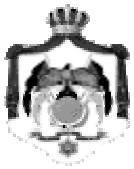


المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (3)، أيلول 2010م / شوال 1431هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (3)، أيلول 2010م / شوال 1431هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية فصلية عالمية محكّمة أسستها اللجنة العليا للبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، وتصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، 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. ريا البطاينه
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
Rubab@yahoo.com

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

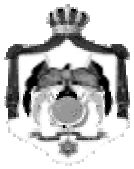
أ.د. عايش زيتون
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

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

المجلد (6)، العدد (3)، أيلول 2010م / شوال 1431هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (3)، أيلول 2010م / شوال 1431هـ

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: نيروز ملكاوي.

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 اللجنة العليا للبحث العلمي أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

محتويات العدد

المجلد (6)، العدد (3)، أيلول 2010م / شوال 1431هـ

البحوث باللغة العربية

- **الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان** **175**
  سعيد الظفري وإبراهيم القريوتي

- **تطوير أسلوب قائم على الأهداف السلوكية لتحديد درجة القطع: دراسة مقارنة مع أسلوب أنجوف** **191**
  أحمد عوده و أحمد الشريم

- **درجةُ الالتزامِ المهنيِّ لدى مُدِيري المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ ومعلّميها من وجهاتِ نظرِ المعلّمينَ والمديرينَ** **217**
  محمد عابدين

- **تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهه نظر الطلبة** **219**
  مظهر عطيات و خالد عطيات

البحوث باللغة الانجليزية

- **المهارات المهنية المتطلبة للطلبة المعلمين في الجامعة الهاشمية والقابلة للتوظيف خلال القرن الواحد والعشرين، وذلك من وجهة نظرهم** **237**
  سامر خصاونة

- **الدوافع النفسية لإيذاء الذات لدى نزلاء مراكز الإصلاح و التأهيل في الأردن** **245**
  عمر الشواشره

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 3، 2010، 175 - 190

الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان

سعيد الظفري وإبراهيم القريوتي*

تاريخ تسلم البحث 2009/9/3 تاريخ قبوله 2010/6/20

ملخص: استهدفت الدراسة تعرّف مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسلطنة عمان، ومدى اختلاف هذه المستويات بناء على التخصص، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية للمعلمات، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي وكل من الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية للمعلمات، والمستويات الاقتصادية لطلاب المدرسة. وقد تكونت العينة من (200) معلمة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، واستخدم الباحثان مقياس ماسلاك وجاكسون للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory, MBI; Maslach & Jackson, 1981) بأبعاده الثلاثة: الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الإنجاز. أشارت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، وأن مستويات الاحتراق اختلفت باختلاف التخصص (لصالح التخصصات العلمية) والمؤهل الدراسي (لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الدبلوم العالي)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا تعزى للحالة الاجتماعية للمعلمة، كما دلت النتائج على أن جميع أبعاد الاحتراق لدى المعلمات ترتفع كلما انخفض المستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة، بينما لم توجد علاقة لمعظم أبعاد الاحتراق بالخبرة التدريسية والدورات التدريبية. وقد ناقش الباحثان مجموعة من التوصيات المتصلة بمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.. (**الكلمات المفتاحية**: الاحتراق النفسي للمعلمات، صعوبات التعلم، سلطنة عمان).

Burnout Levels of Omani Female Teachers of Pupils with Learning Disabilities

Said Aldhafri and Ibrahim Al-Qryouti, *College of Education, Sultan Qaboos University ,Masqat , Oman.*

***Abstract**: This study aimed at identifying burnout levels of Omani female teachers working with students with learning disabilities. The study investigated possible differences in burnout according to the participants' specialization, educational degree, and social status. It also explored the relationships between burnout and teaching experience, training workshops, and students' economic status.*

The sample consisted of 200 female teachers who taught grades 1 to 4 in the Sultanate of Oman. The researchers used Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1981) with its three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization, and feelings of low personal accomplishment.

*The findings indicated that the current sample showed low levels of burnout. These levels of burnout differed based on teachers' specializations (favoring science and math) and educational degree (favoring teachers with a bachelor's degree compared to those with high diploma) but not based on the teachers' social status. Results also showed that levels of all burnout dimensions increase as students' economic status decreases. No relationship, however, was found between burnout and teachers' experience or training workshops. Recommendations for teachers of learners with disabilities are offered. (**Keywords**: Female teacher burnout, learning disability, Sultanate of Oman).*

يعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وأهم عناصرها؛ لما لدوره من أثر بارز في تعلم التلاميذ، وإكسابهم المهارات والسلوكيات، ونموهم معرفيا ونفسيا واجتماعيا، وهذا التأثير يمتد ليشمل جميع المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ. والدور الذي يقوم به المعلم يكاد لا يضاهيه أي دور لأي مختص أو مهني، في أي مجال من مجالات الحياة لأنه يتعامل مع أفراد لهم خصائصهم الفردية التي يتميزون بها، في مجالات النمو المختلفة.

وانطلاقا من فلسفة المدرسة الشاملة، ومبدأ الدمج التربوي الذي نادت به التربية الحديثة، لا بد أن يكون المعلم قادرا على إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وقادرا على التعامل مع جميع التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، وقدراتهم، وأعراقهم؛ من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول إلى مخرجات تعليمية يرضى عنها، ويرضى عنها المجتمع الذي أسند إليه هذا الدور النبيل.

وهذا الأمر يتطلب أن يتمتع مربي الأجيال بتوازن نفسي، ودافعية، وحب، وإخلاص لمهنته وللمتعلمين، ويؤمن بالرسالة التي يحملها، ويشعر بالراحة والرضا أثناء ممارسته لعمله. إلا أن المعلم قد يتعرض لمشكلات عديدة إذا كان يعاني من ضغوط نفسية وإنهاك، وشعور بعدم القدرة على العطاء، والقيام بدوره داخل المدرسة. ويعد هذا الموضوع على درجة كبيرة من الأهمية لذا توجهت الأنظار إلى ما يعرف بظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين؛ لما لها من آثار سلبية على الصحة النفسية للمعلم، والتي قد تنعكس بصورة سلبية على المسيرة التعليمية ومستوى أداء التلاميذ، ومخرجات العملية التعليمية (الحديدي والخطيب، 2005؛ الخطيب، 2004؛ القريوتي، 2008).

إن موضوع الاحتراق النفسي لدى المعلمين من الموضوعات المهمة في المجال التربوي؛ وقد كانت بدايات الموضوع في السبعينات من القرن العشرين، وتم الاهتمام به نتيجة لكتابات علماء النفس والاجتماع، وطرحهم له في المؤتمرات العلمية، وفي الندوات وفي وسائل الإعلام المختلفة (القريوتي، 2008، Chan, 2007;

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط ، عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

Cherniss, 1980. ويعرف الاحتراق النفسي بأنه حالة نفسية تؤرق الأفراد الذين يعملون في مهن تتطلب تقديم خدمات اجتماعية وإنسانية للآخرين (حرتاوي، 1991).

وعرفه عبد الرحمن (1992) بأنه حالة نفسية أو عقلية تؤرق الأفراد الذين يمارسون مهنا طبيعتها التفاعل مع الآخرين. وعرفت ماسلاش (Maslach, 1986) الاحتراق النفسي بأنه مجموعة أعراض تتمثل في الإجهاد العصبي، واستنفاذ الطاقة الانفعالية، والتجرد من النواحي الشخصية، والإحساس بعدم الرضا عن الإنجاز في المجال المهني والتي يمكن أن تحدث لدى الأفراد الذين يقومون بأعمال تقضي طبيعتها تعاملهم مع الآخرين (ص. 55). وعرفه جولد وروث (Gold & Roth, 1994) بأنه حالة تتسبب عن شعور الفرد بأن احتياجاته لم تُلبَ، وتوقعاته لم تتحقق، ويتصف بخيبة الأمل، وتصحب بأعراض جسمية نفسية، تؤدي إلى تدني مفهوم الذات. ويعرف الباحثان الاحتراق النفسي بأنه عرض نفسي يفقد فيه الفرد الاهتمام بنفسه وعمله، ويشعر بالقلق والتوتر والانسحاب والجمود والاستسلام، نتيجة أعباء العمل وعدم قدرته على مواجهة متطلباته.

يتطور الاحتراق النفسي الذي يصيب المعلم كتطور أي أعراض مرضية، ويبدأ بحالة من عدم الاتزان، والاستقرار، وعدم القدرة على مواجهة متطلبات العمل، وضعف القدرة على تنفيذه، والانزعاج من التدريس وعدم الرغبة في مواكبة ما هو جديد في مجاله، وعدم الرغبة في مناقشة أي اقتراحات إيجابية سواء في تعامله مع التلاميذ، أو المادة التعليمية (القريوتي، 2008؛ Cherniss, 1980). وقد تتطور هذه الأعراض لدى المعلم بحيث يظهر عليه التعب والإرهاق، وعدم الراحة، وعدم الرغبة في العمل، والقلق والندم على اختياره لمهنة التدريس، والميل للأعمال الإدارية هروبا من التفاعل ومواجهة التلاميذ، ولا تقف الحالة عند هذا الحد بل قد تتطور أكثر بحيث تتغير اتجاهاته نحو نفسه، ويميل إلى الهروب من المواقف الاجتماعية، والتغيب المستمر عن العمل، وانتظار العطلات والأعياد، وقد ينتهي الأمر إلى تأثر علاقاته الأسرية، وتنشأ المشكلات داخل الأسرة، وتضطرب علاقته بزوجته وأولاده (البتال، 2000؛ حامد، 1999، الجمالي وحسن، 2003؛ الفرح، 1999؛ Potter, 1998 Maslach & Jackson, 1981;).

وينشأ الاحتراق النفسي نتيجة لمجموعة عوامل، تؤثر على المعلم بشكل عام، وعلى معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، ومن العوامل ما يلي:

1. عوامل تتعلق بطبيعة الفئة التي يقوم بتعليمها: يتعامل المعلم مع مجموعة متباينة من التلاميذ، فمنهم من يعاني من مشكلات أكاديمية، مثل صعوبات القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. وهناك من يعاني من مشكلات نمائية تتمثل في ضعف الإدراك، أو الانتباه أو التذكر، وقد تصاحب صعوبة التعلم بضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية والقهرية في السلوك؛ مما يعقد المسألة على المعلم، خاصة عند تفكيره في تلبية احتياجات التلاميذ التعليمية. وهناك بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستويات ذكاء عالية، ويعرفون بالتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، ومع ذلك نجد لديهم تحصيلا متدنيا، بشكل واضح مقارنة بأقرانهم.

ويعد هذا التباين الواسع في خصائص التلاميذ مصدرا للتوتر والقلق لدى المعلمين، وبخاصة أولئك الذين يلتحقون في هذا الميدان بمؤهلات أكاديمية غير متخصصة، وليس لديهم التأهيل والتدريب المناسب قبل الخدمة للتعامل مع التحديات التي تواجههم عند تعليم هؤلاء التلاميذ (الظاهر، 2004؛ الفرح، 1999 الوقفي، 2003؛ Cooley & Yavonof, 1996).

2. الدعم الذي يتلقاه المعلم

إن معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يعمل بمعزل عن الكادر المدرسي، ولا عن المجتمع الذي يعيش فيه، بل يقوم بعمله في بيئة تفاعلية يؤثر ويتأثر بها؛ فلا بد له من التعامل مع زملائه من معلمين ومختصين، كذلك يجب أن يتفاعل مع إدارة المدرسة والكادر الإداري فيها، بالإضافة إلى تعامله مع أولياء أمور التلاميذ، وهذه الشبكة من التفاعلات لها أثرها على المعلم، فإذا تفهمت إدارة المدرسة والزملاء دوره، وقدم له الدعم والمساندة الكافية، فهذا يشجعه ويحفزه إلى الأداء، أما إذا فقده، وأوكلت له مهمات إدارية إضافية، وأعمال كتابية فإن ذلك يشكل ضغطا عليه؛ مما يخلق جوا من عدم الارتياح والشعور بالإنهاك. بالإضافة إلى أن ضغط أولياء الأمور، وعدم تعاونهم معه، يزيد من توتره، وقد يرفع مستوى الاحتراق النفسي لديه (البتال، 2000؛ الجمالي وحسن، 2003 Dick & Wargner, 2001; Miller, Brownell, & Smith, 1999; Tellenback, Brenner, & Lofogren, 1983).

