelve year olds), edd. Degree,*DAI*.

الملحق(1) جدول مواصفات لبناء فقرات الاختبار

التسلسل	المستوى	فقرات الاختبار	تكرار الفقرات
1	التذكر	1،6،7، 12،13،14،17،20	8
2	الاستيعاب	4،5،8،9،15،16	6
3	التطبيق	2،3،10،11،18،19	6
المجموع			20

الملحق(2) فقرات اختبار الأنماط اللغوية

أ – ضع إشارة X على رمز الإجابة الصحيحة.

1: ..... نفسك قبل الوقوع في الخطأ.

أ. اكتب. ب. اعمل. ج. عاقب. د. راقب.

2: .....تؤخر عمل اليوم لغد.

أ. لم. ب. أو. ج. لا. د. أن.

3: يمكننا الحاسوب ..... اختصار الوقت والجهد.

أ. عن. ب. من. ج. إلى. د. على.

4:جرى الولد.....الخروف.

أ. تحت. ب. فوق. ج. وراء. د. به.

5: نصوم رمضان.....رؤية الهلال.

أ. قبل. ب. بعد. ج. بجانب. د. تحت.

6:..... وطني الأردن.

أ.هذه. ب. هذان. ج. هذا. د. هاتان.

7: .....ينتصر العدو.

أ. أن. ب. من. ج. لن. د. مع.

8: امتنع المسافر.....السفر.

أ. من. ب. عن. ج. على. د. إلى.

9:تصفحت بريدي الإلكتروني.....أغلقت جهاز الحاسوب.

أ. قبل. ب. ثم. ج. أو. د. متى.

10: .....أجمل أن نحفظ أمثال العرب!

أ. أن. ب. أو. ج. لا. د. ما.

11:قرأت المثل.....قصته.

أ. و. ب. لم. ج. لا. د. أن.

12:.....الأرض على صاحبها بالخير.

أ. سقى. ب. بحث. ج. تعهد. د. تعود.

13:.....الشجرتان جميلتان.

أ. هاتان. ب. هؤلاء. ج. هذان. د. تلك.

14:.....معلم مخلص في عمله.

أ. هذه. ب. تلك. ج. هذا. د. هذان.

15: جلس الراعي.....الصخرة.

أ. في. ب . إلى. ج. على. د. عن.

16: يستيقظ البدوي مبكراً.....يرعى الأغنام.
أ. متى. ب. كي. ج. لن. د. أن.
17: .....تصاحب رفيق السوء.
أ. لن. ب. لا. ج. أن. د. كي.
18:أُحب.....يدافعون عن أوطانهم.
أ. الذي. ب. هؤلاء. ج. الذين. د. أولئك.
19: يذكرني الجندي المجهول..... معركة الكرامة وشهدائها.
أ. على. ب. إلى. ج. من. د. بـ.
20:.....مدينة السلط الجميلة.
أ. هذه. ب. ذلك. ج. هذا. د. هذان.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1، 2011، 35- 58

معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية

صبرية اليحيوي*

تاريخ تسلم البحث 2010/4/22 تاريخ قبوله 2010/12/13

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام: الصفات الشخصية الإيجابية والعلاقات الإنسانية والتواصل الفاعل وأداء العمل الفائق، وأساليب تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والكشف عن الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام تبعاً للكلية و الجنس ووضع بعض التوصيات التي قد تفيد في تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام. تم استخدم المنهج النوعي (الحلقي) باستخدام المقابلة، والمنهج الكمي الوصفي المسحي بإعداد استبانة حول أبعاد الجودة الشخصية وأساليب تعزيزها. تكونت عينة الدراسة من 266 عضوا من أعضاء هيئة التدريس من السعوديين الحاصلين على رتبة أستاذ من جميع الكليات و الأقسام ومن الجنسين (الذكور والإناث) بنسبة 25% من المجتمع الأصلي البالغ 1061 استجاب منهم 178 بنسبة 70 %. بعد تحليل البيانات الكمية باستخدام التكرارات، والنسبة المئوية، و المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل نتائج المقابلة بالاعتماد على الأسلوب الاستقرائي توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها : إنّ معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية بلغت درجة متوسطة.وإن معيار أداء العمل الفائق للجودة الشخصية بلغ لدى رؤساء الأقسام درجة عالية وأن أبعاد الجودة الشخصية المتعلقة بالصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل بلغت درجة متوسطة. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم وضع توصيات لتعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام،منها: وضع لوائح و أنظمة دقيقة وشاملة لتوصيف أدوار ومسئوليات رؤساء الأقسام في المجالات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية. ومراجعة معايير انتقاء وتعيين رؤساء الأقسام، بحيث تتضمن مجالات الجودة الشخصية: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتوصل الفاعل، وأداء العمل الفائق. **(الكلمات المفتاحية:** الجودة الشخصية، التعليم العالي، رؤساء الأقسام).

مقدمة يمثل القسم الأكاديمي الوحدة الإدارية الأولى في الهيكل التنظيمي للجامعة، حيث لا يمكن للجامعة أن تؤدي رسالتها، وتحقق أهدافها إلا من خلال الأقسام الأكاديمية، فكثير من القرارات التي تصدر من قمة التنظيم في مجلس الجامعة تبدأ من القسم. إذ أنه الجهة المناطة بها تنفيذ قرارات الجامعة ولوائحها وأنظمتها. ويمثل رئيس القسم القيادة الأكاديمية والإدارية حيث يمارس دوره الوظيفي في اتجاهين: الاتجاه الأول: مسؤوليته الإشرافية على مهام الوظيفة المكلّف بها على من يرأسهم، أما الاتجاه الثاني: المسؤولية التنفيذية للواجبات والمهام المطالب بتنفيذها أمام من هم أعلى منه في الدرجة التنظيمية من القيادات الإدارية في الجامعة.

* كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك2011، اربد، الأردن.

Personal Quality Performance Criteria's of Departmental Heads and Promotive Ways in Saudi Universities

Sabriyah Alyahyawi, *Faculty of Education and Human Sciences, Taibah University.*

Abstract*: The study aimed at recognizing criteria of personal quality performance for departmental heads: positive personal characteristics, human relationships, effective communication and exceeding work performance and promotion ways of these criteria' from faculty members, perspectives and discovering the differences in these perspectives, according to college and gender as well as providing some recommendations that might help in promoting personal quality of heads of departments .The researcher used qualitative methodology using the interview, and quantitative methodology developing a questionnaire covering dimensions of personal quality and mean of promoting it. The sample consisted of 25% of total population (1061) of Saudi professors in all colleges and departments (male & female); 178 of these (70%) responded. Quantitative data were analyzed :by frequencies, means, and standard deviation, T-test and Pearson correlation coefficient, were calculated the interview findings were analyzed by inductive methodology. Major findings were as follows:*

-Personal quality performance criteria of the heads of departments in Saudi universities were at medium degree.

-Exceeding work performance criteria' of personal quality of the heads of departments were high while personal quality dimensions related to personal characteristics, human relationships and effective communication were ate medium degree.

In the light of the study findings, the researcher offered some recommendations that might help in promoting personal quality of departmental heads, as follows:

-Setting specific and comprehensive rules and orders to describe and specify departments' heads responsibilities and roles in academic, administrative and social fields.

*-Revising criteria of selection and assignment of departmental heads so as to include personal quality fields: personal characters is tics human relationships, effective communication and exceeding work performance.(****Keywords****: Personal quality, higher education, heads of departments).*

كما يُعَد رئيس القسم العنصر الفاعل في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، وتميّزه ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية (العودة، 2007). لذلك أكد العديد من الباحثين في مجال الجودة النوعية في التعليم العالي دور رؤساء الأقسام بوصفهم عنصراً مستهدفاً في نظام الجودة، كما أن على عاتقهم تقع مسؤولية تحقيق العديد من المعايير الخاصة بجودة التعليم؛ لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم، و يتوقف على مدى جودتهم مستوى جودة المخرجات

(نوح، 2006؛ مزعل، 2008). إذ أن الجودة النوعية تبدأ من الأفراد أنفسهم، ومن ثم جودة المؤسسة بهياكلها وتنظيماتها (ورغن، 2006)، وباستقراء الدراسات الأجنبية والعربية الحديثة والتي أجريت في المملكة العربية السعودية اتضح أنها تؤكد على ضرورة تعزيز الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام. حيث أكدت دراسة كل من آل زاهر(2005)، ولوكاس (2006) واوبلنغر وكاتز(2006)، والعودة (2007) أهمية اعتماد سياسة لتنمية قدرات وتطور رؤساء الأقسام وإعدادهم وتدريبهم للأدوار والمسؤوليات الجسام التي يتطلبها منصبهم في مجال الإدارة، وما يتصل به من معارف إنسانية تثري قدراتهم الفنية، وتنمي الاتجاهات والمهارات الإيجابية لديهم؛ إذ أنهم يتولون هذا المنصب دون أن يتلقوا التدريب اللازم. كما أكدت دراستا نوح (2006)، والحربي (2008) ضرورة توفير المناخ التنظيمي لرؤساء الأقسام الذي يُدعم عملية التغيير والإبداع وتبادل وجهات النظر مع الأعضاء في مناخ منفتح، يعتمد الحوار وأهمية مشاركة العاملين في إحداث التغيير. وهذا ما أكدّته أيضاً دراسة لوهيغيرسون (2006)، التي أوضحت ضرورة تطوير رئيس القسم الجامعي؛ لتطوير التفكير والمهارات الاتصالية، وتعزيز العمل مع الأعضاء والتعاون مع الجماعة، وإدارة جلسات المناقشة، وإدارة التناقضات، وإنجاز التغيير، وانطلاقاً من هذه التوجهات العالمية والعربية والمحلية لتحسين وتطوير أداء رؤساء الأقسام وتطوير البيئة الإدارية؛ لتصبح قادرة على المنافسة، جاءت الدراسة الحالية لمعرفة معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها في الجامعات السعودية، ووضع بعض التوصيات التي قد تفيد في تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية رئيس القسم لكونه يمثل القيادة الأكاديمية والإدارية بما تتضمن من أدوار ومسؤوليات ذات أهمية بالغة، والتي يتوقف عليها نجاح الجامعة وتميزها، إلا أن من يتولون هذا المركز يتم اختيارهم بناء على معايير فردية وشخصية لعميد الكلية، وقد يكونوا ممّن هم أقل خبرة ودراية، وغير معدّين مسبقا، ودون أن يتلقوا التدريب اللازم لإنجاز المهام المناطة بهم (الحربي؛ 2008؛ لو كاس، 2006). كما أن أداءهم يقوم على فلسفة إدارية روتينية، يطغى عليها الطابع الشخصي الارتجالي، والتعقيد في تسيير إجراءات العمل، وانعدام الثقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، واستحواذ رؤساء الأقسام، فضلاً عن المركزية في اتخاذ القرارات، إضافة إلى وجود عجز في قدرات رؤساء الأقسام (آل زاهر،2005؛ العودة، 2007؛ مزعل، 2008). وعليه تهدف الدراسة إلى معرفة معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام من حيث: الصفات الشخصية الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل، وأداء العمل الفائق، وأساليب تعزيزها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والكشف عن الفروق بين آراء أعضاء التدريس حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام تبعاً: للكلية و الجنس، ووضع توصيات قد تفيد في تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى التزام رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية بمعايير أداء الجودة الشخصية من حيث: الصفات الإيجابية والعلاقات الإنسانية والتواصل الفاعل وأداء العمل الفائق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.
2. ما هي أساليب تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05حول مدى التزام رؤساء الأقسام بمعايير أداء الجودة الشخصية تبعاً لنوع الكلية (علمي، أدبي)، والجنس (ذكور، إناث)؟.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال: أهمية الموضوع الذي تناولته الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام؛ ذلك أن الجودة الشخصية هي الأساس الذي تُبنى عليه الجودة المؤسسية فالأفراد هم المتغير الأساس ولبنة البناء المؤسسي في معادلة الجودة، وليست العمليات أو التقنية. إذ لا يمكن أن يحصل التحسُن في المؤسسة ما لم يحصل ذاتياً على المستوى الشخصي، ثم التحسين على مستوى الأنظمة والهياكل، إضافة إلى أهميتها فيما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات، يمكن أن تُسهم في مساعدة إدارة الجامعة على تطوير برنامج الإعداد المهني لرؤساء الأقسام، ووضع معايير جودة لاختيار رئيس القسم، و يمكن أن تظهر أهميتها أيضاً في مدى مساهمتها في وضع معايير مقنّنة لتشخيص الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام مما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي والإداري وتطويره من أجل تعزيز الجودة الشخصية.

التعريفات الإجرائية للدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات التالية لمناسبتها لطبيعة الدراسة على النحو التالي:

الجودة: ترجمة احتياجات المستفيدين إلى خصائص محددة تكون أساساً في طريقة أداء عمل رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية والاجتماعية (براون وريس،1997).

الجودة الشخصية. أداء رؤساء الأقسام في الجامعات لمهامهم بطريقة صحيحة وفقاً للمعايير التي يتوقعها المستفيدون لتحقيق رضاهم من خلال ما يتمتعون به من صفات شخصية إيجابية، وعلاقات إنسانية، وتواصل فاعل، وأداء العمل بطريقة فائقة (مالهي، 2006 ;Bethel, 2009; Iorg, 2007).

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية :

اقتصرت الدراسة على اختيار معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام المتمثلة في: الصفات الشخصية الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل، وأداء العمل الفائق، وأساليب تعزيزها،إضافة إلى أنها اشتملت على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس من جميع الكليات والتخصصات من رتبة أستاذ في جامعات محددة في السعودية عام 1431 هـ تم اختيارها لأنها تمثل المملكة جغرافيًا وهي: جامعة الملك سعود بالرياض و جامعة أم القرى بمكة المكرمة و جامعة الملك فيصل بالدمام وجامعة الملك خالد بأبها.

الإطار النظري للدراسة.

تتمثل الوظائف التي يتعين على رؤساء الأقسام القيام بها كما حددها نظام مجلس التعليم العالي والجامعات(وزارة التعليم العالي، 2007) في ما يلي:

- اقتراح تعيين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين وترقياتهم.
- المشاركة في دراسة مشروعات البحوث العلمية.
- توزيع المحاضرات والأعمال التدريبية على أعضاء هيئة التدريس والمعيدين، وتنظيم أعمال القسم وتنسيقها.
- المشاركة في تشكيل اللجان الدائمة أو المؤقتة بالقسم.
- تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية للقسم.
- تقديم التقارير اللازمة عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية.
- تطوير العملية التعليمية في القسم بمشاركة أعضاء هيئة التدريس.
- تقليل الصراعات بين أعضاء هيئة التدريس في القسم والاهتمام بعلاقات التعاون.

وعليه تمثل ممارسة رئاسة الأقسام الأكاديمية تحدياً حقيقياً؛ لكون معظم رؤساء الأقسام أكاديميين غير متخصصين في الإدارة أو غير مدربين لتولي مهام إدارية (لوكاس، 2006). ولكي يمارس رؤساء الأقسام مهامهم بفاعلية، وتُحقق الجامعة أهدافها كان لابد أن يتحلى رؤساء الأقسام بمعايير الجودة الشخصية، التي تعد من المفاهيم الإدارية الحديثة شبه المتفق على معناها بأنها: أداء رؤساء الأقسام في الجامعات لمهامهم بطريقة صحيحة وفقاً للمعايير التي يتوقعها المستفيدون لتحقيق رضاهم من خلال ما يتمتعون به من صفات شخصية إيجابية، وعلاقات إنسانية، وتواصل فاعل، وأداء العمل بطريقة فائقة (مالهي، 2006 ;Bethel, Iorg, 2007 ;2009).

وتمثل الجودة الشخصية أهمية حيث تبدأ الجودة بالفرد، فالمتغير الأساس في معادلة الجودة هم الأفراد؛ لأنهم هم الذين يصنعون المنتجات ويبتكرون الخدمات ذات الجودة العالية، ويديرون الأنظمة، ويجعلونها تعمل بكفاءة، وليست التقنية أو الأدوات؛ لذلك فإن تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام يؤدي إلى رفع كفاءتهم وتعرّف ذاتهم وفهمها وتنميتها، ويزيد من معرفتهم بكيفية إدارة القسم بجودة عالية (Halan, 2005)، ويعمل على تأهيل وبناء قدراتهم الوظيفية وتحفيزهم لتحقيق الجودة الشخصية وبنائها، ويجعل في داخلهم دوافع وأهداف لتحقيقها بشكل ناجح، و يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويرفع مستوى تقديرهم لذواتهم، وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية الكامنة، وتخليصهم من ضغوط العمل، ومساعدتهم على تحويل جو العمل إلى بيئة جاذبة، ورفع مستوى جودة الأداء (leatherman, 2008; Brown, 2009).

وتتميز الجودة الشخصية بأنها لا تنتهي أبداً من التحسين المستمر للذات، الذي ينعكس على السلوك اليومي للفرد، ويمكن اكتسابها وتعزيزها (مالهي، 2006)، وللجودة الشخصية أبعاد تتمثل في:

الصفات الشخصية الإيجابية:

تشير إلى الصفات العقلية والبدنية والوجدانية التي يتميز بها رئيس القسم الكفء، التي تميزه عن غيره و تظهر أثناء ممارسته لوظائفه (Finkelman and Kenner, 2009).

ومن صفات الجودة الشخصية أن يتمتع رؤساء الأقسام بسمات الشخصية الإيجابية، مثل: القدرة على التمتع بتقدير عال للذات، و ممارسة المسؤولية الشخصية والمثابرة، والمحافظة على قدر عال من الصدق والأمانة، والصبر، وقبول النقد البناء والمرونة، والقدرة على التكيّف مع التغيير، وإدارة الوقت بنجاح، والجد في العمل والانضباط والالتزام.(Bethel, 2009).

العلاقات الإنسانية:

تشير إلى التفاعلات الإيجابية التي تحدث بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس، والتي تحمل في ثناياها معاني التواضع، والعدل والأخوّة والاحترام المتبادل والتعاون لتحفيزهم لأداء مهامهم بجودة عالية (Lussier, 2009).

إن نجاح رؤساء الأقسام في تأدية مهامهم والوصول إلى درجة عالية من الجودة الشخصية يتطلب ممارسة أسلوب العلاقات الإنسانية مع المستفيدين، ويقتضي ذلك تطبيق قواعد أساسية ومحددة تتمثل في إدارة الانفعالات بشكل متوازن، وأن تتصف شخصيته ببصيرة نافذة عند التعامل مع الآخرين، والمعرفة بسلوكياتهم للتعامل معهم من منطلق سلوكياتهم وحالاتهم، والاحترام المتبادل لآرائهم وأفكارهم ورفض ما لا يتناسب بطريقة لبقة، وأن يكون لديه قدرة فائقة على حل المشاكل، وأن يتحلى بأسلوب هادئ متزن لمواجهة إدارة الأزمات، وحل الخلافات وعدم

تصعيد الأمور والصراعات بصفة شخصية أو التهرب من مواجهة المشكلات وحلّها، والتقيد عند حل المشكلات بنظم وأسس العمل وإن كانت لا تتناسب معه شخصياً، والمحافظة على سرية العمل وتجنب القيل والقال (Reina, 2006).

التواصل الفاعل:

يمثل التواصل أهمية بالغة في قيام علاقات مادية و معرفية بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس فالتواصل هو من فعل تواصل يتواصل وهو حوار يتبادل فيه رئيس القسم إرسال معلومات وأفكار وأحاسيس سواء كان هذا التبادل قصدياً أو غير قصدي مع أعضاء هيئة التدريس بهدف تحقيق تفاهم متبادل بين الطرفين و التواصل إذ أنه الآلية التي توجد بواسطته، العلاقات الإنسانية و تتطور (Lasater, 2010).

إن من أهم مهارات التواصل الفاعل بين رئيس القسم و الأعضاء تفهّم رئيس القسم للوصف الوظيفي، والإبداع في مهارات الحوار، وعدم التعالي على الطرف الآخر، واستخدام نبرة صوت مناسبة للحوار، لأن درجة ونبرة الصوت تنبئان عن الشخصية (Ludden, 2001)، والاستدلال بجوانب واقعية عند المحادثة والمرونة في الحديث، واستخدام أسلوب الإقناع، والاهتمام بالطرف الآخر، وتجنب مقاطعة المتحدث، وحسن الإنصات والاهتمام بالرسالة وما تنطوي عليه من مشاعر المتحدث إزاء الموضوع، والتركيز على ما يقال وليس على الكيفية التي ينقل بها، ومحاولة رؤية الأشياء من منظور المتحدث، وانفتاح العقل لما يقال، والاحتفاظ بالحكم والتقييم حتى ينتهي المتحدث من كلامه، واختيار المكان والزمان المناسبين لنقل أي نقد بناء للطرف الآخر، وتجنب الانفعال (لوهيغيرسون، 2006;2009 ,Litwin).

أداء العمل بطريقة فائقة:

يقصد بها:أداء رؤساء الأقسام لأعمالهم بكفاءة وفاعلية من خلال توجيه الأداء لتحقيق الميزة التنافسية (Gratz, 2009) و يتحقق أداؤهم عن طريق وضعهم معايير للأداء قابلة للتحقيق، وممارسة الإدارة الوقائية عن طريق بناء الجودة في عمليات العمل، والإدارة بالحقائق، والمعرفة بأساليب إدارة الوقت والمحافظة عليه، واستخدام كافة أوقاتهم وتسخير طاقاتهم أثناء العمل بما يخدم مصلحة العمل، وعدم إضاعته في الأمور الشخصية. إضافة إلى استخدام طرق التفكير الإيجابية، ومحاولة المعرفة بتفاصيل العمل، وكيفية طرق التعامل مع المشاكل وحلها، والتمتع بقوة التركيز والملاحظة، والانتباه عند حل المشاكل إلى أسبابها ومصدرها دون أخذها بصفة شخصية (كيني، 2005 ;Zaffron and Dave, 2009) ،كما يجب أن يكونوا على معرفة بوظيفتهم كرؤساء أقسام بشكل كامل ودقيق، مع الاطلاع على الأبحاث والتطورات في مجال القيادة الفاعلة للأقسام وأداء العمل بنجاح؛ ذلك لأن المعرفة مصدر من مصادر القوة في التميز في أداء العمل، و أداء العمل بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى، و تجنب التطابق مع الآخرين. وتحدي الأفكار الشائعة والأنماط والقوالب التي تقوم على أساس تجارب وخبرات الماضي، والانفتاح على الأفكار والتجارب الجديدة، ومحاولة تطبيقها في القسم (مالهي 2006;2008، Deb and Kohli)

الدراسات السابقة:

يعد موضوع الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام من الموضوعات الهامة ويرجع ذلك إلى أن رئيس القسم الأكاديمي هو العنصر الفاعل في جودة البرامج والأنشطة الأكاديمية والإدارية على مستوى القسم والكلية والجامعة ولكي يكون رئيس القسم متميزا فإن هناك حاجة لتعزيز الجودة الشخصية لديه. ومن أهم الدراسات التي أجريت في هذا المجال:دراسة أسثر و باكير (Esther and Yakier, 1994) التي هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤثر في الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام.استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن الفعالية الأكاديمية والإدارية لرؤساء الأقسام تتأثر بعدة عوامل من أهمها: نمط القيادة الأكاديمية، وحجم العمل، وتوزيع الوقت، والرضا الوظيفي، والرغبة الشخصية في التطوير.

وهدفت دراسة ولفيرتون وبارك (Wolverton and 1999 ,Park) إلى معرفة بعض مصادر القلق لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الأمريكية والأسترالية ،التي قد تؤثر على جودتهم الشخصية. استخدم المنهج المسحي من خلال استبانة تناولت العوامل التي قد تودي إلى قلق رؤساء الأقسام على عينة بلغت 443رئيساً. وبتحليل البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية، واختبار(ت). أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن رؤساء الأقسام يواجهون بمصادر للقلق تؤثر على درجة جودتهم الشخصية تتمثل في قلق الدور الأكاديمي، و الذي يتعلق بصورة مباشرة بالإنتاجية الأكاديمية، وقلق الأعمال الإدارية، والعلاقات الإنسانية، وقلق الوقت، كما أوضحت النتائج وجود اختلاف في نوعية مصادر القلق بين رؤساء الأقسام في الجامعات الأمريكية والأسترالية.

وحددت دراسة مارتن (Marten, 2001) الدور الواقعي والمأمول من رؤساء الأقسام من وجهة نظر عمداء كليات التربية في ألاباما (Alabama) في أمريكا. استخدم المنهج المسحي ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تضمنت 12 وظيفة لرئيس القسم. بلغت عينة الدراسة 17 عميداً، تم تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن أقل مهام رؤساء الأقسام أداء هي كموصل ومتصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة، وفي مجال العلاقات الإنسانية في القسم، و كمحفز لأعضاء القسم نحو العمل الإيجابي. وأكثر أدوار رؤساء الأقسام أهمية من وجهة نظر عمداء الكليات كانت أن ينصت باهتمام ويتوصل بفاعلية والأمانة والثقة وأن يكون مبدعاً.

وقدم آل زاهر (2005) في دراسته رؤية تحليلية لتطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة الإبداعية لتحقيق الجودة الشخصية.باستخدام المنهج الوثائقي. وقد أشارت النتائج إلى أن للقيادة الإبداعية كأحد مجالات الجودة الشخصية العديد من الإيجابيات الظاهرة والكامنة التي تُحقق لمؤسسات التعليم العالي العديد من الفوائد منها: تطوير مناخ تعليمي وأكاديمي يراعي القيم الإبداعية، وتمكين رؤساء الأقسام من ممارسة أدوارهم التخطيطية والتنظيمية والتدريسية والقيادية والبحثية. كما أنها تساعد على إدراك القيادة التعليميَّة لالتزاماتها، وتعرّف إستراتيجيات التغيير الأكاديمي، وإدراك الرؤية المستقبلية لمؤسسة التعليم العالي مع ضرورة تبني تقنيات الإدارة الحديثة.

وسَعَتْ دراسة الدهشان، والسيسي (2005) إلى الكشف عن درجة أداء رؤساء الأقسام لوظائفهم ومسؤولياتهم وعلاقة ذلك برضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية. باستخدام المنهج المسحي. تكونت عينة الدراسة من 235 من أعضاء هيئة التدريس من خلال بناء استبانة اشتملت على جزأين؛ الجزء الأول تضمن مسؤوليات رئيس القسم التعليمية والإدارية والاجتماعية (التواصل مع الآخرين)، والخاصة بخدمة المجتمع وتعلق الجزء الثاني برضاء أعضاء هيئة التدريس من حيث طبيعة وظروف العمل، والحوافز، والعلاقة مع الزملاء، والمناخ المؤسسي. وبتحليل البيانات باستخدام التكرارات بينت النتائج أن رؤساء الأقسام يؤدون واجباتهم التعليمية بدرجة عالية في حين أن أداءهم لواجباتهم الإدارية والاجتماعية بدرجة متوسطة، ولمسؤولياتهم تجاه خدمة المجتمع بدرجة منخفضة، وأن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس دون المستوى المطلوب.

وحاولت دراسة مزعل (2008) الكشف عن درجة أهمية الكفايات القيادية للجودة الشخصية للعمداء و رؤساء الأقسام في محافظة بغداد لتطوير وتحسين أدائهم. استخدم المنهج المسحي من خلال بناء استبانتين غطت الكفايات القيادية اللازمة للعمداء ورؤساء الأقسام. بلغت عينة الدراسة 164 قيادياً. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام لتحقيق الجودة الشخصية جاءت حسب ترتيبها من حيث الأهمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس على النحو التالي: العلاقات الإنسانية والوظيفية (اتخاذ القرار) والشخصية (الذاتية) للفرد.

وهدفت دراسة توماس (Thomas, 2008) إلى تقديم رؤية تحليلية لجودة القيادات الإدارية في التعليم العالي بأستراليا. وبالاعتماد على استقراء البحوث والدراسات في هذا المجال بينت الدراسة أن جودة القيادة الإدارية تعتمد على التواصل الفاعل مع الآخرين، وإدارة الحوار، والذكاء العاطفي.

مناقشة الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات يتضح أن هناك أوجه تشابه واختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يظهر في :

- موضوع الدراسة: تتفق الدراسات السابقة والدراسات الحالية من حيث مجال موضوعها وهو الجودة الشخصية وأساليب تعزيزها إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع، حيث ركزت بعض الدراسات على العوامل التي تؤثر على الجودة الشخصية كدراسة أسثر وباكير (Esther and Yakier, 1994)، ودراسة ولفيرتون وبارك (Wolverton and Park, 1999). وتناولت بعض الدراسات دور رؤساء الأقسام والصلاحيات الممنوحة لهم ذات العلاقة بمجالات الجودة الشخصية كدراسة مارتن (Marten, 2001)، ودراسة الدهشان والسيسي (2005). وتناولت بعض الدراسات الكفايات والمتطلبات اللازمة للجودة الشخصية كدراسة مزعل (2008)، ودراسة توماس (Thomas, 2008)، وتناولت بعض الدراسات أساليب واحتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق الجودة الشخصية كدراسة آل زاهر(2005). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت مجالات الجودة الشخصية بطريقة غير مباشرة ضمن تناولها لأدوار رؤساء الأقسام إلا أن الدراسة الحالية انفردت بدراسة معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام.

- المنهج والطريقة: اعتمدت بعض الدراسات السابقة في أدبياتها الكتب والدراسات والوثائق معتمدة على المنهج الوثائقي(المكتبي) كدراسة أسثر و باكير(Esther and Yakier, 1994)، ودراسة آل زاهر(2005)، ودراسة توماس (Thomas, 2008). وتناولت بعض الدراسات المنهج المسحي كدراسة ولفيرتون وبارك (Wolverton and Park, 1999، ودراسة مارتن(Marten, 2001) ، ودراسة الدهشان والسيسي (2005)، ودراسة مزعل (2008)، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. في حين جمعت الدراسة الحالية بين المنهج الكمي (المسحي)باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والمنهج (النوعي) باستخدام المقابلة الشخصية.

أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية:

أفادت الدراساتُ السابقة الدراسةَ الحالية من حيث أنها حققت ما يلي: أعطت فكرة عن مجالات الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام، وأوضحت أن مستوى الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام دون المستوى المطلوب، وأعطت فكرة عن العوامل التي تؤثر على جودة رؤساء الأقسام، وبينت كذلك وجود علاقة بين الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام ورضا أعضاء هيئة التدريس، والإبداع، والدور الإداري والقيادي والمطور لرئيس القسم، كما بينت الآثار الإيجابية المتوقعة للجودة الشخصية، و أن ممارسة الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام تواجه معوقات تحول دون فاعلية التطبيق. وقد ساهمت في الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات؛لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية عن مجالات

الجودة الشخصية، و تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث أهدافها وأهميتها ومنهج الدراسة وإعداد المقابلة و الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية.

منهجية الدراسة.

جمعت الدراسة الحالية بين المناهج النوعية والكمية حيث استخدمت في جمع المعلومات المناهج الآتية:

أ - المنهج النوعي: (الحلقي): الذي يعتمد دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي كونها مصدراً مباشراً للبيانات، بمعنى البحث عن الحقيقة من أفواه الأفراد أومن الوثائق ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث ثم تحليلها وتفسيرها (ميالاري، 2008). ولتحقيق ذلك تمت عملية جمع البيانات باستخدام:

- المقابلة المعمقة غير المنظمة: وتمت عن طريق استجواب عينة من أعضاء هيئة التدريس عن معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية من خلال طرح أسئلة مفتوحة دون إسقاط فرضيات البحث على المستجيبين لأنها قد تحد من أقوالهم.

ب -المنهج الوصفي المسحي: منهج بحثي يهدف إلى مسح الظاهرة موضوع الدراسة، لتحديدها، والوقوف على واقعها بصورة موضوعية، تمكن من استنتاج علمي لأسبابها و المقارنة فيما بينها، وقد تتجاوز ذلك للتقييم تبعاً لما تخلص له من نتائج الاستقصاء وذلك عن طريق:

- دراسة نظرية في الكتب والدراسات ذات العلاقة بمعايير الجودة الشخصية.
- دراسة ميدانية حيث تم تصميم استبانة عن معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات.

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من أعضاء هيئة التدريس من الحاصلين على رتبة أستاذ من السعوديين من جميع التخصصات والكليات في كل من: جامعة الملك سعود بالرياض، و جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وجامعة الملك فيصل بالدمام، وجامعة الملك خالد بأبها. وقد بلغ عددهم 1061 عضواً موزعين على الجامعات على النحو التالي:جامعة الملك سعود 659 عضواً، جامعة أم القرى 213 عضواً، جامعة الملك فيصل145 عضوًا، جامعة الملك خالد 44 عضواً (وزارة التعليم العالي،1431).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 266 عضواً من أعضاء هيئة التدريس من الحاصلين على رتبة أستاذ نظرا لكونهم أكثر خبرة وقد مر عليهم رؤساء أقسام متعددون بنسبة 25% من المجتمع الأصلي. استجاب منهم بعد الفاقد واستبعاد الاستبانات غير الصالحة 178 عضواً بنسبة 70% من عينة الدراسة. موزعين حسب الجامعات على النحو التالي:

- جامعة الملك سعود: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 135عضوا بنسبة 20% من المجتمع الأصلي استجاب منهم 78 بنسبة 95% من أفراد عينة الدراسة.
- جامعة أم القرى: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 55 عضواً بنسبة 25% من المجتمع الأصلي للدراسة استجاب منهم 41 بنسبة 74% من أفراد عينة الدراسة.
- جامعة الملك فيصل: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 44 بنسبة 30% من المجتمع الأصلي استجاب منهم 36 بنسبة 81% من أفراد عينة الدراسة.
- -جامعة الملك خالد: تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عددهم 44عضواً بنسبة 100% استجاب منهم 32 بنسبة 73% من مجتمع الدراسة.