وقد أكد عدد من الباحثين كبريسي وهوفر وبازلر (Brissie, Hoover, & Bassler, 1988) وكوننجام (Cunningham, 1983) وفريدمان (Frriedman, 1995) أن العلاقات غير الملائمة بين الزملاء، والعزلة، وغموض الأدوار التي يكلف بها المعلم، وقيامه بالأعمال الورقية الإضافية، ومحدودية فرص الترقية والنمو المهني، وقلة الدعم الذي يتلقاه من قبل أصحاب القرار، ومشكلات التلاميذ السلوكية، جميعها عوامل مساعدة على ظهور الاحتراق النفسي.

3. عوامل شخصية

وتشتمل هذه العوامل على مؤهلات المعلم، وتخصصه، والدورات التدريبية التي تعرض لها أثناء الخدمة، والكفاءة المهنية، والرغبة في العمل وطبيعة أدائه للمهمات التعليمية، ودخله الشهري، وهي جميعها عوامل ذات أثر في تحقيق المعلم لذاته وشعوره بالتميز والتقدير والاحترام، لكن غياب بعضها مثل تدني مستوى الدخل مقابل الجهد الذي يبذله، يجعله يفكر في القيام بأعمال أخرى لسد متطلباته الأساسية، وهذا يشعره بعدم الرضا الوظيفي وفي النهاية يؤدي إلى احتراقه النفسي وتركه لعمله (بطرس، 2009؛ Maslach & Leiter, 1997; Plat & Olson, 1995).

4. عوامل متعلقة بالبيئة التعليمية

يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى بيئة ثرية محفزة إلى التعلم، وإلى جو من الهدوء، ووحدات عمل كي تلبي احتياجاتهم

الفردية، ونظرا للتباين في خصائصهم كما أسلفنا ذكره، يجب أن يعتمد تعليمهم على نظام الوحدات التعليمية أو محطات العمل، كل محطة تخصص لمجال ما من مجالات التعلم، سواء كان ذلك يتعلق بتنمية الجوانب النمائية أو الأكاديمية. ويتطلب هذا الأمر توفير مواد تعليمية وأنشطة تساعد المعلم في تقديم تربية علاجية مناسبة لهؤلاء التلاميذ، إضافة إلى توفر المعدات والأدوات المساندة، مثل الحاسوب وجهاز عرض فوق رأسي، وتلفاز، وفيديو، ومسجل وبطاقات وأوراق عمل تساعد المعلم على القيام بدوره بصورة مرنة وإيجابية.

أما في حال عدم توافرها، فسوف يقوم بإعدادها وتحضيرها بنفسه؛ مما يؤدي إلى بذله المزيد من الجهد، وقد يرغمه ذلك على القيام ببعض الأعمال بالمنزل؛ مما يشكل أعباء عمل إضافية، قد تؤدي إلى توتره وعدم تحمله، كما يحتاج لتحقيق أهداف الخطة التعليمية الفردية لوسائل قد تختلف باختلاف خطط التلاميذ التعليمية، وفي حال عدم توفرها سوف يعقد المسألة أمامه، ويجعل عملية اكتساب المهارات وتحقيق أهداف الخطة أمرا في غاية الصعوبة (بطرس، 2009؛ جرار، 2008؛CEC, 1998). وأشار بايرن (Byrne, 1994) الى أن الجو الصفي غير الملائم يؤدي لحدوث الاستنزاف الانفعالي لدى المعلم، كما يؤدي إلى تطوير اتجاهات سلبية نحو تلاميذه ونحو مهنته، ويؤثر بشكل سلبي على تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة.

الدراسات السابقة

يؤكد العديد من الباحثين أن تزايد الضغوط النفسية على المعلم وتراكمها وعدم قدرته على مواجهتها أو التغلب عليها يمكن أن يؤدي إلى إحساسه بما يعرف بالاحتراق النفسي. ووجد داير وكوين (Dyer & Quine, 1998) أن العوامل المؤدية إلى الاحتراق النفسي عند المعلمين، عوامل تتعلق بقلة فرص الترقية، وعدم تعرضهم لدورات تطوير مهني أثناء الخدمة، والمشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ، وزيادة عدد التلاميذ في الصفوف.

أما الدبابسة (1993) فوجد أن الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالأردن يظهر بدرجة متوسطة. وأشار إلى أن معظم الفروق قد ظهرت على بعد الإجهاد الانفعالي، وتعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرات القليلة.

ودرس محمد (1995) الاحتراق النفسي عند (184) معلما ومعلمة مستخدما مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، أظهرت نتائج دراسته أن المعلمين الأكثر خبرة أقل احتراقا نفسيا من المعلمين الأقل خبرة. ولم تظهر الدراسة أي فروق بين المعلمين والمعلمات، وبين تفاعل الجنس والخبرة.

و درس سنغ وبليجنجزلي (Singh & Billingsley, 1996) الاحتراق النفسي لدى (649) معلما ومعلمة، من ولاية فرجينيا، وأشارت نتائج دراستهما إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية كان أعلى مما هو عليه لدى معلمي الفئات الأخرى، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة أقل تعرضا للضغوط النفسية.

وأجرى قيصر (Qaisar, 1997) دراسة لمعرفة أسباب الإنهاك عند معلمي التربية الخاصة، وتركهم لعملهم، على عينة مكونة من (98) معلما ومعلمة من ولاية كنتاكي، حيث طلب من المشاركين ذكر أكثر ثلاثة أسباب من وجهة نظرهم تجبرهم على ترك عملهم. وأشارت النتائج إلى أن أكثر الأسباب هي: القيام بالأعمال الكتابية، ونقص الدعم والتقدير والتعاون والتقبل والتفهم من قبل معلمي التربية العامة، ونقص دعم إدارة المدرسة لهم.

وقام السرطاوي (1997) بدراسة الاحتراق النفسي لدى عينة من (180) معلما ومعلمة، بمدينة الرياض؛ بهدف تعرّف مستوى الاحتراق النفسي لديهم. وأشارت النتائج إلى تعرض معلمي التربية الخاصة للاحتراق بدرجة متوسطة على بعد الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، وبدرجة منخفضة على بعد تبلد المشاعر، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لدى معلمي المعوقين عقليا على بعد الإجهاد الانفعالي مقارنة بمعلمي المعوقين سمعيا وبصريا وصعوبات التعلم، كما أظهرت أيضا وجود فروق دالة إحصائيا لدى معلمي المعوقين عقليا على بعد الشعور بالإنجاز مقارنة بمعلمي المعوقين بصريا وصعوبات التعلم.

وقام القريوتي وعبد الفتاح (1998) بدراسة الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالإمارات، اشتملت عينة الدراسة على (244) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التلاميذ العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح الفئة الأولى، أما بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لسنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرات الأقل من خمس سنوات، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرات من (5-10) سنوات ومن (11-20) سنة. كما أظهرت الدراسة ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي عند معلمي فئة الإعاقة البصرية والحركية مقارنة بمعلمي التلاميذ فئة الإعاقة العقلية والسمعية.

ودرس كاتون وجروسينكل وكوب ولونج وميتشل (Caton, Grossnickle, Cope, Long, & Mitchell, 1998) الاحتراق النفسي لدى عينة من (192) من معلمي مراكز الإعاقة العقلية بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود الاحتراق النفسي عند أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، وبدرجة عالية على بعد الشعور بالنقص في الإنجاز.

ودرس ميلر وآخرون (Miller et al., 1999) عوامل بقاء المعلم في مجال العمل بالتربية الخاصة، أو انسحابه من العمل، أو تحويله إلى أعمال أخرى في المجال التربوي. تكونت عينة الدراسة من (1576) معلما ومعلمة، من ولاية فلوريدا. أشارت النتائج بعد متابعة الدراسة لمدة سنتين إلى أن (21%) من المعلمين تركوا المهنة، و (20%) منهم تحولوا للعمل في مجال التربية العادية، و (41%) من المعلمين لم يستمروا في العمل في مجال التربية

الخاصة، كما أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة والأكبر عمرا أقل احتراقا من المعلمين ذوي سنوات الخبرة القصيرة والأقل عمرا.

وأجرى الجمالي وحسن (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريبية أثناء الخدمة بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (133) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة معتدلة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة على أبعاد المقاييس الثلاثة، في حين أظهرت الدراسة أن المعلمين العمانيين أكثر تعرضا للاحتراق على بعدي تبلد المشاعر، وتدني مستوى الإنجاز، مقارنة بغير العمانيين، والمعلمين الذين يعملون مع ذوي الإعاقات المختلفة من كبار السن أكثر تعرضا للاحتراق على بعد الإجهاد الانفعالي مقارنة بمعلمي الأفراد ذوي الإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والإعاقات المختلفة من الأطفال.

وأجرى ساري (Sari, 2004) دراسة ضمت (295) من معلمي ومشرفي التربية الخاصة في عينة من مدارس التربية الخاصة بتركيا، باستخدام مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستويات متوسطة من الاحتراق في بعدي تبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز، كما توصل الباحث إلى فروق دالة إحصائيا في بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز ولصالح الذكور، بينما كانت الفروق في بعد تبلد الشعور لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور ولصالح المعلمين الأكثر خبرة تدريسية، بينما كانت الفروق في بعد نقص الشعور بالإنجاز لصالح المعلمين الأقل خبرة تدريسية.

وقام النجار (2004) بدراسة الاحتراق النفسي لدى معلمي غرف المصادر بالأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين كان متوسطا على بعدي الإجهاد الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز، في حين كان متدنيا على بعد تبلد الشعور. وكشف بطاينة والجوارنة (2004) عن مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي لدى عينة من (120) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بالأردن، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق تعزى إلى متغيرات المؤهل الدراسي، والتخصص، والجنس، والمرحلة التعليمية، كما توصلت الدراسة إلى أن مستويات الاحتراق اختلفت بناء على متوسط أعداد التلاميذ في الصف الواحد، بينما لم تجد الدراسة فروقا تعزى إلى الخبرة التدريسية.

ودرس الخطيب والقريوتي (2005) الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التلاميذ العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم والإعاقات الشديدة، تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة، من مختلف المدارس والمراكز الأردنية، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتراق النفسي تعزى لمتغير جنس المعلم، ومؤهله التعليمي وسنوات خبرته، وحالته الاجتماعية، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير فئة التلميذ ولصالح معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة والموهوبين مقارنة بمعلمي التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.

وقام الخرابشة وعربيات (2005) بدراسة الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (166) معلما ومعلمة بالأردن، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود الاحتراق النفسي لدى المعلمين بدرجة متوسطة على بعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، وبدرجة عالية على بعد نقص الشعور بالإنجاز ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث على بعد نقص الشعور بالإنجاز، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا على جميع أبعاد المقياس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي سنوات الخبرة من خمس سنوات وأكثر.

ودرس القريوتي والخطيب (2006) الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، تكونت عينة الدراسة من 447 معلما ومعلمة، واستخدم الباحثان مقياس شرنك للاحتراق النفسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى لمتغير جنس المعلم، وحالته الاجتماعية، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدخل ولصالح ذوي الدخل المتدني والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير تخصص المعلم ولصالح المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية، واللغات، والبرمجة. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير فئة التلميذ، ولصالح معلمي التلاميذ المعوقين بصريا والموهوبين، مقارنة بمعلمي التلاميذ العاديين.

ودرس الزيودي (2007) الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، بلغ عددها (115) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود احتراق نفسي لدى المعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين مقارنة بالمعلمات، في حين أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الاحتراق النفسي، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي مستويات الخبرة القليلة يتعرضون لمستوى أعلى من الاحتراق النفسي.

وقام بلاتسيدو وأجاليوتيس (Platsidou & Agaliotis, 2008) بدراسة مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة من (127) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية باليونان، وقد توصل الباحثان إلى وجود مستويات منخفضة من الاحتراق لدى عينة الدراسة في الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاك، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائيا بين مستويات الاحتراق ومستويات الرضا الوظيفي، في حين أظهرت الدراسة عدم

وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة الاحتراق والخبرة التدريسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الاحتراق تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى القريوتي (2008) دراسة هدفت تعرّف مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين المكفوفين في المدارس الأردنية. اشتملت العينة على (70) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى لحالة المعلم الاجتماعية وجنسه، وسنوات خبراته، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير فئة التلميذ على بعدي المقياس مستوى الطاقة، والعلاقات مع التلاميذ، والدرجة الكلية لصالح معلمي التلاميذ المعوقين بصريا، كما أظهرت الدارسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي المؤهلات العلمية الأعلى من البكالوريوس، على مقياس مستوى الطاقة.

ونخلص من استعراض هذه الدراسات بأن الدراسات التي بحثت الاحتراق لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قليلة مقارنة بالدراسات التي بحثت الاحتراق لدى المعلمين العاديين، كما أن هناك ندرة في الدراسات العمانية؛ حيث توصل الباحثان إلى دراسة واحدة (الجمالي وحسن، 2003) بحثت مستويات الاحتراق لدى معلمي التلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة (ولم تشمل معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، مما يدفع إلى مزيد من البحث لاستكشاف مستويات الاحتراق لدى هذه الفئة من معلمي التربية الخاصة، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وهدفها

يظهر الاحتراق النفسي لدى العاملين في المجال المهني ذي الطابع الإنساني، بخاصة الذين يتعاملون بشكل مباشر مع الأفراد، وقد يظهر ذلك لدى الأطباء والممرضين والممرضات بالإضافة إلى الاختصاصيين في المجالات الإنسانية والاجتماعية، وأشار كونج (Kong, 2005) إلى أن الاختصاصيين الاجتماعيين يتعرضون أيضا للاحتراق النفسي جراء عملهم مع الأطفال، ويعزو كونج ذلك لعدم الاعتراف بجهودهم، وطول ساعات عملهم، وتدني رواتبهم، وصعوبة وكثرة عدد الحالات التي يتعاملون معها. كما يمكن أن يظهر الاحتراق النفسي لدى العاملين في البنوك ودور الحضانة، ومراكز الاتصال، والمستشفيات. ومن العوامل المؤدية لذلك: ظروف وضغوطات العمل، والضغوط الاجتماعية وتدني مستوى الإنجاز (Golembiewski, Munzenrider, & Carter, 1983; Pines & Maslach, 1978; Raquepaw & Miller, 1989; Zapf, Seifer, & Schomutte, 2001).

ولعل المعلم من أكثر الفئات تعرضا للضغوط والاحتراق النفسي نظرا للدور المهم الذي يسنده له المجتمع، وتوقعاته منه في تحقيق الأهداف التربوية، وإيصال الرسالة بكل أمانة وإتقان، كونه الركيزة الأساسية في العملية التعليمية في جميع المجتمعات، وبالرغم من التطور والتغير الذي حدث في المجتمعات؛ فلم يقلل ذلك من دوره الكبير. وتزيد هذه الضغوط والمؤثرات لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ لكونهم يتعاملون مع فئة من التلاميذ متباينة في قدراتها وصعوباتها؛ فقد تجد بعض التلاميذ يعانون من مشكلات محددة في مجال القراءة، في حين البعض الآخر يعاني من مشكلات في الكتابة أو الحساب. ولا تقف المسألة عند هذا الحد من المشكلات، بل نجد أيضا بعض جوانب الضعف لدى هؤلاء التلاميذ تتمثل في عمليات الإدراك البصري والسمعي، وعمليات التمييز السمعي والبصري، كما يعاني بعض التلاميذ من مشكلات قصر فترة الانتباه، والتشتت السريع في مواقف التعلم.

وكل هذه المشكلات تحتاج من المعلم القيام بنفسه لتصميم خطط علاجية متعددة لمواجهة مشكلات كل تلميذ، وهذا الأمر يتطلب منه بذل جهود مضاعفة مقارنة بغيره من معلمي التلاميذ العاديين، مما يؤدي إلى زيادة التحديات التي تواجهه، حيث يترتب عليه مسؤوليات مضاعفة تجاه تلاميذه سواء في الإعداد والتحضير، أو تجهيز وتصميم الوسائل لمواجهة احتياجاتهم، وهذا يزيد مستوى توتره واحتراقه النفسي؛ مما يؤثر سلبا على مخرجات العمل التربوي، ويفاقم المشكلة أو الصعوبة التعليمية لدى التلاميذ. وبالتحديد فإن هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان، وتسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:-

1. ما مستويات تكرار الشعور بالأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
2. هل تختلف مستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي باختلاف مستويات المؤهل الدراسي والتخصص والحالة الاجتماعية للمعلمات؟
3. هل توجد علاقة دالة بين مستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي وكل من سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية للمعلمة، والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة؟

أهمية الدراسة

يعد مجال العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية تجربة حديثة في سلطنة عمان؛ فمن الأهمية بمكان التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه المعلم في هذا المجال، مما يعمل على توفير معلومات تساعد أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم في التعرف على أوضاع المعلمات، من أجل اتخاذ التدابير اللازمة في حال ظهور مشكلات عدم التكيف لديهم، والتفكير في وضع الحلول المناسبة لأكثر العوامل أهمية والتي تعمل على زيادة الاحتراق النفسي.

كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في المساعدة في تطوير برامج إرشادية مناسبة يمكن أن تساعد هذه الفئة من المعلمات المحترقات نفسيا على تحقيق تكيف مهني أفضل، وهو أمر ينعكس بشكل إيجابي على تقدم أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحسنه، سواء في النواحي الأكاديمية أو النمائية، كون البرامج التي تقدمها المعلمة برامج علاجية فردية أو ضمن مجموعات أعدادها قليلة، كما أن تكيف المعلمة وعدم معاناتها من الاحتراق النفسي

يساهم في زيادة تكيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نفسيا واجتماعيا، ويعزز مفهوم الذات لديهم، ويعيد للتلميذ ثقته بنفسه وبقدرته على التعلم، وكل ذلك يحسن من مخرجات العمل التربوي.

التعريفات الإجرائية

1. الاحتراق النفسي: حالة نفسية تنتج بسبب الأوضاع المتصلة بالأفراد مباشرة، ولا سيما الأفراد ذوي صعوبات التعلم، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة في مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة.
2. الإجهاد الانفعالي: شعور عام بالتعب ينتاب المعلمة نتيجة لأعباء العمل، والمسؤوليات الكثيرة التي تلقى على عاتقها، للمستوى الذي تعجز معه عن العطاء، وسوف يتم قياسها من خلال مجموع الدرجات الخاصة بهذا البعد في مقياس الدراسة.
3. تبلد المشاعر: شعور عام يتولد لدى المعلمة سببه ضغط العمل الزائد، مما يترتب عليه اللامبالاة، وعدم الشعور بالقيمة الإنسانية للآخرين الذين تتعامل معهم، ويقاس من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة بهذا البعد في مقياس الدراسة.
4. تدني الشعور بالإنجاز: ميل المعلمة إلى تقييم نفسها بطريقة سلبية في مجال علاقتها بالتلاميذ والزميلات، وسوف يقاس من خلال مجموع الدرجات الفرعية الخاصة ببعد نقص الشعور بالإنجاز في مقياس الدراسة.

منهج الدراسة ومتغيراتها

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية المسحية التي هدفت لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان في ضوء متغيرات المؤهل الدراسي، والتخصص، والوضع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، والدورات التدريبية للمعلمة، بالإضافة إلى المستوى الاقتصادي لطلبة المدرسة، وقد تم احتساب درجة كل مستجيب على الأبعاد الثلاثة لمقياس ماسلاك للاحتراق النفسي وهي: بعد الإجهاد الانفعالي، وبعد تبلد المشاعر، وبعد نقص الشعور بالإنجاز.

المجتمع والعينة

تكون مجتمع الدراسة من 296 معلمة من معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى (الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي) من التعليم الأساسي في ثماني مديريات من بين 11 مديرية من مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان، وقد تم توزيع عدد مماثل من الاستبانات على جميع هؤلاء المعلمات من خلال إيصال الاستبانات لكل مديرية، حيث قامت كل مديرية بتوزيع الاستبانات على المدارس التابعة لها، وتم استرجاع 200 استبانة (67.5% من مجموع الاستبانات الموزعة)، وبالتواصل مع المديريات المختلفة، توصل الباحثان إلى أن السبب الرئيس في عدم استرجاع العدد المتبقي هو وجود عدد من المعلمات في إجازات أمومة، وبفحص الاستمارات المسترجعة تبين أن كلها كانت صالحة للاستخدام في التحليل الإحصائي للدراسة، باستثناء بعض النواقص في البيانات الديمغرافية لبعض المعلمات، وهو الذي يفسر نقص العينة عن (200) في إحصائيات بعض الجداول المستخدمة لاحقا في نتائج الدراسة، ونظرا لأن المعلمين في الحلقة الأولى كلهم من الإناث في السلطنة؛ فإن نسبة الإناث في العينة الحالية 100%، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على معلمات الحلقة الأولى. وتتوزع عينة الدراسة بناء على مجموعة من المتغيرات النوعية الموضحة في الجدول رقم (1).

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة بناء على المتغيرات الديمغرافية النوعية

م	المتغير	مستوياته	العدد
1	التخصص	مجال أول	115
		مجال ثان	82
2	المؤهل الدراسي	دبلوم	26
		بكالوريوس	143
		دبلوم عال في الصعوبات	30
3	الوضع الاجتماعي للمعلمة	غير متزوجة	28
		متزوجة	169
4	الخبرة التدريسية كمعلمة في مجال الصعوبات	ثلاث سنوات أو أقل	160
		أكثر من ثلاث سنوات	40

ملاحظة: نظرا لوجود نقص في البيانات الديمغرافية لبعض المعلمات، فإن المجموع في بعض خلايا المتغيرات لا يصل إلى (200) في هذا الجدول والجداول التالية.

ويلاحظ من الجدول (1) بأن جميع معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لسن من خريجات برامج التربية الخاصة وإنما كُنّ معلمات للطلبة العاديين ثم تم تحويلهن ليعملن مع التلاميذ ذوي الصعوبات، وقد تم إعطاؤهن مجموعة من الدورات التدريبية باستثناء 30 معلمة (من العينة الحالية) تم إلحاقهن بدبلوم عال (لمدة سنة) في مجال صعوبات التعلم، وهو برنامج بدأ تنفيذه في جامعة السلطان قابوس في سنة 2006، كما يلاحظ من خلال الجدول (1) أن أغلب المعلمات في العينة الحالية ممن تم تحويلهن حديثا لمجال الصعوبات حيث إن 80% من العينة لديهن خبرة 3 سنوات أو أقل في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مقياس الدراسة

تم استخدام مقياس ماسلاك وجاكسون للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory, MBI; Maslach & Jackson, 1981) للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، ويعد هذا المقياس من أكثر المقاييس استخداما على نطاق عالمي في قياس الاحتراق النفسي (Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008)، وقد شاع استخدامه في الدراسات الأجنبية (Brouwers, Evers, & Tomic, 1999; Laugaa, Rascle, &

Bruchon-Schweitzer, 2008)، كما تم تعريبه وتطبيقه في البيئة العربية (بطاينة والجوارنة، 2004)، وكذلك تم استخدامه في الدراسات التي أجريت في سلطنة عمان (الجمالي وحسن، 2003)، وقد تبنى الباحثان النسخة المستخدمة من قبل الجمالي وحسن (2003) بعد التأكد من مؤشرات الثبات والصدق فيها؛ نظرا لأنها أعدت لتناسب معلمي التربية الخاصة بالسلطنة.