وتكونت عينة المقابلة من 50 عضواً من أعضاء هيئة التدريس من مجتمع الدراسة مع مراعاة أن يكونوا من الكليات العلمية والأدبية ومن الذكور والإناث والجدول (1) يبين المعلومات الديمغرافية لعينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للجامعة، نوع الكلية، الجنس، الخبرة العملية،والدورات التدريبية

البيان	الفئة	االعدد	النسبة المئوية
الجامعة	جامعة الملك سعود	78	%41.7
	أم القرى	40	%31.9
	الملك فيصل	36	%19.3
	الملك خالد	32	%17.1
نوع الكلية	علمي	126	% 67.4
	أدبي	61	% 32.6
الجنس	ذكر	103	% 55.1
	أنثى	84	% 44.9
الخبرة العملية	قصيرة (1- 10) سنوات	3	%1.6
	متوسطة (11-20) سنوات	159	%85
	أكثر من 20 سنة	25	%13.4
الدورات التدريبية	مدربون	100	%100
	غير مدربين	0	%0.0

يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود قد بلغت 41.7%، يليهم جامعة أم القرى بنسبة 21.9%، يليهم جامعة الملك فيصل بنسبة 19.3%، يليهم جامعة الملك خالد بنسبة 17.1%. ويتضح كذلك أن نسبة أفراد عينة الدراسة من الكليات العلمية بلغت67.4 % في حين بلغت نسبة من هم في الكليات الأدبية 32.6 %. وبلغت نسبة الذكور من أفراد عينة الدراسة55.1 % وبلغت نسبة الإناث 44.9 %. وتقع أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من حيث الخبرة العملية ضمن الفئة المتوسطة من (11 – 20) بنسبة 85%، يليها فئة الخبرة العملية الطويلة (أكثر من 20) سنوات بنسبة 13.4%، يليها فئة الخبرة العملية القصيرة (1-10) بنسبة 1.6%. وأن جميع أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على دورات بنسبة 100% وهذا يشير إلى اهتمام الجامعات برفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتطوير قدراتهم وصولاً إلى المعايير العالمية في الأداء.

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة فقد تم استخدام نوعين من أدوات الدراسة هي:

أ – المقابلة:

المقابلة غير المقننة "المرنة: وتعني توجيه الأسئلة و الحوار في إطار الخطوط و الأهداف العامة لتنظيم المقابلة، و تترك الحرية لأعضاء هيئة التدريس في التعبير عن آرائهم و أفكارهم بحرية كاملة دون إحساسهم بأي قيود عن طريق أسئلة مفتوحة دون إسقاط فرضيات البحث على المستجيبين لأنها قد تحد من أقوالهم. تكونت المقابلة من 4 أسئلة مفتوحة اشتملت على ما يلي: صف مدى التزام رؤساء الأقسام بالجودة الشخصية من حيث الصفات الإيجابية لرؤساء الأقسام، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل، وأداء العمل بطريقة فائقة. وقد اتخذت الإجراءات التالية في إعداد المقابلة:

- تم ترجمة أسئلة الدراسة إلى أهداف يمكن قياس مدى تحقق كل منها بواسطة عدد من الأسئلة. وقد اعتمد في تحديد الأهداف والأسئلة على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة والمقاييس السابقة والخبرة التعليمية والعملية.
- وضع أسئلة المقابلة في قائمة وترتيبها للرجوع إليها عند طرح الأسئلة على المستجيبين.
- تحديد موعد مسبق لإجراء المقابلة يتناسب مع الأعضاء الذين أجريت معهم المقابلة.

- تحديد الهدف من إجراء المقابلة للمستجيبين وأهمية الدراسة وأن المعلومات التي يتم الإدلاء بها تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- تركيز الانتباه والإنصات لاستجابات أعضاء هيئة التدريس وعدم مقاطعتهم.
- عدم الاستحواذ على المناقشة و إتاحة الفرصة الكاملة لأعضاء هيئة التدريس للتعبير عن آرائهم.
- تسجيل استجابات أعضاء هيئة التدريس بوضوح وبدون تحيز.

ب- الاستبانة :

تم تصميم استبانة لغرض جمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة، بالرجوع لمعطيات الدراسات السابقة والأدب الإداري المتوفر في مجال الجودة الشخصية، وقد هدفت إلى قياس معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية. اشتملت على جزأين: الجزء الأول :احتوى على المعلومات العامة عن أفراد عينة الدراسة: الجامعة و نوع الكلية والجنس والخبرة العملية والدورات التدريبية. في حين اشتمل الجزء الثاني: الإجابة عن المعلومات الأساسية للدراسة وقد تضمن 64 عبارة موزعة على أربعة مجالات هي: الصفات الشخصية الإيجابية اشتمل على 16عبارة، العلاقات الإنسانية واشتمل على 15 عبارة، والتواصل الفاعل واشتمل على 14عبارة، وأداء العمل الفائق واشتمل على 19 عبارة. كما تضمنت الاستبانة سؤالا مفتوحاً حول أساليب تعزيز الجودة الشخصية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقد صممت الأداة على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) الذي يندرج تحت خمس فئات، ولأغراض تحليل وتحديد استجابات العينة تم استخدام التدرج التالي لمتوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات وعبارات أداة الدراسة:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 3.50 – فأعلى تقابل التقدير بدرجة عالية.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 2.5-3.49 تقابل التقدير بدرجة متوسطة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 2.49 – فأقل تقابل التقدير بدرجة ضعيفة.

وفي تحليل بيانات المقابلة الشخصية تم استخدام التقديرات التالية:

- من 80 ٪ إلى 100٪ تقابل التقدير بدرجة عالية.
- من 50 ٪ إلى أقل من 80 ٪ تقابل التقدير بدرجة متوسطة.
- أقل من 50 ٪ تقابل التقدير بدرجة ضعيفة.

صدق الاستبانة وثباتها:

الصدق: تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة المُحكِّمين من أصحاب الاختصاص والخبرة من أساتذة الجامعات، بلغ عددهم 12 محكمًا، استجاب منهم 8 محكمين ؛ لمعرفة آرائهم حول مناسبة العبارة للمجال، ووضوح صياغة العبارة، ومدى مناسبة مجالات وعبارات الاستبانة للفئات المعروضة عليهم من أعضاء هيئة التدريس، وأية إضافة أو حذف أو اقتراحات يرون مناسبتها. وقد عُدّت نسبة 80٪ من آراء المحكمين معيارًا للحكم على صلاحية العبارة، وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين، تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها حذفاً و إضافة أو تعديلاً أو إعادة صياغة. انظر الملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها النهائية.

الثبات: للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة والمعامل الكلي عن طريق معامل ارتباط بيرسون. وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمعايير أداء الجودة الشخصية 0.91عند مستوى دلالة 0.001، أما قيمة معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد الجودة الشخصية فبلغت: الصفات الإيجابية 0.91، العلاقات الإنسانية 0.95، التواصل الفاعل 0.93، أداء العمل الفائق 0.90 عند مستوى 0.001 ومن هنا يتضح أن معامل ارتباط الاستبانة يُعَدُّ من الوجهة الإحصائية عاليًا بدرجة كبيرة وبدلالة إحصائية عالية، مما جعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات والنسبة المئوية و المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار [ت] T.test لدلالة الفروق و معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لحساب معامل ثبات الاستبانة. وقد أعطيت الإجابات المتعلقة بمجالات معايير الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام القيم الرقمية التالية: تتوافر بدرجة كبيرة جداً 5 درجات، تتوافر بدرجة كبيرة 4 درجات، تتوافر بدرجة متوسطة 3 درجات، تتوافر بدرجة ضعيفة 2 درجة، تتوافر بدرجة ضعيفة جداً 1 درجة، وتم إعطاء رموز معينة للمعلومات العامة عن أفراد العينة، وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بِبُعْدَيْ: مجالات معايير الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام باعتبارها متغيرات تابعة، والمعلومات العامة عن أعضاء هيئة التدريس تبعاً: الجامعة ونوع الكلية والجنس والخبرة العملية والدورات التدريبية. وقد تم جمع البيانات عن تلك المتغيرات لمعرفة خصائص أفراد الدراسة. وقد كانت الدلالة الإحصائية المختارة لجميع الاختبارات 0.05.

وتم تحليل نتائج المقابلة بالاعتماد على الأسلوب الاستقرائي الذي يعتمد على تسجيل الأفكار المجردة والمواضيع والمفاهيم المستنبطة من أفواه أعضاء هيئة التدريس ومن ثم المواءمة بين

المعلومات التي تم الحصول عليها وبين عبارات ونتائج استبانة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مدى التزام رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية بمعايير أداء الجودة الشخصية: الصفات الشخصية الإيجابية والعلاقات الإنسانية والتواصل الفاعل وأداء العمل الفائق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟. كما هو مبين في الجداول المرقومة بـ (2) ،(3)، (4)، (5)، (6) على النحو التالي:

4. معايير أداء الجودة الشخصية:

جدول رقم (2): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير أداء الجود الشخصية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية مرتبة تنازلياً

م	معايير أداء الجودة الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	**أداء العمل الفائق**	3.55	0.25
2	**العلاقات الإنسانية**	2.71	0.13
3	**التواصل الفاعل**	2.70	0.23
4	**الصفات الشخصية الإيجابية**	2.53	0.17
	المتوسط العام لمعايير أداء الجودة الشخصية	2.87	0.12

يتبين من الجدول (2) أن المتوسط العام لأراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بلغ (2.87) وبدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى عدم اعتماد الجامعات لسياسة محددة لتنمية قدرات الجودة الشخصية وتطويرها لدى رؤساء الأقسام، وأن رؤساء الأقسام يتولون هذا المنصب دون أن يتلقوا التدريب اللازم، وعدم اختيار رؤساء الأقسام بناء على ما يتميزون به من جودة شخصية، وقد يكون من يتولى رئاسة القسم ممن هم أقل خبرة ودراية. كما قد يرجع ذلك إلى عدم تغيير رؤساء الأقسام بصفة مستمرة وإنما يظل رئيس القسم في تولى المنصب لعدد كبير من السنوات، وعدم توافر معايير للجودة الشخصية يتم في ضوئها اختيارهم، وأن رؤساء الأقسام غير متخصصين في مجال الإدارة وغير معدّين لذلك، وعدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الترشيح.

كما يتضح من الجدول رقم (2) بالنسبة لكل بعد من أبعاد الجودة الشخصية أن معيار أداء العمل الفائق للجودة الشخصية بلغ لدى رؤساء الأقسام (3.55) درجة عالية. وربما يرجع ذلك إلى توجه الجامعات إلى رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس لأداء أعمالهم الأكاديمية بطريقة متميزة واهتمام الجامعات بتطبيق الجودة الشاملة في تأدية العمل ويبدوا ذلك من خلال إنشاء عمادات خاصة وهي عمادة الجودة للاهتمام بتأدية العمل إلا أن هناك عدم اهتمام بدرجة كافية بمجالات الجودة الشخصية المتعلقة بتعزيز الصفات الشخصية الإيجابية وجودة مهارات الاتصال والتفاعلات وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام المتعلقة بالعلاقات الإنسانية، والتواصل الفعال، والصفات الشخصية مابين (2.71 – 2.53) وبدرجات متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج المقابلة مع أعضاء هيئة التدريس حيث يرون أن رؤساء الأقسام يركزون على أداء العمل الأكاديمي بنسبة 87 ٪ وبدرجة عالية. أكثر من اهتمامهم بمعرفة صفاتهم الشخصية والعمل على تنميتها والتفاعلات، والعلاقات والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس والتي بلغت نسبة الاهتمام بها 61٪ وبدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مارتن (Marten, 2001) التي بينت أن أقل مهام رؤساء الأقسام أداء هي: دوره كموصل ومتصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة، وفي مجال العلاقات الإنسانية في القسم و كمحفز لأعضاء القسم نحو العمل الإيجابي ومع ما توصلت إليه دراسة لدهشان، والسيسي (2005) التي بينت أن رؤساء الأقسام يؤدون واجباتهم التعليمية بدرجة عالية في حين أن أداءهم لواجباتهم الإدارية والاجتماعية (التواصل) يؤدونها بدرجة متوسطة.

الصفات الشخصية الإيجابية:

جدول رقم (3): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير الصفات الايجابية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية مرتبة تنازليا

م	الصفات الشخصية الايجابية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يحتفظ بقدر عال من الصدق والأمانة .	3.29	0.67
2	يجنب التباهي بذاته (الكبر، والفخر، والإعجاب بالنفس)	2.98	0.69
3	لدية ولاء للعمل .	2.92	0.43
4	يتمتع بالمرونة والقدرة على التكيف مع التغيير .	2.90	0.53
5	يتكيف مع الإحباط بشكل متوازن .	2.74	0.44
6	يسيطر على انفعالاته بشكل بناء .	2.74	0.48
7	لديه القدرة على مواجهة التحديات الأساسية التي تواجهه في العمل .	2.71	0.45
8	يمارس المسؤولية الاجتماعية .	2.67	0.56
9	يتمتع بالانضباط الذاتي .	2.63	0.49
10	حكيم في استخدام السلطة .	2.61	0.51
11	موجها بالإجراءات .	2.53	0.57
12	يتقبل النقد البناء .	2.48	0.56
13	يعرف حدود صلاحيته التي خولتها له الوظيفة فلا يتجاوزها .	2.40	0.67
14	لديه القدرة على التأثير على أعضاء هيئة التدريس لما يتمع به من شخصية جاذبة .	1.87	0.59
15	يتجنب أن يستأثر بالامتيازات المادية والمعنوية التي تتيحها الجامعة لجميع أعضاء هيئة التدريس	1.83	0.49
16	ينفذ ما يدعو إليه أعضاء هيئة التدريس عمليا .	1.68	1.62
	المتوسط العام للصفات الشخصية الايجابية	2.53	0.17

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط العام لآراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير الجودة الشخصية للصفات الشخصية لدى رؤساء الأقسام بلغ (2.55) وبدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى عدم تعزيز الصفات الشخصية لدى رؤساء الأقسام من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال تطوير الذات وتنمية الصفات الشخصية، و إلى عدم الأخذ بالصفات الشخصية بعين الاعتبار عند الترشيح لمنصب رئاسة القسم. وتبين كذلك أن معايير الجودة الشخصية التي تتعلق بالصفات الشخصية لدى رؤساء الأقسام تراوحت ما بين (3.29 و 1.68) ما بين درجة متوسطة وضعيفة وأن أعلى معايير الجودة الشخصية للصفات الإيجابية لدى رؤساء الأقسام المحافظة على قدر عال من الصدق والأمانة، و أقلها قدرته على التأثير في أعضاء هيئة التدريس لما يتمتع به من شخصية جاذبة، وتجنب أن يستأثر بالامتيازات المادية والمعنوية التي تتيحها الجامعة لجميع أعضاء هيئة التدريس، وتنفيذه ما يدعو إليه أعضاء هيئة التدريس عملياً. وقد يرجع ذلك إلى نوع من الأثرة وتقديم المصلحة الشخصية. إضافة إلى عدم وجود ضوابط ورقابة من قبل الجامعات في توزيع الامتيازات المادية والمعنوية على أعضاء هيئة التدريس في الأقسام مثل: الفصل الصيفي، وتشكيل اللجان، وتوزيع العبء التدريسي، وحضور المؤتمرات، و تصور بعض رؤساء الأقسام عن خطأ باعتقادهم بأن القيادي شخصية تتقن إصدار الأوامر والتعليمات وتوزيع الصلاحيات على الآخرين فقط دون إتباعها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج المقابلة حيث يرى أعضاء هيئة التدريس أن رؤساء الأقسام يتمتعون بقدر من الصفات الإيجابية مثل الولاء للعمل، والشفافية، والمرونة بنسبة 73٪ وبدرجة متوسطة، في حين يرون أن رؤساء الأقسام لديهم بعض الصفات السلبية متمثلة في المزاجية، وعدم التأثير والقدرة على جذب أعضاء هيئة التدريس على القيام بمهامهم، وعدم وعي

رؤساء الأقسام بذواتهم بدرجة كافية حتى يستطيعوا أن يدركوا سلوك أعضاء هيئة التدريس بنسبة 77٪ وبدرجة متوسطة.

العلاقات الإنسانية:

جدول رقم (4): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير العلاقات الإنسانية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية مرتبة تنازليا

م	العلاقات الإنسانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يحافظ على أسرار وخصوصية أعضاء هيئة التدريس .	3.29	0.49
2	يتعامل بلطف واحترام .	3.22	0.46
3	يركز في تعامله على العلاقات لا على شخصية الفرد .	3.17	0.50
4	يظهر اهتمام بأعضاء هيئة التدريس .	3.01	0.25
5	إقامة علاقة فوز – فوز مع أعضاء هيئة التدريس .	3.03	0.13
6	يلتزم باستخدام الكلمات الدالة على اللطف والكياسة مثل من فضلك شكر لك وأسف أن لزم ذلك .	2.91	0.73
7	يعزز روح العمل الجماعي والتعاون بين أعضاء القسم .	2.84	0.42
8	يثني على الجهود المميزة .	2.73	0.58
9	يساعد أعضاء هيئة التدريس على تطوير أدائهم .	2.71	0.45
10	يعطي تقييم عادل ومحايد لأعضاء هيئة التدريس	2.54	0.54
11	يعترف بأخطائه .	2.52	0.50
12	يتعامل مع الكل بطرية عادلة .	2.43	0.52
13	يتحدث إيجابية عن الزملاء من أعضاء هيئة التدريس .	2.33	0.47
14	يوزع العبء التدريسي بعدالة.	2.04	0.41
15	يعطي أعضاء هيئة التدريس حقوقهم وواجباتهم المنصوص عليها في اللوائح .	1.91	0.25
	المتوسط العام للعلاقات الإنسانية	2.71	0.13

يتبين من الجدول (4) أن المتوسط العام لأراء أعضاء هيئة التدريس حول معيار الجودة الشخصية للعلاقات الإنسانية لدى رؤساء الأقسام بلغ (2.71) وبدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى عدم عقد دورات تدريبية مكثفة لرؤساء الأقسام في فن التعامل مع الآخرين والتكيف معهم. وتبين كذلك أن معايير الجودة الشخصية التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية لدى رؤساء الأقسام تراوحت بين (3.29و1.91) ما بين درجة متوسطة وضعيفة وأن أعلى معايير الجودة الشخصية للعلاقات الإنسانية لدى رؤساء الأقسام المحافظة على أسرار وخصوصية أعضاء هيئة التدريس. وأقلها إعطاء أعضاء هيئة التدريس حقوقهم وواجباتهم المنصوص عليها في اللوائح وربما يرجع ذلك إلى عدم إلمام رؤساء الأقسام إلماماً كافياً بواجباتهم ومسؤولياتهم.

كما أكدت نتائج المقابلة أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن رؤساء الأقسام يلتزمون بقدر من التعامل باحترام مع أعضاء هيئة التدريس والتزامهم بالكلمات اللطيفة مثل شكرا وجزاك الله خيراً وبنسبة 78 ٪ وبدرجة متوسطة، في حين يرون أن رؤساء الأقسام يتحيزون في توزيع المسئوليات والعبء التدريسي، والامتيازات لأعضاء على حساب الآخرين، كما أنهم لا يشجعون أعضاء هيئة

التدريس على العمل بروح الفريق، وأحياناً عند عرض بعض الأفكار يتم الرفض للفكرة على أساس الشخص وليست الفكرة نفسها، ويطول الجدل في الاجتماعات وبنسبة 82 ٪ وبدرجة عالية.

التواصل الفاعل:

جدول رقم (5): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير التواصل الفاعل لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية لمعايير مرتبة تنازليا

م	التواصل الفاعل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتجنب مقاطعة المتحدث .	3.05	0.41
2	يمنح المتحدث كل الاهتمام والتركيز .	3.01	0.47
3	يستمع بموضوعية .	2.84	0.50
4	يتحدث بأسلوب متواضع .	2.82	0.68
5	يتيح الفرصة للطرف الأخر لكي ينهي كلامه قبل ان يتوصل إلى استنتاجات.	2.78	0.46
6	يتجنب الجدل الذي لا حاجة له مع أعضاء هيئة التدريس .	2.75	0.85
7	يقبل آراء الآخرين.	2.65	0.53
8	يعتمد على الحقائق والأرقام.	2.61	0.51
9	يطلب من الطرف الأخر توضيح ما قاله بدلا من تخمين المعنى .	2.61	0.52
10	رؤية الأشياء من منظور المتحدث	2.61	0.53
11	يتجنب أسلوب الأمر والقسر في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس .	2.59	0.53
12	يتواصل مع الجميع .	2.55	0.57
13	يستخدم عبارات واضحة وإنسانية في المكاتبات الرسمية مع الأعضاء .	2.48	0.57
14	يتجنب استخدام السكرتير في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس إلا في الأمور الروتينية .	2.37	0.51
	المتوسط العام للتواصل الفاعل	2.70	0.23

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط العام لأراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير الجودة الشخصية للتواصل الفاعل لدى رؤساء الأقسام بلغت (2.70) وبدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك عدم توافر مهارات التواصل بقدر كاف لدى رؤساء الأقسام. وتبين كذلك أن معايير الجودة الشخصية التي تتعلق بالتواصل الفاعل لدى رؤساء الأقسام تراوحت ما بين (3.05 و 2.37) بدرجات متوسطة وأن أعلى معايير الجودة الشخصية للتواصل الفاعل لدى رؤساء الأقسام تمثلت في تجنب مقاطعة المتحدث، ومنح المتحدث كل الاهتمام والتركيز. وأقلها تجنب استخدام السكرتير في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس إلا في الأمور الروتينية. وربما يرجع ذلك إلى قلة تواصل رئيس القسم مع أعضاء هيئة التدريس. إضافة إلى اتكالية رؤساء الأقسام على السكرتارية حتى في الأمور غير الروتينية وهي التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، كما قد يرجع إلى وضع بعض رؤساء الأقسام حواجز بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس.

كما أكدت نتائج المقابلة أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن رؤساء الأقسام أثناء التواصل مع أعضاء هيئة التدريس ينصتون إليهم باهتمام ويركزون على ما يقال إلا أنهم لا يتواصلون بصفة مستمرة مع أعضاء هيئة التدريس بنسبة 71 ٪ وبدرجة متوسطة.

أداء العمل الفائق:

جدول رقم (6): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير أداء العمل الفائق لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية مرتبة تنازليا

م	أداء العمل الفائق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يحدد أهداف القسم مع الأعضاء من بداية العام .	4.71	0.52
2	يضع خطط إجرائية بأطر زمنية لتحقيق الأهداف .	4.55	0.62
3	ينجز الأعمال بالمواعد الزمنية المحددة لذلك .	3.94	0.71
4	ينفتح على الأفكار الجديدة .	3.75	0.53
5	ينظر إلى التغيير بطريقة إيجابية كوسيلة للتحسين .	3.56	0.53
6	يتخذ القرارات في الوقت المناسب .	3.53	0.56
7	يتكيف مع الحقائق والظروف الجديدة .	3.50	0.57
8	يمارس الإدارة الوقائية عن طريق بناء الجودة في عمليات العمل .	3.46	0.76
9	يعمل على تلبية متطلبات المستفيدين .	3.44	0.66
10	يسعى بصفة مستمرة لتطوير ذاته علميا وإداريا .	3.44	0.69
11	يركز على القيام بالأشياء الصحيحة على النحو الصحيح من المرة الأولى لادائها.	3.36	0.52
12	ينظر إلى المشكلات على أنها فرص للتحسين والأخطاء على أنها دروس قيمة يمكن الإفادة منها .	3.36	0.68
13	يتحسس المشكلات ويحول دون وقوعها .	3.36	0.79
14	يعتمد في اتخاذ القرارات على الإدارة بالحقائق .	3.35	0.73
15	يؤدي عمله بطريقة متميزة .	3.35	0.63
16	يحدد معايير قابلة للتحقيق وواقعية للأداء .	3.27	0.62
17	يستغل الموارد المتاحة استغلال أمثل .	3.25	0.62
18	يلم بوظيفته كرئيس قسم الماما كافيا	3.14	0.73
19	يتجاوز ما هو متوقع منه ويعطي المزيد في تأدية الأعمال المناطة به .	3.07	0.73
	المتوسط العام أداء العمل الفائق	3.55	0.73

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط العام لأراء أعضاء هيئة التدريس حول معيار الجودة الشخصية لأداء العمل الفائق لدى رؤساء الأقسام بلغ (3.55) وبدرجة عالية. وربما يرجع ذلك إلى اهتمام الجامعات برفع جودة أداء العمل لدى أعضاء هيئة التدريس وهذا يتوافق مع ما بينته خصائص عينة الدراسة حيث حصل جميع أعضاء هيئة التدريس على دورات تدريبية. كذلك يتبين أن معايير الجودة الشخصية التي تتعلق بأداء العمل الفائق لدى رؤساء الأقسام تراوحت ما بين (4.71 و 3.07) ما بين درجة عالية و متوسطة، وأن أعلى معايير الجودة الشخصية لأداء العمل الفائق لدى رؤساء الأقسام تحديد أهداف القسم مع الأعضاء من بداية العام ووضع خطط إجرائية بأطر زمنية لتحقيق الأهداف، وأقلها الإلمام بوظيفته كرئيس قسم إلماماً كافياً، وتجاوز ما هو متوقع منه وعطاء المزيد في تأدية الأعمال المناطة به. وقد يرجع ذلك للأسباب آنفة الذكر.

كما أكدت نتائج المقابلة أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن هناك نوع من الاهتمام المتواصل من قبل رؤساء الأقسام للالتحاق بالدورات التدريبية وحضور المؤتمرات لتطوير أدائهم الأكاديمي والانفتاح على الأفكار الجديدة بنسبة 90 ٪ وبدرجة عالية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما أساليب تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ كما هو مبين في الجدول (7).

جدول رقم (7): أساليب تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ن=50

م	أساليب تعزيز الجودة الشخصية	التكرارات	النسبة المئوية
1	ترشيح رئيس القسم من قبل أعضاء القسم.	48	%96
2	عقد عمادات التطوير الجامعي لدورات تدريبية مكثفة لرؤساء الأقسام حول تنمية الذات وتطوير ومهارات الاتصال والتفاعل .	48	%96
3	وضع حوافز مادية ومعنوية لرؤساء الأقسام الذين يتميزون بجودة شخصية عالية	46	%92
4	اختيار رؤساء الأقسام من ذوي الخبرة والدراية .	45	%90
5	زيادة وعي رؤساء الأقسام بحقوق وواجبات أعضاء هيئة التدريس المنصوص عليها في اللوائح .	45	%90
6	التقييم الشخصي لرؤساء الأقسام لذواتهم لمعرفة مواطن الضعف لتعزيزها .	43	%86
7	الحراك الوظيفي لرئيس القسم بحيث يتجدد رئيس القسم كل سنتين كحافز لتعزيز جوانب الجودة الشخصية لديهم .	41	%82
8	تقيم أعضاء هيئة التدريس لرئيس القسم في مجالات الجودة الشخصية وإفادة الإدارة العليا من نتائج التقييم في تجديد الترشيح أو عدمه.	40	%80
9	وضع توصيف واضح وشامل لأدوار ومسؤوليات رؤساء الأقسام الإدارية والشخصية.	38	%76
10	تعزيز النمط القيادي الشوري لدى رؤساء الأقسام من خلال الدورات التدريبية.	33	%66

يبين جدول (7) أنّ النسب المئوية لمقترحات أعضاء هيئة التدريس لتعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام تراوحت ما بين (96٪) و(66٪) وأنّ أهم المقترحات: ترشيح رئيس القسم من قبل الأعضاء، وعقد عمادة التطوير الجامعي لدورات تدريبية حول تنمية الذات وتطوير ومهارات الاتصال والتفاعل، واستخدام الحوافز، واختيار ذوي الخبرة والدراية، وزيادة وعيهم بحقوق وواجبات أعضاء هيئة التدريس المنصوص عليها في اللوائح.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 حول مدى التزام رؤساء الأقسام بمعايير أداء الجودة الشخصية تبعا لنوع الكلية (علمي، أدبي)، الجنس (ذكور، إناث)؟. كما هو مبين في الجدولين (8)، (9).

جدول رقم (8): قيم نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات تبعا لنوع الكلية

معايير الجودة الشخصية	علمي ن = 126		أدبي ن =61		قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الصفات الايجابية	2.58	0.15	2.50	0.17	- 3.46	0.001
العلاقات الإنسانية	2.73	0.14	2.67	0.10	3.13	0.002
التواصل الفاعل	2.72	0.25	2.65	0.16	2.49	0.014
أداء العمل الفائق	3.57	0.28	3.50	0.14	1.71	0.75
المتوسط العام	2.80	0.13	2.76	0.26	1.69	0.13

يتضح من الجدول (8) أنّ قيمة [ت] = 1.69 للمتوسط العام لآراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام تبعاً لنوع الكلية (علمي، أدبي). وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05. وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة بين آراء أعضاء هيئة التدريس تبعاً لنوع الكلية وأن هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والأدبية حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام. وهذا يشير إلى أن رؤساء الأقسام في الكليات العلمية والأدبية لديهم المستوى نفسه من حيث معايير الجودة الشخصية. وربما يرجع ذلك إلى معايشتهم للنظام نفسه. كما تبين من الجدول (8) بالنسبة لكل بعد من أبعاد الجودة الشخصية أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً لمعيار أداء العمل الفائق للجودة الشخصية وهذا يشير إلى هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية و الأدبية حول معايير الأداء الفائق للجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام. وهذا يشير إلى أن معايير أداء العمل الفائق لدى رؤساء الأقسام الأدبية والعلمية بالمستوى نفسه. كما يتبين من الجدول أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في كل معيار من معايير الجودة الشخصية: الصفات الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في هذه الأبعاد تبعاً لنوع الكلية (علمي، أدبي). وبمقارنة المتوسطات الحسابية اتضح أن هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية. وهذا يشير إلى أن معايير الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في الكليات العلمية في الصفات الشخصية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل أعلى من معايير الجودة الشخصية في الكليات الأدبية. وربما يرجع ذلك إلى طبيعة العمل في الأقسام العلمية يتطلب تواصل وتفاعل بصفة مستمرة وأن العمل في الكليات العلمية يكون عملاً تعاونياً.

جدول رقم (9): قيم نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات تبعا للجنس

معايير الجودة الشخصية	ذكور ن = 103		إناث ن =84		قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الصفات الايجابية	2.58	0.16	2.48	0.18	3.88	0.001
العلاقات الإنسانية	2.74	0.14	2.67	.0.10	4.021	0.001
التواصل الفاعل	2.72	0.27	2.66	0.16	1.82	0.7
أداء العمل الفائق	3.58	0.30	3.53	0.15	2.21	0.6
المتوسط العام	2.88	0.31	2.85	0.14	1.66	0.09

يتضح من الجدول (9) أنّ قيمة [ت] = 1.66، للمتوسط العام لآراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام تبعاً للجنس (ذكور، إناث) وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05. وهذا يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة بين آراء أعضاء هيئة التدريس تبعاً للجنس وأن هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام. كما تبين من الجدول (9) بالنسبة لكل بعد من أبعاد الجودة الشخصية أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً لمعياري التواصل الفاعل، و أداء العمل الفائق للجودة الشخصية. وهذا يشير إلى أنّ هناك اتفاقا بين أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث حول معايير التواصل الفاعل، والأداء الفائق للجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام. ويتبين كذلك أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في معياري الجودة الشخصية للصفات الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في هذين البعدين تبعا للجنس (ذكور، وإناث). وبمقارنة المتوسطات الحسابية اتضح أن هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس من الذكور. وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور يرون أن معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام المتعلقة الصفات الايجابية، والعلاقات الإنسانية بدرجة أعلى مما تراه عضوات هيئة التدريس.

خلاصة النتائج:

- بلغت معايير الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات درجة متوسطة.
- إنّ معيار أداء العمل الفائق للجودة الشخصية بلغ لدى رؤساء الأقسام درجة عالية، وأن مجالات الجودة الشخصية المتعلقة بالصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتواصل الفاعل بلغت درجة متوسطة.
- إنّ أعلى معايير الجودة الشخصية للصفات الإيجابية لدى رؤساء الأقسام المحافظة على قدر عال من الصدق والأمانة، و أن أقل المعايير تنفيذ ما يدعو إليه أعضاء هيئة التدريس عملياً.
- إنّ أعلى معايير الجودة الشخصية للعلاقات الإنسانية لدى رؤساء الأقسام المحافظة على أسرار وخصوصية أعضاء هيئة التدريس، وأقلها إعطاء أعضاء هيئة التدريس حقوقهم وواجباتهم المنصوص عليها في اللوائح.
- إن أعلى معايير الجودة الشخصية للتواصل الفاعل لدى رؤساء الأقسام تجنب مقاطعة المتحدث، وأقلها تجنب استخدام السكرتير في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس إلا في الأمور الروتينية.
- إنّ أعلى معايير الجودة الشخصية لأداء العمل الفائق لدى رؤساء الأقسام تحدد أهداف القسم مع الأعضاء من بداية العام ووضع خطط إجرائية بأطر زمنية لتحقيق الأهداف، و أقلها الإلمام بوظيفته كرئيس قسم إلماماً كافياً، وتجاوز ما هو متوقع منه وعطاء المزيد في تأدية الأعمال المنوطة به.
- إنّ من أساليب تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام جاءت على التوالي:

ترشيح رئيس القسم من قبل الأعضاء، وعقد عمادات التطوير الجامعي لدورات تدريبية حول تنمية الذات وتطوير ومهارات الاتصال والتفاعل، واستخدام الحوافز، واختيار ذوي الخبرة والدراية، وزيادة وعيهم بحقوق وواجبات أعضاء هيئة التدريس المنصوص عليها في اللوائح، والتقييم الشخصي لرؤساء الأقسام، وتجديد رئيس القسم كل سنتين، وتقيم أعضاء هيئة التدريس لرئيس القسم في مجالات الجودة الشخصية وإفادة الإدارة العليا من نتائج التقييم في تجديد الترشيح، ووضع توصيف واضح وشامل لأدوارهم ومسؤولياتهم، وتعزيز النمط الشوري لديهم.

إنّ معايير أداء الجودة الشخصية في العلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل لدى رؤساء الأقسام في الكليات العلمية أعلى من رؤساء الأقسام في الكليات الأدبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لنوع الكلية (علمي، أدبي) في حين يرون أن الجودة الشخصية لأداء العمل الفائق بالمستوى نفسه لدى رؤساء الأقسام في الكليات العلمية والأدبية.

يرى أعضاء هيئة التدريس من الذكور أن معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في أبعاد الصفات الشخصية، والعلاقات الإنسانية أعلى مما ترى عضوات هيئة التدريس من الإناث في حين يرون أن الجودة الشخصية لأداء العمل الفائق، والتواصل الفاعل بالمستوى نفسه لدى رؤساء الأقسام.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تم وضع التوصيات التالية لتعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام:

أ. ينبغي على الجامعات تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام من خلال:

- وضع لوائح و أنظمة دقيقة وشاملة لتوصيف أدوار ومسؤوليات رؤساء الأقسام في المجالات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية.
- زيادة وعي رؤساء الأقسام بحقوق أعضاء هيئة التدريس وواجباتهم، ووضعها ضمن لوائح وأنظمة.

- عقد عمادة التطوير الجامعي و عمادة الجودة في الجامعات لدورات تدريبية بصفة مستمرة لرؤساء الأقسام في مجال الجودة الشخصية، وتنمية مهارات الاتصال والتفاعل ومهارات التطوير الذاتي والوعي بقدراتهم وإمكاناتهم.

- وضع معايير للجودة الشخصية يتم في ضوئها اختيار رؤساء الأقسام ويُقيمون من خلالها من قبل أعضاء هيئة التدريس لترشيحهم لمنصب رئيس قسم.

- مراجعة معايير انتقاء وتعيين رؤساء الأقسام، التي ينبغي ألا تعتمد على الخبرة في مجال البحث والتدريس، بل لابد أن تتضمن مجالات الجودة الشخصية: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتوصل الفاعل وأداء العمل الفائق.

- توفير الإمكانات المادية والبشرية التي تسهم في مساعدة رؤساء الأقسام على التواصل والتفاعل بشكل إيجابي مع أعضاء هيئة التدريس.

- إيجاد مناخ تنظيمي مفتوح في الجامعة يساعد رؤساء الأقسام على التوصل والتفاعل مع القيادات العليا في الجامعة لكي يصبح مثل ذلك النظام جزء في سلوكهم.

- تخفيف الأعباء الإدارية عن رؤساء الأقسام، ليتمكنوا من التفاعل والتوصل مع أعضاء هيئة التدريس.

- تغيير رئيس القسم كل سنتين كعامل محفز للأعضاء لتحسين قدراتهم الشخصية.

ب. أن يتحمل رؤساء الأقسام المسؤولية في تعزيز الجودة الشخصية لديهم من خلال :

- التقويم الذاتي للجودة الشخصية بتحديد رئيس القسم لمستوى جودته الشخصية لتحديد الفجوة بين المستوى الفعلي و المستوى المرغوب لها.

- تحديد الأهداف التي يرغب تحقيقها المتعلقة بالجودة الشخصية والخطوات الإجرائية التي توصله لتحقيق الأهداف بحيث تكون محددة وقابلة للتحقيق وواقعية وذات أطر زمنية.

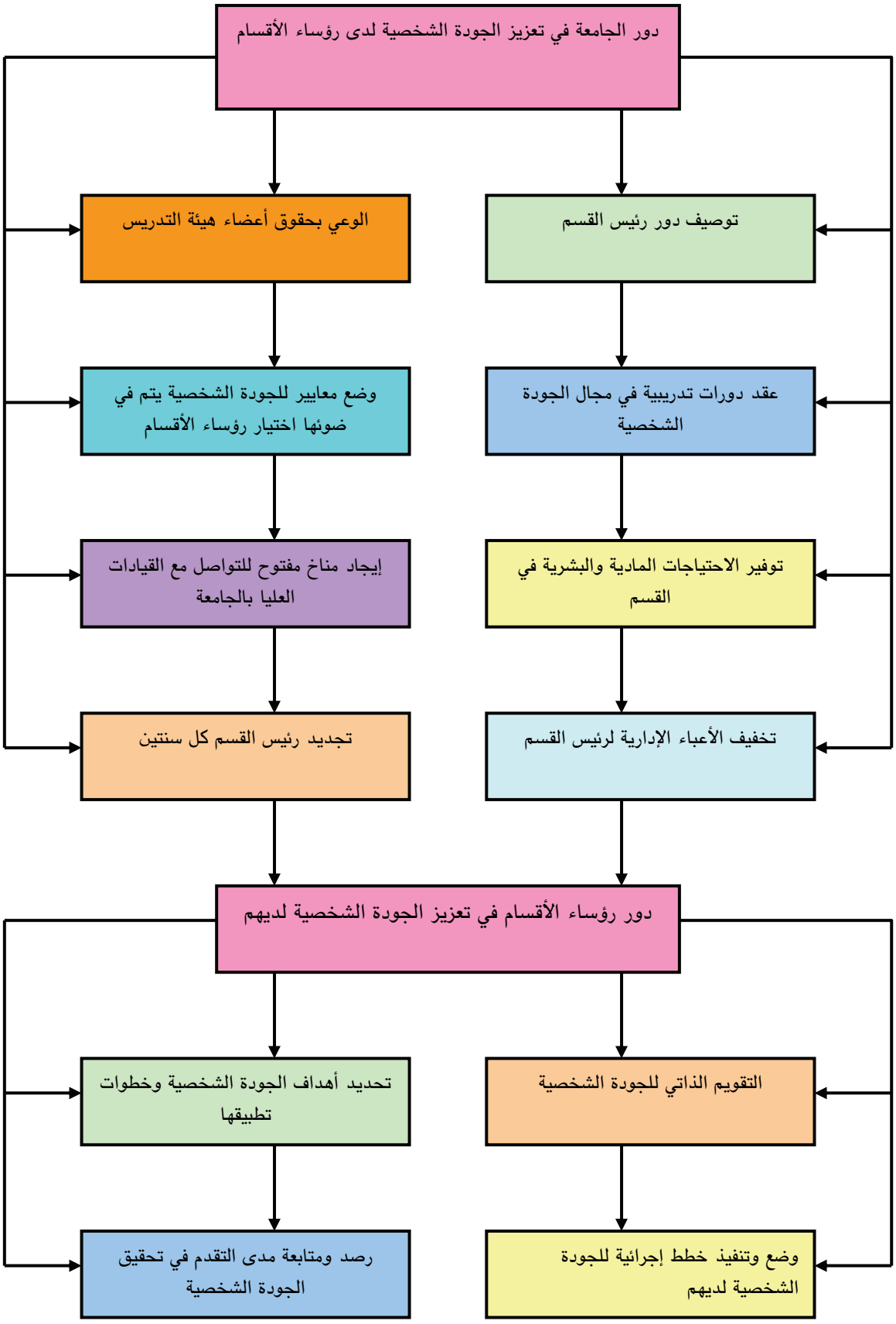
- تنفيذ الخطة الإجرائية الخاصة بتحقيق الجودة الشخصية.

- رصد ومتابعة مدى التقدم نحو بلوغ الجودة الشخصية.

ج. الإفادة من النموذج المقترح لتعزيز معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام (انظر الصفحة القادمة)

مقترحات لدراسات مستقبلية :

- إجراء دراسة عن معوقات الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام:
- عمل دراسة عن دور الجامعات في تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام.
- العلاقة بين الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.


دور الجامعة في تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام
توصيف دور رئيس القسم
الوعي بحقوق أعضاء هيئة التدريس
عقد دورات تدريبية في مجال الجودة الشخصية
وضع معايير للجودة الشخصية يتم في ضوئها اختيار رؤساء الأقسام
توفير الاحتياجات المادية والبشرية في القسم
إيجاد مناخ مفتوح للتواصل مع القيادات العليا بالجامعة
تخفيف الأعباء الإدارية لرئيس القسم
تجديد رئيس القسم كل سنتين
دور رؤساء الأقسام في تعزيز الجودة الشخصية لديهم
التقويم الذاتي للجودة الشخصية
تحديد أهداف الجودة الشخصية وخطوات تطبيقها
وضع وتنفيذ خطط إجرائية للجودة الشخصية لديهم
رصد ومتابعة مدى التقدم في تحقيق الجودة الشخصية

المصادر والمراجع:

آل زاهر، علي ناصر. (2005). **تطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

اوبلنغر، د، وكاتز، ر. (2006). **تجديد الإدارة: تهيئة الكليات والجامعات للقرن الحادي والعشرين**. (ترجمة: سميح أبو فارس)، الرياض: مكتبة العبيكان.

بروان، س، وريس، ف. (1997). **معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين في الجامعات والمعاهد العليا**. (ترجمة:أحمد مصطفى حليمة)، عمان: دار البيارق للطباعة والنشر.

الحربي، محمد بن محمد. (2008). **الإدارة الإبداعية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية: نموذج مقترح**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود ،الرياض.

الدهشان، جمال على؛ والسيسي ،جمال أحمد. (2005، ديسمبر). **أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمسئولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم**. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، جامعة عين شمس، القاهرة .

العودة، إبراهيم سليمان عودة. (2007). **التطوير المهني لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

كيني، ج. (2005). **الموظف المتمكن: كيف تصبح الموظف المتمكن الذي تريد شركتك المحافظة عليه**. بيروت: الدار العربية للعلوم.

لو كاس، آن. (2006). **قيادة التغيير في الجامعات: الأدوار المهمة لرؤساء الأقسام في الكليات**.(ترجمة: وليد شحادة)، الرياض: مكتبة العبيكان.

لو هيغيرسون، م. (2006). مهارات التواصل لرؤساء الأقسام الجامعية..(ترجمة: هاني الصالح)، الرياض: مكتبة العبيكان .

مالهي، ر. (2006). **تعزيز الجودة الشخصية: تقوية ذاتك من أجل بلوغ ذروة الأداء في العمل**. الرياض: مكتبة جرير.

مزعل، سعدية عويد. (2008). **الكفايات الإدارية اللازمة للعمداء ورؤساء الأقسام العلمية في هيئة التعليم التقني إلى مجلس كلية التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

ميالاري،غ.(2008). **طرق البحث في علوم التربية**.(ترجمة: شفيق محسن)، عمان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.

نوح، هوازن محمد. (2006). **معوقات إدارة التغيير لدى رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

ورغن، ج. (2006). **الأقسام الفاعلة: بناء ثقافات التميز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية**.(ترجمة: ثائر ذيب)،الرياض: مكتبة العبيكان.

وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. (2007). **نظام مجلس التعليم العالي والجامعات**.

وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية والسعودية. (1431). **إحصائية إعداد هيئة التدريس بالجامعات السعودية**.

Bethel, S. M. (2009*). New breed of leader: 8 leadership qualities that matter most in the real world what works, what doesn't, and why*. New York: Sage publishinh

Brown, L. (2009). 10 *qualities to qualify for leadership*. New York: Create Space.

Deb,T. and Kohli,A.S.(2008).*Performance management (Oxford Higher Education)*. New York: Oxford University Press.

Esther, G. and Yakier, R .(1994). *Faculty perceptions of elements influencing their teacher and professional development*.t draft paper presented at the annual meeting of the American educational research association. New York, April 28-29.

Finkelman, A .and Kenner, C. (2009).*Professional nursing concepts: Competencies for quality leadership*. New York: Jones & Bartlett Publishers.

Gratz, D. B .(2009). *The peril and promise of performance pay: Making education compensation work.* New York: Rowman & Littlefield Education.

Halan, Y.C. (2005). *Managing leadership: Personality, style, skill, quality*. New York: New Dawn Press.

Iorg, J. (2007).The *character of leadership: Nine qualities that define great leaders*. New York: B&H Books.

Lasater, I. (2010).*Words that work in business: A practical guide to effective communication in the workplace*. New York: New Dawn Press.

Leatherman, R. (2008). *Quality leadership,: Standards of leadership behavior* .(3rd,ed,). New York: HRD Press.

Litwin, M. L. (2009). *The public relations practitioner's playbook: A synergized approach to effective two-way communication*.(3rd,ed,). New York: Author pres House.

Ludden, M. J. (2001*). Effective communication skills: Essential skills for success in work and lif.e* New York: Jist Publishing.

Lussier, R.(2009). *Human relations in organizations: Applications and skill building.* New York: McGraw-Hill/Irwin.

Marten, N (2001). The roles and responsibilities of departmental heads and chairpersons in schools of education as perceived by deans. *Journal of Education*, 112 (2) 244-267.

Reina, D. S. (2006). *Betrayal in the workplace: Building effective relationships in your organization*. New York: Berrett-Koehler Publishing.

Zaffron, S .and Dave, L. (2009). *The three laws of performance: Rewriting the future of your organization and your life.* New York: Jossey-Bass..

Thomas, S. (2008). Leading for quality: questions about quality and leadership in Australia. *Journal of Education Policy*, 23 (3) 323-334.

Wolverton, M. and Park, S.(1999) A Comparison of Department Chair Tasks in Australia and the United States. *Journal of Higher Education*, 38 (1) 405 -425.

ملحق رقم (1)

استبانة الدراسة

التعليمات:

يسعدني أن تكون أحد الزملاء المختارين للإسهام في الإجابة عن استبانة الدراسة التي أعددتها بعنوان (معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية) والتي تهدف إلى تشخيص الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات السعودية من أجل تعزيز جوانب الجودة الشخصية لديهم لكي يؤدون وظائفهم الإدارية في رئاسة الأقسام بطريقة صحيحة من أول مرة وبما يحقق رضا المستفيدين.

وبحكم تعاملك مع رئيس القسم، فإن الاسترشاد برأيك ومقترحاتك من الأولويات التي تسعى الباحثة إليها من أجل تقديم بعض التوصيات التي قد تفيد في فاعلية تطبيق الجودة الشخصية لرؤساء الأقسام من أجل السعي تحقيق تميز أداء رؤساء الأقسام.

وتأمل الباحثة تعاوناً صادقاً وموضوعياً في الإجابة عن عبارات الاستبانة، و تؤكد أن إجاباتك تستخدم لغرض البحث العلمي فقط ولا داعي لكتابة الاسم أو اسم المدرسة راجية التكرم بمراعاة الأمور التالية عند الإجابة:

- الإجابة على جميع عبارات الاستبانة بوضع إشارة (/) في الخانة التي ترونها مناسبة.
- إعطاء حكم واحد من بين الأحكام الخمسة المتدرجة تحت مدى التوافر.

الأقسام والفقرات:

أولا: أرجو التكرم بتعبئة البيانات الأولية :

1. الجامعة (----------)
2. الكلية (----------)
3. التخصص (----------)
4. النوع : ذكر (----------) أنثى (----------)
5. عدد سنوات الخبرة: (----------)
6. الدورات التدريبية:

- هل سبق أن أخذت دورة تدريبية ؟ نعم (----------) لا (----------)

ثانيا: أرجو التكرم بالإجابة على عبارات الاستبانة بوضع إشارة (/) في الخانة التي ترونها مناسبة .

معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية

م	الجودة الشخصية	مدى التوافر				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
		5	4	3	2	1
أ - الصفات الشخصية الايجابية :						
1	لديه القدرة على مواجهة التحديات الأساسية التي تواجهه في العمل.					
2	يتمتع بالانضباط الذاتي .					
3	يمارس المسؤولية الاجتماعية .					
4	موجها بالإجراءات.					
5	ينفذ ما يدعو إليه أعضاء هيئة التدريس عملياً.					
6	يحتفظ بقدر عال من الصدق والأمانة .					
7	يتقبل النقد البناء .					
8	يتمتع بالمرونة والقدرة على التكيف مع التغيير .					
9	يسيطر على انفعالاته بشكل بناء .					
10	حكيم في استخدام السلطة .					
11	يتكيف مع الإحباط بشكل متوازن .					
12	لديه القدرة على التأثير على أعضاء هيت التدريس لما يتمع به من شخصية جاذبة .					
13	يجنب التباهي بذاته (الكبر، والفخر، والإعجاب بالنفس) .					
14	يتجنب أن يستأثر بالامتيازات المادية والمعنوية التي تتيحها الجامعة للكل من أعضاء هيئة التدريس.					
15	يعرف حدود صلاحيته التي خولتها له الوظيفة فلا يتجاوزها .					
16	لدية ولاء للعمل .					
17	يحترم الالتزامات والعهود .					
ب - العلاقات الإنسانية :						
1	يتعامل بلطف واحترام .					
2	يركز في تعامله على العلاقات لا على شخصية الفرد .					
3	يظهر اهتمام بأعضاء هيئة التدريس .					
4	يتعامل مع الكل بطرية عادلة .					
5	إقامة علاقة فوز – فوز مع أعضاء هيئة التدريس .					

6	يتحدث بإيجابية عن الزملاء من أعضاء هيئة التدريس .					
7	يلتزم باستخدام الكلمات الدالة على اللطف والكياسة مثل من فضلك شكر لك وأسف أن لزم ذلك .					
8	يحافظ على أسرار وخصوصية أعضاء هيئة التدريس .					
9	يعزز روح العمل الجماعي والتعاون بين أعضاء القسم .					
10	يوزع العبء التدريسي بعدالة.					
11	يثني على الجهود المميزة .					
12	يساعد أعضاء هيئة التدريس على تطوير أدائهم .					
13	يعطي تقيم عادل ومحايد لأعضاء هيئة التدريس					
14	يعترف بأخطائه .					
15	يعطي أعضاء هيئة التدريس حقوقهم وواجباتهم المنصوص عليها في اللوائح					

معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية

م	الجودة الشخصية	مدى التوافر				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
		5	4	3	2	1
ج – التواصل الفاعل :						
1	يمنح المتحدث كل الاهتمام والتركيز .					
2	يتجنب مقاطعو المتحدث .					
3	الاستماع بموضوعية .					
4	يتجنب الجدل الذي لا حاجة له مع أعضاء هيئة التدريس .					
5	تقبل آراء الآخرين .					
6	الاعتماد على الحقائق والأرقام.					
7	يطلب من الطرف الأخر توضيح ما قاله بدلا من تخمين المعنى .					
8	يتيح الفرصة للطرف الآخر لكي ينهي كلامه قبل أن يتوصل إلى استنتاجات					
9	رؤية الأشياء من منظور المتحدث .					
10	يتجنب أسلوب الأمر والقسر في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس					
11	يتحدث بأسلوب متواضع					
12	يتواصل مع الجميع .					
13	يتجنب استخدام السكرتير في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس إلا في الأمور الروتينية					

14	يستخدم عبارات واضحة وإنسانية في المكاتبات الرسمية مع الأعضاء .					
د - أداء العمل الفائق:						
1	يحدد أهداف القسم مع الأعضاء من بداية العام					
2	يضع خطط إجرائية بأطر زمنية لتحقيق الأهداف .					
3	يركز على القيام بالأشياء الصحيحة على النحو الصحيح من المرة الأولى لأدائها.					
4	يمارس الإدارة الوقائية عن طريق بناء الجودة في عمليات العمل .					
5	يعمل على تلبية متطلبات المستفيدين .					
6	ينظر إلى المشكلات على أنها فرص للتحسين والأخطاء على أنها دروس قيمة يمكن الإفادة منها .					
7	يستغل الموارد المتاحة استغلالاً أمثل .					
8	ينجز الأعمال بالمواعد الزمنية المحددة لذلك .					
9	يتحسس المشكلات ويحول دون وقوعها .					
10	يحدد معايير قابلة للتحقيق وواقعية للأداء .					
11	يتخذ القرارات في الوقت المناسب .					
12	يعتمد في اتخاذ القرارات على الإدارة بالحقائق .					
13	يتكيف مع الحقائق والظروف الجديدة					
14	ينفتح على الأفكار الجديدة .					
15	ينظر إلى التغيير بطريقة ايجابية كوسيلة للتحسين					
16	يلم بوظيفته كرئيس قسم الماما كافيا					
17	يؤدي عمله بطريقة متميزة .					
18	يسعى بصفة مستمرة لتطوير ذاته علميا وإداريا .					
19	يتجاوز ما هو متوقع منه ويعطي المزيد في تأدية الأعمال المناطة بهم .					

- ما هي أساليب تعزيز الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظركم (فضلاً اذكرها):

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1، 2011، 59- 76

درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين

محمود الأمير و عبدالله العواملة*

تاريخ تسلم البحث 2010/6/20 تاريخ قبوله 2011/1/24

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) مشرف ومشرفة منهم (139) مشرفا، و(61) مشرفة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من العاملين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. جرى إعداد استبانة تكونت من ثمانية مجالات هي: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم. وقد أظهرت النتائج أن مجال المنهاج جاء بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وأوصى الباحثان بضرورة تبني هذا المشروع وتطبيقه على المدارس في وزارة التربية والتعليم، وضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية وورش عمل مختصة بالتخطيط وفق معايير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء المتصلة بكل منها للمشرفين التربويين والمعلمين والمديرين.

(الكلمات المفتاحية: معايير، ضمان الجودة، المدرسة، المشرف).

The Degree of Applying Quality Assurance standards in Jordanian Schools from the Educational Supervisors' Viewpoint

Mohmood al Ameer, Abdullah Awamleh
Princess Rahma University College, Al-Balqa Applied University.

***Abstract**: This study aimed at identifying the degree of applying the standards of quality assurance in Jordanian schools from the educational supervisors' point of view.The study sample consisted of 200 supervisors, 139 males and 61 females, from the different directorates of Education. in the Hashemite Kingdom of Jordan. A questionnaire was designed which consisted of eight sections: students' affairs, teaching and learning, curriculum and human resources, leadership and planning, local society and physical resources. The study results showed that the curriculum field got the highest degree whereas the other fields were very low. Results also showed that there were no significant differences at $\alpha = 0.05$ in the study variables which are gender, experience and academic level. Researchers recommend adopting the project and implementing training seminars and specialized workshops in planning according to quality assurance standards and performance indicators for supervisors, teachers, and school principals.(**Keywords**: quality assurance, school, standards, supervisor).*

مقدمة: ظهر الاهتمام بضمان الجودة في المؤسسات التعليمية من خلال النظر إلى التعليم بوصفه سلعة كبقية السلع إذ لا بد له من أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة، فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل مستوى تعليمي يؤهلهم للتميز والإبداع، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية (الخضير، 2001). إن الذي يميز إطار ضمان الجودة هو مجموعة الأسس والمبادئ التي تستند إليها في التحسين المستمر من خلال الالتزام بمعايير النجاح ومؤشرات الأداء كما أنه يحدد الأولويات ويرتبها ويقيس عمليات التعلم والتعليم والقيادة، ويحقق أهداف المنهاج ويكرس المدرسة كمنظمة تعليمية تعنى بشؤون الطلاب في بيئة غنية ذات موارد بشرية وموارد مادية ذات مستوى رفيع، ويتضمن إطار ضمان الجودة عناصر تعد ذات قيمة متميزة كالعلاقات الحسنة ومهارات التفكير العليا والتعاون وحل النزاعات والتحصيل الأكاديمي وأنماط التعلم واستراتيجيات التدريس، إضافة إلى أساليب التقويم المختلفة في انساق متصلة مباشرة بمعايير ضمان الجودة. ولا بد لإطار الجودة أيضا من التحقق من حسن الأداء الذي يساعد الأفراد على فهم كيف يمكن أن تنجز المهمات ذات الأثر الكبير بكفاءة وإتقان، بحيث يشارك الجميع كفريق متعاون في تنفيذ العمليات الهامة ابتداءً من عمليات التخطيط وانتهاءً بعمليات التقويم (زيب، والحاج، وكيالي، 2006).

ويعد تحسين جودة التعليم هدفاً مركزياً منظوراً لكافة فعاليات التربية، وما انفكت اليونسكو منذ أكثر من عقد مضى تلح في كافة مؤتمراتها على توجيه النصح لكافة دول العالم؛ لتحسين جودة التعليم كما أن كثيراً من المساعدات التي تقدمها اليونسكو لإصلاح التعليم في معظم الدول النامية تأتي في اتجاه تحسين جودة التعليم و مخرجاته (ربيع، 2008).

وعليه فإن ضمان الجودة يتطلب أن يقوم المشرفون مع مديري المدارس بالعمل المستدام للتأكد من أن المدرسة بأكملها تمارس عملية المراجعة الذاتية المسندة، وأن الجميع يسعون إلى تطوير فهم مشترك للمعايير ولمؤشرات الأداء، ويحرص المديرون والمشرفون على تقديم تقارير مفصلة حول مدى تحقق المعايير المستخدمة في إطار ضمان الجودة وجوانب التحسين المستمر التي

* كلية الأميرة رحمة الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك2011، إربد، الأردن.

أنجزتها المدرسة بتطبيق المراجعة الذاتية المسندة (اليونسكو، 2008).

وبالفعل، فقد تمّ تطبيق مجموعة من النظم المتصلة بجودة التعليم في كثير من الجامعات والمؤسسات والمدارس ولكن ضمن انساق جزئية إدارية أو فنية ولم يتم التفصيل في كافة الجوانب للعملية التعليمية (خضر،2004)، وفي المملكة الأردنية الهاشمية ما زالت الأبحاث مستمرة بحثاً عن أفضل السبل الممكنة لتحقيق الأهداف بكل فاعلية وكفاءة، وأصبح الاهتمام بالجودة هاجساً كبيراً في الإدارة التربوية (السعود، 2002)، كذلك أصبحت أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لتطبيق الجودة معياراً للمنتج التعليمي، ويعد هذا التحدي عنواناً لأية مشروعات تطويرية لأداء المدرسة الأردنية والتطبيق الأمثل للموارد في ظل موجهات التنمية بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (دعمس، 2009).

وتأسيسا على ما سبق، يستطيع مدير التربية والتعليم المقارنة بين أداء المدارس في مديريته؛ لأنّ المراجعات تتم على أساس إطار جودة مشترك فالمديرون يستخدمون طرقاً مشتركة لجمع الأدلة ونماذج وتقارير مشتركة، ومنها يستطيع مدير التعليم استخلاص المعلومات الإدارية والفنية المهمة ويقوم هو الآخر بالإسهام بالمراجعة الذاتية التالية استناداً إلى المعلومات، والأفكار والخبرات التي تمّ استخلاصها من عمليات التطبيق (الشيخ، 1999).

لذا حاولت هذه الدراسة وضع ملامح عامة وخاصة لمعاييرضمان الجودة في المدرسة الأردنية لكافة جوانب العملية التعلمية التعليمية ومجالاتها، ولعل ذلك يتوافق مع السعي المبذول من وزارة التربية والتعليم في تطبيق نظام إدارة الجودة في وحداتها الإدارية والفنية، وتركز الدراسة الحالية على تقصي درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

المعايير: مفهومها ودورها في بناء جودة تعليمية عالية

ظهرت أجندة المعايير في بدايتها في الولايات المتحدة الأمريكية وقد لاقت- حينها- استحسانا وإقبالا شديدين، فتبنتها جميع الولايات في أمريكا وعدّتها المخلص في ذلك الوقت، لأنها استخدمت التقييم لتقارن بين جودة المدارس وأعطيت نوعاً من الإضاءة المنصفة، وساعدت على رفع تحصيل كل الطلاب وإنجازهم. وقد حظيت أجندة المعايير بتأييد الآباء والإداريين والمدرسين. والفكرة الرئيسة هنا أنه كلما كانت توقعاتنا أكثر من الطلاب، كان تحصيلهم أفضل، وكانت المعايير بالنسبة إليهم فكرة جيدة لدرجة أنهم لم يهتموا بقانونيتها، واعتقدوا أن تطبيق المعايير والتقييم والتقدير والمحاسبة المسؤولة سوف تؤدي مجتمعة إلى نوع المدارس التي يريدونها، وأن الإصلاحات التربوية تكمن في ترجمة الغايات إلى ممارسات تنفذ في غرفة الصف (Gandal & Vranek, 2001). وقد عرف كل من ماكبرين وبراندت (Macbrien & Brandt,1997)، المعايير: بأنها ذلك البيان الذي يخبرنا ماذا على الطلاب أن يعرفوه ويكونوا قادرين على فعله، وعرفها جاندال و فرانك (Gandal &Vranek ,2001)، أيضا بأنها الأفكار الواضحة التي تدور حول ما يجب أن يتعلمه الطلاب في كل سنة دراسية، وأن هنالك معايير لبناء الجسور بحيث تكون قوية ومتينة، والتعليم يحاول الآن تطبيق مثل هذا المعنى لما يتوقع من تعلم الطلاب، فعندما نقول كلمة معايير في التعليم؛ فإننا نقصد ذلك المستوى من المعرفة والمهارات التي نتوقع من الطالب الوصول إليها في الموضوعات، وتمتلك المدرسة المعايير عندما يكون لديها توقعات عالية لجميع الطلاب، وفي جميع الدروس.

بدأ الاهتمام بالمعايير بعد عام 1983 إثر نشر كتاب أمة في خطر (Nation at Risk) في قسم التربية في واشنطن والذي كان حينها أول موجة في الإصلاح، وتبين بعد ذلك أن المعايير تحمل أملاً كبيراً في تحسين أداء الطلاب، خاصة أنها جعلت متطلبات التخرج صارمة جداً (Scherer, 2001). ويعد وجود المعايير ضماناً للنجاح والتميز والكفاءة في التعليم، كما أنها تظهر القدرات الرياضية للطلاب وتحسن جودة التعليم وأداءات الطلاب الأكاديمية، فالمعايير تعطي كل طالب حقه في انتهاز فرص التعليم، فعندما يبنى المنهاج على معايير قوية توفر قوة لبرنامج المدرسة وفق توقعات واضحة لفريق المدرسة وتقود إلى تحديد أولويات المدرسة (Ravitch, 1995).

وأشارت الكعبي (2004) إلى أن المعايير توفر لغة مشتركة وهدفاً يسعى إلى تحقيقه التربويون وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الأطفال والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية وقد تكون هذه المعايير أحد عناصر المساءلة لأداء المؤسسات، وتعبرالمعاييرعن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول، وتحدد مستوى كفاية أداء الطالب عند قيامه بالمهارات والمعارف التي نصت عليها تلك المعايير، إن المعايير العالية سواء للأشخاص أو للمؤسسات تنعكس من خلال استقلالية الفرد واستقامته وتنظيمه لذاته وسيطرته التامة عليها بعاطفته ووجدانه، وكونه فناناً ذا درجة عالية من المهنية (Wiggins, 1995). ويعدها البعض أنموذجاً لمقارنة الأداء في عمليات التقويم، حيث يتم قياس الأداء الفعلي ومقارنته بالمعايير ومن ثم تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها من خلال خطوات وأفعال علاجية، وتتم المقارنة بناءً على التناسب بين الأداء والأهداف؛ مما يعني أن المعايير هي قياس التناسب بين الهدف والوسيلة (الخوالده، 2003).

من يصنع المعايير؟

يقول شيرير(Scherer, 2001) إن لحركة المعايير أثراً ايجابياً على الرغم من بدايتها غير المتقنة، فقد بدأت بالحوار حول ماذا يجب أن يعرف الطلاب في كل مادة دراسية وهذا هو كل ما تم عمله، ولكن الخطوات الكبيرة أتت بعد ذلك، ألغت حركة المعايير المناقشات التي كانت سابقا حول الانجازات الأكاديمية الأهم وأصبحت هي المرجع في تحديد مستوى المعارف والمهارات التي نتوقع من الطالب الوصول إليها في الموضوعات .

إن عملية تطوير المعايير تحتاج إلى اتفاق عام بين المتعاملين بها حتى تتمكن من النجاح، وعادة ما يقوم معلمو المدرسة وإدارتها ومجتمعها المحلي بمشاركة الإدارة التربوية بتطوير معايير على مستوى المدرسة أو المحافظة أو الوزارة (الكعبي، 2004).ومن المهم أيضاً إبقاء جميع الطلاب والمعلمين والأسر والجمهور على علم ومشاركة في الجهود المستمرة، لتزويد كل طالب بخبرة تعليمية ذات معنى، فعندما تطبق المدرسة معايير عالية للجميع، فكأنها تقول لطلابها بوضوح نحن نحترمكم ونعرف أنكم قادرون على أن تتعلموا المعايير التي يجب أن يعرفها الجميع؛ ليكونوا قادرين على التأكد من أن المدير والمعلم والطلبة في المدرسة جميعهم يعملون للهدف نفسه(Ravith, 1995).

وقد قاد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة المسيرة في إظهار قوة المعايير الوطنية على أساس أنها المحرك الأساسي للإصلاح التربوي. ومن الأمثلة على مصفوفات المعايير إحدى التجارب التي نفذت في الولايات المتحدة (Gordon, 2000) والتي تضمنت الآتي: الأهداف المدرسية، والمعايير الأساسية، المهارات الحياتية.

المعايير والجودة

المعايير تعني قيام الفرد بإنتاج شيء جديد، فنحن لا نحكم على قطعة موسيقية أنها وفق المعايير على أسس ومؤشرات سهلة الاختبار. ولا نستطيع أن نصف العاملين في شركة ما أنهم يسعون إلى إنتاج الجودة إذا كان المقياس الوحيد لنجاحها تحقيق معيار واحد محدد. إن طلب الجودة والحصول عليها سواء من الطلبة أو من العاملين يعني تكوين معايير بالنسبة للعمل الذي نقوم به ونقيمه. ويعني تكوين توقعات حول ذلك العمل إننا نجعل من الجودة ضرورة وليس خياراً. (Ravitch, 1995).

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

ونحن إذا أسسنا أهداف تعلم واضحة أو معايير؛ فإننا نكون بذلك عادلين في إعطاء درجات صادقة لجميع الطلبة ؛ لان التقدير المبني على المعايير يتطلب معلومات مهمة ودقيقة حول تحصيل الطلاب وأدائهم وإذا كانت التفاصيل كافية؛ فإن المعلومات ستكون مفيدة في أغراض التقييم والتشخيص والوصف (Scherer, 2001). أما ضمان الجودة كمنحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام نفسه، أي في مدخلاته وعملياته ومخرجاته؛ فإنه يستخدم إلى جانب المراجعة الذاتية المسندة ما اصطلح على تسميته بالمساءلة الذكية التي تختلف عن المساءلة الإدارية السائدة في النظام التربوي الأردني والمساءلة الذكية تتركز حول تطوير الذات ،وتعني أخذ المبادرة لفهم وتقويم العمل الذي يقوم به الفرد وكذلك، هي: أسلوب للتعلم من أجل استعمال الموارد بطريقة أكثر إنتاجية وفعالية (اليونسكو، 2008).