ويتكون هذا المقياس من (22) فقرة، على شكل عبارات تسأل الفرد عن شعوره نحو مجموعة من السلوكيات المتصلة بمهنته، ويقوم المشارك بالاستجابة لكل عبارة مرتين؛ مرة للدلالة على مدى تكرار الشعور، ومرة أخرى للدلالة على شدته. وقد دلت الدراسات السابقة على أن الاستجابة لتكرار الشعور مماثلة للاستجابة لشدته، وأن هناك ارتباطا عاليا بين هذين البعدين (التكرار والشدة)، خاصة أن نتائج التحليل العاملي أظهرت أن فقرات المقياس تشبعت وفقا للتكرار والشدة في نمط واحد (الجمالي وحسن، 2003)، وقد خلص لي وأشفورث (Lee & Ashforth, 1996، كما في Worley et al., 2008) إلى أن كل بعد من بعدي التكرار والشدة هو تكرار للآخر وأن استخدام أحدهما كاف للتحليل، لذا اقتصر الباحثان في الدراسة الحالية على تكرار الشعور بالاحتراق النفسي وهو ما أوصت به واستخدمته مجموعة من الدراسات الأجنبية (Abel & Sewell, 1999; Worley et al., 2008) والعربية (الخرابشة وعربيات، 2005).

ويتم الاستجابة لمدى تكرار الشعور بالاحتراق من خلال استخدام تدرج سباعي (صفر= أبدا، 1= بضع مرات في السنة، 2= مرة في الشهر أو أقل، 3= بضع مرات في الشهر، 4= مرة كل أسبوع، 5= بضع مرات في الأسبوع، 6= كل يوم تقريبا). وتتوزع فقرات المقياس إلى ثلاثة أبعاد تم تعريفها إجرائيا في مصطلحات الدراسة وهي: بعد الإجهاد الانفعالي، وفقراته (1-2-3-6-8-13-14-16-20)، وبعد تبلد الشعور، وفقراته (5 – 10 – 11 – 15 – 22)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز، وفقراته (4 – 7 – 9 -12 – 17 – 18 – 19 – 21). وبناء عليه، فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في أي بعد من الأبعاد الثلاثة هي صفر، وأما أعلى درجة فهي (54) في بعد الإجهاد الانفعالي، و (30) في بعد تبلد الشعور، و (48) في بعد نقص الشعور.

ونظرا لأن فقرات بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر سلبية، فقد قام الباحثان بعكس درجات المفحوصين على بعد (نقص الشعور بالإنجاز) لتصبح في نفس اتجاه البعدين الأوليين، وبناء على ذلك فإن المستجيب الذي يحصل على درجات عالية في جميع الأبعاد الثلاثة يصنف بأن لديه مستوى عاليا من الاحتراق النفسي، في حين تدل الدرجات المنخفضة على مستوى منخفض من الاحتراق النفسي. وتجدر الإشارة هنا بأن مقياس ماسلاك لا يصنف المستجيب على أنه محترق أو غير محترق، ولكن يتم تصنيف الاستجابات إلى ثلاثة مستويات بناء على الدرجة المحصلة في مقياس الاحتراق. ويشير الجدول رقم (2) إلى التصنيفات الثلاثة وما يقابلها من درجات.

الجدول (2): تصنيف مستويات أبعاد مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي

الأبعاد	عال	متوسط	منخفض
الإجهاد الانفعالي	30 فما فوق	29-18	17-0
تبلد المشاعر	12 فما فوق	11-6	5-0
نقص الشعور بالإنجاز	24 فما فوق	23-12	11-0

صدق المقياس

أشارت الدراسات السابقة إلى تمتع المقياس بمستويات عالية من الصدق، بمختلف طرق الصدق المستخدمة مثل صدق البناء أو الصدق التلازمي، وفي الدراسة التقييمية التي قام بها وورلي وآخرون (Worley et al., 2008)، استعرض الباحثون 45 دراسة سابقة استخدمت مقياس ماسلاك في مختلف دول العالم (بما في ذلك بعض الدراسات العربية)، وخلص الباحثون إلى أن البناء العاملي للمقياس في معظم هذه الدراسات يدل على وجود عوامل ثلاثة (بعد الإجهاد الانفعالي، وبعد تبلد المشاعر، وبعد نقص الشعور بالإنجاز)، مع اختلاف في تشبع العبارات داخل العوامل، وأن هذه العوامل مرتبطة ببعضها البعض.

وفي البيئة العمانية، خلص الجمالي وحسن (2003) إلى تمتع المقياس بمؤشرات صدق عالية، حيث تم عرض المقياس على خمسة محكمين للتأكد من مناسبته لعينة معلمي التربية الخاصة ومدى سلامة اللغة وانتماء العبارات للأبعاد، وقد تركزت التعديلات على بعض المصطلحات اللغوية البسيطة، كما حصل الباحثان على معاملات ارتباط عالية بين درجات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم التوصل إلى وجود عوامل ثلاثة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي (باستخدام التدوير المائل للمحاور). وفي الدراسة الحالية، تمت مراجعة عبارات المقياس من خلال ثلاثة محكمين، واتفقوا على مناسبة العبارات لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دون أي تعديل، كما تم التوصل إلى معاملات ارتباط عالية مع الدرجة الكلية (0.89، و 0.67، 0.68) لكل من بعد الإجهاد الانفعالي، و تبلد المشاعر، وتدني الشعور بالإنجاز، على التوالي.

وتمهيدا لفحص الصدق العاملي للمقياس، تحقق الباحثان من كفاءة بيانات عينة الدراسة لإجراء التحليل العاملي عليها، وذلك من خلال حساب اختبار كايزر – ماير - أولكن وبارتلت (Kaiser – Meyer - Olkin & Bartlett's test) الذي دل على ملاءمة البيانات للتحليل العاملي (KMO= 0.831، مربع كاي = 1521.425، دال عند مستوى أقل من 0.001 وبدرجة حرية = 231). وقد طبق الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) مع تدوير مائل للمحور (Varimax rotation)، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود ثلاثة عوامل فسرت 48% من التباين الكلي، مع تشبع

بعض العبارات في أكثر من عامل، وقد فسر العامل الأول الممثل بعبارات الإجهاد الانفعالي 28.3% من التباين، بينما فسر العامل الثاني الممثل بعبارات نقص الشعور بالإنجاز 11.3% من التباين، في حين فسر العامل الثالث (مزيج من عبارات تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز) نسبة 8.4% من مجموع التباين الكلي، وهي نسب مقاربة لما تم الحصول عليه لعينة معلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان (18.4% و 13.8% و 8.9 على التوالي، الجمالي وحسن، 2003) أو لعينات أخرى (20.2% و 15.1% و 10.6 على التوالي، Laugaa et al., 2008).

ثبات المقياس

اتصفت البيانات المحصلة من خلال استخدام مقياس ماسلاك بثباتها سواء في النسخة الأصلية أو غيرها من النسخ المترجمة وعلى عينات مختلفة من مثل الفرنسية (Laugaa et al., 2008) أو النرويجية Richardsen & Martinussen, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2009) أو الألمانية (Bellingrath, Weigl, & Kudielka, 2008; Schwarzer & Hallum, 2008) أو اليونانية (Kokkinos, 2006; Platsidou & Agaliotis, 2008) أو العربية (الخرابشة وعربيات، 2005) أو التركية (Sari, 2004) أو الهولندية (Loonstra, Brouwers, & Tomic, 2009)؛ سواء كانت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي أو بطريقة إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية.

وفي البيئة العمانية، وجد الجمالي وحسن (2003) معاملات ثبات جيدة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ؛ حيث بلغت 0.84 و 0.71 و 0.69 و 0.81 لكل من: بعد الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، وتدني الشعور بالإنجاز، والدرجة الكلية للمقياس. وفي الدراسة الحالية، بلغت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: 0.88 و 0.52 و 0.75 و 0.86 على التوالي، على أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية. ويمكن القول بأن جميع هذه القيم جيدة باستثناء معامل ثبات بعد تبلد المشاعر والذي يبقى مقبولا نظرا لأن هذه القيمة تقع ضمن القيم التي تم الحصول عليها في دراسات سابقة؛ حيث أشار (Worley et al., 2008) في مراجعتهم لـ 45 دراسة سابقة بأن معاملات الثبات لهذا البعد تراوحت بين 0.50 و 0.80.

النتائج

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستويات تكرار الشعور بالأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، والجدول (3) يعرض هذه المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي: الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز، بالمقارنة مع المعايير التي حددها كل من ماسلاش وجاكسون والمتمثلة في المستويات الثلاثة (منخفض – متوسط – عال) التي تم الإشارة إليها مبكرا في تصحيح المقياس.

الجدول (3): متوسطات درجات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناء على التصنيف الثلاثي لمستويات أبعاد مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي

م	البعد	مستويات الاحتراق	المعيار	متوسطات درجات العينة الحالية
1	الإجهاد الانفعالي	عال	30 فما فوق	17.35
		متوسط	29-18	
		منخفض	17 - 0	
2	تبلد المشاعر	عال	12 فما فوق	2.14
		متوسط	11-6	
		منخفض	5-0	
3	نقص الشعور بالإنجاز	عال	24 فما فوق	9.01
		متوسط	23-12	
		منخفض	11-0	

ويلاحظ من الجدول (3)، أن متوسطات درجات أفراد الدراسة الحالية على الأبعاد الثلاثة للاحتراق وقعت ضمن المستوى المنخفض وفقا لمعيار ماسلاك في تحديد مستوى الاحتراق لكل بعد من أبعاد المقياس، مع ملاحظة أن متوسط درجات العينة في بعد الإجهاد الانفعالي يمكن اعتباره قريبا من المستوى المتوسط حيث بلغ 17.35 وهي درجة حدية بين المستوى المنخفض والمتوسط وفقا للمعيار المستخدم.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف مستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي بناء على الاختلاف في مستويات المؤهل الدراسي والتخصص والحالة الاجتماعية للمعلمات؟ استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة لمعرفة تأثير المؤهل الدراسي (لوجود ثلاثة مستويات في هذا المتغير) كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة تأثير كل من التخصص والحالة الاجتماعية للمعلمات في الأبعاد الثلاثة.

فبالنسبة للمؤهل الدراسي، تم أولا استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للمستويات الثلاثة التي يبينها الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتراق النفسي حسب المؤهل الدراسي

م	*البعد*	*مستويات الاحتراق*	*العدد*	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الإجهاد الانفعالي	دبلوم	26	16.46	13.72
		بكالوريوس	143	18.42	11.16
		دبلوم عال في الصعوبات	30	12.70	10.02
2	تبلد المشاعر	دبلوم	26	2.30	3.87
		بكالوريوس	143	2.29	3.16
		دبلوم عال في الصعوبات	30	0.96	2.53
3	نقص الشعور بالإنجاز	دبلوم	26	6.96	7.85
		بكالوريوس	143	10.24	7.10
		دبلوم عال في الصعوبات	30	5.20	4.40
4	الدرجة الكلية	دبلوم	26	25.73	21.05
		بكالوريوس	143	30.96	16.62
		دبلوم عال في الصعوبات	30	18.86	13.37

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم حساب قيمة (ف) لتحليل التباين الأحادي. وكما هو ملاحظ من الجدول رقم (4)، فإن أفراد العينة في كل مستوى من المستويات الثلاثة لمتغير المؤهل المدرسي مختلفة؛ مما يهدد الفرضية التي يقوم عليها تحليل التباين الأحادي المتمثلة في افتراض تماثل تباين فئات المتغيرات العاملية (Tabachnick & Fidell, 2001)، ولذلك تم حساب معامل اختبار Levene's للتأكد من هذه الفرضية ولاختيار الاختبار البعدي المناسب (Post Hoc Test).

وقد تبين أن معامل اختبار Levene's دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، لكل من بعدي تبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز؛ لذا تم استخدام اختبار (Dunnett's C) لجميع المقارنات، وهذا الاختبار لا يتأثر بعدم تساوي تباين فئات متغير المؤهل الدراسي حيث إنه أحد الاختبارات البعدية التي لا تقوم على فرضية تجانس التباين (Equal variance not assumed). والجدول رقم (5) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المستويات الثلاثة للمؤهل الدراسي في متوسطات الأبعاد الثلاثة والمجموع الكلي للاحتراق النفسي.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الاحتراق النفسي بناء على المؤهل الدراسي

م	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	بين المجموعات	834.561	2	417.280	3.228	0.042
		داخل المجموعات	25337.741	196	129.274		
		المجموع	26172.302	198			
2	تبلد المشاعر	بين المجموعات	45.016	2	22.508	2.223	0.111
		داخل المجموعات	1984.169	196	10.123		
		المجموع	2029.186	198			
3	نقص الشعور بالإنجاز	بين المجموعات	762.197	2	381.098	8.051	0.000
		داخل المجموعات	9278.195	196	47.338		
		المجموع	10040.392	198			
4	الدرجة الكلية	بين المجموعات	3851.980	2	1925.990	6.797	0.001
		داخل المجموعات	55539.407	196	283.364		
		المجموع	59391.387	198			

يلاحظ من الجدول رقم (5) بأن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى نوع المؤهل الدراسي في كل من بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز وكذلك في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء اختبار Dunnett's C وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي واضحة في الجدول رقم (6).