أما المحور الآخر من آليات ضمان الجودة فهي المراجعة الذاتية المسندة، وهي عملية ذات إجراءات معينة تقوم على تنفيذ ومراجعة الأداء المدرسي وتحسينه وترتكز إلى التطبيق الماهر لأساليب الاستقصاء والتفكير التأملي والمراجعة المستمرة وجمع الأدلة التي تثبت بالوثائق حدوث التحسين، وكذلك تحليل الأدلة وتقديم التغذية الراجعة ويقوم بها على سبيل المثال مدير المدرسة (المساند) مع المعلم (المراجع) أو يقوم بها المشرف التربوي مع مدير المدرسة استناداً إلى مبادئ التفكير التأملي، والتعلم المستمر وتبادل الخبرات بين المهنيين، ومما لا شك فيه أن التنفيذ السليم للمراجعة الذاتية المسندة (Supported Self Review) يعني تطبيقاً فعالاً للمساءلة الذكية ومن هنا؛ فإن المراجعة الذاتية المسندة هي الطريق للوصول إلى المساءلة الذكية، وقد يتساءل بعض المختصين عن مغزى كلمة الذكية حين تأتي وصفاً للمساءلة، وهنا لا بد من أن نوضح أن الذكاء هنا يستخدم بصورة مباشرة أو بالمعنى الدقيق للكلمة، لأنه هنا لا يلمس بسهولة كما يصعب قياسه في هذا السياق، إنه ذكاء يتعلق بالمهارة العالية في تنظيم القدرات الجماعية التي تستطيع المدرسة أن تطورها لزيادة فعاليتها إلى أقصى درجة وهو ذكاء قائم على تطبيق الحكمة والصبر والتبصر والبصيرة والخبرة والمعرفة والمهارات الجماعية لتحسين التعليم والتعلم وتحقيق أهداف المدرسة وغايات المجتمع (ربيع، 2008).

وخلاصة القول وبإيجاز شديد؛ فإن ضمان الجودة هو هدف تسعى إليه المؤسسة التعليمية من أجل الاستغلال الأمثل للموارد وتنظيم بيئة العمل وإيجاد بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه، إضافة إلى تطوير معارف المتعلم ومهاراته وقدراته، وهو في الوقت نفسه طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسية قائمة على تحسين الجودة بشكل متواصل، أما المساءلة الذكية فهي المنحى الذي نسلكه من أجل التأكد من تحقق ضمان الجودة، فيما تجيء المراجعة الذاتية المسندة لتشكل آلية الوصول إلى تحقيق فكرة المساءلة الذكية وفلسفتها الإدارية (مراشدة،2007).

وقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على استجابات المشرفين التربويين للإدارة الموجهة كونهم يؤدون أدواراً أوسع من غيرهم في العمل التربوي ابتداءً من قيادة عمليات التخطيط وبناء المناهج والإشراف على تنفيذها وكذلك إجراء الدراسات والأبحاث إلى جانب العمل الإداري الشامل. وهذه الشريحة تمثل المستوى الأوسط في الإدارة التعليمية، كما أن مهمات المشرفين التربويين الإشراف على عمليات إغناء المنهاج وتكييف المعرفة ليسهل على الطلاب عملية تمثلها و تذويتها، ونقل أثرها إلى ميادين الحياة المختلفة، غير أن المشرفين ما يزالون وفق هذه الرؤى لا يعكسون في صحائف التقويم لمخرجات التعليم ولأداء المعلمين وجود مفردات مشتركة متداولة كمرجعيات لعمليات القياس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى المؤسسات التعليمية الى تحقيق معايير ضمان الجودة في كل من مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وهذا يتطلب متابعة كافة مراحل عملها، بما يحقق معايير الجودة، وتناط هذه المسؤولية بإدارة الرقابة وضمان توكيد الجودة في وزارة التربية والتعليم والمشرفين التربويين، حيث يقع على عاتقهم تطبيق معايير ضمان الجودة وتنفيذ توجهات الوزارة في الميدان التربوي، فهم الأكثر معرفة بواقع المدارس وإمكانياتها، وهم الأكثر معرفة بالنظريات التربوية والمستجدات الحديثة في مجال التدريب والتأهيل، إضافة إلى أنهم يقودون عمليات التقويم لأداء مديري المدارس والمعلمين، وهم الذين يشرفون بصورة مباشرة على تجاوز الاختلالات والقصور في جوانب العملية التعليمية التي قد يعتريها الضعف أو تدني الفاعلية، من اجل الوصول الى مدارس ذات جودة تعليمية تحقق التميز بما ينسجم مع اهدافها، وتنافس المؤسسات الاخرى.

وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الاردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، من خلال محاولة الاجابة عن اسئلتها الاتية:

1. ما درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية في المجالات التالية: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0,05=\alpha)$ في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لتقويم فاعلية المدرسة التابعة لوزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي ؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها موضوعاً حديثاً دعت الدراسات والمؤتمرات والندوات والنخب التربوية إلى تبنيه، لنشر ثقافة تطبيق معايير ضمان الجودة وتطبيق المعايير نفسها لتكون مقياساً موضوعياً لإصدار أحكام منتمية على واقع العملية التربوية في المدارس ومن ثم القيام بعمليات التدريب والتأهيل اللازمة لتطوير أداء العاملين في مدارس وزارة التربية وفق هذه المعايير، كما تقدم للمشرفين التربويين تحديداً للأسس والمبادئ التي ينبغي تطبيقها في المدرسة الأردنية حيث تكمن أهمية الدراسة في :

- الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في العملية التعليمية التعلمية في مدارس وزارة التربية والتعليم.
- نشر ثقافة معايير ضمان الجودة بين العاملين في المدارس من إداريين ومعلمين وأولياء أمور وطلاب.
- إبراز الانجازات الفردية والجماعية استناداً إلى معايير ضمان الجودة.

مصطلحات الدراسة:

- **المدرسة الأردنية:** كافة المدارس الأساسية والثانوية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم من خلال تعيين القائمين عليها وتقديم المواد والمعدات والوسائل بعد بنائها أو استئجارها.
- **المشرفون التربويون:** المختصون في كافة المواد الدراسية وتقوم الوزارة بتعيينهم استناداً إلى معايير مهنية و مسلكية.
- **ضمان الجودة في المؤسسات التربوية:** نظام متكامل يستند إلى أسس ومعايير نجاح محددة ومتصلة بمؤشرات أدائية تعكس نجاح المدرسة في اجتياز هذه المعايير بنسب عالية والارتقاء بمخرجات التعليم.
- **المعايير:** وتتمثل باستجابات المشرفين عينة الدراسة على جميع فقرات كل محور من محاور الاستبانة التالية: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، المنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم.
- **شؤون الطلبة:** الجوانب المتعلقة بأداءات الطلبة المنهجية و اللامنهجية داخل المدرسة.
- **التعليم:** مجموعة الأساليب و الطرائق التي يستخدمها المعلمون لإكساب المتعلمين الخبرات، والمعارف والأفكار والمهارات.
- **المنهاج:** مجموعة الأهداف المخططة والمستمدة من فلسفة التربية والتعليم الأردنية التي تسعى إلى بناء شخصية الطالب.
- **الموارد البشرية:** العاملون في المدرسة من مديرين ومساعدين، ومعلمين، ومرشدين، ومشرفي المختبرات، والمسؤولين من خارج المدرسة كالمشرفين التربويين، ومديري التعليم، وأقسام وزارة التربية والتعليم.
- **الموارد المادية:** منظومة المباني، والتجهيزات، والمعدات، والمواد التي تتشكل منها البيئة المدرسية.
- **أداء التربية والتعليم:** الإجراءات الرقابية والتوجيهيه التي تمارس من قبل المسؤولين، والمشرفين تجاه المدرسة.
- **القيادة والإدارة:** مجموعة المهارات والإجراءات التي تهدف إلى الارتقاء والتميز بمسيرة التعلم والتعليم.
- **الجودة:** مطابقة المخرجات والأداء للمعايير والمواصفات المحددة من خلال مؤشرات الأداء وأدلة واضحة تعكس مستوى تحقق المعايير.
- **المساءلة الذكية:** هي أسلوب مساند للمعلمين والتربويين لبناء الثقة، وتحثهم على تحمل مسؤولياتهم وتشجعهم على الاحتراف ،وتقدم تغذية راجعة بصورة مستمرة تتناسب مع

حماسهم لتوحيد الفهم المشترك و الاتجاه نحو العمل الفريقي التشاركي.

- **المراجعة الذاتية المسندة (Supported Self Review):** آلية عمل ذات إجراءات معينة لتخطيط وتنفيذ ومراجعة أداء المدرسة وفق المعايير المرغوبة وترتكز إلى التطبيق الأمثل لأساليب الاستقصاء والتفكير التأملي والمراجعة المستمرة لعملية جمع الأدلة لتحقق المعايير وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.

محددات الدراسة: تحددت الدراسة بالمحددات التالية:

1. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2009
2. الحدود المكانية: مديريات التربية في المحافظات الأردنية وعددها (43) مديرية.
3. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على جميع المشرفين التربويين في جميع مديريات التربية في جميع محافظات المملكة.
4. يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على الفقرات التي تضمنتها الأداة وصدقها وثباتها.

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة المتعلقة بمعايير ضمان الجودة من اجل الوقوف على نتائج هذه الدراسات وتوصياتها وصلتها بالمحور الرئيس للدراسة.

أجرى كل من الباحثين شافي و شير (Chaffee & Sherr, 1992) دراسة بعنوان ما معنى الجودة في التعليم في الولايات المتحدة هدفت إلى معرفة المتطلبات اللازمة لتنفيذ الجودة في التعليم المدرسي أو التعليم العالي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود الخطط المتصلة بتحديد متطلبات التطوير وفق معايير ضمان الجودة. وقد أوصت الدراسة بالتأكيد على مفهوم التحسين المستمر في كل جوانب العمل وتوفير المتطلبات الفنية والأدوات والتجهيزات المطلوبة وضرورة النظر إلى المتعلم على أنه المنتج الذي ينبغي تقييم المؤسسات التربوية في ضوء تكوينه وإعداده.

وهدفت دراسة هانسن (Johansen ,2000) في الولايات المتحدة إلى تعرّف النماذج المقترحة لإدارة المعلومات ورقابة الجودة، واقترحت الدراسة اعتماد نموذج لإدارة المعرفة يرتبط مع الجودة ومعاييرها وقد أظهرت النتائج خلو عمليات التقويم من أية نماذج تتصل بمعايير الجودة.

وأجرى شيرير (Scherer, 2001) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان لماذا معايير الجودة وما التحسينات التي تدخلها على العمل التربوي، وهدفت إلى معرفة معايير الجودة الأكثر فاعلية وأثرها على عمليات التطوير والتحسين للعملية التعليمية التعلمية، وكانت نتائج الدراسة مستمدة من خلال الاطلاع على الواقع التربوي والمعايير التي تستخدم فيه ورأت الدراسة أن المعايير ستنعكس إيجاباً على أداء الطلاب ونتائجهم في الاختبارات وما يمكن أن يكتسبوه من مهارات ومعارف وأفكار. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أداء الطلاب ونتائجهم ومعايير الجودة المحددة مسبقاً التي يتم التخطيط التربوي عليها ويقوم تصميم التدريس وفق مضمونها، واعتبرت الدراسة أن المعايير هي وحدها التي تعكس فاعلية المدرسة.

وقد أشار فرانك وجراند (Vranek & Grand .2001) في دراستهم إلى معايير الجودة وأثرها على مستقبل العملية التربوية والمعايير في الولايات المتحدة الامريكية، إذ هدفت إلى قياس أثر معايير الجودة على مستقبل العملية التربوية من خلال تحديد مستويات دنيا لتطبيق المعايير والمستوى المطلوب. أظهرت النتائج عدم وجود معايير للجودة ولا سيما عمليات القياس والتقويم لمخرجات التعليم من مهارات وأفكار ومعارف وجوانب نفسية واجتماعية وقد عمدت الدراسة إلى الربط بين التقويم والتعليم، وشددت على أن تقيس الاختبارات ما اشتمل عليه المعيار، وأوصت الدراسة بأن تكون أنظمة المحاسبة شديدة، وأن تكون خارجية وذاتية، وأن يتم الربط دائما بين التقويم الموجه بالمعيار وبين ما يتم تعلمه.

وقام السعود (2002) بدراسة بعنوان مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المدرسة الأردنية هدفت إلى تتبع تفرعات مفهوم الجودة الشاملة في المدارس الأردنية، أظهرت الدراسة الصعوبات التي تعيق ذلك التطبيق، وذلك من خلال استخدام الأسلوب التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعة الأدب الإداري والاستفادة من خبرة الباحث في الإشراف على الرسائل الجامعية، وبينت الدراسة أن هناك إمكانية لتطبيقها في المدرسة الأردنية؛ وتقوم على مجموعة من المبادئ منها تحديد معايير للتحسين، أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات تتصل بالقوانين والأنظمة وجمودها وضعف الإمكانيات المادية وصعوبة تدريب المعنيين من المهنيين.

وأجرى الخوالدة (2003) دراسة بعنوان بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني، هدفت إلى معرفة المعايير السائدة التي يمكن الاستناد عليها لإدارة التجديدات في النظام التربوي. وقد استخدم الباحث أسلوب البحث النوعي حيث عقد لقاءات معمقة مع أكثر من (120) إدارياً من كافة مستويات الإدارة العليا والوسطى والدنيا، أظهرت الدراسة الحاجة الماسة لتحديد معايير تنسجم مع المستجدات الحديثة ولا سيّما فيما يتصل بالاقتصاد المعرفي وتكنولوجيا المعلومات والتعلم الالكتروني الأمر الذي يحتاج إلى خطة شاملة تتصل بكافة جوانب العملية التربوية. كانت نتيجة الدراسة ظهور قصور في مجالات وجوانب في الإدارة، وعدم توفر معايير كافية تغطي كافة المجالات إلى جانب عدم الارتباط بين المعايير ومؤشرات الأداء ذات الصلة.

كما قامت الكعبي (2004) بدراسة حول مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة البحرين تكونت عينة الدراسة من (150) طفلاً، هدفت إلى تحديد المعايير المتصلة بالمضمون الأكاديمي كأحد مجالات قياس مستوى الجودة وقد تركزت الدراسة على البعد المعرفي

والمضمون الأكاديمي، وقد رأت الدراسة أن كافة متطلبات العملية التعليمية التعلمية متوفرة بسبب الاهتمام الكبير الذي توليه الدولة لهذه الفئة وتناولت الدراسة أساليب العرض والتدريس المتصلة بالجانب الأكاديمي، وأوصت باستمرار اعتماد معايير متطورة وبصورة مستدامة في المراحل التالية لأطفال التمهيدي، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود أية علاقة بين المعايير المتصلة بالبعد المعرفي والمعايير المرتبطة بالعناوين الرئيسة كعمليتي التعليم والتعلم وشؤون الأطفال وكذلك استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم أو معايير قياس كفاية الدعم لمؤسسات رعاية الأطفال.

وأجرت ذيب، و أخرون (2006) دراسة حول تطبيق معايير ضمان الجودة من وجهة نظر مديري التعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين في منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث وهدفت الدراسة إلى معرفة المعايير الأكثر تطبيقاً في المدارس والأدلة المتوفرة لكل معيار، وقد تكون مجتمع الدراسة من خمسة آلاف تربوي، في حين كانت عينة الدراسة (500) تربوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ظهور تدن عام في تطبيق المعايير المتصلة بالمجالات، وكذلك انخفاض مستوى التطبيق لدى كل من المديرين والمعلمين، إضافة إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب لكافة العاملين على بناء المعايير وتوظيفها واستخلاص مؤشرات الأداء، وكذلك الأساليب الناجحة لجميع الأدلة وكتابة التقارير، وقد أوصت الدراسة إلى عقد مؤتمر لكافة العاملين في وكالة الغوث الدولية.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت موضوعات تتعلق بمعايير ضمان الجودة، والعلاقة بينها وبين مؤشرات الأداء المختلفة، ومعيقات تطبيق معايير الجودة، وجوانب القصور والضعف فيها، حيث توصلت دراسات كل من:

(الكعبي ،2004 ؛ الخوالدة، 2003 ؛ Scherer,2001) إلى عدم وجود علاقة بين معايير الجودة ومؤشرات الأداء.

وتوصلت دراسة كل من: (ذيب وآخرون، 2006؛ الخوالدة، 2003؛ Johansen, 2000؛ السعود،2002 ؛ Vranek& Grand 2001، إلى وجود قصور في مجال الادارة التربوية في المدارس، اضافة إلى وجود معيقات تتصل بالقوانين والانظمة والتقويم، وعليه تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها حددت المعايير المرتبطة بجوانب العملية التعليمية التعلمية في المدرسة الأردنية، إضافة الى أنها حاولت توحيد المفاهيم والأطر التي يتم التفاعل في ضوئها بين المشرفين، والمديرين، والمعلمين، والمجتمع المحلي الأمر الذي يساعد على تسليط الضوء على المهمات التربوية بصورة أدائية ،وابرزت الدراسة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في مجالات: شؤون الطلبة، والتعلم والتعليم، والمنهاج، والموارد البشرية، القيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية و التعليم، والبالغ عددهم (975) مشرفا ومشرفة حيث بلغ عدد المشرفين (767) وعدد المشرفات (208)، استنادا إلى خلاصة التقرير الإحصائي الصادر عن وزارة التربية و التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية لعام 2009م.

تكونت عينة الدراسة من (200) مشرف ومشرفة منهم (139) مشرفا و(61) مشرفة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتشكل هذه العينة ما نسبته 20% تقريبا من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة :

قام الباحثان بتطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وفق الخطوات التالية:

1- قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة كل من: شافي و شير (Chaffee & Sherr, 1992)، ودراسة شيرير (Scherer,2001)، و دراسة (Vranek & Grand .2001)، ودراسة السعود (2002)، ودراسة الخوالدة (2003)، ودراسة ذيب، وأخرون (2006).

2- استطلاع أراء المشرفين التربويين، وإجراء مقابلات معهم حول معايير ضمان الجودة في المدرسة، حيث تم حصر اكبر عدد من العبارات والفقرات حول معايير ضمان الجودة، وقد تمت صياغة هذه العبارات على شكل فقرات وفق الشروط العلمية لصياغة الفقرات.

3- تم تصنيف الفقرات إلى ثمانية مجالات هي: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم ،وتم اعتماد سلم بدائل خماسي أعطيت له الأوزان التالية:(كبيرة جداً ، 5) (كبيرة،4)، (متوسطة،3)، (قليلة،2)، (نادرة،1)، حيث بلغ عدد فقرات الأداة بصورتها الأولية (143) فقرة تم تكييفها بحيث تشمل كافة مجالات العمل المدرسي.

4- تمّ تصنيف المعايير الخاصة بكل مجال، وتمّ ترتيب المجالات والمعايير حسب الترتيب المعتمد في خطط المشرفين والمديرين، إضافة إلى المعايير التي تتصل بأداء المديريات ووزارة التربية.

5- اعتمدت درجات التقييم على الفقرات والدرجة الكلية وفق المعيار التالي:

- إذا كان المتوسط الحسابي من 1.00- 2.99منخفض .
- إذا كان المتوسط الحسابي من3.00- 3.49متوسط.
- إذا كان المتوسط الحسابي من 3.5 – 3.99مرتفع .
- إذا كان المتوسط الحسابي من 4 - 5 مرتفع جدا.

وللتحقق من صدق الأداة وثباتها، قام الباحثان بعرضها على ستة عشر محكماً من المختصين في المناهج التربوية والإدارة التربوية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، إضافة إلى عدد من المشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم من خارج عينة الدراسة. وقد عرضت الأداة أيضا على مختصين في اليونسكو من أولئك الذين قاموا ببناء برنامج المدرسة في وحدة التطوير التربوي في مدارس (الأنروا).

حيث طلب منهم تحكيم فقرات الاستبانة في ضوء المعايير التالية:

- وضوح الفقرات: واضحة، غير واضحة .
- ملاءمة الفقرة و انتماؤها: منتمية، وغير منتمية.
- الدقة والصياغة اللغوية: سليمة، غير سليمة

وبعد تفريغ آراء المحكمين على استبانة التحكيم، تم اخذ الفقرات التي حصلت على إجماع المحكمين وتم تعديل بعض الفقرات وحذفها حيث أصبحت في صورتها النهائية مائة وعشرين فقرة، وللتأكد من ثبات الأداة تم توزيعها على ثلاثين مشرفا ومشرفة للإجابة عليها، ثم تم استثناؤهم من عينة الدراسة وطبقت الأداة مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

(test-retest) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بتطبيق كرونباخ ألفا ككل باستخدام طريقة التجزئة النصفية والجدول رقم (1) يوضح قيم معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل.

جدول (1): معاملات الثبات بطريقة الإعادة والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي .

المجال	معامل الاستقرار	معامل الثبات للتطبيق المعدل	معامل الاتساق الداخلي بتطبيق كرونباخ ألفا
شؤون الطلبة	0.83	0.84	0.90
التعليم والتعلم	0.86	0.88	0.92
المنهاج	0.84	0.85	0.92
الموارد البشرية	0.81	0.89	0.92
القيادة والتخطيط	0.84	0.93	0.94
المجتمع المحلي	0.79	0.91	0.90
الموارد المادية	0.81	0.89	0.90
أداء التربية والتعليم	0.77	0.84	0.85
الدرجة الكلية	0.82	0.88	0.98

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه (ما درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

أولا: مجال شؤون الطلبة .

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال شؤون الطلبة، وكما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال شؤون الطلبة.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	المجال / شؤون الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
1	1	يؤدي الطلبة امتحانات المواد الدراسية وفق معايير النجاح	3.58	.846	%71.6	مرتفع
9	2	توجد علاقات و تفاعلات ايجابية فيما بين الطلبة وأنفسهم	3.37	.765	%67.4	متوسط
3	3	يوظف الطلبة مهاراتهم في الاتصال والتواصل	3.34	.778	%66.8	متوسط
11	4	يحرص الطلبة على الحضور إلى المدرسة بانتظام	3.29	.722	%65.8	متوسط
5	5	يشارك الطلبة في العمل مع الآخرين	3.24	.797	%64.8	متوسط
10	6	يتميز سلوك الطلبة بشكل عام بأنه ايجابي	3.20	.810	%64	متوسط
8	7	توجد علاقات وتفاعلات بين المعلم والطالب	3.20	.709	%64	متوسط
15	8	يبدي الطلبة اتجاهات ايجابية والتزاما واضحا نحو تعلمهم	3.08	.855	%61.6	متوسط
4	9	يوظف الطلبة مهاراتهم القيادية	3.08	.847	%61.6	متوسط
7	10	يمتلك الطلبة تقديرا عاليا للذات	3.05	.861	%61	متوسط
12	11	يقدر الطلبة أهمية الوقت	3.04	.828	%60.8	متوسط
14	12	يقدر الطلبة مدى إسهام المدرسة في حياتهم	2.97	.937	%59.4	منخفض
2	13	يستخدم الطالب مهارات التفكير العليا	2.96	.926	%59.2	منخفض
16	14	يتعامل الطلبة بصورة ايجابية مع بيئة المدرسة ومواردها	2.88	.954	%57.6	منخفض
13	15	يتمتع الطلبة بوجودهم في المدرسة	2.83	.919	%56.6	منخفض
6	16	يسهم الطلبة في حل النزاعات	2.78	.925	%55.6	منخفض
		المتوسط الكلي	3.12	.59	62.36	متوسط

يبين الجدول رقم (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.58 - 2.78)، كما تراوحت الأهمية النسبية بين (71.6% - 55.6%)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) بدرجة مرتفعة بينما جاءت الفقرات (5،11،3،9، 10، 8، 15، 4، 7، 12،) في المجال بدرجة متوسطة، كذلك جاءت الفقرات (14، 16،2، 13، 6) بدرجة منخفضة، كذلك جاء المتوسط الكلي للمجال بدرجة متوسطة، ويبين كذلك الجدول أن الفقرة رقم (1)"يؤدي الطلبة امتحانات المواد الدراسية وفق معايير النجاح "جاءت بالمرتبة الأولى في المجال وبمتوسط حسابي (3.58)، ولعل ذلك راجع إلى أن الطلبة ملتزمون بأخذ الامتحانات معياراً وحيداً لقياس النجاح في المدرسة، حيث إن من واجب المشرف في المدرسة متابعة السجلات الخاصة بذلك والاطلاع عليها، إضافة إلى أنه من واجب مدير المدرسة إرسال شهادات عن الامتحانات الشهرية إلى أولياء أمور الطلبة، واختلفت نتائج الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة الكعبي (2004) من حيث عدم وجود معايير متعلقة بشؤون الطلبة ولم تتفق كذلك مع نتائج دراسة فرانك وجراند (Vranek & Grand.2001)من حيث عدم وجود معايير ذات بعد اجتماعي لدى الطلبة.

وجاءت الفقرة رقم (6)"يسهم الطلبة في حل النزاعات" بالمرتبة الأخيرة بوسط حسابي (2.78)، ولعل النتيجة تتصل بالسمة العامة الغالبة للمدرسة الأردنية من حيث المزاوجة بين الديمقراطية والأوتوقراطية حسب موقع المدرسة وتجهيزاتها وقربها من المركز إلى جانب العرف السائد بين الطلبة الذي يقتضي بأن يقوم الراشدون بتولي عملية حل النزاعات كالمعلمين والمرشدين التربويين، وأولياء الأمور ولم تول المؤسسات التربوية عملية حل النزاعات الاهتمام الذي تستحقه، وقد اتفقت نتيجة الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة السعود (2002) التي أشارت إلى وجود معوقات تتصل بالقوانين والأنظمة من حيث جمودها و أنساقها، ووجود أنماط إدارية مختلفة من مدرسة إلى أخرى وحسب كفاءة الجهاز الإداري والتعليمي على صعيد المدرسة أولا وعلى صعيد الدولة ككل ثانيا.

ثانياً: مجال التعلم و التعليم:

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال التعلم والتعليم، وكما هو مبين في الجدول رقم (3)

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال التعلم والتعليم.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	المجال/ التعليم والتعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
1	1	يحقق التعليم أهداف المنهاج	3.57	.773	%71.4	مرتفع
2	2	يستجيب التعليم لأنماط التعلم المختلفة	3.50	.743	%70.0	مرتفع
3	3	يراعي التعليم الفروق الفردية بين الطلبة	3.38	.767	%76.6	متوسط
4	4	يتابع المعلم أحداث المعلومات في تخصصه	3.36	.873	%67.2	متوسط
5	5	يساعد المعلمون الطلبة على الربط بين خبراتهم القديمة والجديدة	3.33	.803	%66.6	متوسط
6	6	يراقب المعلم تقدم الطلبة بانتظام	3.27	.948	%65.4	متوسط
22	7	يعي مدير المدرسة دوره ويمارسه كمشرف مقيم	3.26	.995	%56.2	متوسط
21	8	تدعم أخلاقيات المدرسة وثقافتها عمليات التعلم	3.22	.953	%64.4	متوسط
10	9	يستطيع الطلبة ربط التراكم المعرفي السابق لديهم	3.21	.778	%64.2	متوسط
8	10	ينخرط الطلبة في تعلمهم	3.20	.833	%64	متوسط
9	11	يستطيع الطلبة تطبيق أنماط تعلم مختلفة	3.16	.769	%63.2	متوسط
17	12	يتبادل المعلمون والطلبة التعلم والخبرات	3.16	1.003	%63.2	متوسط
12	13	يقدر الطلبة معنى الانجاز والتقدم	3.14	.827	%62.8	متوسط
11	14	يتمكن الطلبة من نقل تعلمهم إلى مواقف مختلفة	3.14	.721	%62.8	متوسط
16	15	تدعم الموارد التعلم المستقل وتشجع المشاركة الفاعلة	3.13	.968	%62.6	متوسط
20	16	يستطيع الطلبة تنويع أساليب تعلمهم	3.12	.909	%62.4	متوسط
7	17	يرفع الطلبة سقف توقعاتهم	3.12	.852	%62.4	متوسط
19	18	تفكر الهيئة التدريسية في أدائها وتحدث معارفها	3.09	.914	%61.8	متوسط
15	19	تناسب الموارد تطبيق طرف التدريب المختلفة	3.07	.799	%61.4	متوسط
14	20	تتصف الموارد بأنها واضحة وجذابة وسهلة ونظيفة	3.05	.849	%61	متوسط
13	21	تفي الموارد حاجات المعلمين	3.00	.899	%60	متوسط
18	22	تستخدم المدرسة مواد المجتمع المحلي	3.00	.938	%60	متوسط
		المتوسط الكلي	3.20	.61	%64	متوسط

يبين الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.57 - 3.00)، كما تراوحت الأهمية النسبية بين (71.4% - 60%)، حيث جاءت الفقرتان رقم (1،2) بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية الفقرات في المجال بدرجة متوسطة، وكما تبين أن الفقرة رقم (1)"يحقق التعليم أهداف المنهاج"جاءت بالمرتبة الأولى في المجال بمتوسط حسابي (3.57)، ويمكن أن يكون المشرفون

التربويون كقائمين على العملية التعليمية في المدرسة يقرون بوجود تطوير في العملية التعليمية والتربوية في تنفيذ خطط التعليم المرتكزة على المنهاج؛ حيث إن التعليم يحقق أهداف المنهاج بالدرجة المطلوبة، ويمكن أن يكون ذلك راجعا إلى وضوح في المنهاج نفسه أساسا أو على قدرة المعلمين على تحديد الأهداف التي تتوافق مع المنهاج، وذلك من خلال مؤتمرات التطوير التربوي والدورات التدريبية التي ينفذها المشرفون لتدريب المعلمين، و لربما جاءت النتيجة وفق مفهوم المنهاج المدرسي لدى المشرفين والمعلمين الذي ارتبط لعهود طويلة بالكتاب المقرر. ولم تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هانس (Johansen ,2000) التي أشارت إلى خلو عمليات التقويم من أية نماذج تتصل بمعايير الجودة. وجاءت الفقرة رقم (18)"تستخدم المدرسة مواد المجتمع المحلي"بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.00)، وهذا ينسجم مع الواقع في انطواء المدرسة على نظامها وبرنامجها بمعزل عن المجتمع المحلي الذي لا يشارك في الغالب إلا في المهرجانات والأنشطة العامة ولا يعرف أولياء الأمور طبيعة وأهداف ودوافع البرنامج التعليمي في المدرسة.

ثالثا: المنهاج

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال المنهاج، وكما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال المنهاج.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	المجال/ المنهاج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
1	1	تستمد الأهداف من الفلسفة التربوية الأردنية	3.99	.871	%79.8	مرتفع
2	2	تلبي الأهداف حاجات المتعلم بما فيها حاجات الصحة البدنية والنفسية	3.81	.768	%76.2	مرتفع
4	3	تمثل الأهداف المجالات الثلاثة:المعرفية،الوجدانية، النفس حركية)	3.75	.901	%75	مرتفع
3	4	تحدد الأهداف وتصاغ بشكل واضح	3.72	.773	%74.4	مرتفع
5	5	يوضح المحتوى لتحقيق أهداف المنهاج	3.69	.726	%73.8	مرتفع
6	6	يتسم محتوى المنهاج بالحداثة	3.61	.755	%73.2	مرتفع
8	7	ينظم المحتوى في تسلسل منطقي	3.58	.798	%71.6	مرتفع
10	8	تعتبر عملية إثراء المنهاج سمة ملازمة للمحتوى	3.58	.841	%71.6	مرتفع
20	9	يستخدم التقويم أشكالا مختلفة من الاختبارات	3.57	.932	%71.4	مرتفع
9	10	يعزز المحتوى تطبيق مهارات التفكير العليا	3.55	.890	%71.1	مرتفع
7	11	يستجيب المحتوى لحاجات تطور الطلبة	3.55	.769	%71	مرتفع
19	12	يشخص التقويم المجالات الثلاثة للأهداف (المعرفية،الوجدانية،النفس حركية)	3.52	.946	%70.4	مرتفع
11	13	تثير طرائق التعليم والتعلم دافعية الطلبة	3.45	.873	%69	متوسط
21	14	يزود التقويم الطلبة بتغذية راجعة	3.44	.872	%68.8	متوسط
15	15	تتمحور النشاطات والتكنولوجيا حول التعلم	3.43	.900	%68.6	متوسط
17	16	يتأكد التقويم من مدى انجاز الأهداف	3.43	.965	%68.6	متوسط
16	17	تتضمن طرائق التقويم كلا من التحصيل التكويني والختامي للطلبة	3.42	.915	%68.4	متوسط
13	18	تطبق المدارس أساليب واستراتيجيات تعلم مختلفة	3.40	.845	%68	متوسط
14	19	تستخدم المدرسة طائفة من التكنولوجيا التعليمية	3.35	.955	%67	متوسط
18	20	يشخص التقويم جوانب الضعف والقوة من المنهاج	3.31	.978	%66.2	متوسط
12	21	تشمل النشاطات والتكنولوجيا كل المتعلمين	3.21	1.059	%64.2	متوسط
		المتوسط الكلي	3.54	.61	%70	مرتفع

يبين الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.99 - 3.21)، كما تراوحت الأهمية النسبية بين (79.8% - 64.2%)، حيث جاءت الفقرات (1 ،2، 5،3،4،20،10،8،6، 9، 7، 19) بدرجة مرتفعة، بينما جاءت بقية الفقرات بدرجة متوسطة. وجاء المتوسط الكلي بدرجة مرتفعة .

يتبين من الجدول أن الفقرة رقم (1)"تستمد الأهداف من الفلسفة التربوية الأردنية" جاءت بالمرتبة الأولى في المجال بمتوسط حسابي (3.99)، ولقد جاءت النتيجة منسجمة مع الفكر التربوي المستمد من الدستور الأردني وفلسفة التربية الأردنية، والتي يقوم المشرفون التربويون بتدريب المعلمين على بنودها وتعريفهم بها إلى جانب وجود مساقات أصيلة في تأهيل المعلمين في الجامعات، إضافة إلى النشرات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم ويتم عقد الدورات والندوات وورشات عمل للمعلمين والمديرين والمشرفين حول بنودها، ولعل عدم اتفاق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة ذيب وآخرون (2006) في منطقة شمال عمان والتابعة لوكالة الغوث، ويعود ذلك إلى خصوصية مدارس الوكالة فيما يتعلق بفلسفة التربية الأردنية حيث تركز على جوانب أخرى تتصل بالهوية الوطنية الفلسطينية، ثم جاءت الفقرة رقم (12)"تشمل النشاطات والتكنولوجيا كل المتعلمين"بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.21)، ولعل هذه النتيجة منسجمة تماما مع الدراسات في هذا الاتجاه وكذلك الأدب التربوي حيث إن تكنولوجيا التعليم ما زالت تشكل تحديا وعقبة تحول دون تحقيق أهداف راقية للتعليم وقد يعزى ذلك إلى الضعف في الإمكانيات المادية وقد اتفقت النتيجة جزئيا مع دراسة الخوالده (2003).