الجدول (6): نتائج اختبار Dunnett's C للمقارنات البعدية حسب المؤهل الدراسي

م	البعد	فروق المربعات	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم عال في الصعوبات
1	الإجهاد الانفعالي	دبلوم	-	1.96503-	3.76154
		بكالوريوس	1.96503	-	*5.72657
		دبلوم عال في الصعوبات	3.76154-	*5.72657-	-
2	نقص الشعور بالإنجاز	دبلوم	-	3.28322-	1.76154
		بكالوريوس	3.28322	-	*5.04476
		دبلوم عال في الصعوبات	1.76154-	*5.04476-	-
3	الدرجة الكلية	دبلوم	-	5.23427-	6.86410
		بكالوريوس	5.23427	-	*12.09837
		دبلوم عال في الصعوبات	6.86410-	*12.09837-	-

* فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ألفا أقل من (0.05).

من خلال النظر في النتائج الموضحة في الجدول رقم (6)، فإن نتائج اختبار Dunnett's C تشير إلى أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في متوسطات بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز والدرجة الكلية للاحتراق النفسي يعود إلى الفرق بين فئتي المعلمات من حملة البكالوريوس ومن حملة الدبلوم العالي، ولصالح فئة المعلمات من حملة البكالوريوس.

أما بالنسبة لمعرفة تأثير كل من التخصص والحالة الاجتماعية للمعلمات في الأبعاد الثلاثة فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

ويشير الجدول رقم (7) إلى نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعلمات في كل من تخصصي مجال أول (تربية إسلامية ولغة عربية ودراسات اجتماعية) ومجال ثان (علوم ورياضيات) في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي.

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب التخصص في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي

م	البعد	التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	*قيمة* ت	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	مجال أول	115	17.1826	11.23168	195	0.204	0.838
		مجال ثان	82	17.5244	12.06078			
2	تبلد المشاعر	مجال أول	115	1.8696	2.88834	195	1.198	0.233
		مجال ثان	82	2.4268	3.63464			
3	نقص الشعور بالإنجاز	مجال أول	115	8.1478	7.40465	195	2.129	0.034
		مجال ثان	82	10.3171	6.51471			
4	الدرجة الكلية	مجال أول	115	27.2000	16.62549	195	1.224	0.222
		مجال ثان	82	30.2683	18.29595			

ويتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) في بعد نقص الشعور بالإنجاز ولصالح معلمات المجال الثاني، بينما لم تصل الفروق بناء على متغير التخصص إلى مستوى الدلالة الإحصائية المتبناة في هذه الدراسة (أقل من 0.05) في متوسطات البعدين الآخرين (الإجهاد الانفعالي وتبلد الشعور) والدرجة الكلية للاحتراق النفسي.

ويلاحظ من الجدول رقم (8) غياب أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للمعلمات سواء في الأبعاد الثلاثة الفرعية أو في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة بين مستويات الأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي وكل من سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية للمعلم، والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة؟ تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، والجدول رقم (9) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين الاحتراق النفسي بأبعاده الفرعية الثلاثة وكل من سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية، والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة.

الجدول (8): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعلمات حسب الحالة الاجتماعية في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي

م	البعد	الحالة الاجتماعية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	*قيمة* ت	مستوى الدلالة
1	الإجهاد الانفعالي	غير متزوجة	28	17.9643	12.34229	195	0.338	0.736
		متزوجة	169	17.1657	11.44796			
2	تبلد المشاعر	غير متزوجة	28	1.8214	3.50717	195	0.499	0.618
		متزوجة	169	2.1479	3.15219			
3	نقص الشعور بالإنجاز	غير متزوجة	28	9.6786	6.06785	195	0.610	0.543
		متزوجة	169	8.7988	7.21818			
4	الدرجة الكلية	غير متزوجة	28	29.4643	17.91023	195	0.382	0.703
		متزوجة	169	28.1124	17.25317			

الجدول (9): معاملات الارتباط بين الاحتراق النفسي بأبعاده الفرعية الثلاثة وكل من الخبرة والدورات التدريبية والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة

م	البعد	1	2	3	4	5	6
1	الإجهاد الانفعالي	-					
2	تبلد المشاعر	0.531	-				
3	نقص الشعور بالإنجاز	0.325	0.325	-			
4	الدرجة الكلية	0.895	0.671	0.686	-		
5	الخبرة التدريسية	0.101-	0.033-	0.172-	0.144-	-	
6	الدورات التدريبية	0.117-	0.076-	0.094-	0.132-	0.135	-
7	المستوى الاقتصادي	0.195-	0.254-	0.229-	0.268-	0.084	0.053

* القيم ≤ 0.144 دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.05، والقيم ≤ 0.195 دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01.

يلاحظ من جدول مصفوفة الارتباطات رقم (9) بأن متغير الخبرة التدريسية ارتبط ارتباطا سلبيا ودالا إحصائيا ببعد نقص الشعور بالإنجاز (ر = -0.172، مستوى دلالة = 0.015)، وبالدرجة الكلية لمقياس الاحتراق (ر = 0.144، مستوى دلالة = 0.042)، بينما لم تكن معاملات الارتباط لمتغير الخبرة دالة مع البعدين الآخرين (بعد الإجهاد الانفعالي، وبعد تبلد الشعور)، كذلك لم يرتبط متغير الدورات التدريبية بأي من الأبعاد الثلاثة، أو بالدرجة الكلية ارتباطا دالا إحصائيا. أما متغير المستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة فقد جاءت ارتباطاته دالة إحصائيا مع جميع أبعاد الاحتراق: بعد الإجهاد الانفعالي (ر = -0.195، مستوى دلالة = 0.007)، وبعد تبلد المشاعر (ر = -0.254، مستوى دلالة أقل من 0.001)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز (ر = -0.229، مستوى دلالة = 0.001)، وكذلك مع الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق (ر = 0.268، مستوى دلالة أقل من 0.001).

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانين من الاحتراق النفسي ولكن بمستويات منخفضة (في جميع أبعاد الاحتراق: الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) بناء على معايير ماسلاك وجاكسون حول تصنيف مستويات الاحتراق التي أشرنا إليها مبكرا في الجدول رقم (3)، ورغم أن معظم الدراسات التي أجريت على عينات أخرى من معلمي التربية الخاصة أو المعلمين العاديين (بطاينة والجوارنة، 2004؛ الجمالي وحسن، 2003؛ الخرابشة وعربيات، 2005؛ الزيودي، 2007؛ Caton et al., 1998) أظهرت مستوى متوسطا من الاحتراق بناء على معيار ماسلاك وجاكسون، إلا أن هناك دراسات اتفقت مع الدراسة الحالية من مثل دراسة السرطاوي (1997) التي وجدت مستويات منخفضة لمعلمي التربية الخاصة بالسعودية.

ويمكن عزو انخفاض مستويات الاحتراق لدى عينة الدراسة الحالية إلى قلة الأعباء الوظيفية المنوطة بالمعلمات، وقلة عدد التلاميذ في كل مدرسة، حيث إن نصاب كل معلمة في المدرسة هو 25 تلميذا وتلميذة، ومقارنة مع الدراسات السابقة، فإن المستويات المتوسطة والعالية في تلك العينات تم عزوها إلى كثرة المشكلات والأعباء اليومية التي تعوق عمل معلمي التربية الخاصة وتشعرهم بالعجز والقصور عن أداء مهامهم (بطاينة والجوارنة، 2004). ومقارنة بالمعلمات العاديات، فإن معلمات التلاميذ ذوي الصعوبات

في مدارس سلطنة عمان قد يكن أقل أعباء وضغوطا؛ ومن ثم قد يعانين مستويات أقل من الاحتراق المدرسي مقارنة بالمعلمات العاديات، وهو افتراض يحتاج إلى دراسة ميدانية مستقبلية تقارن بين هاتين الفئتين من المعلمات.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، وكذلك في الدرجة الكلية للاحتراق النفسي بناء على نوع المؤهل الدراسي، ولصالح المعلمات من حملة البكالوريوس؛ حيث جاءت متوسطات هذه الفئة أعلى من متوسطات فئة المعلمات من حملة الدبلوم العالي في مجال صعوبات التعلم، وتأتي هذه الدراسة لتؤكد نتائج الدراسات السابقة في أهمية تأهيل المعلمات العاملات في مجال التربية الخاصة وعدم الاكتفاء بورش تدريبية قصيرة، حيث وجد المجالي وحسن (2003) أن متوسطات معلمي التربية الخاصة من المتخصصين في التربية الخاصة في بعد الإجهاد الانفعالي كانت أقل من متوسطات أقرانهم من معلمي التربية الخاصة من غير المتخصصين في التربية الخاصة، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في الدراسة الحالية بين غير المتخصصين في مجال صعوبات التعلم (سواء من حملة الدبلوم المتوسط أو البكالوريوس) وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة (بطاينة والجوارنة، 2004)، مما يدل على أن مصدر انخفاض مستويات الاحتراق لدى فئة حملة الدبلوم العالي في مجال الصعوبات هو ما يزودهم به هذا المؤهل العالي من معلومات تعينهم على فهم طبيعة التلاميذ الذين يتم التعامل معهم، بالإضافة إلى إكسابهم المهارات المتصلة بكيفية تدريس وتقويم ومعالجة هذه الفئة من التلاميذ؛ مما يمكنهم من مواجهة الصعوبات التي يتضمنها العمل مع فئة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائيا في بعد نقص الشعور بالإنجاز تعزى إلى تخصص المعلمات، فقد كانت متوسطات معلمات المجال الثاني (علوم ورياضيات) أعلى من متوسطات معلمات المجال الأول (تربية إسلامية ودراسات اجتماعية ولغة عربية)، وقد يعزى ذلك إلى فروق في شخصيات المعلمات المتخصصات في العلوم الأدبية، مقارنة بالمتخصصات في المجالات العلمية، وبما أن الفروق بين التخصصين حصرت في نقص الشعور بالإنجاز، فإن ذلك قد يعكس اختلاف مستويات التوقعات في الإنجاز بين معلمات كل من المجالين، ولم يمكن الحصول على دراسة مماثلة قارنت بين التخصصات باستثناء دراسة القريوتي والخطيب (2006) التي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق تعزى للتخصص، إلا أن هذه الدراسة قارنت فئة المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية، واللغات، والبرمجة (وكانت متوسطاتها هي الأعلى) بفئة المتخصصين في التربية الخاصة، وهي نتيجة تماثل نتيجة الدراسة الحالية المتصلة بانخفاض مستويات الاحتراق لدى حملة الدبلوم العالي في مجال الصعوبات، نظرا لتأثير التأهيل الأكاديمي على ثقة المعلم بنفسه وقدرته على التعامل مع مصادر الاحتراق المختلفة.

أما فيما يتعلق بمتغير الحالة الاجتماعية للمعلمات، فإن نتائج اختبار (ت) أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الاحتراق بأبعاده الثلاثة بين فئة المتزوجات وغير المتزوجات من المعلمات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الخطيب والقريوتي (2005)، والقريوتي والخطيب (2006)، والقريوتي (2008)، ويمكن تفسير غياب هذه الفروق إلى أن كلا من فئتي المتزوجات وغير المتزوجات في المجتمع العماني تحاط بدعم أسري متماثل؛ إذ توفر الأسرة الممتدة دعمها للمعلمات اللاتي لم يتزوجن بعد في ظل التماسك الأسري السائد، وتتلقى المتزوجات دعم أفراد الأسرة الصغيرة المباشرة كالزوج والأبناء.