رابعا: الموارد البشرية

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال الموارد البشرية، وكما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال الموارد البشرية.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	المجال / الموارد البشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	درجة التطبيق
3	1	يرتكز مضمون تطوير المعلمين على أولويات وزارة التربية	3.52	.826	70.4	مرتفع
1	2	يبني التطور على حاجات المعلمين والطلبة	3.37	.752	67.4	متوسط
2	3	طرائق التطوير ترفع مستوى تعلم العاملين	3.35	.838	67	متوسط
4	4	تتم مراقبة وتقويم اثر تطوير العاملين على أدائهم	3.33	.834	66.6	متوسط
9	5	يساعد الدعم الفني في تحقيق تعلم فعال	3.29	.938	65.8	متوسط
10	6	يتسم عمل المدرسة بالأداء الجماعي والفريقي	3.28	.885	65.6	متوسط
6	7	يستند الدعم إلى حاجات المعلمين والطلبة	3.25	.990	65	متوسط
13	8	تطبق المدرسة أشكالا فعالة في المساءلة وإدارة الأداء	3.24	.904	64.8	متوسط
12	9	يشكل العاملون في المدرسة قادة التغيير	3.23	.928	64.6	متوسط
8	10	المساهمة الفنية المقدمة للمعلمين تتم بناء على حاجات المدرسة والطلبة	3.19	.928	63.8	متوسط
11	11	تطبق القيادة المدرسية تفويض السلطات بشكل مناب	3.18	.876	63.6	متوسط
7	12	تعكس الخطط السنوية مساهمة أعضاء المجتمع المحلي	3.08	1.051	61.6	متوسط
5	13	يتوافر في المدرسة مناخ تنظيمي ومهني يدعم تطوير العاملين	3.05	1.036	61	متوسط
		المتوسط الكلي	3.26	.696	65.2	متوسط

يبين الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.52 - 3.05)، كما تراوحت الأهمية النسبية بين (70.4% - 61%)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية الفقرات في المجال نفسه بدرجة متوسطة. كذلك جاء المتوسط الكلي للمجال بدرجة متوسطة، ويبين الجدول كذلك أن الفقرة رقم (3)"يرتكز مضمون تطوير المعلمين على أولويات وزارة التربية"جاءت بالمرتبة الأولى في المجال بمتوسط حسابي (3.52)، وتشير النتيجة بالمجمل إلى أن التطوير يعد من أولويات وزارة التربية والتعليم حيث قامت بعقد العديد من مؤتمرات التطوير التربوي، إضافة إلى سعي الوزارة لبذل الجهود للتغلب على مشكلات ومعيقات تطوير المعلمين والإداريين، حيث إن العنصر المراد تطويره، وهو المعلم يقدر أن عمليات تطوره تعني أنه واحد من

أركان التطوير والتدريب المنشود واتفقت الدراسة جزئيا مع دراسة السعود (2002)، التي بينت أن هناك معوقات إدارية، ومالية، وصعوبة تدريب المعلمين على الجودة، وجاءت الفقرة رقم (5)"يتوافر في المدرسة مناخ تنظيمي ومهني يدعم تطوير العاملين"بالمرتبة الأخيرة بوسط حسابي (3.05) وفي هذا المجال يرى المشرفون التربويون أن المدرسة كبيئة جاذبة ما زالت في حاجة إلى مزيد من التطوير والتحديث وأن المناخ التنظيمي يختلف من مدرسة إلى أخرى حسب موقع المدرسة ،وقد اتفقت نتيجة الدراسة جزئيا مع دراسة شافي وشير (Chaffee & Sherr,1992) من حيث التأكيد على مفهوم التحسين وتوفير المتطلبات الفنية والأدوات والتجهيزات.

خامسا: القيادة والتخطيط (القيادة والإدارة)

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال القيادة والإدارة، وكما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول (6):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال القيادة والتخطيط (القيادة والإدارة).

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	القيادة والتخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	درجة التطبيق
4	1	تشكل المراقبة والتقويم جزءا أساسيا من مهمات المدرسة	3.45	.912	%69	متوسط
5	2	يعي مدير المدرسة واقع بيئة المدرسة، ويتابعها ويوجه إجراءات التخطيط والتحسين بناء على ذلك	3.42	.893	%68.4	متوسط
2	3	يرتبط التحسين الذي تحققه المدرسة برسالة التربية والتعليم وتحسين نتاجات تعلم الطلبة وتحقيق رؤيا المدرسة	3.35	.928	%67	متوسط
8	4	يقدم العاملون من ذوي الخبرة خبراتهم لزملائهم الذين يحتاجون إلى المساعدة	3.28	.846	%65.6	متوسط
9	5	يستخدم تحصيل وتقدم المتعلمين في قياس جهود المعلمين وتوقعاتهم وممارساتهم	3.26	.951	%65.2	متوسط
3	6	كل الأولويات محددة تماما ومعروفة للجميع ويمكن أن تؤثر إيجابا في تحصيل الطلبة	3.24	.958	%64.8	متوسط
14	7	يتم إثراء المنهاج بشكل فعال	3.23	.990	%64.6	متوسط
11	8	يشهد تحصيل الطلبة تحسنا ملموسا	3.22	.957	%64.4	متوسط
1	9	تتفق المدرسة على أسلوب التحسين وتشرك المجتمع المحلي فيه	3.22	1.017	%64.4	متوسط
15	10	تتمتع المدرسة بعلاقات جيدة للغاية مع المجتمع المحلي	3.20	.953	%64	متوسط
13	11	تتحسن البيئة المادية للمدرسة بشكل ملموس	3.17	.952	%63.4	متوسط
6	12	يتجاوب العاملون جماعيا مع مشكلات التحسين ويعرفون مسؤولياتهم المشتركة	3.16	.903	%63.2	متوسط
10	13	يسهم كل المستفيدين في إعداد خطة تطوير المدرسة	3.14	1.023	%62.8	متوسط
12	14	ترتقي الكفاءة المهنية للمعلمين	3.12	.938	%62.4	متوسط
17	15	يتسم التنظيم والاتصال والإدارة بالكفاية والفعالية	3.10	.970	%62	متوسط
7	16	يشعر العاملون بالتفاؤل ويساهمون في أعمال تحسين المدرسة	3.04	.940	%60.8	متوسط
16	17	تطبق المدرسة التقويم الذاتي	3.03	.956	%60.6	متوسط
		المتوسط الكلي	3.21	0.751	%64.2	متوسط

يبين الجدول رقم (6)أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.45 - 3.03)، كما تراوحت الأهمية النسبية بين(69% - 60.6%)، حيث جاءت جميع الفقرات في المجال بدرجة متوسطة، كذلك جاء المتوسط الكلي للمجال بدرجة متوسطة، ويتضح كذلك أن الفقرة رقم (4)"تشكل المراقبة والتقويم جزءاً أساساً من مهمات المدرسة "جاءت بالمرتبة الأولى في المجال بمتوسط حسابي (3.45) وحسب النتيجة؛ فإن هناك تطابقا مع واقع الميدان التربوي حيث عمليات المراقبة والتقويم ما زالت مرتبطة بنواتج التعلم

التلقيني الذي يستند إلى آلية القيم والتسميع ولا يستجيب إلى استراتيجيات حديثة في التدريس، وإذا أراد المعلمون الانتقال إلى مرحلة أعلى في عمليات التقويم؛ فإن المعلمين يقفون عند حدود الورقة والقلم (الاختبارات). وقد اتفقت نتيجة الدراسة جزئياً مع دراسة (الكعبي، 2004) التي بينت عدم وجود علاقة بين المعايير المتصلة بالبعد المعرفي واستراتيجيات التقويم والتدريس. ثم جاءت الفقرة رقم (16)"تطبق المدرسة التقويم الذاتي"بالمرتبة الأخيرة، وبوسط حسابي (3.03) وقد يعزى ذلك إلى أن المدارس وحسب الدراسات السابقة، كدراسة (الكعبي، 2004)، ودراسة(السعود،2002) لم تشكل في نظر المشرفين التربويين كينونة خاصة ومن معطيات مادية ومعنوية واجتماعية واقتصادية وخبرات المعلمين وقدرات التلاميذ، وحين تصل المدرسة إلى مستوى تطبيق التقويم الذاتي تكون معظم العمليات قد اكتملت، حيث إن المعلم لا يعطي الفرصة للطالب للتقويم الذاتي وفق آلية معينة، وذلك لعدم توفر الوقت اللازم لهذه العملية سواء للطالب أو المعلم، عدا عن التعب الذي يشعر به المعلم إذا أراد تطبيق نماذج التقويم الذاتي واستراتجيات التقويم في المدرسة .

سادسا: المجتمع المحلي

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال المجتمع المحلي، وكما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال المجتمع المحلي.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	المجتمع المحلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية%	درجة التطبيق
8	1	يوفر الاتصال معلومات حديثة للآباء	3.29	1.049	%65.8	متوسط
7	2	يساعد التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي في تحسين تحصيل الطلبة	3.24	1.117	%64.8	متوسط
9	3	يتحسن النظام وإدارة الصف نتيجة تعاون المدرسة مع المجتمع المحلي	3.22	1.071	%64.4	متوسط
2	4	تؤثر مشاركة المجتمع المحلي إيجابا في تحصيل الطلبة	3.20	.955	%64	متوسط
4	5	تلبي الخدمات حاجات حقيقية للمجتمع المحلي	3.16	.907	%63.2	متوسط
5	6	تشهد البيئة المادية للمدرسة تحسنا ملموسا	3.12	1.049	%62.4	متوسط
3	7	يسهم المجتمع المحلي في حل مشكلات المدرسة المختلفة	3.09	.954	%61.8	متوسط
1	8	تتم عملية مشاركة المجتمع المحلي بناء على الوعي بأهمية الشراكة	3.03	.966	%60.6	متوسط
6	9	تساعد مشاركة المجتمع المحلي في تقديم المساعدة المطلوبة لبطيئي التعلم	2.98	1.123	%59.6	منخفض
		المتوسط الكلي	3.15	0.85	%63	متوسط

يتبين من الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.29 - 2.98)، كما تراوحت الأهمية النسبية بين (65.8% - 59.6%)، حيث جاءت الفقرات في المجال بدرجة متوسط باستثناء الفقرة رقم (6) جاءت بدرجة منخفضة. كذلك جاء المتوسط الكلي للمجال بدرجة متوسطة.

ويبين الجدول كذلك أن الفقرة رقم (8)"يوفر الاتصال معلومات حديثة للآباء "جاءت بالمرتبة الأولى في المجال بوسط حسابي (3.29) وفي ضوء النتيجة؛ فان الهوة ما زالت شاسعة بين ما يجري في المدرسة وما يعلمه أولياء الأمور وأن مشاركة أولياء الأمور في عمليات التخطيط والمشاركة في تعميم البرامج وتصميم التدريس وإسناد الأنشطة وعمليات المراقبة ما زالت تحتاج إلى جهد كبير جداً حتى تصبح المدرسة والأسرة والمجتمع منسجمة تماماً، والأدب التربوي في معظم الدول العربية يشير إلى أن المدرسة تقع في معزل عن المجتمع لأسباب موضوعية شتى، وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة ذيب وآخرون (2006) في منطقة شمال عمان والتابعة لوكالة الغوث، من حيث تقصير المدرسة والمجتمع المحلي في عمليتي الاتصال والتواصل. ثم جاءت الفقرة رقم (6)"تساعد مشاركة المجتمع المحلي في تقديم المساعدة المطلوبة لبطيئي التعلم"بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.98)، وقد يعزى ذلك إلى عدم الاهتمام وقلة تقديم المساعدة والمساندة المطلوبة من المجتمع المحلي نفسه ووجود تقصير من بعض المديرين والمديرات في التواصل مع المجتمع المحلي، وقد اتفقت

نتيجة هذه مع نتيجة دراسة (الكعبي ،2004) من حيث عدم وجود علاقة بين المعايير المتصلة بالبعد المعرفي والمعايير المرتبطة باستراتيجيات التدريس التي على المجتمع المحلي أن يسهم فيها في المدرسة.

سابعا: الموارد المادية

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال الموارد المادية، وكما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مجال الموارد المادية .

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الموارد المادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
14	1	تتوافر الكهرباء بصورة كافية	3.71	.949	%74.2	مرتفع
13	2	تزويد المدرسة بماء نظيف	3.52	.977	%70.4	مرتفع
15	3	تتمتع الصفوف بإضاءة وتهوية جيدتين	3.49	.972	%69.8	متوسط
1	4	يشجع عدد الفصول وحجمها عملية التعليم والتعلم	3.48	1.065	%69.6	متوسط
8	5	توجد حواسيب لتحسين مهارات الطلبة في تكنولوجيا المعلومات	3.47	.902	%69.4	متوسط
2	6	توفر غرف التطبيقات المتعددة، والمكتبات، والمختبرات فرصا ملائمة للطلبة والمعلمين	3.47	1.107	%69.4	متوسط
12	7	تساعد المعدات وبخاصة الحواسيب في عملية إدارة المدرسة	3.47	.850	%69.4	متوسط
3	8	تساعد الملاعب على ممارسة نشاطات التربية البدنية بشكل مناسب ويستفاد منها في النشاطات المرافقة للمنهاج	3.46	1.206	%69.2	متوسط
5	9	تتم المحافظة على نظافة المقصف ويتم تفقده باستمرار	3.45	.906	%69	متوسط
10	10	تسهل مواد التدريب عملية التعليم والتعلم	3.40	1.028	%68	متوسط
11	11	تضمن معدات التربية البدنية تنفيذا أفضل لكل النشاطات التي تنفذ خارج غرفة الصف	3.40	.962	%68	متوسط
6	12	تتصف غرف مياه الشرب بأنها نظيفة وصحية	3.30	.966	%66	متوسط
4	13	تتسم بيئة المدرسة بأنها أمنة ونظيفة ومريحة	3.27	.955	%65.4	متوسط
7	14	تجري متابعة أعمال الصيانة الضرورية وإتمامها بانتظام	3.24	.983	%64.8	متوسط
9	15	يسهل العارض الرأسي والفيديو والشفافيات نشاطات الطلبة والمعلمين	3.13	1.065	%62.6	متوسط
		المتوسط الكلي	3.42	0.75	%68.4	متوسط

يبين الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.71 – 3.13)، كما تراوحت الأهمية النسبية بين (74.2% - 62.6%)، حيث جاءت الفقرتان رقم (14،13) بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية الفقرات بدرجة متوسطة، كذلك جاء المتوسط الكلي للمجال بدرجة متوسطة.

ويبين الجدول كذلك أن الفقرة رقم (14)"تتوافر الكهرباء بصورة كافية "جاءت بالمرتبة الأولى في المجال بمتوسط حسابي (3.71)، وحسب النتيجة؛ فإن عمليات الصيانة هي فقط التي تأتي بدرجة مرتفعة ويعود ذلك إلى إجراءات إدارية تتصل بالموازنة وتنفيذ ما يتم تخصيصه من أموال حتى لا يتم تأجيله وهذا يخلي مسؤولية الوزارة عن تأخير الصيانة للمدارس، ولربما يرتبط بتوافر الكهرباء في مناطق المملكة كافة، إضافة إلى أن ذلك الجانب المادي كله لا يعني الوصول إلى مخرجات سوية إذا لم يتم العمل على العنصر البشري الطالب والمدير والمشرف والمعلم .

وجاءت الفقرة رقم (9)"يسهل العارض الرأسي والفيديو والشفافيات نشاطات الطلبة والمعلمين"بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.13)، وقد يعزى ذلك إلى أن تكنولوجيا التعليم وما يتصل بها ما زالت تشكل تحديا في المدرسة الأردنية، وان تطبيقها مازال ضعيفا في المدارس، وقد اتفقت نتيجة الدراسة جزئياً مع دراسة الخوالدة (2003) من حيث ضرورة توفير التكنولوجيا التعليمية في المدرسة الأردنية.

ثامنا: أداء التربية والتعليم

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في أداء التربية والتعليم، كما هو مبين في الجدول رقم (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين في أداء التربية والتعليم.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	أداء التربية والتعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التطبيق
4	1	يدعم المشرفون التربويون عمليات التحسين المدرسية	3.59	.968	%71.8	مرتفع
3	2	يقدم مدير التعليم والمشرفون التربويون تدريبا نوعيا داعما للبيئات المدرسية	3.48	.919	%69.6	متوسط
1	3	يتماشى موقع المدرسة ومبناها مع حاجات المدرسة وموارد التربية والتعليم	3.37	.947	%67.4	متوسط
5	4	تعلن المدرسة نشاطاتها ويشاركها المجتمع المحلي في انجازها	3.31	.927	%66.2	متوسط
6	5	تتسم عملية التدخل بهدف واضح ومدة زمنية وعملية توضح أداء المدرسة	3.28	.914	%65.6	متوسط
7	6	يزيد التدخل من المساءلة دون إلغاء المسؤولية	3.20	1.037	%64	متوسط
2	7	تخصص الأموال الضرورية لتأمين صيانة العملية التربوية.	3.18	.876	%63.6	متوسط
		المتوسط الكلي	3.34	0.75	%66.8	متوسط

يبين الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.59- 3.18)، كما تراوحت الأهمية النسبية بين (71.8% - 63.6%)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) بدرجة مرتفعة بينما جاءت بقية الفقرات في المجال بدرجة متوسطة كذلك جاء المتوسط الكلي للمجال بدرجة متوسطة

ويبين كذلك أن الفقرة رقم (4)"يدعم المشرفون التربويون عمليات التحسين المدرسية "جاءت بالمرتبة الأولى في المجال بمتوسط حسابي (3.59)، وحسب النتيجة؛ فان المشرفين التربويين ما زالوا قائمين على عمليات دعم التحسين والتطوير في المدرسة من خلال التوجيه والمتابعة، وقد يعزى ذلك إلى أن الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المشرفين التربويين تأتي على حساب الجانب الفني، وجاءت الفقرة رقم (2)"تخصص الأموال الضرورية لتأمين الصيانة والعملية التربوية"بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.18)، وقد يعزى ذلك إلى أن المشرفين التربويين ما زالوا غير راضين عن مستوى الإنفاق الحكومي على العملية التربوية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة جزئيا مع نتيجة دراسة السعود (2002) من حيث وجود معيقات مادية تحول دون تأمين الصيانة الضرورية للمدارس.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغير الجنس؟

جدول (10): نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى لمتغير الجنس .

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكور	139	396.9	62.59	.718	198	.474
إناث	61	389.4	79.74			

يتبين من الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي لتطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين قد بلغ (396.9) للذكور وهو أكبر من المتوسط الحسابي من وجهة نظر الإناث (389.4)، كما يبين عدم وجود فروق دالة

إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد يعزى ذلك إلى أن الوزارة لا تحجر على المشرفات زيارة مدارس الذكور في حين يقوم المشرفون الذكور بمراقبة مدارس الإناث وهذا قد يؤدى إلى سيادة مفردات موحدة ومتداولة بين المشرفين والمشرفات إضافة إلى التماثل في المؤهلات الأكاديمية و المسلكية إلى جانب أن المشرفين والمشرفات يقفون على مسافة واحدة من تطبيق معايير ضمان الجودة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha=0.05$) في تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الخبرة كما هو مبين في الجدول رقم (11) .

جدول (11):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية والتي تعزى إلى متغير الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1-5	41	398.4	63.83
6-10	28	401.1	85.03
11-15	67	386.5	55.94
16 - فأكثر	64	397.6	74.83
الكلي	200	394.6	68.163

يبين الجدول رقم (11) أنّ المتوسط الحسابي لتطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين الذين كان مستوى الخبرة لديهم اقل من خمس سنوات 1 -5، قد بلغ (398.4) وهو اقل من المتوسط الحسابي لتطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين الذين تتراوح خبراتهم من 6- 10 سنوات حيث بلغ المتوسط الحسابي (401.1) وهو يزيد بدوره عن المتوسط الحسابي لمعايير لتطبيق ضمان الجودة في المدرسة للمشرفين الذين تزيد خبراتهم عن 11 -15سنة حيث بلغ المتوسط الحسابي (386.5) وهو يقل عن المتوسط الحسابي لمعايير تطبيق ضمان الجودة في المدرسة للمشرفين الذين تزيد خبراتهم عن 16 سنة فأكثر حيث بلغ المتوسط الحسابي (397.6)، و للكشف عما إذا كانت هناك فروق بين المتوسطات جرى استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (12).

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لتطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية والتي تعزى إلى متغير الخبرة.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	6964.172	3	2321.391	.496	.686
داخل المجموعات	917639.908	196	4681.836		
الكلي	928604.080	199			

نستنتج من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0.05$) في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، إذ قد تشير النتيجة إلى أن معايير ضمان الجودة بالنسبة للمشرفين التربويين جميعا ثقافة جديدة وانعكاس تطبيقاتها على المشرفين وعلى المدارس في المستوى نفسه، فالخبرة في الميدان التربوي لا علاقة لها بالخبرة في تطبيق معايير ضمان الجودة، إذ إن أداء المشرفين في المهمات الإدارية لجميع المشرفين متشابهة غير أن العامل الذي يمكن أن يؤدي دورا مهما هو الجانب الفني المرتبط باستراتيجيات التدريس والتقويم والخبرة الإدارية غير أنه غائب بسبب حداثة المضمون على جميع المشرفين بصرف النظر عن الخبرات.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha=0.05$) في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغير المؤهل العلمي كما هو مبين في الجدول رقم (13).

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير المؤهل العلمي لتطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية والتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي .

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم عالي	48	410.33	52.96
ماجستير	125	389.97	74.04
دكتوراه	27	388.33	61.19
المجموع	200	394.64	86.16

يبين الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي لمعايير تطبيق ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ذوي المؤهل العلمي (الدبلوم العالي) قد بلغ (410.33)، وهو أعلى من متوسط ذوي الخبرة من المشرفين التربويين من ذوي المؤهل العلمي لمستوى الماجستير، حيث بلغ المتوسط الحسابي (389.97) وهو بدوره يزيد عن متوسط ذوي الخبرة من المشرفين التربويين من ذوي المؤهل العلمي لمستوى الدكتوراه حيث بلغ المتوسط الحسابي (388.33). وللكشف عما إذا كانت هناك فروق بين المتوسطات اجري تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (14).

جدول (14):نتائج تحليل التباين الأحادي في ضوء متغير المؤهل العلمي .

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط حسابي	قيمة f ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	15614.485	2	7807.243	1.692	.187
داخل المجموعات	908989.595	197	4614.160		
المجموع	924604.080	199			

يتبين من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات معايير تطبيق ضمان الجودة في المدرسة الأردنية في ضوء متغير المؤهل العلمي، وهذا يعزى إلى أن الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون في المدرسة الأردنية لا تعتمد على ارتفاع أو انخفاض المستوى العلمي أو الأكاديمي للمشرف التربوي، وإنما تعتمد على المؤهل المسلكي التربوي، كما تعزى إلى التقارب الواضح في أساليب التدريس الجامعي في التعليم العالي في جميع التخصصات التي يعين خريجوها معلمين في المدارس، ثم فيما بعد يتم اختيارهم ليكونوا مشرفين تربويين في المدرسة الأردنية بعد حصولهم على المؤهل المسلكي.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث؛ فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

1- اعتماد وزارة التربية والتعليم إستراتيجية عامة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة الأيزو9000 كمدخل للإصلاح والتغيير، والعمل على إعداد الكوادر والقيادات القادرة على قيادة هذا التغيير، وضرورة تشجيع الموظفين في المديريات والوزارة والمعلمين القيام بالدراسات في هذا المجال، وتشجيعهم لحضور المؤتمرات والندوات والدورات.

2- اشراك جميع المشرفين في اتخاذ القرارات التربوية.

3- قيام وزارة التربية والتعليم بتعميم ثقافة الجودة ونشرها لتوحيد كافة المخرجات المتعلقة بالتعليم.

4- متابعة العملية التعلمية والتعليمية وتوفير التسهيلات الفنية والإدارية اللازمة في الميدان التربوي.

5- قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية وورش عمل مختصة بالتخطيط وفق معايير ضمان الجودة للمشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس ومديراتها في معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية.

6- إجراء دراسات وأبحاث حول معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية بمؤشرات جديدة، وبمتغيرات ديموغرافية جديدة ومستويات إدارية مختلفة من مثل وجهة نظر المديرين والمعلمين.

المصادر والمراجع:

خضر، غازي.(2004). **درجة ملاءمة إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مدارس وكالة الغوث:** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الخضير، خضير بن سعود (2001). "مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة تحليلية"، **مجلة التعاون**، مجلس التعاون لدول الخليج العربية، (53)، 13-14.

الخوالده ،عايد. (2003). **بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان الأردن.

دعمس، مصطفى. (2009) .**تكنولوجيا التعليم**. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

ذيب، فاطمة، الحاج، ميسر، كيالي، ماجدة .(2006)**. المدرسة وحدة تطوير تربوي**. المؤتمر التربوي الأول لوكالة الغوث المنعقد في عمان من 25- 27/ 4/ 2006.

ربيع، هادي. (2008). **تطوير الإدارة المدرسي**، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

السعود، راتب .(2002). إدارة الجودة الشاملة، أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، 2 (18)، 55-105.

الشيخ، عمر. (1999). **المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين**، بيروت: المؤسسة العربية للنشر.

الكعبي، نعيمة عبد الله .(2004). مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة

البحرين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية، الأردن.

مراشدة، كوثر.(2007). المعايير مفهومها ودورها في بناء جودة تعليمية عالية، **مجلة الطالب المعلم**، العددان (2،1)، 121-128.

اليونسكو، معهد.(2008).**دليل تنفيذ المراجعة الذاتية**، وكالة الغوث الدولية،عمان – الأردن.

وزارة التربية والتعليم.(2009). **التقرير الاحصائي التربوي للعام الدراسي** 2009/2008، عمان ،الاردن.

Chaffee.E.E &Sherr,L.A.(1992).Quality: Transforming Post Secondary Education, *CUpa Journal*. l3,(21).41-52

Diana, Ravileh,d. (1995). *National standards and curriculum reform. In. Allan C.* Ornstein & Linda S. Behar: Contemporary Issues in Curriculum, 374-378.

Gandal, M & Vranek, J. (2001), sept. *Standards: Here today, here tomorrow. Educational Leadership*, 59,(1), 6-13.

Gordon .F. (2000). *Quality free: The art of making quality certain*, New York :Mc Graw – Hill Book Company.

Johansen, C. G. (2000), Jan. Total Quality management in a knowledge management *Journal of Documentation*, 56 (1). 42-54 ,ERIC. E1608496.

McBrien J.L. & Brandt, R. S. (1997). *A Guide to Education Term*, The Language of Learning: Association for Supervision and Curriculum Development:(http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem).

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

Wiggins, G. (1995). *Standards; Not standardization: Evoking quality student work*. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar. ets. *Contemporary Issues in Curriculum*. (187-195).

درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين، وممارستهم لها

محمد القداح*

تاريخ تسلم البحث 2010/8/5 تاريخ قبوله 2011/1/27

ملخص: هدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن (المعلمون، المشرفون التربويون، مديرو المدارس) لأدوار جديدة يفترض ممارستها استجابة للمتغيرات المستجدة في القرن الواحد و العشرين، و قد تكونت عينة الدراسة من (382) معلما، و (274) مشرفا، و (351) مديرا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. و لغاية جمع البيانات فقد طور الباحث استبانة استند في بنائها على الأدب النظري، و انعكاسات التحولات العصرية على النظم التربوية إذ تضمنت بعدين : الأول : عام مشترك للفئات الثلاث، و الثاني خاص بطبيعة المهمة التي تمارسها كل فئة. وقد أظهرت النتائج مستويات متوسطة في إدراك هذه الفئات لتلك الأدوار وممارساتها لها، و بخاصة المعلمين، كما أفرزت النتائج أثرا لمتغير المؤهل لصالح الفئات ذات التأهيل الأعلى في الإدراك و الممارسة، و لم يظهر أثر لمتغير الخبرة، كما تباينت الفروق بين المشرفين التربويين و مديري المدارس في درجات الإدراك والممارسة؛ إذ جاءت دالة لصالح المشرفين في الإدراك، ولصالح مديري المدارس في الممارسة، و بناء على هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات ذات العلاقة. (**الكلمات المفتاحية:** إدارة تعليمية، عمليات التعلم).

The Perception Level of Educational Personnel in Jordan of Their New Roles in the Twenty-First Century and the Extent to which these Roles are Implemented

Mohammad AL-Kaddah, *Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University*

***Abstract**: This study aimed at surveying the extent to which educational personnel (teachers,supervisors and school principals) are aware of their new roles effected by the new changes of the 21st century. The sample of this study included (382) teachers, (274) supervisors and (351) school principals who were chosen randomly. For the purpose of this study, data was collected using a questionnaire developed by the researcher based on theoretical literature and modern developments in the educational field. The study included two dimensions: a general focus on the three aforementioned categories and another designed for the special task of each category.The results of the study revealed moderate levels of the subjects awareness and implementation of their new roles especially teachers. It also showed that the educational qualification has a positive effect on the awareness and the implementation of their roles by the educational staff. This indicates that the higher the qualification, the more awareness and the better implementation of the role. However, experience had no effect on this aspect. Supervisors were found to be more aware of their roles than school principals whereas principals proved to be better performers of their roles than supervisors. Based on the above mentioned results , the researcher suggests some related recommendations. (**Keywords**: Educational management , Educational process).*

مقدمة: لقد استهل القرن الواحد والعشرين إطلالته بمتغيرات جذرية طرحت العديد من التحديات على الصعيد الإنساني، ولم تكن هذه التحديات وليدة تلك الإطلالة؛ بل إنها نتاج متآلف لعوامل ومتغيرات بدت ملامحها بالظهور في النصف الثاني من القرن الماضي ؛ فقد تركت جملة من المتغيرات العالمية المستجدة بصمات مؤثرة، و تحولات حادة على كافة مناحي الحياة الإنسانية، مما استوجب على النظم التربوية المعنية ببناء الشخصية الإنسانية وتشكيلها إعادة النظر في سياساتها و برامجها، ومهمات العاملين لديها، والأدوار الموكولة لكل منهم استجابة لتلك المتغيرات. ومن أهم تلك المتغيرات ظاهرة العولمة التي فرضت ذاتها بوصفها أداة فاعلة في تحديد خريطة العالم الجديد برؤى وأبعاد اقتصادية ذات تأثير واضح، ولذا فقد بات الفكر الإنساني بحاجة ماسة إلى معرفة اقتصادية قادرة على التعامل مع الركائز الأساسية التي تقوم عليها المنظومة الاقتصادية.

وقد انبثق عن هذه الظاهرة رؤى اقتصادية أدت إلى تغييرات جذرية في مفهوم استثمار التعليم بوصفه مشروعا اقتصاديا يمكن أن يحقق أرباحا طائلة لأرباب المال والاقتصاد، إضافة إلى تأثيرات واضحة على الصعد السياسية والاجتماعية والثقافية. ومما زاد من ضراوة هذه الظاهرة وتسارعها أن ألوان المعرفة صارت تتدفق بصورة متسارعة في شتى الحقول بفعل ثورة المعلومات والاتصالات، حتى أن المعلومة قد تتغير في يوم واحد، وهذا يعني أن المعلومة لم تعد مقدسة أو خالدة، ولكن ما يعني الإنسان منها التوظيف العملي لجني فوائدها، وهذا يتطلب مواكبة لحركة المعلومات وتطورها، ومرونة في الاستجابة لتبدل ضروبها ؛ فالعلم والمعرفة المتجددة هما المعياران الأساسيان للقوة والغنى والتقدم على الصعد المحلية والدولية، ويشير عبد الدايم إلى أن فهم العلاقة بين التربية والعولمة يتطلب امتلاك الأفراد المتعلمين لأدوات المعرفة والمهارات، والقابليات والاتجاهات اللازمة للتكيف مع هذه الظاهرة، وهذا يعني سعي التربية إلى إنتاج فرد قابل للتعلم، وليس فردا متعلما. (عبد الدايم، 2000).

* كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك2011، أربد، الأردن.

وفي إطار التوجه نحو الخصخصة فقد ظهر دور بارز للقطاع الخاص في منافسة القطاع الحكومي لتقديم خدمات تربوية وتعليمية وتدريسية ذات مستوى نوعي أفضل لغايات لا تتجاوز مراميها – في كثير من الحالات - المردود الربحي المنتظر من هذا الدور.

ومما يزيد الأمر تعقيدا ما تسجله دوائر الإحصاءات العامة في كثير من الدول من تنام مطرد في ازدياد عدد السكان ليصل إلى درجة التفجر التي قد لا تتمكن الخطط المحلية والعالمية على التعامل مع تبعاته. ومع أن هذه المسألة ليست ظاهرة طارئة إلا أنها تبدو متجددة، ولا سيما في الوقت الذي اتسعت فيه دائرة خدمات التقنية، وحلول أدواتها للقيام بأدوار ومهمات الإنسان (أومليل ،1998).

ومن جهة أخرى فقد صار الخيار الديمقراطي مطلبا للأفراد والجماعات؛ بل للأنظمة السياسية والأحزاب لأن فيه مشروعية لوجودها، وضمانا لاستمرارها، وهذا يعود إلى أن الديمقراطية كتجربة إنسانية قد صارت شرطا مسبقا لكل تقدم، لأنّ التقدم والتطوير ما هو إلا ثمرة لعقول البشر وجهودهم؛ لأنّ هذه العقول لا يمكن أن تعمل بكامل قدراتها إلا في ظل مناخ من الحرية المسؤولة، والتبصر العميق بحاجات المجتمع ومتطلباته (عبدالمعطي ،1999).