إلى جانب هذه المقارنات، فقد بحثت الدراسة الحالية العلاقة بين مستويات الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة وكل من الخبرة التدريسية للمعلمات، وعدد الدورات التي التحقن بها، والمستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الخبرة التدريسية وأي من أبعاد الاحتراق باستثناء علاقة ضعيفة (حجم الأثر = 0.012 وهو صغير بحسب تصنيف كوهن (Cohen, 1988، كما في Valentine & Cooper, 2003) مع بعد نقص الشعور بالإنجاز، ورغم أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الخبرة التدريسية وبعض أبعاد الاحتراق (الدبابسة، 1993؛ الزيودي، 2007) إلا أن معظم الدراسات العربية أشارت إلى عدم وجود فروق في مستويات الاحتراق عند المقارنة بين المعلمين الأقل خبرة والأكثر خبرة (بطاينة والجوارنة، 2004؛ الجمالي وحسن، 2003؛ الخطيب والقريوتي، 2005؛ القريوتي، 2008؛ يحيى وحامد،2001).

ولعل غياب العلاقة بين الاحتراق وسنوات الخبرة عائد إلى احتساب أكثر الباحثين لسنوات الخبرة في المجال التربوي وليس الخبرة في مجال العمل في التربية الخاصة، حيث إن كثيرا ممن يدرسون في مجال التربية الخاصة في العادة هم معلمون من تخصصات مختلفة قضوا سنوات في تدريس التلاميذ العاديين، ولا شك أن خبرة التدريس مع ذوي الاحتياجات الخاصة مختلفة عن تدريس التلاميذ العاديين، وقد سعت الدراسة الحالية لتغطية هذا الجانب من خلال سؤال المعلمات عن خبرتهن التدريسية في المجال التربوي، وخبرتهن الخاصة بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لولا أن معظم المعلمات المشاركات في الدراسة كن من ذوات الخبرة الحديثة، حيث إن 80% لديهن خبرة 3 سنوات أو أقل في مجال تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نظرا لحداثة هذه الوظيفة في مدارس وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان؛ مما تعذر بسببه وجود علاقة بين سنوات تدريس التلاميذ ذوي الصعوبات ومستويات أبعاد الاحتراق الثلاثة؛ لذا يقترح الباحثان على الدراسات المستقبلية ضرورة الفصل بين سنوات الخبرة التدريسية العامة، وسنوات تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما بالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية، فقد أشارت نتائج معاملات الارتباط إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين عدد الدورات ومستويات الاحتراق؛ مما قد يشير إلى عدم فاعلية هذه الدورات في التخفيف من احتمالية الشعور بالاحتراق، خاصة أنها دورات قصيرة وغير منتظمة، مقارنة مع الدبلوم العالي في مجال صعوبات التعلم الذي تبنته وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع قسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس والذي يمتد لسنة كاملة، والذي وجدت الدراسة الحالية بأن خريجات هذا الدبلوم أظهرن مستويات احتراق أقل (بجميع أبعاده) من نظيراتهن من حملة البكالوريوس (في تخصصات غير التربية الخاصة) اللاتي لم يلتحقن بدبلوم متخصص في صعوبات التعلم، وهذه النتيجة تؤكد أهمية تأهيل العاملين في مجال التربية الخاصة تأهيلا يتناسب مع طبيعة التلاميذ، وحاجة المعلمات إلى برامج متكاملة تعينهن على فهم خصائص هذه الفئة، وتمدهن بالمهارات اللازمة للنجاح في تعاملهن مع التلاميذ، في الوقت الذي يستطعن المحافظة فيه على مستويات جيدة من صحتهن النفسية.

إلى جانب المتغيرات الخاصة بالمعلمات، فإن الدراسة الحالية سعت لمعرفة العلاقة بين مستويات الاحتراق للمعلمات والمستويات الاقتصادية لطلاب المدارس التي يعملن فيها، وجدير بالملاحظة أن هذا المتغير ارتبط بجميع مستويات الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاحتراق النفسي، وبمعاملات ارتباط أعلى من بقية المتغيرات، حيث وجدت علاقة سالبة؛ فكلما انخفضت المستويات الاقتصادية لطلاب المدرسة ارتفعت مستويات الاحتراق لدى المعلمات في عينة الدراسة الحالية، ويمكن تفسير ذلك بأن المستويات الاقتصادية المنخفضة للأسر غالبا ما ترتبط بانخفاض المستوى الاجتماعي وانخفاض مستويات التعليم للأبوين، وضعف تأثير الأسرة في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، وغياب دعم الأسرة وعدم تواصلها مع المدرسة؛ مما يزيد من العبء الملقى على المعلمة، ولا تجد المعلمة الدافع القوي للاستمرار في العطاء ومواجهة الصعاب المرتبطة بتدريس مثل هذه الفئة من التلاميذ، خاصة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم هم بحاجة إلى دعم متواصل من المدرسة والبيت، وهذا الأمر من أهم أهداف التربية الخاصة وهو بناء علاقة بين الأسرة ومقدمي خدمات التربية الخاصة (الخطيب وآخرون، 2007)، وفي ظل غياب مثل هذا الدعم تجد المعلمة نفسها غير قادرة على مواجهة صعوبات التدريس؛ مما قد يطور عندها الإحساس بالاحتراق النفسي. وبالنظر إلى الدراسات الأجنبية التي تؤكد العلاقة القوية بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (Socio Economic Status, SES) ومتغيرات كثيرة في إطار المدرسة كالتحصيل الدراسي للطلاب (Mere, Reiska, & Smith, 2006)، فإن الباحثين يوصيان بمزيد من الاهتمام في الدراسات العربية لبحث أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة في بقية المتغيرات التربوية.

التوصيات

يوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بدراسة متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب نظرا لعلاقته بمستويات الاحتراق لدى معلمات التلاميذ ذوي الصعوبات، حيث يمكن أن يعكس تأثير هذا المتغير في مستويات الاحتراق حقائق متصلة بمدى تواصل الأسرة مع المدرسة، ومتابعتها لأداء أبنائها داخل المدرسة، وفي البيت، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى الدعم الاجتماعي (Brouwers et al., 1999; Laugaa et al, 2008) الذي يتلقاه معلمو ومعلمات التلاميذ ذوي الصعوبات من داخل وخارج المدرسة.

ونظرا لقلة الدراسات العمانية التي بحثت متغيرات ذات صلة بأداء معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فإن الباحثين يوصيان بضرورة مواصلة الدراسات العلمية للكشف عن الخصائص النفسية لهؤلاء المعلمات للتأكد من توفر بيئة صحية تشجع هذه الفئة من المعلمات على الاستمرار في العمل مع هؤلاء التلاميذ، وهو أمر يتطلب الإبقاء على نصاب المعلمة الحالي من التلاميذ (25 تلميذا وتلميذة) مع عدم تكليف المعلمات بمهام غير متصلة بعملهن؛ حتى لا تزيد أعباء هؤلاء المعلمات وتزيد الصعوبات التي تواجههن مما قد يطور عندهن شعورا بالضغوط النفسية ومن ثم الاحتراق النفسي.

كما يوصي الباحثان بأهمية الاستمرار في تأهيل العاملين مع فئة التلاميذ من ذوي الصعوبات من خلال برامج منظمة وطويلة (كالدبلوم العالي القائم حاليا) وعدم الاقتصار على دورات قصيرة، مع التركيز على ما تحتاجه هؤلاء المعلمات من حاجات تدريبية، من مثل التي توصل إليها الجمالي وحسن في عينتهم من معلمي التربية الخاصة (2003)؛ حيث أشارا إلى أن أهم الحاجات التدريبية التي أكد المعلمون حاجتهم إليها تمثلت بمعرفة الخصائص النفسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعرفة تصميم المواد التعليمية لهم، ومعرفة الأساليب الحديثة في تدريسهم (على التوالي)، وقد اتفق المعلمون على أهمية تدريبهم كل حسب نوع التلاميذ الذين يتم التعامل معهم، وهو ما ينبغي أن يراعيه الدبلوم العالي القائم حاليا من حيث جعل جميع مواده متصلة اتصالا مباشرا بمجال صعوبات التعلم، مع مراعاة الحاجات التي توصل إليها الجمالي وحسن في دراستهما.

وإلى جانب الدراسات التي تم اقتراحها خلال مناقشة نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثين يوصيان بدراسات تساعد في الكشف عن المتغيرات الأخرى التي قد تسبب أو تنتج عن أو ترتبط بمستويات الاحتراق في مجتمع معلمات أو معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصة تلك المتغيرات التي تم الكشف عنها في الدراسات السابقة مع المعلمين عموما أو مع معلمي التربية الخاصة مثل معتقدات الكفاءة الذاتية (Schwarzer & Hallum, 2008)، والضغوط النفسية (Abel & Sewell, 1999; Schwarzer & Hallum, 2008)، والمناخ المدرسي (الزغول والخريشا والخالدي، 2003؛ Grayson & Alvarez, 2008).

ونظرا للبدء في تعميم تجربة معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالسلطنة، فيقترح الباحثان المقارنة بين مستويات الاحتراق النفسي في الحلقة الأولى والحلقة الثانية، وكذلك بحث تأثير الجنس في هذه المستويات خاصة أن هناك تباينا في نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير الجنس في الاحتراق النفسي بين دراسات دلت على وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور (بطاينة والجوارنة، 2004) وبين أخرى دلت على غياب هذه الفروق (القريوتي والخطيب، 2006).

المصادر والمراجع

البتال، زيد (2000). **الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة**. الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض، السعودية.

بطاينة، أسامة والجوارنة، المعتصم بالله (2004). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 2(2)، 48-74.

بطرس، بطرس (2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. عمان: دار المسيرة.

جرار، عبدالرحمن (2008). **صعوبات التعلم**. العين: مكتبة الفلاح.

الجمالي، فوزية وحسن، عبدالحميد (2003). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريبية بسلطنة عمان. **دراسات عربية في علم النفس**، 2(1)، 151-210.

حامد، رنا (1999). **الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعاقين عقليا في اليمن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحديدي، منى والخطيب، مجال (2005). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

حرتاوي، هند (1991). **مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الخرابشة، عمر وعربيات، احمد (2005). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وغرف المصادر. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، 17(2)، 293-301.

الخطيب، جمال (2004). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية**. عمان: دار وائل.

الخطيب، جمال؛ الصمادي، جميل؛ الروسان، فاروق؛ الحديدي، منى؛ يحيى، خوله؛ الناطور، ميادة؛ الزريقات، إبراهيم؛ العمايره، موسى والسرور، ناديا (2007). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، فريد والقريوتي، إبراهيم (2005). **الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم والإعاقات الشديدة**. المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين 1، 245-269. عمان، الأردن.

الدبابسة، محمود (1993). **مستويات الاستنفاذ النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزغول، رافع؛ الخريشا، ملوح والخالدي، مائسة (2003). الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بإدراكهم للنمط القيادي لمديري ومديرات مدارس الكرك الثانوية الحكومية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، 18(6)، 243-268.

الزيودي، محمد (2007). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق**، 23(12)، 189-219.

السرطاوي، زيدان (1997). الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 21(1)، 57-96.

الظاهر، قحطان (2004). **صعوبات التعلم**. عمان: دار وائل.

عبد الرحمن، علي (1992). **مستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الفرح، عدنان (1999). **الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر**. ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة الخليج العربي.

القريوتي، إبراهيم (2008). الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين المعاقين بصريا العاملين بالمدارس الأردنية. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، 12، 100-120.

القريوتي، إبراهيم؛ والخطيب، فريد (2006). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، *21*(23) 131-145.

القريوتي، إبراهيم؛ وعبدالفتاح، فيصل (1998). الاحتراق النفسي لدى عينة معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 13(15)، 95-131.

محمد، عادل (1995). السمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها في درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين. **دراسات نفسية**، 25، 345-375.

النجار، حسين (2004). **الكفاية الذاتية المدركة لدى معلمي غرف المصادر وعلاقتها بأداء المعلمين واستنفاذهم النفسي وتحصيل طلبتهم**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

الوقفي، راضي (2003). **صعوبات التعلم**. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

يحيى، خوله؛ وحامد، رنا (2001). مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، 10 (20)،97-124.

Abel, M., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research,* 92(5), 287-293.

Bellingrath, S., Weigl, T., Kudielka, B. (2008). Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort–reward-imbalance. ***Biological Psychology, 78,*** 104–113.

Brissie, J., Hoover-Denpsey, K., & Bassler, O. (1988). Individual situation contribution to teacher burnout. *The Journal of Educational Research***,** 82**,** 106-112.

Brouwers, A., Evers, W., & Tomic, W. (1999). *Teacher burnout and self-efficacy in eliciting social support* (Research report). (ERIC Document Reproductive Service No. ED437342). Retrieved May 21, 2005, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/10/a9/4e.pdf

Byrne, B. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal***,** 31**,** 645-673.

Caton, D., Grossniskle, W., Cope, Long, T., & Mitchell, D. (1998). Burnout stress among employees on stat. institution for mentally retarded persons. *American Journal of Mental Retardation***,** 93(3), 300-304.

CEC. (1998). Lanuchos initiative on special education teaching conditions. *CEC Today***,** 2(7), 2.

Chan, D. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese Prospective and in-service school Teachers in Hong Kong**.** *Educational Psychology***,** 27(1), 33-49.

Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human service*. Beverly Hills, CA: Sage Publication lnc.

Cooley, E., & Yavanof, P. (1996). Supporting professionals at risk: Intervention to reduce burnout and improve retention of social education. *Exceptional Children***,** 62(4), 336-355.

Cunningham, W. (1983). Teacher burnout solution for the 1980 s: A review of the literature. *The Urban Review,* 151**,** 33-51.

Dick, R., & Wargner, V. (2001). Stress and strain in teaching: Structural equation approach. *The British Psychology society,* 71**,** 243-259.

Dyer, S., & Quine, L. (1998). Predictors of job satisfaction and burnout among the direct care staff of a community Learning disability service. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities***,** 11**,** 320-332.

Frriedman, I. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research***,** 88**,** 281-289.

Gold, Y., & Roth, R. (1994). *Teacher managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: Flamer press.

Golembiewski, R., Munzenrider, T., & Carter, D. (1983). Passes of Progressive burnout and their work site covariant: Critical issues in research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science***,** 191**,** 461-481.

Grayson, J., & Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education,* 24**,** 1349–1363.

Kokkinos, C. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school.

teachers in Cyprus**.** *Stress and Health***,** 22**,** 25–33.

Kong, G. (2005). Factors associated with burnout at Korean child protective service workers**.** *Korean journal of Family Welfare***,** 10(3), 83-103.

Laugaa, D., Rascle, N., Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliqué***,** 58**,** 241–251.

Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education***,** 25**,** 752-757.

Maslach, C. (1986). Stress, burnout, and work holism. In R.R. Kilburg, P. E, Nathon, & R. W. Thorenson (Eds.), *professionals in distress: Issues, syndromes, and solution in psychology* (*pp* 53-75). Washington DC: American psychological Association.

Maslach. C., & Jackon, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior***,** 2**,** 99-113.

Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout how organization cause personal stress nd*

Tellenback, S., Brenner, S., & Lofgren, H. (1988). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 19-33.

Valentine, J. C., & Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. Washington, DC: What Works Clearinghouse.

Worley, J., Vassar, M., Wheeler, D, & Barnes, L. (2008). Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. Educational and *Psychological Measurement*, 68(5), 797-823.

Zapf, D., Seifer, C., & Schomutte, B. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 16, 527-545.

what to do about it. First Edition. Sanfrancisco: Jassey-Bass publisher.

Mere, K., Reiska, P., & Smith, T. (2006). Impact of SES on Estonian students' science achievement across different cognitive domains. *Prospects*, 36(4), 497-516.

Miller, M., Brownell, M, & Smith, S. (1999). Factors that predict teachers staying in Leaving, or referring from the special education classroom. Council for *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital and Community Psychiatry,* 29, 233-237.

Plat, J., & Olson, J. (1990). Why teachers are leaving special education. *Teacher Education and Special Education,* 13, 192-196.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers.*International Journal of Disability, Development and Education,* 55(1), 61- 76.

Potter, B. (1998). *Over coming job burnout how to renew enthuslam for work*.

CA: Robin publisher.

Qaisar, S. (1997). *Special education teachers' attrition in Kentucky and its reasons*. Paper presented at the annual conference of the Mid South Education Research Association, USA.

Raquepaw, J., & Miller, R. (1989). Psychotherapist burnout: A componential analysi. *Professional Psychology: Research and Practice,* 20, 32-36.

Richardsen, A., & Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Downloaded April 8, 2009, from http://goliath.ecnext.com/coms2/gi_0199-2364833/The-Maslach-Burnout-Inventory-factorial.html-page.html

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies,* 30(3), 291-306.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.

Singh, K., & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching teachers of students with emotional disorders versus other special education. *Remedial and Special Education*, 17(1), 137-147.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education,* 25, 518-524.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 3، 2010، 191 - 202

تطوير أسلوب قائم على الأهداف السلوكية لتحديد درجة القطع: دراسة مقارنة مع أسلوب أنجوف

أحمد عوده*، أحمد الشريم**

تاريخ تسلم البحث 2009/6/1 تاريخ قبوله 2010/7/20

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أسلوب قائم على الأهداف لتقدير درجة القطع ، وتقييم هذا الأسلوب بمقارنته مع أسلوب أنجوف القائم على فقرات الاختبار. وقد تم تطوير قائمة بالأهداف السلوكية التفصيلية لوحدة تحليل المقادير الجبرية من منهاج الرياضيات، ويتبع كل هدف مجموعة من الفقرات التي تقيس هذا الهدف، وقد تم عرض قائمة الأهداف وقائمة الفقرات على المحكمين لتقدير درجة القطع لكل هدف، كما تم تطويرصورتين لاختبار محكي المرجع في الرياضيات يتكون كل منهما من ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد تغطي القائمتين حسب درجة انسجام الفقرة بالهدف. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين محكماً، و(171) طالباً، وتم تقسيم المحكمين إلى ثلاث مجموعات وفق تصميم المجموعات المتساوية باختلاف المؤهل العلمي وطبيعة العمل، قامت المجموعات الثلاث بتقدير درجات القطع للأهداف، ثم قامت مجموعتان بتقدير درجة القطع للاختبار حسب طريقة أنجوف، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة التحكيم مرة أخرى. أما عينة الطلبة فقد تم تطبيق الاختبار عليهم بعد إكمالهم دراسة الوحدة مباشرة لحساب المؤشرات الإحصائية للطلبة والفقرات (الصعوبة والتمييز). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة القطع للأهداف كانت (0.56) في جولتي التحكيم، بينما كانت للصورة الولى من الاختبار حسب اسلوب أنجوف (0.67) في الجولة الأولى و(0.66) في الجولة الثانية، وللصورة الثانية (0.63) في الجولتين. وقد كانت جميع معاملات الارتباط بين تقديرات المحكمين في جولتي التحكيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية 0.01، وبينت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين معاملي الثبات للنموذجين. وفيما يتعلق بثبات التصنيف للطلبة باستخدام درجتي القطع من نموذج الأهداف ونموذج أنجوف فقد بينت النتائج أن معدّلي الصواب للنموذجين كان مرتفعاً. وفيما يتعلق بالصدق التنبؤي للنموذجين فقد بينت النتائج أن قيمة معامل كابا لنموذج الأهداف كان الأعلى عند محك الجودة (0.55) حيث بلغ (0.95) بينما كان لنموذج أنجوف عند هذا المحك (0.65)، وكانت قيمة معامل كابا تتغير للنموذجين بتغير محك الجودة. وخلصت الدراسة إلى أن النموذج القائم على الأهداف يعد مناسباً لتقدير درجة القطع، وللتنبؤ بالتحصيل المدرسي للطلبة، لغايات التشخيص في مدى تحقيق الأهداف.(الكلمات المفتاحية: درجة القطع، نموذج الأهداف، نموذج أنجوف، اختبار محكي المرجع،التوافق بين الهدف والسؤال).

خلفية الدراسة: لقيت مسألة تحديد درجات القطع في الاختبارات بغرض تصنيف الطلبة حسب مستوى التمكن من الأهداف التعليمية اهتماماً كبيراً من المهتمين بالقياس والتقويم التربوي والنفسي، فهناك العديد من الحالات أو المواقف التي تتطلب استخدام درجات القطع لتقسيم الأفراد في مجموعتين أو أكثر وفقاً لمتغير معين أو توزيع معين لتحديد من سينجح في الاختبار ومن سيفشل، من سيحصل على إجازة أو ترخيص ومن لا يُرخّص، من سَيُقبل ومن

Developing an Approach Based on Behavioral Objectives to Estimate the Cut-off Score: A Comparison with Angoff's Method

Ahmad Audeh, Faculty of education, Yarmouk university, Irbid, jordan.
Ahmad Shraim, college of education, king saud university, riyadh, kingdom of Saudi Arabia.

Abstract: This study aimed at developing an approach based on behavioral objectives to estimate the cut-off score compared with Angoff's method, which determines the cut-off score based on test-items.In order to achieve this aim a content domain was selected, well defined, and analyzed by translation this content into a set of behavioral objectives. Every objective in the set was followed by a group of multiple-choice items, which measure this objective to enable the raters to estimate the cut-off score for every objective. Two test forms were constructed using two procedures of selecting items for each form based on item-objective congruence for one form, and random selection for the other one.A total group of 30 raters estimated the cut-score of each objective and item in the two test forms. The raters were classified according to their educational qualifications and work status into three equal groups. Two of the three groups estimated the cut-off scores using Angoff's method, two times or rounds over a period of two weeks. A sample of 171 ninth grade students were tested immediately after they had completed studying the unit in order to calculate the statistical indices of the students and the items, for validating the cut-off scores and for comparison purposes.The results of the study indicated that the cut-off score based on objectives was (0.56) in the two raters' rounds, while it was (0.67) for the first form using Angoff's method in the first round, (0.66) in the second round, and (0.63) for the second form in the two rounds. Furthermore, all correlation coefficients between the raters' estimations in the two rounds were high (0.93; 0.96) and were statistically significant at (α = 0.01). The results also indicated that there was no statistically significant difference between the reliability coefficients of the two methods (objective-based and test-item-based) of estimating cut-off scores.The results of the study also indicated that there was no statistically significant difference between the estimated cut-off scores by the raters in the three groups based on the behavioral objectives. The two methods were high and equivalent statistically of two reliability indices (Hit rate, and Kappa coefficient); but they were significantly different in their ability to predict a student's school achievement in favor of the objective-based method.
*The study concludes that the objective-based method is superior in estimating cut-off scores compared with the most frequently used test-item-based method; it is more efficient in predictive validity, more powerful and universal due to the strong-grounded early steps starting specifying the content domain, and the population of behavioral objectives representing this domain. (**Keywords**: cut–off score, objectives-based, Angoff's Method, test-item-based, criterion referenced test, item-objective congruence).*

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
** كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

سَيُرفض في وظيفة معينة، ومن يُسمى متمكناً ومن هو غير المتمكن. ويشير جودوين (Goodwin, 1996) إلى أنه قد تستخدم درجات القطع لتصنيف المجموعات والأفراد في عمليات التشخيص والتجارب الطبية طبقاً لموقعهم على متغير أو مجموعة متغيرات، وفي عيادات الطب النفسي بشكل خاص لتصنيف الأفراد إلى أي الفئات التي ينتمون اليها، من أجل تخصيص برامج علاجية لهم بناءً على تصنيفهم ذلك، وهناك استخدامات أخرى لدرجات القطع مثل سوق العمل كالترشيح للوظائف، وفي معايير ضبط الجودة للصناعات والخدمات وغيرها.