يستدل مما سبق أن العوامل السابقة قد تركت تأثيرات مفصلية على الصعد الإنسانية كافة، وهنا يبرز الدور التربوي ليكون الأداة التي يمكن توظيفها في بناء الشخصية الإنسانية التي تمتلك أدوات التكيف والتفاعل مع تلك الظواهر بصورة تكفل المحافظة على مقدراتها، وتطوير قدراتها؛ بل والمساهمة في توجيه هذه الظواهر نحو مراميها وثوابتها، وهذا يتطلب من الأنظمة التربوية والتعليمية أن تتيح للمتعلم فرصا يتعلم فيها "كيف يعرف" ويتعلم بهدف أن يعلم، ويتعلم كيف يعيش مع الآخرين، وبالتالي فإنه يتعلم كيف يحقق ذاته. وبناء عليه يمكن لهذا النوع من المتعلمين أن يشكلوا القوة الرئيسة في زيادة العوائد الاقتصادية لمجتمعاتهم، كما أن المعرفة التي تتطلب تطويرا وتجديدا وابتكارا بحاجة إلى خيال الإنسان وإبداعاته لتكون محور تطور المجتمعات وتقدمها ؛ فالمعرفة لم تعد مجرد معلومات، بل صارت تعني الحقائق التي تتمتع بمصداقية، وقواعد استكشافية، بحيث تعطي ميزة اقتصادية لمستخدميها ؛ فهي ثورة وثروة في آن واحد، كما أنها المورد الأكثر أهمية في ظل التغييرات العالمية الجديدة.

ويطرح كل من العلي وقنديلجي والعمري (2007) أنماطا متنوعة من المعرفة في هذا القرن منها:المعرفة الضمنية (Tecit Knowledge) المرتبطة بالمعاني المتضمنة، والمعرفة الصريحة(Explicit Knowledge) المتعلقة بالحقائق والأدوات التعبيرية، والمعرفة العميقة (Deep Knowledge) والتي تتطلب التحليل العميق، والمعرفة السببية (Reasoning Knowledge) وتعني إدراك العلاقات الارتباطية باستخدام أدوات الاستقصاء والاستنتاج.

ونتيجة لما للمعرفة من دور فاعل في تطور المجتمعات الإنسانية فقد برز الاهتمام بالاقتصاد المعرفي مع بدايات القرن الحادي والعشرين من خلال التركيز على إنتاج المعرفة، وتوظيفها في شتى المجالات، واستخدام أدوات البحث العلمي للحصول على معرفة متجددة قابلة للتطبيق، وقد اتضحت معالم هذا الاهتمام في التوجه نحو استثمار التقدم التقني في النمو الاقتصادي، ومساهمة قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النمو، وانتشار الانترنت والتجارة الالكترونية، وانخفاض التكاليف،وإعادة تنظيم المؤسسات الإنتاجية. (Rooney & Mandeville,2003)

وبناء على تلك التوجهات العصرية فإن المنهجية التقليدية القائمة في عمليات التعلم لم تعد ذات جدوى في ضوء هذه التوجهات التي تدعو إلى إعمال الفكر، وامتلاك مهارات عقلية عليا بالإفادة من نتائج دراسات الدماغ من حيث مكوناته، ووظائفه، وطاقاته التي تستثار بصورة تلقائية عند تعرضها لخبرات جديدة، وفعاليات تدريبية، ويرى كوستا (2003) أن الهدف المحوري من اكتساب المتعلمين لعادات العقل هو تأهيلهم لاستخدام تلك العادات حينما تواجههم مواقف من الشك أو التحدي.

ويلاحظ هنا أن الرؤى التغيرية التي تطال النظم التربوية تتطلب إعادة تحديد أدوار العاملين في المؤسسة التربوية انسجاما مع المهام التي يقومون بها؛ فالرؤية التغييرية تجسدها الأدوار التنظيمية التي يقوم بها الأفراد، ولذلك فان الطريقة الفعالة لتغيير السلوك المهني للأفراد هي وضعهم داخل إطار تنظيمي جديد يفرض عليهم أدوارا ومسؤوليات، و علاقات جديدة، وهذا يخلق موقفا يفرض مواقف وعادات، و قواعد سلوكية جديدة على الأفراد العاملين في المؤسسة.(السويلم، 2009).

ولتشكيل الصورة المطلوبة للمخرجات التعليمية لابد من إعادة النظر في الرؤى والاستراتيجيات القائمة في إعداد المتعلمين ؛مما يعني ضرورة إحداث تغييرات في البنى والهياكل التربوية استجابة لتعديلات أساسية في المهمات المفترضة للعاملين في المؤسسات التربوية و التعليمية، وما يترتب عليها من تغييرات لازمة في الأدوار الأدائية لهم .

وفي ضوء ما أفرزته تلك المتغيرات يمكن عرض أدوار القائمين على عمليات التعلم على النحو الآتي :

1- **المعلم** : يقف المعلم على رأس القائمين على عمليات التعلم كونه المحور الأساسي في إدارة تلك العمليات من حيث تخطيط النشاطات التعلمية، والإشراف على تنفيذها، وتقويمها؛ فهو بحاجة إلى إعادة تأهيل استنادا إلى دوره الجديد، والتغييرات النوعية في مهماته. وينطلق هذا الدور من إيمان يقيني بأنه لم يعد المصدر الوحيد أو الرئيسي للمعرفة ؛ فقد يصل طلابه إلى المعرفة الجديدة أو المفيدة قبله اعتمادا على مهارات تقنية قد يتفوقون فيها عليه. وفي ضوء ذلك "فإن تغيير دور المعلم صار متطلبا مجتمعيا بحيث يعمل على إغناء المواقف التعلّمية بالمثيرات المناسبة،

ويناقش ويحاور طلبته باعتباره قائدا لمجموعة من الأفراد ".(شحاتة، 2003: 18)

ويرى الهاشمي والعزاوي (2007) أن الدور العصري للمعلم يتطلب العديد من الإمكانات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بأدوار فاعلة لتربية الأجيال القادرة على التعامل مع سمات العصر؛ بحيث يكون صاحب رسالة فكرية متحضرة، ووسيطا تعليميا، ومهندسا اجتماعيا يساعد الطلبة على التواصل فيما بينهم، فيما تطرح شرف (2003) استراتيجيتين رئيسيتين للدور الجديد للمعلم هما: تطوير الأطر المعرفية والمهارية للمتعلم، وتوظيف المخزون المعرفي والمهاري للمتعلم في عمليات التفكير، بحيث يمكن له أن يحيا حياة اجتماعية ذات معنى؛ إذ ليس من المهم استيعاب أو فهم كل الحقائق وتفسيراتها، لكن المهم تطوير قدرات العقل وطرائق التفكير التي يمكن تطبيقها على حالات جديدة من الواقع، وهذا يعني اكتساب المتعلمين مهارات في اكتشاف طرق لتطوير نظام أعلى من مهارات التعلم، وهذا مفتاح الإبداع والإنتاج المعرفي (Peterson,2003). لذا فإن دوره قد يكون استشاريا، أو توجيهيا، أو إرشاديا ينبع من قيادة مقنعة، وسلطة جاذبة ذات مرجعية مهنية تتنامى يوما بعد يوم ؛"فقد أشارت الدراسات إلى أن التعلم الناجم عن التفكير سرعان ما يتأثر بالضغوطات والانفعالات، وديناميات الفصل الدراسي، ولهذا فإن إدارة المواقف التعلمية تتطلب قادة وأصدقاء، وموجهين لطرائق تفكير المتعلمين." (جابر، 2000 : 257)؛"فالبيئة التعلمية الناجحة هي المناخ الاجتماعي التفاعلي الذي يتحدد فيه الاستعداد الذهني والأدوار التفاعلية بين المشاركين في تنفيذ المهمات التعليمية في عملية اجتماعية"(Eggen & Kauchak , 1992 :54).

2- **المشرف التربوي:** يمثل المشرف التربوي موقعا حساسا يؤهله للعب دور تأثيري بالغ الأهمية في عمليات التعلم، ومما يزيد من أهمية المشرف التربوي تعدد الأدوار، ودقة المهام التي يفترض أن يضطلع بها من تطوير للمناهج، وتنشيط للبحث التربوي، وتحسين لأداء المعلمين، وحثهم على الإبداع.

ويبرز الدور الإشرافي الجديد بجوهره الفني في توجيه عمليات التعلم، والمساهمة في تشكيل بيئات تعلمية تتميز بالجودة، وتبنّي استراتيجيات تعلمية قائمة على إعمال الفكر ؛ فلم يعد الإشراف التربوي فرديا ذا طابع تقويمي؛ بل أصبح نشاطا تعاونيا يهدف إلى مساعدة المعلمين على أداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية عاليتين؛ فقد بيّن كل من سوليفان وجيفري "أن الإشراف التربوي في القرن الحادي والعشرين يجب أن يؤكد على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتطوير الذاتي لجميع العاملين، وهذا يتطلب قادة يستشرفون المستقبل، ويعملون على تحسين عمليات التعلم " (Sulivaan & Jeffry , 2000 : 212).

واستنادا إلى ذلك فقد بات من الضروري اتباع منهجية علمية في رصد الحاجات المهنية المتجددة للمعلمين، والسعي إلى تلبيتها بما يكفل نموا مطردا لأدائهم المهني ضمن خطة قائمة على تحديد الأولويات، واتخاذ الخطوات المبرمجة زمنيا للوصول إلى الشمولية والتكامل في إحداث عمليات التطوير (القداح، 2010).

3- **مدير المدرسة:** ينظر إلى مدير المدرسة على أنه المسؤول الأول في مؤسسته؛ إذ يعوّل على إدارته الشيء الكثير في تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية بمستوى رفيع."فالتصور الذي يطلب من المدير وشركائه في العملية التعليمية إنما هو تعبير عن الواقع، ويتم من خلاله استشراف المستقبل، فهو لا يصف اتجاه المدرسة، وهدفها المستقبلي فحسب ؛ بل يضع وسائل تحقيق ذلك" (Siyvia,2002:9) .وقد أشار السعود (2002) إلى دور يتمثل في قيادة عملية التغيير، وحفز المعلمين على الخلق والابتكار، ورفع كفاياتهم المهنية، ومهاراتهم الأدائية، وهذا يتطلب بناء ثقافة منظّمة تتمتع فيها المدرسة بهوية متفردة قائمة على وضوح الرؤية، وتحديد واضح للمهمات، وتكامل في الأدوار؛ "فالتحدي العظيم الذي يواجه إدارات المدارس في القرن الحادي والعشرين هو قدرتها على تطوير المجتمع المدرسي بصورة تظهر فيها شخصيات محددة الأدوار تعمل في إطار من الأهداف المشتركة التي تساعد الطلبة على أن يكونوا متعلمين ناجحين" (Blase , 1999: 16).

ويتوقف تحقيق ذلك – إلى حد كبير- على قدرة تلك الإدارات على بناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون و التواصل، و احترام الرأي الآخر؛ إذ يشكل هذا المناخ البنية الأساسية لتكامل الأدوار، و تناغم الجهود، مما يتيح استجابة فاعلة، ونشاطا وحيوية في الأدوار الأدائية للأفراد العاملين معه؛ "فالقيادة في جوهرها هي عملية التأثير بالآخرين، وتمكينهم من فهم التحولات التطويرية، وكسب موافقتهم على القيام بالعمليات التي تسهل للأفراد والجماعات جهودهم، وتحشدها لإنجاز الأهداف المشتركة ". (Yukl,2002:163).

إن ما أفرزته التحولات العالمية المعاصرة من مستجدات في ضروب المعرفة و التقنية يبقى مادة جافة، وربما عبئا ثقيلا على المؤسسات التربوية، إذا لم تنبر له عقول و أيدي الموارد البشرية الحريصة على أن تترك بصمات مؤثرة في سجل إنجازاتها المهنية، و لا سيما في مؤسسات قائمة على إعداد و تشكيل الشخصية الإنسانية. وهنا يمكن لنا أن نتساءل:

- هل نحن قادرون على التخلي عما ألفناه من عادات وخبرات ومهارات لم تعد ذات جدوى؟
- هل نحن بصدد تلمس ملامح أدوارنا الأدائية الجديدة لنكون فاعلين ومنتجين؟!

مشكلة الدراسة: لقد توالت المحاولات التطويرية في الأردن بهدف إحداث تغيرات شمولية في النظام التربوي مدخلاته وعملياته للوصول إلى خريجين مؤهلين بالمعرفة اللازمة والمهارة المطلوبة؛ فالمسألة تكمن في السعي نحو إنسان ذي مواصفات وقدرات تجعل منه فردا متوافقا مع معطيات العصر الجديد، يتكيف مع تلك المعطيات، ويؤمن بقدرته على الإسهام في صياغة المستقبل. إلا أن

الباحث الذي واكب تلك العمليات تخطيطا وتنفيذا وتقويما في مركز الوزارة والميدان لم يلحظ تغيرات جوهرية في أداء القائميين على عمليات التعلم، وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة وممارستهم لها، ولذا فإنها تهدف إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين، وما درجة ممارستهم لها؟

هدف الدراسة وأسئلتها :تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على درجة إدراك القائميين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين، ودرجة ممارستهم لها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟
3. ما درجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,5) بين درجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة ودرجة ممارستهم لها؟

أهمية الدراسة : تتبع أهمية هذه الدراسة مما يلي:

1. جدة الدراسة؛ إذ أنها الدراسة الأولى – في حدود معرفة الباحث – التي تتناول إدراك وممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة المفترضة إزاء التحولات العصرية، وتأثيراتها الواضحة على مفردات النظم الإنسانية بصورة عامة، والنظام التربوي بصورة خاصة.
2. أنها تقدم رؤية جديدة تفصيلية لأدوار القائمين على عمليات التعلّم في إطارها التطبيقي، بعيدا عن الطروحات النظرية التي – غالبا – ما لا ترى النور في الواقع العلمي.
3. أنها تناولت فئات رئيسة ذات بعد تأثيري مباشر في عمليات التعلّم يتوقف عليها مدى كفاية المخرجات التعليمية المنتظرة في هذا العصر.
4. أنها تمكن القائمين على عمليات التعلّم من إعادة تقييم أدائهم الوظيفي استنادا إلى الأدوار الجديدة المفترضة لهم .
5. أنها تقدم اقتراحات إجرائية لمخططي السياسات التربوية والتعليمية للعمل على تلبية الاحتياجات المهنية لهذه الفئات في ضوئها كي تكون قادرة على القيام بأدوارها بمستوى عصري رفيع.

التعريفات الإجرائية: تضمنت الدراسة مصطلحات يمكن تعريفها لأغراض الدراسة كما يلي:

- **درجة الإدراك :**هي العلامة الدالة على مدى وعي القائمين على عمليات التعلم بخبرات معينة، وإلمام ذهني بما يتعلق بها من صفات وعلاقات، ومعان وتفسيرات يمكن قياسها وفق الأوزان القيمية لمقياس الدراسة.
- **درجة الممارسة:** هي العلامة الدالة على قدرة القائمين على عمليات التعلم في تحويل المبادئ والأساليب المتعلمة إلى مهارات أدائية يمكن قياسها وفق الأوزان القيمية لمقياس الدراسة.
- **الدور**: هو مجموعة الأعمال والنشاطات التي يمارسها القائمون على عمليات التعلم استنادا إلى المهام الموكلة إليهم، وما يتعلق بها من مسؤوليات يتم استقصاؤها من برامج الإعداد المهني، واللوائح التشريعية للوظائف التي يشغلونها.
- **عمليات التعلّم:** هي التفاعلات الحسية، والذهنية، والوجدانية التي يستجيب بها المتعلمون نتيجة لعمليات الإعداد، والأداء التي يقوم بها القائمون على تلك العمليات لإحداث تغييرات مقصودة في سلوكات المتعلمين باتجاه الأهداف المخطط لها.
- **حدود الدراسة:** اقتصرت الدراسة على فئات محورية رئيسة في إخراج عمليات التعلم، وهم المعلمون، والمشرفون التربويون، ومديرو المدارس، وبذلك فقد استثنت مخططي السياسات التربوية، والكوادر الإدارية والفنية المساندة في المدارس والمديريات الميدانية، ووزارة التربية والتعليم.
- **متغيرات الدراسة:** تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:
  1. المتغير المستقل: الأدوار الجديدة للقائميين على عمليات التعلم.
  2. المتغيرات التابعة: درجة الإدراك، درجة الممارسة.
  3. المتغير الوسيط (المعدِّل): المسمى الوظيفي (معلم، مشرف تربوي، مديرمدرسة)، المؤهل العلمي، الخبرة.

الدراسات السابقة: تعددت الدراسات التي تناولت القائمين على عمليات التعلم (المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس)؛ فمنها ما تناول المهام الأدائية والأدوار، ومنها ما تعرض للكفايات والمهارات اللازمة، ومنها ما سعى إلى تقييم الاحتياجات المهنية لتلك الفئات. ونظرا للكم الهائل من تلك الدراسات فإن الباحث سيقتصر على بعض الدراسات التي لها مساس مباشر بمشكلة الدراسة، فقد أجرى المفتي (2000) دراسة هدفت إلى تحديد ملامح الدور المتغير للمعلم في ضوء التغيرات المستقبلية الآتية:

1. النمو المتسارع للمعرفة والفكر.
2. التقدم التكنولوجي ونظم المعلومات.
3. التحول إلى فلسفة العلم وأهدافه.

وقد أكدت دراسته أن هذه المتغيرات تستدعي إعادة النظر في أدوار المعلمين وممارساتهم بصورة تنسجم مع ما تتطلبه تلك

المتغيرات من أداء متطور يمكنهم من القيام بمهامهم بصورة مهنية فاعلة.

وليس بعيدا عن ذلك فقد هدفت دراسة البلوى (2000) إلى تحديد دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد، وقد أشارت نتائجها إلى تغيرات في دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مخطط ومصمم للبيئة التعلمية، وقائد ومقيم للمواقف التعلمية، كما دعت إلى التركيز على دمج الطلبة بنشاطات صفية ولاصفية تسهم في بلورة مواهبهم، وتفجير طاقاتهم، وتكامل شخصياتهم. أما دراسة جي وأخرون (2003) Ckee etal فقد هدفت إلى الوقوف على المتغيرات التي طرأت على أدوار كل من المعلم والطالب في ضوء تطوّر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ إذ شملت عينة الدراسة (12) حالة دراسية في ولاية أوهايو في الولايات المتحدة، وقد أفرزت النتائج أدوارا جديدة للمعلم تتمثل في تدريب الطلبة على المهارات التقنية، وإرشادهم، وتنسيق نشاطاتهم إضافة إلى تصميم التدريس. أما أدوار الطلبة فقد تجاوزت حدود تلقي المعرفة وتذكرها إلى خلق المعرفة، والحصول عليها من مصادر متنوعة، وإدارة المعرفة في إطار من العمل التعاوني.

كما أجرى النجار (2008) دراسة تحليلية مقارنة بعنوان أدوار المعلم وأنماط تنظيم المعرفة في نظام التعليم الأردني في ضوء ظاهرة العولمة والاتجاهات التربوية المستقبلية، وقد أفرزت الدراسة تركيزا واضحا من المعلمين على المجال الأكاديمي، في حين حلت الأدوار الأخلاقية والاجتماعية في منزلة متوسطة، وحل دوره كباحث علمي في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت الدراسة أدوارا جديدة للمعلمين في المجالات المذكورة مما يعني ضرورة تدريب المعلمين على ممارستها من خلال برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

وفي حقل الإشراف التربوي، فقد أظهرت دراسة نارانجو (Narango 1993) قصورا في دور الإشراف التربوي في كولومبيا من حيث درجة مواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجيا، وقد أشار الباحث إلى أن أسباب ذلك تعود إلى غموض في الأدوار، وعدم تحديد للمهام الإشرافية، وغياب عمليات المتابعة لفعاليات الإشراف من قبل المسؤولين. في حين سعى جونز (2001) Johns إلى تحليل مهام المشرف التربوي التي يمارسها في المدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا، وقد أظهرت النتائج أن هذه المهام تنحسر في تنظيم التعليم، وتقييم المعلم، وإعداد برامج التدريب، وتطوير المناهج الدراسية.

أما دراسة العتيبي (2005) فقد هدفت إلى تعرّف واقع المهام الإشرافية وتصورات المشرفين للتطوير في دولة الكويت، وقد احتل المجال التقويمي مرتبة متقدمة، فيما حلّ مجال التنظيم المدرسي في مرتبة متأخرة من بين مهام المشرف.

كما حاولت دراسة للقداح والخرابشة (2010) تحديد دور المشرف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة، وقد أكدت الدراسة على بناء بيئة تعلمية نشطة يتضح فيها دور فاعل للمتعلم باعتباره المحور الأساسي لعمليات التعلم، وضرورة انطلاق تلك العمليات من حاجاته التعلمية وقدراته، واستعداداته، وتوجهاته المهنية.

وفي مجال الإدارة المدرسية فقد طرح القداح (2003) أنموذجا مقترحا للكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في القرن الحادي والعشرين باستخدام أسلوب دلفاي التنبؤي (Delphi approach) وقد تضمن هذا الأنموذج خمسة أبعاد لتلك الكفايات هي الكفايات التصورية، والإنسانية، والإدارية، والفنية، والتقنية. كما أجرى سكوت (Scott(2005 دراسة بعنوان "الكفايات التكنولوجية للقيادة من منظور تربوي" سعى فيها إلى تحديد تلك الكفايات لدى مديري المدارس والمعلمين في جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة. وقد أظهرت الدراسة أهمية لتلك الكفايات لدى مديري المدارس، بينما اختلفت وجهة نظر المعلمين في تلك الكفايات من حيث درجة أهميتها وأولوياتها في الأداء الإداري.

أما الشناق (2006) فقد قام بدراسة نوعية بعنوان "دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات لخدمة العملية التعليمية في المدارس الاستكشافية الأردنية"، وقد أشارت النتائج إلى أن توظيف التقنية في العمليات الإدارية المتعلقة بتنظيم الوثائق والسجلات الرسمية قد كان أكبر بشكل واضح من توظيفها في المجالات التعليمية والفنية.

وفي ضوء ما تقدم ذكره من دراسات يلاحظ أن هذه الفئات لا تقوم بأدوارها المفترضة بكفاية وفاعلية، وتأتي هذه الدراسة لتقدم منحى تكامليا لأداء الفئات الثلاث من خلال الكشف عن درجة إدراكها للتغيرات اللازمة في أدوارها الأدائية، ودرجة ممارستها لها.

المنهجية والإجراءات

استخدم الباحث المنهج الوصفي- التحليلي ضمن مسارين هما: النظري والميداني؛ فقد عرض الباحث المتغيرات المحورية المؤثّرة في إحداث تغييرات في أدوار القائمين على عمليات التعلّم من جهة وملامح هذه التغيرات من جهة أخرى، أما المسار الثاني فقد استطلع فيه الواقع التطبيقي لتلك الملامح إدراكا وممارسة من خلال استجابات الفئات القائمة على عمليات التعلم.

مجتمع الدراسة وعينتها : تشكل مجتمع الدراسة من الفئات الثلاث الآتية في الأردن:

1. المعلمون والبالغ عددهم (92,191) معلما.
2. المشرفون التربويون والبالغ عددهم (975) مشرفا تربويا.
3. مديرو المدارس والبالغ عددهم (147 ,4) مديرا.

أما عينة الدراسة فقد اعتمد الباحث العينة العشوائية الطبقية؛ إذ اختار ثلاثا من مديريات التربية والتعليم بحيث تمثل كل منها إقليما من أقاليم المملكة الثلاثة (شمال، وسط، جنوب)، وهي مديريات إربد الثانية، البلقاء، الكرك. ثم تم اختيار (382) معلما، و (351) مدير مدرسة من تلك المديريات، أما بالنسبة للمشرفين

التربويين فقد تضمنت العينة مشرفي المديريات الثلاث، وعددهم (151) مشرفا، وكي تكون العينة ممثلة من هذه الفئة فقد أضيف لهم (97) مشرفا من مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة، و(19) مشرفا من الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي في مركز الوزارة لأنهم يشكلون الحلقة المحورية التي تتابع العمليات التطويرية في الميدان التربوي.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي والخبرة

المتغير	الفئة	المعلمون	المشرفون التربويون	مديرو المدارس
المؤهل	دبلوم متوسط	46	-	-
	بكالوريوس	222	9	51
	بكالوريوس+دبلوم	86	35	227
	ماجستير	25	187	68
	دكتوراة	3	36	5
	المجموع	382	267	351
الخبرة	أقل من 5سنوات	84	76	72
	5-10 سنوات	141	143	163
	أكثر من 10سنوات	157	48	116
	المجموع	382	267	351

أداة الدراسة: طوّر الباحث استبانة مؤلفة من (73) فقرة استند في بنائها على الأدب النظري المتعلق بالدراسة، وانعكاسات التحولات العصرية المستجدة على النظم التربوية.

صدق الأداة وثباتها: للتحقق من صدق الأداة، فقد استخدم الباحث صدق المحتوى أو الصدق المنطقي؛ وقد عرضت الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات الإدارة والإشراف التربوي في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم ؛ إذ استقرت على (60) فقرة بعد الأخذ بآراء المحكمين إضافة، أو حذفا أو تعديلا. وقد تضمنت الأداة (10) فقرات مشتركة للفئات الثلاث،وهي الفقرات العشر الأولى، فيما توزعت الفقرات الأخرى على الفئات الثلاث ارتباطا بأدوارها الأدائية. كما تم استخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach – Alpha) لبيان الاتساق الداخلي بين فقراتها إذ بلغ (0, 83) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

ولدى تطبيق الأداة استخدم مقياس ليكرت الرباعي لقياس درجتي الإدراك والممارسة، وأعطيت لخيارات المقياس قيم رقمية على النحو الآتي:

(4) عالية جدا (2) متوسطة

(3) عالية (1) ضعيفة

ثم وزعت الأداة على أفراد عينة الدراسة للإجابة عن فقراتها وفق الإرشادات الموضحة لهم.

المعالجة الإحصائية: بعد جمع البيانات المستقاة من إجابات أفراد عينة الدراسة، تم معالجتها إحصائيا على النحو الآتي:

1. للإجابة عن السؤالين (الأول والثالث) تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقياس درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم، ودرجة ممارستهم لها، كما تم استخراج الأهمية النسبية لكل فقرة بناء على ترتيبها.
2. وللإجابة عن الأسئلة (الثاني والرابع)، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإيجاد الفروق بين درجات الإدراك والممارسة ارتباطا بمتغيري المؤهل والخبرة، كما استخدم تحليل التباين الأحادي (Anova)، واختبار شيفيه (Scheffe) لتبيان دلالات هذه الفروق.
3. أما السؤال الخامس، فقد استخدم الباحث اختباربيرسون (person) لإيجاد العلاقة الإرتباطية بين درجات الإدراك والممارسة لدى فئات عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها: فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها:

السؤال الأول: ما درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس. كما هو موضح في الجداول (4,3,2). وقد جاءت النتائج في الجدول (2):

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المعلمين (الإدراك)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	2,76	,762	%69	1
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	2,60	692	%56	4
3	توجية الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية	2,42	,775	%60	9
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية	2,23	666	%55	16
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	2,46	,860	%61	8
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,18	,854	%54	18
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	2,36	,892	%59	10
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,20	,876	%55	17
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,10	,819	%52	20
10	الانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعرفة والخبرة المتخصصة	1,75	,738	%43	25
11	تخطيط عمليات التعلم استنادا إلى الحاجات التعلمية للمتعلمين واستعداداتهم المفاهيمية	2,06	,933	%51	21
12	تخطيط عمليات التعلم في ضوء قدرات المتعلمين وأنماطهم التفكيرية	1,79	,754	%44	24
13	تخطيط البيئة التعلمية بشقيها الفيزيقي والسيكولوجي	2.24	,947	%56	14
14	تشكيل مناخ تعلمي يتسم بالأريحية والانطلاق في طرح الأفكار والآراء	1,98	,882	%49	23
15	توظيف الاختبارات المتنوعة (الاستعدادات،القدرات،الميول، ..)في تخطيط النشاطات التعلمية	2,56	,980	%64	6
16	تطوير نماذج جديدة للتعلم (تعلم إلكتروني، تعلم عن بعد، تعلم ذاتي، ....)	2,24	,962	%56	14
17	توظيف المعرفة وتحليلها وإعادة بنائها بمشاركة المتعلمين	2,35	,857	%58	12
18	تطوير استراتيجيات تعلمية للكشف عن مواطن التميز والإبداع لدى المتعلمين	2,01	,816	%50	22
19	توظيف استراتيجيات التفكير والتفكير الإبداعي في الأداء	2,57	,924	%64	5
20	توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير مواد تعلمية جديدة	2,14	,904	%53	18
21	تدريب المتعلمين على تنظيم المعلومات في أشكال رسوم ذات علاقات ارتباطية	2,62	,919	%65	3
22	تنمية قدرات المتعلمين في الاستقصاء والاستدلال المنطقي والمحاكاة العقلية	2,34	,871	%58	13
23	تنمية روح المبادأة والتخيل التأملي للوصول إلى أفكار جديدة، وحلول غير نمطية	2,65	,939	%66	2
24	تشجيع المتعلمين على التجريب والاكتشاف، وتطوير البدائل والاحتمالات	2,36	,866	%59	10
25	تدريب المتعلمين على مواجهة مواقف جديدة تعزيزا للاستقلالية والاعتماد على الذات	2,50	,878	%62	7
26	التقويم الشامل لجوانب شخصيات المتعلمين (المعرفي ،الاجتماعي،الأخلاقي)	2,11	,804	%52	19
	المتوسط الكلي للفقرات	2,29	,441		

المعلمون: يبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي للإدراك قد جاء في منزلة متوسطة؛ إذ بلغ (2.29). ويلاحظ أن الفقرات الثلاث التي حلت في المراتب الأولى هي: التفاعل الإيجابي مع المتغيرات المستجدة، وتنمية روح المبادأة والتخيل للوصول إلى أفكار جديدة، وتدريب المتعلمين على تنظيم المعلومات في أشكال ذات علاقات ارتباطية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات على التوالي (2.62، 2.65،2.76)، ومع أنها قد حلت في المراتب الأولى إلا أنها جاءت في المستوى المتوسط، فيما جاءت ثلاث فقرات بمستوى أقل من المتوسط الحسابي للمقياس وهي: الانفتاح على الثقافات العالمية، وتخطيط عمليات التعلم في ضوء قدرات المتعلمين وأنماطهم التفكيرية، وتشكيل مناخ تعلمي يسهم في الانطلاق وطرح الأفكار، وكانت متوسطاتها على الترتيب (1.75، 1.79، 1.98). أما بقية الفقرات فقد تجاوزت المتوسط الحسابي للمقياس، بمستويات قليلة.

وتشير هذه النتائج إلى عدم وضوح في الرؤية لدى المعلمين لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين، ويبدو أن إدراكهم لهذه الأدوار يقتصر على عموميات تشير إلى تلك الأدوار دون التعمق بمفرداتها واستراتيجياتها، ويعزو الباحث ذلك إلى قصور في التنمية المهنية للمعلمين، وركونهم إلى ما ألفوه من أدوار تقليدية تصب في بوتقة التحصيل الدراسي بوصفه الهدف المنشود لدى طلبتهم، وهذا ليس بغريب فما زال السياق الاجتماعي في المجتمع الأردني يرى في حصاد المعلومات لغايات الوصول إلى معدل عال يؤهل الطالب للحصول على مقعد جامعي في تخصص رفيع هو غاية ما ينشده المجتمع من المؤسسة التربوية، دونما التفات إلى مقومات الشخصية الإنسانية المنتجة، والقادرة على الإبداع، وتحقيق التنافس على المستويات المحلية والعالمية.

المشرفون التربويون: يبين الجدول (3) أن المتوسط الكلي لإدراك هذه الفئة لم يرق إلى المستوى الجيد؛إذ بلغ (2.69)، وقد حلت خمس فقرات في مرتبة عالية نسبيا قياسا بالمتوسط الكلي، وهي التفاعل الإيجابي مع التغيرات، وتوجيه الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية، وتقييم المخرجات في ضوء معايير عالمية، ومتابعة نتائج البحوث والدراسات، والمواءمة بين الثنائيات. وقد جاءت متوسطاتها مرتبة على التوالي (3.27,3.16,3.06,3.06,3.00)، فيما حلت فقرتان في مرتبة متأخرة، وهما الانفتاح على الثقافات العالمية، وتطوير برامج تدريبية للمعلمين في ضوء معايير عالمية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما على التوالي (1.88، 1.90). أما بقية الفقرات فقد حلت في مراتب متوسطة تقريبا. ومع أن المتوسط الكلي لدرجات استجابات المشرفين قد جاء أعلى من المعلمين إلاّ أنه قد جاء في مرتبة متوسطة أيضا، وهذا ما يفسر تواضع درجة الإدراك لدى المعلمين؛ إذ لا يتوقع أن تكون درجة الإدراك عالية ما دامت درجة إدراك القائمين على تنميتهم مهنيا في مستوى متوسط. ومن الملاحظ أن الفقرات الخمس التي حلت في منازل متقدمة تتعلق بالمبادئ والرؤى اللازمة لهذا الدور في إطارها النظري، أما الفقرات التي تتناول الخطوات الإجرائية لتنفيذ تلك الأدوار عمليا فقد جاءت بمراتب أقل. وقد يعود ذلك إلى أن مستوى الإدراك ذاته لم يكن بدرجة عالية، فكيف يمكن تطوير الاستراتيجيات الإجرائية اللازمة لتطبيقه على أرض الواقع بالصورة المطلوبة، ولاسيما في ظل وجود معيقات إدارية أو مالية أو غير ذلك. ويمكن أن يضاف إلى ذلك أن النسق الثقافي لدى المؤسسات المجتمعية، ولاسيما التربوية منها يميل كثيرا إلى الجانب التنظيري أكثر من الجانب التطبيقي.

أما بالنسبة إلى الفقرة المتعلقة بالانفتاح على الثقافات العالمية فربما يعود السبب إلى ضبابية في إدراك هذه الفئة لدلالاتها ونتائجها، ولاسيما أنها الفئة التي يعول عليها كثيرا في إحداث نقلات تطويرية في المناهج الدراسية، وتنمية المعلمين مع الحفاظ على الثوابت وعناصر الهوية المجتمعية، ويتسق ذلك مع الدرجة المتدنية التي حققتها الفقرة التي تنبثق عنها وهي تطوير برامج تدريبية للمعلمين في ضوء معايير عالمية.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المشرفين التربويين (الإدراك)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	3,27	,532	%81	1
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	2,98	,616	%74	6
3	توجية الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية	3,16	,612	%79	2
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والانتاجية	2,80	,633	%70	10
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	3,00	,748	%75	5
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,90	,728	%72	8
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	3,06	,759	%76	3
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,59	,753	%64	12
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,57	,806	%64	13
10	الانفتاح على الثقافات العالمية ، وتبادل المعرفه والخبرة المتخصصة	1,88	,887	%47	19
11	تقيم الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء معايير علية النوعية	2,57	1,082	%64	13
12	تطوير برامج تدريبية لتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء معايير عالمية	1,90	,922	%47	18
13	استثمار المصادر المفتوحة للمحتويات المعرفية (الخطوط الهيكلية،قوائم المراجع،البحوث ذات الصلة ، ..)	2,69	,883	%67	11
14	المساهمة في تخطيط بينات تعليمية عامرة بالمثيرات المتنوعة	2,18	,817	%54	17
15	تطوير نماذج لتجريب استراتيجيات تعليمى قائمة على اعمال التفكير	2,96	,599	%74	7
16	انتاج محتويات معرفية يمكن تداولها بمشاركة المعلمين في مواقف التعلم	2,35	,820	%58	15
17	التواصل مع مراكز البحث والتطوير المحلية والعالمية	2,82	,767	%70	9
18	تطوير ادوات تقويمية لقياس مدى فاعلية اداء المعلمين ومستوى المخرجات التعليمية	2,35	,820	%58	15
19	المتابعة المستمرة لنتائج البحوث والدراسات التربوية ،واستثمارها في الفعاليات المهنية	3.06	,732	%76	3
	المتوسط الكلي للفقرات	2,69	0.446		-

مديرو المدارس: يبين الجدول (4) أن المتوسط الكلي لإدراك هذه الفئة لأدوارهم (2.60)، وقد جاء في المستوى المتوسط أيضا كحاله لدى المعلمين والمشرفين التربويين، لكنه جاء في منزلة متوسطة بين المعلمين والمشرفين التربويين؛ إذ جاءت المتوسطات الكلية للفئات الثلاث مرتبة تصاعديا على النحو الآتي (2.29، 2.60، 2.69)، وهذه نتيجة طبيعية؛ إذ أن هذه الفئات – غالبا- ما تتعرض بنسب متفاوتة للأفكار والرؤى التطويرية حسب مواقعها الوظيفية.

وكما ورد لدى المشرفين التربويين فقد جاءت خمس فقرات في مرتبة متقدمة قياسا بالمتوسط الكلي، وهي تطبيق أنظمة صارمة للمتابعة والتقويم والمساءلة، والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات، وبناء ثقافة منظمية متفردة للمدرسة، والمواءمة بين الثنائيات، وتوجيه الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية، وقد جاء متوسطاتها مرتبة على التوالي (3.31,3.21,3.16,3.11,3.03). وبالمقابل فقد حلت فقرتان في مستوى متدنٍ ، وهما بناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون واحترام الرأي الآخر، والانفتاح على الثقافات العالمية؛ إذ جاءت متوسطاتهما على التوالي (1.81,1.44) أما بقية الفقرات التي تناولت في معظمها كفايات إجرائية فقد تخطت المتوسط الحسابي للمقياس بدرجات متفاوتة، كما ورد لدى الفئتين الأخريين.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مديري المدارس (الإدراك)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	3,21	,656	%80	2
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	2,92	,635	%73	8
3	توجيه الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية	3,06	,674	%76	5
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية	2,74	,788	%68	13
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	3,11	,655	%77	4
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,82	,758	%70	11
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	2.87	,778	%71	10
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,21	,813	%55	20
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,21	,727	%55	20
10	الانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعرفة والخبرة المتخصصة	1,42	,588	%35	25
11	بناء الخطط التطويرية بمشاركة الفريق القائم على عمليات التعلم	2,19	,902	%54	22
12	تحديد مؤشرات كمية ونوعية لنجاح الخطة	1,44	,668	%36	24
13	تحديد المهمات وتوزيع الأدوار في ضوء الأهداف المخطط لها	2.35	,851	%58	18
14	بناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون والتواصل واحترام الرأي الآخر	1,81	765	%45	23
15	بناء ثقافة منظمية تتمتع فيها المدرسة بهوية متفردة	3,16	,772	%79	3
16	العمل بروح الفريق الواحد في ضوء المهمات المحددة للعاملي	2.60	,914	%65	14
17	المساهمة في تشكيل بيئة تعلمية جاذبة يشعر فيها المتعلمون أن الجميع يعمل من أجلهم	2,95	,798	%73	7
18	توفير مصادر الدعم والتحفيز لتشكيل البيئات التعلّمية	2.48	,936	%62	17
19	تفعيل الأدوار المهنية للكوادر الفنية المساندة في دعم دور كل من المعلم والمتعلم في الأداء التعليمي	2,82	,713	%70	11
20	تنمية الشعور بالإنجاز سعيا لتحقيق الذات المهنية للعامل	2,27	,890	%56	19
21	تطوير استراتيجيات تقيمية للكشف عن التوجهات المهنية لدى المتعلمين	2,89	,770	%72	9
22	تجذير مفهوم التقويم الذاتي لدى العاملين باعتباره ركنا أساسيا في الأداء الناجح والانتماء المؤسسي	2,50	,901	%62	16
23	اعتماد مؤشرات أداء عالية في تقويم الأداء والإنجازات	2.98	689	%74	6
24	اعتماد نظام معلومات مرجعي متجدد في الفعاليات الإدارية	2,55	,899	%63	15
25	تطبيق أنظمة متطورة للمتابعة والتقويم والمساءلة في إطار من الشفافية والموضوعية	3,31	,737	%82	1
	المتوسط الكلي للفقرات	2,60	,422		-

ويستدل من هذه النتائج أن درجة إدراك مديري المدارس لا تختلف كثيرا عن درجة إدراك كل من المعلمين والمشرفين. وقد تراوحت الفقرات التي حققت مرتبة عالية لديهم بين السياق العام للفئات الثلاث من حيث التفاعل الإيجابي مع المستجدات، وتوجيه الدور نحو الرؤية المستقبلية للمؤسسة، والمواءمة بين الثنايات، وبين فقرات خاصة بتفعيل الدور الإداري، وإحكام سيطرته على فعاليات المدرسة من حيث بناء أنظمة متطورة للمتابعة والتقويم والمساءلة، وبناء ثقافة منظّمية متفردة تعود في ملامحها إلى التوجهات الخاصة بمدير المدرسة. ويفسر الباحث ذلك بأن لدى المديرين شعورا بضرورة إجراء تغييرات في أدوارهم استجابة للمتغيرات المستجدة لكن في إطار من الحفاظ على سلطتهم، وقيادتهم الذاتية للمؤسسة المدرسية. ويعزز ذلك درجة تدني إدراك

المديرين لبناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون واحترام الرأي الآخر، وهذا يشير إلى نزوع هذه الفئة إلى النسق الآحادي في الإدارة المدرسية.

من جهة أخرى يلاحظ وجود اتساق بين درجات إدراك الفئات الثلاث للانفتاح على ثقافات عالمية، وتبادل الخبرة المتخصصة؛ إذ جاءت في المراتب الأخيرة، وربما يكون ذلك هو السبب الكامن وراء تواضع درجات إدراكهم لأدوارهم الجديدة في ضوء التحولات العصرية الحادة التي فرضت نفسها على المؤسسات الإنسانية في كافة أرجاء المعمورة.

وبصورة موجزة يمكن الوصول إلى الاستنتاجات الآتية:

4. إنّ درجة إدراك الفئات الثلاث قد جاءت متوسطة، وقد وافقت النتائج المنطق من حيث ترتيبها ارتباطا بطبيعة المهمة الأدائية لكل فئة.
5. وجود توافق بين الفئات الثلاث في درجات إدراك الفقرات ذات البعد النظري؛ إذ جاءت لديهم جميعا في المراتب الأولى، وفي درجات إدراك الفقرات ذات البعد الإجرائي إذ حلت في مراتب متوسطة.
6. وجود اتساق بين الفئات الثلاث في درجة الانفتاح على الثقافات العالمية والإفادة منها ببناء البرامج التدريبية، والخطط التطويرية، وأنظمة التقويم وغير ذلك؛ إذ حلت في منازل متأخرة.

ويلاحظ أن هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات كل من المفتي (2000)، والعتيبي (2005)، و(2003) Chee etal،و Scott (2005)، والقداح خرابشة (2010) في أن الأدوار الجديدة للقائمين على عمليات التعلم لم تتبلور في أذهانهم بالصورة المفترضة، كما أن هناك تباينا في مستوى إدراكهم لأدوارهم العصرية مما يستدعي ضرورة تحديد تلك الأدوار، وتدريبهم على ممارستها.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدوليين (7،5)؛ إذ تشير نتائج الجدول (5) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات إدراك كل من المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى مؤهلاتهم العلمية، مما يعني وجود أثر لمتغير المؤهل على درجة إدراكهم لأدوارهم الجديدة، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق لدى المشرفين التربويين، مما يعني عدم وجود أثر للمؤهل على درجة إدراك هذه الفئة لتلك الأدوار. ويعزو الباحث هذا التباين إلى أن فئة المشرفين التربويين أكثر تعرضا للأفكار والرؤى التطويرية التي تطرحها المؤسسة التربوية بحكم طبيعة مهماتهم، وتماسهم المباشر مع المديريات العامة ذات الطابع الفني في مركز الوزارة (التدريب، المناهج، الامتحانات، تكنولوجيا المعلومات). كما يستدل من هذه النتائج على وجود قصور في أدائهم من حيث نقل تلك الأفكار، وبلورتها في الميدان التطبيقي لعمليات التعلم.

جدول (5)نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة حسب المؤهل

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلمون	بين المجموعات	5.518	2	2.759	17.703	*000
	داخل المجموعات	20.726	379	156.		
	المجموع	26.244	381			
المشرفون	بين المجموعات	.935	2	.463	2.489	.094
	داخل المجموعات	9.016	348	188.		
	المجموع	9.952	350			
مديرو المدارس	بين المجموعات	3.548	2	.124		
	داخل المجموعات	7.290	264			
	المجموع	9.387	266			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات إدراك المعلمين ومديري المدارس لأدوارهم الجديدة تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية؛ إذ تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى فروق دالة إحصائيا لصالح كل من المعلمين ومديري المدارس من حملة درجة الماجستير مقارنة بحملة الدبلوم المتوسط والبكالوريوس، ولصالح المعلمين ومديري المدارس من حملة درجة البكالوريوس مقارنة بحملة الدبلوم المتوسط. ويبدو أن هذه النتائج لا تجانب المنطق؛ إذ من الطبيعي أن تتعرض هذه الفئات ذات التأهيل الأعلى إلى أفكار وطروحات جديدة نتيجة لما يطرح في المساقات الجامعية من مواد وفعاليات تتباين في مستوياتها الكمية والنوعية.

جدول (6) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين إدراك المعلمين ومديري المدارس لأدوارهم حسب متغير المؤهل

الفئة	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
معلمون	دبلوم	-	-1.9780	*-.57557
	بكالوريوس	-	-	*-.37777
	ماجستير	-	-	-
مديرو مدارس	دبلوم	-	.07438	*-.57371
	بكالوريوس	-	-	*-.4993
	ماجستير	-	-	-

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

أما بالنسبة لنتائج الجدول (7) فلم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا لدى كل من المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس؛ فقد جاء مستوى الدلالة الإحصائية للفئات الثلاث على التوالي (237.، 290.، 968.) مما يعني عدم وجود أثر لمتغير الخبرة في درجة إدراك هذه الفئات لأدوارهم الجديدة.

ويمكن تفسير ذلك بأن ملامح هذه الأدوار قد انبثقت عن المتغيرات العصرية المستجدة التي شكلت هوية القرن الحادي والعشرين منذ بواكيره ، ولذا فإن عامل الخبرة المكتسبة لن يكون له أثر بين في درجة إدراكهم لهذه الأدوار.

جدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم حسب الخبرة

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلمون	بين المجموعات	5.16	2	2.81	1.453	.237
	داخل المجموعات	25.683	379	.193		
	المجموع	26.244	381			
المشرفون	بين المجموعات	.500	2	.250	1.269	.290
	داخل المجموعات	9.452	348	.197		
	المجموع	9.952	350			
مديرو المدارس	بين المجموعات	012.	2	006.	.033	.968
	داخل المجموعات	10.827	264	.184		
	المجموع	10.839	266			

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس كما هو مبين في الجداول (10.9.8). ويمكن تبويب تلك النتائج على النحو الآتي:

المعلمون: يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الكلي لدرجات ممارسة المعلمين لأدوارهم الجديدة لم يتجاوز متوسط المقياس إلا قليلا؛ إذ بلغ (2.26)، ويلاحظ أن الفقرات الأربع التي حلت في مراتب متقدمة قد جاءت في مستوى متوسط من الممارسة، وهي: توجيه الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي، وتقييم المخرجات في ضوء معايير عالمية، والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات، والمواءمة بين الثنائيات ؛ فقد كان المتوسط الحسابي لكل منها على التوالي (2.65,2.63,2.54,2.51)؛ بينما لم تحقق خمس فقرات متوسط المقياس وهي: تطوير استراتيجيات للكشف عن مواطن التميز لدى المتعلمين، والتقويم الشامل لشخصياتهم، وتنمية قدراتهم في الاستقصاء والاستدلال المنطقي، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في تطوير مواد تعليمية،وتطويرنماذج جديدة للتعلم ؛ فقد جاءت متوسطاتها على التوالي (1.94,193,1.92 ،1.88,1.68)، في حين جاءت الفقرات المتبقية في مستويات متوسطة.

وهذا يعني أن المعلمين يحاولون القيام بممارسات نوعية ارتباطا بدرجات إدراكهم المتواضعة لتلك الأدوار، لكنها لا ترقى إلى مستوى التخطيط الشمولي لعمليات التعلم وتطبيقاته اللازمة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن ممارسات المعلمين لأدوارهم الأدائية تتوقف - كثيرا - على ما يقدمه المشرفون التربويون من برامج وفعاليات تسهم في التنمية المهنية للمعلمين إضافة إلى النهج الإداري السائد في المدرسة، وقدرته على تشكيل مناخ تنظيمي يتلقى فيه المعلمون الدعم اللازم لتقديم أداء رفيع. وإذا ما استذكرنا أن درجة إدراك كل من المشرفين ومديري المدارس لأدوارهم الجديدة لم تكن عند مستوى الطموح فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك على ممارسات المعلمين المفترضة لأدوارهم.

جـــــدول (8)المتوســـــطات الحســـــابية والانحرافـــــات المعياريـــــة لدرجـــــة اســـــتجابات المعلمـــــين (الممارســـــة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	2,54	,988	%61	3
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	2,32	,902	%58	13
3	توجية الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للاداء والانتاجية	2,65	,984	%66	1
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية	2,14	,936	%53	16
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	2,51	,989	%62	4
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,05	,880	%51	19
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	2,63	,972	%65	2
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,12	,895	%53	17
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,49	,981	%62	5
10	الانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعرفة والخبرة المتخصصة	2,04	,885	%51	20
11	تخطيط عمليات التعلم استنادا إلى الحاجات التعلمية للمتعلمين واستعداداتهم المفاهيمية	2,47	,966	%61	7
12	تخطيط عمليات التعلم في ضوء قدرات المتعلمين وأنماطهم التفكيرية	2,08	,780	%52	18
13	تخطيط البيئة التعلمية بشقيها الفيزيقي والسيكولوجي	2,43	1,001	%60	9
14	تشكيل مناخ تعلمي يتسم بالأريحية والانطلاق في طرح الأفكار والآراء	2,01	,843	%50	21
15	توظيف الاختبارات المتنوعة (الاستعدادات،القدرات،الميول، ..)في تخطيط النشاطات التعلمية	2.26	1,033	%56	14
16	تطوير نماذج جديدة للتعلم (تعلم إلكتروني، تعلم عن بعد، تعلم ذاتي، ....)	1,68	,821	%42	26
17	توظيف المعرفة وتحليلها وإعادة بنائها بمشاركة المتعلمين	2,40	,787	%60	10
18	تطوير استراتيجيات تعلمية للكشف عن مواطن التميز والإبداع لدى المتعلمين	1,94	,927	%48	22
19	توظيف استراتيجيات التفكير والتفكير الإبداعي في الأداء	2,38	,820	%59	11
20	توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير مواد تعلمية جديدة	1,88	,916	%47	25
21	تدريب المتعلمين على تنظيم المعلومات في أشكال رسوم ذات علاقات ارتباطية	2,36	,870	%59	12
22	تنمية قدرات المتعلمين في الاستقصاء والاستدلال المنطقي والمحاكاة العقلية	1,92	1,004	%48	24
23	تنمية روح المبادأة والتخيل التأملي للوصول إلى أفكار جديدة، وحلول غير نمطية	2.49	,929	%62	5
24	تشجيع المتعلمين على التجريب والاكتشاف، وتطوير البدائل والاحتمالات	2,18	,860	%54	15
25	تدريب المتعلمين على مواجهة مواقف جديدة تعزيزا للاستقلالية والاعتماد على الذات	2,46	1,93	%61	8
26	التقويم الشامل لجوانب شخصيات المتعلمين (المعرفي ،الاجتماعي،الأخلاقي)	1,93	2,258	%48	23
	المتوسط الكلي للفقرات	2,26	,512		

المشرفون التربويون: يشير الجدول (9) إلى أن المتوسط الكلي لدرجات ممارسة هذه الفئة (2.58) ، ومع أنه جاء في مستوى متوسط إلا أنه تفوق على المتوسط الكلي لدرجات ممارسة المعلمين، وقد حلت ثلاث فقرات في مراتب متقدمة، وتتعلق بتكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات، وتعديله في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي، وتطوير أدوات تقويمية لقياس مدى فاعلية أداء المعلمين؛ إذ جاءت متوسطاتها على التوالي (3.08، 3.04 ،3.04)، كما جاءت فقرتان في مرتبة متدنية وهما: تطوير نماذج لتجريب استراتيجيات تعلمية قائمة على إعمال الفكر، والمتابعة المستمرة لنتائج البحوث والدراسات؛ إذ كانت متوسطاتها على التوالي (1.90,1.71)، فيما حلت بقية الفقرات في منازل متوسطة.

ويستدل من ذلك أن التغيرات التي تحققت في ممارسات هذه الفئة قد ظلت رهينة للمجال التقويمي، وهو المجال التقليدي الذي يجد فيه المشرفون ذواتهم المهنية دون أن يكون هناك توجه نحو الانخراط في تخطيط عمليات التعلم، وتطوير نماذج ونشاطات

تعلمية تتناسب مع أدوارهم الجديدة. ويمكن أن يعود ذلك إلى ضبابية في الرؤية العامة للسياسة التربوية، وما يتصل بها من إجراءات تنظيمية وتشريعية لتفعيل دور المشرفين في إنجاز مهماتهم المفترضة، والمساهمة في الوصول إلى النتاجات التعلمية المأمولة.

جدول (9)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المشرفين التربويين (الممارسة)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	2,67	,931	%66	10
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	3,08	,744	%77	1
3	توجية الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للاداء والانتاجية	2,67	,766	%66	10
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والانتاجية	3,04	,692	%76	2
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	2,67	,712	%66	10
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,88	,816	%72	6
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	2,93	,723	%73	4
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,84	,834	%71	7
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,35	,796	%58	14
10	الانفتاح على الثقافات العالمية ، وتبادل المعرفه والخبرة المتخصصة	2,71	,879	%67	9
11	تقيم الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء معايير علية النوعية	2,33	,909	%58	15
12	تطوير برامج تدريبية لتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء معايير عالمية	2,76	,790	%69	8
13	استثمار المصادر المفتوحة للمحتويات المعرفية (الخطوط الهيكلية ، قوائم المراجع ، البحوث ذات الصلة ، ....)	2,14	,849	%53	17
14	المساهمة في تخطيط بينات تعليمية عامرة بالمثيرات المتنوعة	2,63	,799	%65	13
15	تطوير نماذج لتجريب استراتيجيات تعليمى قائمة على اعمال التفكير	1,90	,700	%47	18
16	انتاج محتويات معرفية يمكن تداولها بمشاركة المعلمين في مواقف التعلم	2,92	,659	%73	5
17	التواصل مع مراكز البحث والتطوير المحلية والعالمية	2,31	,761	%57	16
18	تطوير ادوات تقويمية لقياس مدى فاعلية اداء المعلمين ومستوى المخرجات التعليمية	3.04	0.662	%76	2
19	المتابعة المستمرة لنتائج البحوث والدراسات التربوية ،واستثمارها في الفعاليات المهنية	1,71	,701	%42	19
	المتوسط الكلي للفقرات	2,58	,438		-

مديرو المدارس: يتبين من الجدول (10) أن المتوسط الكلي لدرجات ممارسة فئة المديرين قد بلغ (2.68) ومع أنه قد جاء في مرتبة متوسطة إلاّ أنه تفوق على متوسط ممارسات كل من المعلمين والمشرفين التربويين، وقد يعزى ذلك إلى السلطات الإدارية التي يتمتع بها المدير في مدرسته حيث يمكن له ممارسة دوره بصورة أفضل من الفئتين الأخريين، ولاسيما أن الفعاليات الإشرافية

والتعليمية – كثيرا – ما تصطدم بمعيقات إدارية لايملكون القدرة على تجاوزها.

ويعزز هذا التفسير عاملان رئيسان أولاهما أن متوسط درجات الممارسة لدى هذه الفئات قد جاء أعلى من متوسط درجات الإدراك، فقد كان متوسط درجات الإدراك (2.60) أما متوسط درجات الممارسة فقد كان (2.68) مما يعنى إمكانية قيامهم بفعاليات أدائية تطويرية دونما إدراك فعلي لأهميتها على المستويات المحلية والعالمية. أما الثاني فإن سبعا من الفقرات المشتركة بين الفئات الثلاث قد حلّت في المراتب المتقدمة من حيث درجة الممارسة لدى المديرين، وهي التي تتعلق بالتفاعل الإيجابي مع المتغيرات المستجدة ، وتعديل أدوارهم في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة، ومؤشرات التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية، وتوظيف البحوث الإجرائية، وتقييم المخرجات في ضوء معايير عالمية واكتساب مهارات تقنية متجددة.

أما الفقرة التي حلّت في مرتبة متأخرة لدى كل من المعلمين والمشرفين التربويين، وهي الانفتاح على الثقافات العالمية، فقد جاءت في منزلة متقدمة لدى مديري المدارس، مما يشير إلى توافر إمكانات وتسهيلات تقنية لدى هذه الفئة أكثر من الفئتين الأخريين. من جهة أخرى فقد جاءت فقرة واحدة فقط أقل من المتوسط الحسابي للمقياس وهي المساهمة في تشكيل بيئة تعلّمية جاذبة للمتعلمين، وقد يعود ذلك إلى اهتمام المديرين بالمهمات الإدارية والتوجيهية دون الانخراط في جوهر مهمات يرون أنها تختص بالمعلمين والمشرفين التربويين والكوادر الفنية المساندة .

جدول (10)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مديري المدارس (الممارسة)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	3,00	,887	%75	7
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	3,40	,689	%85	1
3	توجيه الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية	3,10	,936	%77	5
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية	3,16	,729	%79	3
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	2,68	,971	%67	14
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	3,35	,770	%83	2
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	3,02	,914	%75	6
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	3,15	,786	%78	4
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,71	,876	%67	12
10	الانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعرفة والخبرة المتخصصة	3,00	,810	%75	7
11	بناء الخطط التطويرية بمشاركة الفريق القائم على عمليات التعلم	2,42	,897	%60	17
12	تحديد مؤشرات كمية ونوعية لنجاح الخطة	2,85	,721	%71	11
13	تحديد المهمات وتوزيع الأدوار في ضوء الأهداف المخطط لها	2,25	,789	%56	21
14	بناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون والتواصل واحترام الرأي الآخر	2,71	,776	%67	12
15	بناء ثقافة منظمية تتمتع فيها المدرسة بهوية متفردة	2,15	,786	%53	22
16	العمل بروح الفريق الواحد في ضوء المهمات المحددة للعاملي	2,39	,867	%59	18
17	المساهمة في تشكيل بيئة تعلمية جاذبة يشعر فيها المتعلمون أن الجميع يعمل من أجلهم	1,87	,689	%46	25
18	توفير مصادر الدعم والتحفيز لتشكيل البيئات التعلّمية	2,52	,919	%63	16
19	تفعيل الأدوار المهنية للكوادر الفنية المساندة في دعم دور كل من المعلم والمتعلم في الأداء التعليمي	2,00	,689	%50	24
20	تنمية الشعور بالإنجاز سعيا لتحقيق الذات المهنية للعامل	2,68	,763	%67	14
21	تطوير استراتيجيات تقيمية للكشف عن التوجهات المهنية لدى المتعلمين	2,08	,753	%52	23
22	تجذير مفهوم التقويم الذاتي لدى العاملين باعتباره ركنا أساسيا في الأداء الناجح والانتماء المؤسسي	2,90	,694	%72	9

23	اعتماد مؤشرات أداء عالية في تقويم الأداء والإنجازات	2,35	,770	%58	19
24	اعتماد نظام معلومات مرجعي متجدد في الفعاليات الإدارية	2,89	,704	%72	10
25	تطبيق أنظمة متطورة للمتابعة والتقويم والمساءلة في إطار من الشفافية والموضوعية	2,31	,715	%57	20
	المتوسط الكلي للفقرات	2,68	,392		**-**

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من Narango(1993)، والبلوي (2000)،و(2001) Johns، والعتيبي (2005)، والشناق (2006)، والنجار (2008) في أن القائمين على عمليات التعلم مازالوا يمارسون أدوارا يغلب عليها طابع الرتابة والتقليد، وأنها لا تتجاوز كثيرا المهمات التدريسية لدى المعلمين، والمهمات الإدارية والتقويمية لدى المشرفين ومديري المدارس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدوليين (13،11)؛ إذ يشير الجدول (11) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات ممارسة كل من المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى مؤهلاتهم، مما يعني وجود أثر للمؤهل على درجة ممارساتهم لأدوارهم الجديدة، في حين لم تسفر النتائج عن وجود فروق لدى المشرفين التربويين، مما يعني عدم وجود أثر للمؤهل على درجة ممارستهم لأدوارهم الجديدة. وتتسق هذه النتائج تماما مع نتائج تحليل التباين لدرجات إدراك هذه الفئات لأدوارهم؛ إذ أفرزت فروقا لدى كل من المعلمين ومديري المدارس، ولم تظهر فروقا لدى فئة المشرفين التربويين. وتعزز هذه النتيجة تفسير الباحث في أن فئة المشرفين التربويين - على اختلاف مؤهلاتهم – تتعرض لأفكار تطويرية بحكم طبيعة مهماتهم، وارتباطهم الفني مع المديريات الفنية العامة في مركز الوزارة، إضافة إلى أن المشرف التربوي ما زال ينظر إليه على أنه زائر خارجي للمدرسة، وليس من الكوادر العاملة فيها، مما يقلل من إمكانية قيامهم بفعاليات تتصل بأدوارهم في عمليات التعلّم.

جدول (11) :نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم حسب المؤهل

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلمون	بين المجموعات	6.758	2	3.379	15.702	*000
	داخل المجموعات	28.621	133	.215		
	المجموع	35.380	135			
المشرفون	بين المجموعات	.610	2	.305	1.629	.207
	داخل المجموعات	8.996	48	.187		
	المجموع	9.606	50			
مديرو المدارس	بين المجموعات	2.700	2	1.350	11.915	*000
	داخل المجموعات	6.686	59	.113		
	المجموع	9.387	61			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

وللوقوف على دلالة الفروق بين درجات ممارسة المعلمين ومديري المدارس لأدوارهم الجديدة حسب المؤهل، فقد استخدم اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية؛ إذ تشير نتائج الجدول (12) إلى فروق دالة إحصائيا لصالح كل من المعلمين ومديري المدارس من حملة درجة الماجستير مقارنة بحملة الدبلوم المتوسط والبكالوريوس، ولصالح هاتين الفئتين من حملة درجة البكالوريوس مقارنة بحملة الدبلوم المتوسط. وقد يعود ذلك إلى إمكانية ممارسة هاتين الفئتين لفعاليات عملية تستند إلى ما يطرح في المساقات الجامعية ذات التأهيل الأعلى.

جدول (12) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين ممارسة المعلمين ومديري المدارس لأدوارهم حسب متغير المؤهل

الفئة	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
معلمون	دبلوم	-	.19741	*.63087
	بكالوريوس	-	-	*.43347
	ماجستير	-	-	-
مديرو مدارس	دبلوم	-	.23633	*.50033
	بكالوريوس	-	-	*.26400
	ماجستير	-	-	-

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فلم تظهر نتائج الجدول (13) فروقا دالة إحصائية، مما يعني عدم وجود أثرلهذا المتغير على درجة ممارسة الفئات الثلاث لأدوارها الجديدة.

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج السؤال الثالث المتعلق بأثر الخبرة على درجات إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم.

وقد يعود ذلك – كما ورد مسبقا – إلى حداثة الأفكار والاستراتيجيات التطويرية المتعلقة بالأدوار الجديدة، والتي نجمت عن متغيرات عصرية حديثة لم يتم إدراكها بصورة جيدة حتى تخضع للتطبيق العملي بالصورة المفترضة.

جدول (13) :نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم حسب الخبرة

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلمون	بين المجموعات	1.032	2	.516	1.998	.140
	داخل المجموعات	34.348	133	.258		
	المجموع	35.380	135			
المشرفون	بين المجموعات	.727	2	.363	1.964	.151
	داخل المجموعات	8.880	48	.185		
	المجموع	9.606	50			
مديرو المدارس	بين المجموعات	.162	2	.081	.519	.598
	داخل المجموعات	9.224	59	.156		
	المجموع	9.387	61			

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة ودرجات ممارساتهم لها؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد استخدم الباحث اختباربيرسون (person) للوقوف على العلاقة الارتباطية بين درجات الإدراك ودرجات الممارسة لدى فئات عينة الدراسة؛ إذ يشير الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى فئة المعلمين، فقد كانت قيمة (ر) (122,) وبمستوى دلالة (158,) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وضوح في رؤية المعلمين لأدوارهم الجديدة، وما ينبثق عنها من مهمات وفعاليات مما أدى إلى ممارسات لا تتسق مع إدراكاتهم. فيما يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا لدى المشرفين؛ إذ بلغت قيمة (ر) (791,) وبمستوى دلالة (005,)، وهذا يشير إلى علاقة طردية بين درجات إدراكهم ودرجات ممارساتهم لأدوارهم. ويفسر الباحث ذلك بأن هذه الفئة على تماس مباشر مع التوجهات التطويرية، إضافة إلى أنهم يقومون بنقل تلك التوجهات من خلال البرامج التي تعقد للمعلمين.

أما بالنسبة لمديري المدارس فقد جاءت النتائج مغايرة لذلك؛فمع أن العلاقة دالة إحصائيا؛ إذ بلغت قيمة (ر) (285,-) وبمستوى دلالة (025,) إلا أن هذه العلاقة جاءت عكسية، حيث ارتبطت درجات إدراكهم لأدوارهم بدرجات ممارستهم لها. ويمكن أن يرد ذلك إلى ما يتمتع به مديرو المدارس من صلاحيات إدارية، وما يتوافر لديهم من إمكانات وموارد تمكنهم من القيام بفعاليات أدائية لتطبيق بعض الأفكار التطويرية دون إلمام كاف بدلالاتها، في حين لا يتوافر مثل تلك الصلاحيات والإمكانات، لدى كل من المشرفين التربويين والمعلمين.

جدول رقم (14) معامل الارتباط بيرسون (person) للمقارنة بين درجات الإدراك والممارسة لدى فئات الدراسة

الفئة	قيمة(ر)	مستوى الدلالة
المعلمون	122.	.158
المشرفون	791.	*.005
مديرو المدارس	-.285	*.025

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

التوصيات: بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة؛ فإن الباحث يوصي ما يلي:

1. إعادة تخطيط البرامج التدريبية التي تعقد للفئات الثلاث القائمة على عمليات التعلّم، بحيث تتضمن موضوعات وفعاليات مشتركة كي يتحقق لدى هذا الفئات رؤية مستنيرة لأدوارهم الجديدة، وفهم مشترك يقود إلى أداء فاعل ومتكامل لا يتوقف عند حدود الإلمام النظري بتلك الأدوار؛ بل ينطلق إلى المجال التطبيقي المتكامل في مواقع التعلّم المتنوعة.
2. القيام بعملية تقييم للوائح التشريعية والتنظيمية، والتعليمات التي تتعلق بالمهمات والأدوار الأدائية الخاصة بهذه الفئات، بحيث يتمكن فيها المشرفون التربويون باعتبارهم الفئة التي تنقل الأفكار التطويرية إلى الميدان التطبيقي لعمليات التعلم من المساهمة الفعلية في تخطيط عمليات التعلم، وتنفيذها، وتقويمها دون التعرض لقيود إدارية أو تنظيمية.
3. إعادة تحديد ملامح أدوار كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس في إطار من الوصف الوظيفي لهاتين الفئتين، ولاسيما في مجال تقويم المعلمين الذي ينال القسط الأكبر من مهماتهم، والتوجه نحو المساهمة الفاعلة في مواقف

التعليم والتعلّم من حيث الدعم والمشاركة في تخطيط التوجهات العصرية، وتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية، ويمكن أن يرافق ذلك تجذير لمفهوم التقويم الذاتي في المؤسسة المدرسية باعتباره عاملا حاسما في تجويد الأداء، وتحقيق الأهداف.

4. القيام بدراسات حول أدوار فئات أخرى ذات تأثير مباشر أو غير مباشر على عمليات التعلم، ولاسيما الكوادر الفنية المساندة كقيم المختبر وأمين المكتبة، ومسؤول التقنيات والمرشد التربوي كي يقوموا بأدوارهم الفنية اللازمة في تشكيل بيئات تعلمية مريحة آمنة في إطار من العمل التعاوني المتكامل.

المصادر والمراجع:

أوماليل، علي (1998). **قضايا عربية وتحديات العولمة**، عمان: مؤسسة عبد الحميد شومان.

البلوى، نائلة (2000). **دور المعلم في عصر الإنترنت**، بحث منشور على الشبكة العنكبوتية في الموقع: http://www.najah.edu.arabic.text/internet.cointennet4.htm.p1

جابر، عبد الحميد (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال،المهارات والتنمية المهنية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

السعود، راتب (2002). **الإشراف التربوي، اتجاهات حديثة**، ط1، عمان: مركز طارق.

سويلم، محمد (2009). **دور إدارة التغيير في تطوير العمل التربوي والتعليمي في المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها ومعلميها في مدينة الرياض**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأمريكية، لندن.

شحاتة، حسن (2003). **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: كاتبة الدار العربية.

شرف، سلوى (2003). **المربي وتحديات الدور**، بحث منشور على الشبكة العنكبوتية في الموقع:-http//www.fido7./cgi-fido7/feedback?user=almualem.pp1-9.

الشناق، عبدالسلام (2008). **دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان.

عبدالدايم، عبدالله (2000). **نحو فلسفة تربوية عربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

عبد المعطي، يوسف (1999). ماذا أعددنا لأبنائنا في القرن الحادي والعشرين، **المجلة التربوية**، المجلد (13)، العدد (51)، الكويت، ص - ص (79 – 85).

العتيبي، سيف (2005). **واقع المهام الإشرافية للمشرف التربوي في دولة الكويت، أطروحات مقترحة للتطوير**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العلي، عبد الستار وقنديلجي، عامر، والعمري، غسان (2007). **المدخل إلى إدارة المعرفة**، عمان: دار المسيرة.

القداح، محمد (2003). **الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية الأردنية في القرن الحادي والعشرين**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

القداح، محمد (2010). **البحث الإجرائي في تطوير المؤسسات التربوية**، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

القداح،محمد وخرابشة،عمر (2010). دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة، بحث مقبول للنشر، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين.

كوستا، آرثر (2000). **عادات العقل تفعيل وإشعال**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، السعودية، الرياض: دار الكتاب للنشر والتوزيع .

المفتي، محمد أمين (2000). **الدور المتغير للمعلم في ضوء التغيرات المستقبلية**، "بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني، جامعة أسيوط (18-20) نيسان، ص (1-7).

النجار، خالد (2008). **أدوار المعلم وأنماط تنظيم المعرفة في نظام التعليم الأردني في ضوء ظاهرة العولمة والاتجاهات التربوية المستقبلية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (2007). **المنهج والاقتصاد المعرفي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والترجمة.

Blasé, Joseph (1999). Effective Instructional Leadership Through the Teachers Eyes,*High School Magazine*, (7) , (1) , (210).

Chee etal (2003). New Teacher and Student Roles in the Teaching – Supporting Classroom, *Annual Meeting of the American Educational Research Association***.**

Eggen, P.D & Kauchak, D. (1992) *Educational Psychology: Classroom connections*. New York: Macmillan.

Johns, V(2001). An analysus of supervisory tasks performed in elementary School**..***Dissertation Abstracts International* ,49-599.

Narango, F, V (1993) Educational supervision in Colombia: The role of the supervision, *Dissertation Abstracts International*, 68 (4) 321 .

Peterson, A.D(2003). *Schools Across Frontiers : The Story of The International Baccalaureate and The United World Colleges.* USA: Carus Publishing Company , ISBN 0-8126-9505-4.

Rooney, D & Mandeville, G(2003). *Public policy in knowledge – based Economies: foundations and frameworks*, Cheltenham: Edward Elgar.

Scott, Georgann (2005). Educator Perceptions of Principal technology Leadership Competencies. The University of Oklahoma, *UMI Proquest Digital Dissertions***.** 0-496-97531-5 DaI-A66/ 02,P.440,Aug. 2005.

Siyvia, M(2002). The Principal as leader of the self-managing School in Australia, *Educational Administration*. 30 (3). P 6-19.

Sullivan,Susan&Jeffery,Glanz (2000). Alternatize Approaches *Journal of Curriculm and Supervision***,** (15), 212.

Yukl, Gary, A(2002) *Leadership in Organization***,** 5th ed , New Jersey: prentice Hall. Upper Saddle River , 07458.

fact that the sound system of both Chechen and Circassian (as Indo-European) languages help speakers of these languages to pronounce all the sounds of the European languages. On the contrary, Arabic speakers find it difficult to pronounce some of the European languages' sounds. Third, the ability of the bilingual pupils to apply the strategy of CS between languages, a skill that the monolinguals lack at this stage, seemed to be an obstacle in learning another language, while the bilingual students had trained their brains to use this skill as they used two languages in their everyday life (Arabic and their ethnic language) where the findings of Reyes (2004) and Chung (2006) support this idea.

Another related result revealed by the data analysis is that most of the first graders showed progress in English learning during a short period of time, although it was a second language to the monolinguals and a third language to the bilinguals. This result is supported by the results of other researchers Rosenberg (1996), Begley (1996), Korancov (1997), McGlothlin (1997), and MacSwan (2005), that the children learn languages more faster than adults, and the most suitable age for learning new languages is before adolescence.

Conclusion

KG years seemed to be important for monolingual and bilingual children before formal schooling, especially for learning another language. KG years proved to be effective for bilinguals who were to learn another language in order to engage in the mainstream community, and to learn a third language as well. This research showed that the more the children learn languages, the more efficient their mental abilities become, as a result of training their brains to use the CS.

Recommendations

By learning English as a foreign language, both the monolingual and bilingual children become more efficient in using their minds in learning. Thus, it is recommended that more research be conducted in this field to detect the ability to learn other disciplines by pupils at the lower basic stage. Another issue raised by this study is the importance of the KG years to be utilized in exposing children to English so as to train them to use the skill of CS. Moreover, the majority of the Arab population are becoming bilinguals, there is an urgent need to enrich the Arabic library with studies on bilingualism.

References

Almarza, Dario J. (2005). Connecting Multicultural Education Theories With Practice: A Case Study of an Intervention Course Using the Realistic Approach in Teacher Education. *Bilingual Research Journal*. 29: (3). 527-538.

Begley, Sharon. 1996. Your Child's Brain. *Newsweek*. 2/19.

Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd ed. San Francisco: Prentice Hall Regents.

Chung, Haesook Han. (2006). Code Switching as a Communicative Strategy: A Case Study of Korean–English Bilinguals. *Bilingual Research Journal*. 30 (2). .293-306.

Corder, S.P. (1981) *Language Distance and the Magnitude of the Language Learning task in Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.. 95–102.

Elder, C, and A. Davies. 1998. Performance on ESL Examinations: Is There a Language Distance Effect? *Language and Education*. 12,(1). 1-17.

Finegan, Edward. (2004). *Language – Its Structure and Use*. 4th Ed, Boston: Wadsworth.

Foreman, Judy. (2002). Health Sense; The Evidence Speaks Well of Bilingualism's Effect on Kids. *The Los Angeles Times.* Los Angeles, Calif.; Oct 7.

Kornakov, Peter K. (1997). *Bilingualism in Children: Classifications, Questions and Problems*. A paper presented in a Seminar for the Department of Slavonic Languages and Literatures, on 17 March 1997, in University of Glasgow, Scotland.

MacSwan, J., and L. Pray. 2005. Learning English Bilingually: Age of Onset of Exposure and Rate of Acquisition Among English Language Learners in a Bilingual Education Program. *Bilingual Research Journal*. 29: (3). 653-678.

McGlothlin, J. Doug. (1997). A Child's First Steps in Language Learning. *The Internet TESL Journal*. III, (10). http://iteslj.org/

Nilep, Chad. (2006). "Code Switching" in Sociocultural Linguistics. *Colorado Research in Linguistics*. 1(19)..1-22 http://www.colorado.edu/ling/CRIL/Volume19_Issue1

Perani, D., E. Paulesu, N. Galles, D. Sebastian, D. Emmanuel, B. Stanisals, C. Velentino, F. Stefano, F. Fazio, and J. Mehler.(1998). The Bilingual Brain: Proficiency and Age of Acquisition of the Second Language. *Brain*. 121.. 1841-52.

Reyes, Iliana. (2004). Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations.*Bilingual Research Journal*. 28: 1. 77-98.

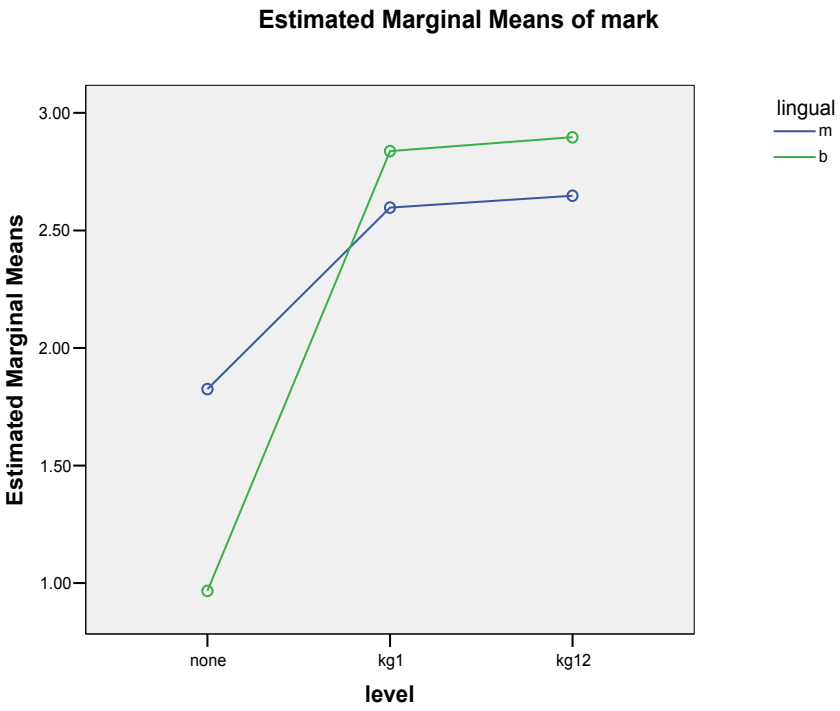
Reosenberg, Marsha. (1996). Raising Bilingual Children, *The Internet TESL Journal*, Vol. II, No. 6. http://iteslj.org/

Sumru, Akcan, 2004. Teaching Methodology in a First-Grade French-Immersion Class. *Bilingual Research Journal.* 28: 2. pp. 268-277.

Vagapov, A. (1991). *Genetic Relationship of the Indo-European and the Nakh Languages*. Grozny.

Yamamoto, Masayo. (2002). Language Use in Families with Parents of Different Native Languages: An Investigation of Japanese-non-English and Japanese-English Families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 23(6). 531-554.

Figure (1) Interaction between level and lingual



According to data analysis, the answers to the study questions are as follows:

- No significant difference was found between the bilingual and the monolingual first graders in English literacy growth.
- A significant difference was found between monolingual and bilingual first graders in English literacy growth related to KG years in favor of the number of KG years.

Discussion

The findings of the study revealed some interesting results related to the difference between monolingual and bilingual children learning another language. Both monolingual and bilingual pupils started learning English from scratch, but the bilinguals were lower achievers than the monolinguals on the level of no KG years. The reason might be attributed to the less exposure to the mainstream language (Arabic) in the homes of the bilingual pupils, who may have found difficulty in fully understanding instruction in Arabic inside the classroom. This interpretation of the weak start of the bilinguals without KG is supported by the results of Rosenberg (1996), which stress the idea of the need to learn another language. Although the bilinguals are fully aware of Arabic and can use it occasionally, but the real need to learn it appears from schooling years. The fluency in Arabic is the need to schooling for the bilinguals in all disciplines including English, but not before that.

The bilingual first graders who did not attend KG, although they were familiar with Arabic (the language of instruction inside the classroom), may have suffered from some cultural barriers between their closed communities and the Jordanian Arab community, which resulted in weak achievement, as Begley (2002) alongside with the results of Almerza (2005), referred to the effect of cultural differences between languages.

However, this problem seems to have been overcome by bilinguals who attended KG1 and KG2. The results showed significant difference compared to their monolingual classroom peers of the same level of KG years. First year bilinguals with no KG started with low results than monolinguals with no KG. On the other hand, the difference between monolinguals and bilinguals in learning another language could have been caused by more than one factor. First, this result could be related to the mental abilities and the brain capacity. According to Perani, et al (1998) and Foreman (2002), bilinguals use their brains more efficiently than monolinguals, as the monolingual students did not train their brains as much as the bilingual's did while learning Arabic as their second language. Second, the distance between the learned language and the native language as discussed by Begley (1996) and Elder and Davis (1998) could have caused a difference. The fact that Chechen and Circasian languages are categorized among the Indo-European language family, according to Vagapov (1991) this distance makes them nearer to English than in the case between Arabic and English. Besides, the

Validity of the instrument was obtained by consulting a panel of experts of three English teachers of grade one at the public schools other than the participating schools, 2 English Language advisors from the Ministry of Education in Jordan, and two faculty members (Faculty of Education) at the universities. Their remarks were taken into consideration. The reliability of the instrument was assured by analysing data collected during the first semester of the same school year. 57 pupils from two first grade sections at Fatima Al-Zahra Basic School, other than the participating sections in the study, were evaluated using the two forms. Data was analyzed using Cronbach Alpha that resulted in 0.823, which is acceptable for the purpose of the study.

The Findings

Data were analyzed using SPSS program. Tables (2a) and (2b) show the means and the standard deviation of the pupils' marks ranging from 0-3.

Table (2a): Means and Standard Deviations of the Pupils' Marks

Level	lingual	Mean	Std. Deviation	N
none	m	1.96	.68204	65
	b	1.38	.65068	52
	Total	1.71	.72707	117
KG1	m	2.51	.47171	226
	b	2.61	.38721	97
	Total	2.54	.44992	323
KG2	m	2.68	.43513	354
	b	2.86	.24793	218
	Total	2.75	.38538	572
Total	m	2.55	.52152	645
	b	2.58	.62313	367
	Total	2.56	.56052	1012

The grand mean of the monolingual pupils was 2.55 out of 3 as illustrated in table 2a, while the grand mean of the bilingual pupils was 2.58, indicating that at the end of the semester the bilingual pupils achieved a slightly better results in English language learning regardless of the KG years, although they are not statistically significant.

Table (2b) Means and Standard Deviations of the Pupils' Marks

Lingual	KG level	Mean	Std. Deviation	N
m	none	1.96	.68204	65
	KG1	2.51	.47171	226
	KG2	2.68	.43513	354
	Total	2.55	.52152	645
b	none	1.38	.65068	52
	KG1	2.61	.38721	97
	KG2	2.86	.24793	218
	Total	2.58	.62313	367
Total	none	1.70	.72707	117
	KG1	2.54	.44992	323
	KG2	2.75	.38538	572
	Total	2.56	.56052	1012

As for the second variable, which is the (level) KG years the pupils have attended before formal schooling, the means show that pupils who never attended KG achieved a total mean of 1.70 out of 3, and those who attended one year at the KG obtained a total mean of 2.54 out of 3, while those who spent 2 years at the KG obtained a total mean of 2.75 regardless of the lingual situation of the pupils. Significant differences appeared more clearly between the levels of each variable. Monolingual pupils with no KG had 1.96 compared to bilinguals with no KG who had 1.38, showing better awareness to English learning. But on KG1, the bilingual pupils achieved 2.61 compared to the monolingual KG1 pupils who had 2.51. On KG2, the bilingual pupils had 2.86 against the monolinguals who had 2.68.

Table (3) illustrates the results of the two way analysis of variants of the marks of performance achieved by the pupils. The level variable (KG) showed to be significant, and the Lingual also showed to be significant. Interaction between variables was also significant.

Table (3) Two-Way Analysis of Variants of marks

Source	SS	df	MS	F	Sig.
Level (KG)	115.18	2	57.59	295.58	.000
Lingual	1.57	1	1.58	8.06	.005
Interaction	14.3	2	7.17	38.79	.000
Error	195.9	1006	.195		
Total	317.64	1011			

Table (4) Post-Hoc Comparison Test (Tukey Test)

	N	KG1	KG2
N = 1.7	-	.84*	1.05*
KG1= 2.54		-	.21*
KG2= 2.75			-

consideration their needs to communicate, ability to learn a second language, teaching-learning strategies employed, and the cultural differences between the languages. Other studies reflected on the mental abilities of bilingual individuals, while other studies focused on the reasons behind the children's ability to learn a new language better than adults. The distance between the native and the foreign language and its impact on the fluency of the learner were illustrated in this review, along with the preconceived notions held about culturally and linguistically diverse individuals. These studies provide a rich background for the current study which is concerned with bilingualism from a different perspective. Here, the studied children are already bilingual and are introduced to a third language at their early stage of life and schooling, which makes a difference between the reviewed literature and the current study.

Methodology

This study used the quasi-experimental method for studying the ability and capability of the participants. Over one semester of the school year 2007/2008, the pupils progress in learning English was detected by their teachers.

Participants

The participants of the study consisted of grade one pupils from six elementary public schools, chosen from six different areas in Jordan according to the density of ethnic groups within these communities (Chechen and Circassian). The pupils were considered bilingual according to their ethnic group, and a letter from their parents assuring their knowledge of the mother tongue.

Other variables such as the social and economic situation of the pupils were neutralized. The Average Jordanian families usually send their children to public schools, on the other hand, the ethnic communities have their own private schools, but as mentioned, the average families cannot afford their tuitions. For this, the economic factors of the pupils could be neutralized because they attend the same level of schools. Also the locations of these schools show the equality in social situations of these pupils, as they attend the nearest school to their homes. The population in these areas is already mixed, there are different ethnic families living in the same area experiencing normal social interaction. The difference appears only inside their homes. The social factor could be neutralized accordingly.

Another factor is that all public schools use the same curriculum and their teachers receive the same training. All the participants received the same treatment inside the schools, which also lead to neutralizing this factor.

The schools chosen for this study were as follows:

- One school from Zarka – 5 sections.
- One school from Sukhneh – 4 sections.
- One school from Amman/Marj Al-Hamam – 6 sections.
- One school from Amman/Jabal Attaj – 4 sections.
- One school from Amman/Wadi Esseer – 4 sections.
- One school from Al-Azraq – 4 sections.

Table (1) illustrates the distribution of the subjects of the study.

Table (1) Distribution of the Subjects of the Study

Variables		Value Label	Number	
Lingual	monolingual	m	645	
	bilingual	b	367	
KG Level	none	none	117	
	KG1	Kg1	323	
	Kg2	Kg2	572	
			1012	Total

The total number of pupils was 1012, as 645 of them were monolingual speaking only Arabic, and 367 bilingual speaking Arabic and another ethnic language (Chechen or Circassian), but not English. Among them, 117 have not been to KG prior to formal schooling, 323 of the total number attended one year at KG, and 572 spent two years at KG.

The Instrument

Two forms were designed for collecting data for this study. The first one was designed to get information about the pupils on the languages acquired before schooling, and the number of years they attended KG. The second was designed to measure pupils' English language literacy growth during the second semester of their first school year. The two forms were designed for the purpose of collecting data on the progress of the participants during the second semester of the school year 2007/2008.

The first form (Appendix 1) is a table designed for the teacher to fill in with information about the class. Each pupil was given a number and was described according to his/her ethnic group (according to the parents letter), and whether he/she is in the lingual column as bilingual (B) or monolingual (M). According to KG years, each pupil was given a sub-category distinction in the KG column as (0) no KG years to those who had not attended kindergarten, (KG1) to those who attended KG for one year, and (KG2) to those who attended KG for two years.

The second form (Appendix 2) used the number given to the student according to the first form, to be assessed by the English language teacher on literacy growth on vocabulary, reading, writing, listening, and speaking, by giving grades to each language component each month throughout the second semester of the school year 2007/2008. Teachers were trained to evaluate the progress of each student by giving marks from 0 to 3 each month on each component (vocabulary, writing, reading, listening, and speaking). The researcher visited the schools every other week for follow up.

children learn English faster than younger children. The comparisons suggested that children in bilingual education programs learn English as fast as or even faster than children in all-English programs, and that older school-age children in the study sample learn English faster than younger children.

Reyes (2004) found that CS occurred both within and across turns among school children's conversation. The older children's switches were more frequent and were deployed for a wider variety of functions than the younger children's. These results challenged the negative view that CS by children who were learning two languages was due to lack of proficiency, instead, they supported the view that it was used as a strategy to extend their communicative competence during peer interaction.

The effect of bilingualism on children's mental abilities was detected by Foreman (2002). Constant role switching caused the brain to recruit extra neural circuits, whereas tasks that did not involve rule switching did not. The results showed that brain differences depending on when people learn a second language, and that people who were fully bilingual in French and English use the same area of the brain as an "internal dictionary," regardless of which language they were speaking. By contrast, people who were not truly bilingual, that is, who learned a second language after childhood, needed to recruit additional brain areas to find words in their non-native language, suggesting that the brain had to work harder to do this.

Perani, et al (1998) also assessed the bilingual brain proficiency and age of acquisition of the second language. A group of Italian-English bilinguals who acquired L2 after the age of 10 years (high proficiency, late acquisition bilinguals) and a group of Spanish-Catalan bilinguals who acquired L2 before the age of 4 years (high proficiency, early acquisition bilinguals) were the participants of the study. The findings suggested that, at least for pairs of L1 and L2 languages that are fairly close in which that learners attained, proficiency was more important than age of acquisition of L2.

Elder and Davies (1998) discussed the effect of language distance on the attainment of English language literacy. Subjects were grouped into 'language families', Arabic, Slavic, Chinese, Romance, Indonesian/Malay, Japanese/Korean, and Vietnamese/Khmer, according to the language spoken at home. These language families were ranked according to their distance from English using a number of classification criteria. Findings showed that the relationship between (L1) and English (L2) literacy as measured by the relevant examinations was stronger for language families which are more closely related to English. Students whose first language is closer to English performed better on the English examination than those whose first language is more distant. Other language background factors also had a significant effect on performance in English. The study concluded that while language distance exists, it cannot be separated clearly enough from other variables to allow firm pedagogical implications to be drawn.

Kornakov (1997) aimed to answer several questions regarding bilingualism. This article comprises three main sections: languages and bilingualism, second language learning principles and questions, and bilingualism as a process: stages, phases and questions. The author posited the idea that what is characteristic of an interpreter is not his or her bilingualism as much as his or her ability to decode a message in the source language while simultaneously re-encoding it in the target language. The theory that children "are better bilinguals than adults" was analyzed from different perspectives, that despite the speed and efficiency with which children acquire language, they seemed to be rather unsophisticated in their learning process, lacking a number of skills that older learners usually have, skills which can facilitate transferring from one language to another.

How children learn a new language was studied by McGlothlin (1997), his concern was divided into two parts; the environment, that surrounds the student, and the different strategies that the student uses in his attempt to increase his language skills. The results showed that the child was not interested in language for its own sake, he was not disturbed by the language he did not understand, he enjoyed the repetitive events of his life, and used this enjoyment to help him learn. It was found that the child used his natural desire to participate in the life around to help him learn the new language, and his success in communication built confidence and brought ingenuity to language learning.

Rosenberg (1996) focused on the idea that raising kids to be successful in more than one language requires careful planning. In concordance with the reasons for choosing to raise bilingual kids, the researcher defined types of childhood bilingualism as simultaneous learning, and sequential or successive bilingualism, each of which is affected by certain factors related to parents and community's ability, use of languages, and consistency of learning. Rosenberg referred to pre-adolescence age as the suitable age for learning another language.

Begley (1996) reviewed previous research on how children learn during early childhood. Referring to Kuhl (1991), learning a second language after, rather than with the first is so difficult, so that a child taught a second language after the age of ten or so is unlikely ever to speak it like a native. Another significant finding of Kuhl's work explained why related languages such as Spanish and French were easier to learn than unrelated ones.

The reviewed literature sheds light on the issues related to the phenomenon of bilingualism from different perspectives. The results of the studies show that the most suitable age to learn another language is early childhood through pre-adolescence years. Some studies were concerned about teaching programs suitable for second language learners, taking into

His language distance hypothesis therefore, says that: "where the mother tongue is formally similar to the target language, the learner will pass more rapidly along the developmental continuum (or some parts of it) than where it differs. Corder (1981: 101)

The current study focuses on the effect of the language behavior of CS and the distance between the native language and the foreign language on learning a foreign language by bilingual children compared to monolingual children who are learning English in Jordan.

Purpose of the Study

The main purpose of this study was to investigate the difference in the ability to learn English between monolingual and bilingual children in Jordan in the first year of school, related to their knowledge of another language or the pre-school years of KG. The monolingual Jordanian first graders' ability to learn English was compared to the ability of the Jordanian children from Chechen and Circassian origins, who are considered bilingual children as they acquire their native language and Arabic as well before school.

Problem of the Study

Although Jordan is an Arab state and Arabic is its formal language, there are some non-Arab Jordanian minorities living within the mainstream community. Population in Jordan according to the statistics of the Department of General Statistics of 2004 is over five millions, 4-5% of this population are Jordanians from other ethnic origins such as Chechens, Circassians, Arminians, Kurds, and others. These groups speak their own native languages at homes, and Arabic as the formal language in everyday life. Children of these communities are bilinguals before they start school. They receive the same treatment at schools as Jordanian Arab monolingual children do.

The problem of the study lies in the following question: Is there any difference in learning English as a foreign language among monolingual and bilingual first graders related to their previous knowledge of another language or to KG years? This main question branches out into two:

- Is there a significant difference between the bilingual and the monolingual first graders in the growth of English literacy?
- Is there a significant difference between monolingual and bilingual first graders in the growth of English literacy related to KG years?

Significance of the Study

Teaching and learning English as a foreign language is studied thoroughly by Arab scholars from different aspects. Bilingualism seems to be neglected or seldom in the research field of TEFL. Although there are different ethnic communities living in Jordan and the Arab World, studies on bilingualism are somehow rare. The researcher claims that related literature was rather rare in Jordan or in the Arab World, but a wide variety of studies were found worldwide.

The significance of this study stems from its expected contribution in the studies about acquisition and learning English as a foreign language at the early stage and pre-school stage, and studies related to bilingualism as well.

Definition of Terms

Bilingualism

It is the ability to speak two languages. Kornakov (1997) referred to the definition offered by Weinreich (1968:1), one of the fathers of bilingual studies and a bilingual himself, as the most famous definition of bilingualism: "The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the person involved, BILINGUAL".

For the purpose of this study, children were considered bilingual according to three facts; first, their original ethnic group; second, a letter from their parents affirming their knowledge of their mother tongue as the language used in their homes; and third, the students' ability to communicate with their peers in the classroom in Arabic. To assure this point, the study was conducted in the second semester of the school year 2007/2008 in order to give more time to these children to use Arabic.

The monolingual children referred to in this study are the Jordanian children who only speak Arabic language as their native/mother tongue.

Review of Related Studies

A wide range of related literature has been found in the field of learning a foreign language by children. The effect of bilingualism on learning a new language was tackled from different perspectives in these studies. Chung (2006) investigated CS in his study on Korean-English bilinguals, examining the purposes of CS and how it was used as a communicative strategy between Korean–English bilinguals. Data analysis indicated that CS could be brought about and shaped by the dynamics of the relationship of the speaker–addressee and by cultural features embedded in the Korean language. The analysis also proved that CS functions as a communicative strategy for facilitating family communication by lowering language barriers as well as by consolidating cultural identity.

The cultural issue among multicultural/multilingual students was discussed by Almarza (2005), showing the effectiveness of an immersion course that followed a realistic approach on pre-service teachers' deconstruction of negative and preconceived notions held about culturally and linguistically diverse students, providing persuasive accounts on the positive effects the course's approach had on both their multicultural perceptions and their ability to connect theory with practice.

MacSwan (2005) inquired whether children enrolled in a bilingual education program learn English in a reasonable amount of time, and whether older

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 7, No. 1, pp 97- 103

The Relationship between Bilingualism, Kindergarten Years and English Literacy of First Graders in Jordan

Fatima Jafar *

Received Date: 31/3/2010 Accepted Date: 2/2/2011

***Abstract**: This study aims at investigating the relationship between bilingualism, and kindergarten enrolment years before formal schooling on the one hand, and learning English as a new language among the first graders in Jordan on the other. The study was conducted over one whole semester detecting the progress of a sample of 1012 first graders in public schools in several areas in Jordan where there are communities who speak more than one language. The results revealed that students who did not attend KG seemed to be low achievers, while bilinguals' achievement was lower than monolinguals' at this level. On the other hand bilingual students who attended KG for one or two years achieved a slightly better results but statistically insignificant in learning English. These results were interpreted in the light of language distance and the language behaviour of code shifting from one language to another. (**Keywords**: bilingual, monolingual, kindergarten).*

Introduction

More and more individuals are becoming bilingual or even polyglot in order to have better chances in modern life. Yet bilingualism is not something that simply happens and raising kids to be fluent in more than one language requires great effort from the parents and the school. Brown (1994:52-66) in his discussion of first and second language acquisition by children and adults from the neurological, psychomotor, cognitive, affective, and linguistic considerations, came up with different required abilities and capabilities of each age group for learning a language.

English is effectively the language of international discourse and has gained the status of international lingua franca. Internet and globalization have accelerated the process of using English almost everywhere as a second or foreign language.

Consequently, teaching English as a foreign language has become one of the major issues both to governments and individuals.

The ability to master a second or foreign language is associated with several factors related to the individual, to the material and methods of teaching and learning, and to the properties of the learned language. Sumru (2004:277).

It has been noticed that minorities use their own native languages in addition to the mainstream society language.

*Middle East University, Amman, Jordan.

© 2011 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

العلاقة بين التعدد اللغوي وسنوات الروضة وبين تعلم اللغة الانجليزية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الأردن

فاطمة جعفر، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين التعدد اللغوي وسنوات الالتحاق بالروضة ما قبل المدرسة وبين تعلم اللغة الانجليزية كلغة جديدة من قبل تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الأردن. طبقت الدراسة لمدة فصل دراسي كامل على عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بلغت 1012 تلميذا في مدراس رسمية من عدة مناطق في الأردن يتواجد فيها متحدثون بلغات أخرى غير العربية. دلت النتائج على أن التلاميذ الذين لم يلتحقوا بالروضة كانوا أقل مستوى في تعلم اللغة الانجليزية بشكل عام، مبينة أن متعددي اللغة كانوا أقل مستوى من أحاديي اللغة. بينما أظهر متعددو اللغة نتائج أفضل قليلا في تعلم اللغة الانجليزية من أحاديي اللغة ممن التحقوا بالروضة لمدة سنة أو سنتين. فسرت نتائج الدراسة في ضوء المسافة بين اللغات والقدرة على التحويل الرمزي من لغة إلى أخرى.(**الكلمات المفتاحية**: متعدد اللغات، أحادي اللغة، الروضة)

The kids of these communities are already bilingual and are situated among the majority of monolingual children learning English as a second or foreign language. Inter-lingual families, as they are called by Yamamoto (2002:531) are the families in which two or more languages are used and potentially provide their children with bilingual environments, which allow the learners to practice the languages verbally and mentally, shifting from one language to the other without losing the focus. This linguistic behavior is called Code Switching (CS) Nilep (2006:1).

Learner of a foreign or second language is thought to have difficulty in learning a new language for many reasons. Some of these reasons are related to the properties of his native language and the learned language, such as pronunciation and vocabulary. Finegan (2004) shed light on the history of languages, referring to the fact that languages change over time, and that these changes lead to different dialects and languages, which explains the similarities and differences between languages. For example "the common source of Latin, Greek, Sanskrit…….. (including English and its German relatives, and French and Spanish and their Romance relatives) is Proto-Indo-European. A parent language and the daughter language that have developed from it are collectively referred to as a language family" (Finegan 2004, 449). Language distance's effect on learning a second/foreign language was discussed by Corder (1981), he considered that the mother tongue acts differentially as a facilitating agent.

TABLE OF CONTENTS

Volume 7, No. 1, March 2011, Rabia 2 1432 H

Articles in English

- **The Relationship between Bilingualism, Kindergarten Years and English Literacy of First Graders in Jordan** **97**
  Fatima Jafar

Articles in Arabic

- **Omani Teachers' Absenteeism from School in the Light of Some Demographic Variables** **1**
  Salha Issan
- **The Effect of Using Linguistic Games on Developing Basic Stage Students' Language Abilities** **23**
  Qasem Al- Barry
- **Personal Quality Performance Criteria's of Departmental Heads and Promotive Ways in Saudi Universities** **35**
  Sabriyah Alyahyawi
- **The Degree of Applying Quality Assurance Standards in Jordanian Schools from the Educational Supervisors' Viewpoint** **59**
  Mohmood al Ameer and Abdullah Awamleh
- **The Perception Level of Educational Personnel in Jordan of Their New Roles in the Twenty-First Century and the Extent to which these Roles are Implemented** **77**
  Mohammad AL-Kaddah

Subscription Form

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For **لمدة**

- ☐ One Year ☐ سنة واحدة
- ☐ Two Years ☐ سنتان
- ☐ Three Years ☐ ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box: ..... ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) **One Issue Price**	أسعار الاشتراك السنوي **One Year Subscription Rates**		
		داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد Individuals	7 دنانير JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	المؤسسات Institutions	10 دنانير JD 10	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops			

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

Subscriptions and Sales:

Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638
فاكس 00 962 2 7211121

Publication Guidelines

1- *JJES* publishes genuinely original researches 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 separate sheet of paper a long with keywords which will help readers to search through related databases.

4- Papers should be computer-typed and double spaced. Four copies are to be submitted (three copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a compact disk CD, font 14 Normal/ Arabic and 12 English.

5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.

6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are confidentially selected by the editor- in- chief.

7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or re-word his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.

8- *JJES* sends to the authors letters of acknowledgment, acceptance or rejection.

9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.

10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research publication in general and English system documentation in particular. The researcher should abide to 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 obligation 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 articles 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 Yarmouk University.

17- The author should submit a written consent that his article isn't published or 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 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 openions 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 7, No. 1, March 2011, Rabia 2 1432 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 Khasawnih

Prof. Suliman Rihani

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Prof. Mohammad Ajlouny, **English Language Editor**

Hala Ali Yousef,**Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Ahmad Audeh, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 2 7211111 **Ext**. 3638

E-mail: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*
Deanship of Research and Graduate Studies Website:
http://graduatestudies.yu.edu.jo

The Hashimite 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 7, No. 1, March 2011, Rabia 2 1432 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 7, No. 1, March 2011, Rabia 2 1432 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. Ahmad Audeh.
EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Safaa Alawneh.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah
Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.
ahmad.battah@moe.gov.jo

Prof. Ayesh Zeiton
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
tmaa@yu.edu.jo

Prof. Muna Hadidi
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
mhadidi@ju.edu.jo

Prof. Nazih Hamdi
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Ruba Bataineh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Rubab@yu.edu.jo

Prof. Shadia Al-Tal
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Ltr290@yahoo.com

Prof. Yaqub Abu-Helu
Amman Arab University for Graduatestudies, Amman, Jordan.