ويخضع تحديد درجات القطع العالية أو المنخفضة في الاختبارات لاعتبارات عملية عديدة قد يكون أهمها النتائج المترتبة على أداء الخريج في سوق العمل، فقد يكون الحد الأدنى للمعدّل التراكمي للطالب في جامعة معينة حتى يعدّ ناجحاً في المعدّل العام مختلفاً باختلاف المرحلة كأن يكون 60% مثلاً لمرحلة البكالوريوس، و 75% لمرحلة الماجستير، و 80% لمرحلة الدكتوراه، وقد يكون هذا الاختلاف مرتبطاً بطبيعة العمل لكل خريج من هذه المراحل، فالطالب في مرحلة البكالوريوس لا يُفترض به أن يصل إلى مستوى الإتقان بتعريف إجرائي معين كما في مرحلة الدكتوراه، ومع ذلك فقد يتم بين الحين والآخر إعادة النظر في درجات القطع وفق أسس واعتبارات تحددها تلك الجامعة. ومن الأمثلة كذلك على درجات القطع الصفر الجامعي (اي الحد الأدنى للعلامة في المقرر) وارتباطه بالحد الأدنى للمعدل التراكمي للطالب، وكذلك مستوى النجاح لامتحان الكفاءة الجامعية لمن أنهى مرحلة البكالوريوس، والقضايا المتعلقة بتفسير نتائجه، إلاّ أن ما يستحق الإشارة إليه هنا هو أن القاعدة التي ترتكز عليها درجة القطع هي الأهداف بوصفها الخطوة الأساس في خطوات بناء الاختبارات والمقاييس، بصرف النظر عن درجة تحديد مجال(مجتمع) الفقرات أو الأسئلة وما يرتبط به من تمثيل لعينة الأسئلة المأخوذة من هذا المجال.

ويربط المختصون في القياس (Kane,1987; Shepard, 1984; Jager,1989; Goodwin, 1996) بين درجات القطع(cut-off scores) والمستويات(standards) عند الحديث عن المعايير، ونجد ذلك واضحاً في الحديث عن الاختبارات محكية المرجع مقابل الاختبارات معيارية المرجع وتحديد ما يتعلق بالتأكيد المتزايد على الحد الأدنى من الكفاية، ويتضح ذلك أيضاً في التطور الذي حصل على اختبارات التصنيف المحوسبة واختبارات التمكن والاختبارات المكيفة لأغراض الشهادات والتراخيص والتصنيف. حيث تعدّ درجة القطع مكوناً أساسياً من مكونات إعداد هذه الاختبارات، ويطلق على مستويات الأداء في الاختبارات محكية المرجع تسميات مختلفة مثل: درجات القطع Cutting Scores، ودرجات التمكن Mastery Scores، ودرجات النجاح Passing Scores (Cizek, 1996 ; Glass,1977).

وقد عرّف كين(Kane,1998) درجة القطع بأنها نقطة على مقياس العلامة الملاحظة Observed-Score Scale، بينما يعرف المستوى Standard بأنه حدٌ تصوري على مقياس العلامة الحقيقية True-Score Scaleبين الأداء المقبول وغير المقبول. وتعرفها شيبارد (Shepard,1984) بأنها الدرجة التي تميز بين المتمكن وغير المتمكن في القياس محكي المرجع، أو الدرجة التي تميز بين الجيد وغير الجيد وفق تعريف إجرائي معين وأسس منطقية تحددها الجهات المعنية. بينما يعرفها هامبيلتون (Hambleton, 1982) بأنها درجة على متصل السمة المقيسة، والتي تستخدم لتصنيف المفحوصين إلى فئتين تعكس مستويات الكفاءة بالنسبة لمجموعة من الأهداف أو المهارات التي يقيسها الاختبار، بحيث يمكن من خلالها الحكم على مستوى أداء المفحوص بأنه متمكن أو غير متمكن.

وباستعراض مختلف التعريفات لدرجة القطع أو مستويات الأداء نجدها متقاربة ومتسقة فيما بينها من حيث أن جميعها تتفق على تقسيم المفحوصين إلى قسمين على الأقل: قسم متمكن أو يمتلك المهارات والمعارف والموضوعات التي يقيسها الاختبار، والقسم الآخر غير متمكن ولا يمتلك تلك المهارات والمعارف التي يقيسها الاختبار، الذي يفترض بأنه يقيس بشكل غير مباشر عينة من الأهداف التي تعمل كمؤشرsign، أو ينطبق عليها خصائص العينة الممثلة sample في ضوء درجة تحديد مجال تلك الأهداف. ونظراً لإدراك المختصين في التربية لأهمية تحديد درجات القطع؛ اجتهد عدد كبير منهم في تطوير أساليب ونماذج لتقديرها يمكن حصرها في فئتين:

- الفئة الأولى المتمركزة حول الاختبار Test - Centered Methods مثل: طريقة نيدلسكي، وطريقة أنجوف، وطريقة إيبل، وطريقة جيجر.
- والفئة الثانية المتمركزة حول المفحوصين Examinees - Centered Methods مثل: طريقة المجموعة الحديّة Borderline Group؛ طريقة المجموعات المحكّية Criterion Group Method لبيرك؛ وطريقة المجموعات المتضادة Contrasting Groups؛ وطريقة هوفستي، (Sizmur,1997؛ Jager, 1989). وهناك طرق تجمع بين النوعين أو الفئتين تعتمد على أسس رياضية وإحصائية بحتة مثل النموذج ذي الحدين(Shepard, 1984).

وترتكز أغلب الطرق السابقة في تحديد درجة القطع على تقديرات المحكمين؛ لذا فلا بد أن يمتاز هؤلاء المحكمون حسب جيجر (Jager, 1989) (بالخبرة والمعرفة في مجال الاختبار، وأن يتفهم الخبراء أنماطاً واسعة من الممارسات في المجال المقصود، وتؤكد شيبارد (Shepard, 1984) أن المعلمين هم أفضل هؤلاء الخبراء في المنهاج والمحتوى التعليمي لأنهم أقرب الناس للمنهاج وأكثرهم تعاملاً معه، والقدرة على التحليل والمراقبة الذاتية، وإدراك التنوع في الممارسات ضمن المجال المقصود.

ويقترح كين (Kane,1987 ؛1998) مجموعة من الإجراءات التي تؤثر بشكل كبير في تقديرات درجة القطع أهمها: تحديد الغرض من عملية تقدير مستوى الأداء، واختيار المحكمين

المؤهلين وتدريبهم بشكل مناسب وخاصة على معنى مفهوم مستوى الأداء، ومفهوم الحد الأدنى من الكفاية عند الفرد المستهدف، وتوفير المعلومات والبيانات الكافية عن مجموعات المفحوصين والمجتمع المقصود. كما يشير كين (Kane,1987) إلى قضية أخرى متعلقة بصدق معايير الأداء حيث يمكن التحقق منه بطريقتين أساسيتين الأولى : بمقارنة تقديرات المحكمين لدرجة القطع أو مستويات الأداء مع النسب الحقيقية المستمدة من التجريب الواقعي لعمليات القياس والاختبارات، أما الثانية فيتم باختيار مجموعتين من المفحوصين المجموعة الأولى نجحوا بصعوبة والمجموعة الثانية فشلوا بصعوبة، ويتم مقارنة هاتين المجموعتين مع نسبة المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، فإذا كانت نسبة الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الأولى إجابة صحيحة أكبر منها في المجموعة الثانية فإن هذا يعدّ دليلاً على صدق علامة القطع المقدرة من المحكمين.

وفي الوقت الذي تزداد فيه الحاجة لاستخدام درجات القطع في مختلف المواقف اليومية التي تهم مختلف القطاعات التربوية والمهنية وغيرها، وعلى وجه الخصوص اختبارات التمكن أو الاختبارات التصنيفية، يتزايد الحديث عن مدى صحة القرارات التي يتم اتخاذها في ضوء هذه الدرجات التي يعبر عنها عادة بنوعين من الخطأ هما الخطأ من النوع الأول الذي يتم فيه قبول أفراد غير متمكنين أو لا يمتلكون الحد الأدنى من الكفاية ويشار إليه بالخطأ الإيجابي، والخطأ من النوع الثاني وهو عندما يتم رفض قبول أفراد متمكنين أو يمتلكون الحد الأدنى من الكفاية ويشار إليه بالخطأ السلبي، والمؤسسات التعليمية المختلفة كالجامعات والمعاهد والمدارس المتخصصة والمؤسسات المهنية والصناعية من جهة، والأفراد الذين يترشحون للمنافسة للالتحاق بهذه المؤسسات من جهة أخرى يعانون من الآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية الناجمة عن أخطاء التصنيف هذه. وما زلنا نلاحظ في كثير من الأوقات بعض الذين يوجهون اللوم إلى مثل هذه الاختبارات، وكذلك إلى المعايير التي تم استخدامها في تصنيف الفئات من المفحوصين، عند تطبيقها ميدانيا سواءً في المواقف التربوية أو القطاعات المهنية المختلفة، بالإضافة إلى عدد من القضايا والأسئلة التي ما زالت تبحث عن حلول وإجابات منها على سبيل المثال : مشكلة الطلبة الناجحين ولكنهم لا يستطيعون أداء العمل كما هو متوقع(Hambleton,1982).

وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك العديد من القضايا المتعلقة بتحديد درجة القطع التي ما زالت بحاجة للبحث والدراسة في ضوء المحددات والافتراضات التي ترافق تطبيق الأساليب التي تعتمد فقرات الاختبار أو التي تعتمد على خصائص المفحوصين (Haertel, 2000)، وما يتعلق بقدرات المحكمين ومستوى تدريبهم وعددهم وخصائصهم الشخصية وجدوى تزويدهم ببيانات عن الفقرات والمفحوصين، وانعكاس ذلك كله على مؤشرات الصدق والثبات لتقديرات المحكمين في تحديد درجة القطع (Hambleton,1982). وبهذا الصدد فقد أشارت بعض الدراسات (Diane, et al., 2005؛Kaufman, et al., 2000) إلى أن طريقة أنجوف في الغالب تعطي تقديرات أعلى عند مقارنتها بغيرها من الطرق الأخرى.

وبينت دراسة جورج وسيد وأويبود (George, Sayeed & Oyebode, 2006) عند مقارنة طريقتين لتقدير درجة القطع إحداها تعتمد على تقديرات المحكمين (طريقة أنجوف)، والأخرى تعتمد على الأساليب الإحصائية لخريجي كلية الطب أن طبيعة الاختبار قد أثرت على آراء المحكمين (كونه اختباراً لخريجين من كلية الطب اعتقد المحكمون أن الطبيب يجب أن يصل إلى مستوى إتقان قريب من 100%) الأمر الذي جعلهم يقدّرون درجة قطع مرتفعة حسب طريقة أنجوف.

وتبين بورسيكوت (Boursicot, 2006) التي قامت بدراسة لمتابعة الطلبة الخريجين من كلية الطب في الميدان، والذين تم اعتبارهم مؤهلين بالحد الأدنى المقبول لممارسة مهنة الطب بناءً على تقييمٍ أساسهُ الأداء في مستوى التخرج من الكلية؛ أن هناك اتساقاً مقبولاً في المعرفة والمهارات العيادية، بينما هناك اتساق أقل بكثير في استخدام الوصفات ومهارات الاتصال والمهارات الشخصية، وتعزو بورسيكوت السبب في ذلك إلى أن الاختبار الذي تعده الكلية لم يكن يشتمل على المهارات الأخيرة (الاتصال والمهارات الشخصية واستخدام الوصفات)، وتؤكد في دراستها أهميةٍ اشتقاق من المهام المتوقعة للخريج؛ مما يعني أن علامة القطع أو علامة النجاح في الامتحان مضللة طالما أن الاختبار لا يغطي المعرفة والمهارات المتوقعة.

وفي دراسة قام بها شانج (Chang, 2000) لمعرفة هل المعيار أو درجة القطع تعكس الحد الأدنى لكفاية المفحوصين أم كفاية المحكمين ؟ فقد استنتج أن المحكمين يميلون لأن يعطوا تقديراً أعلى للفقرات التي يجيبون عنها إجابة صحيحة من الفقرات التي يجيبون عنها إجابة خاطئة، وأشار إلى أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر على كفاية الأحكام بشكل عام هي : خلفية المحكمين، والفقرات وطريقة بنائها، والإجراءات المستخدمة لتحديد درجات القطع.

ويرى هيرتز وشين (Hertz & Chinn,2002) أن التشاور بين أعضاء اللجان يمكن أن يؤدي إلى تقارب وجهات النظر، والوصول إلى إجماع في الرأي، وقد يزيل المعيقات الخاصة بقدرة بعض المحكمين، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على الثقة بدرجة القطع الناتجة مما يعني اختلاف درجة القطع باختلاف إجراءات التحكيم، وأن هذا التشاور يمكن أن يقلل من مصادر الأخطاء أو يخفف من الاعتماد على ما يقيسه الاختبار والانتقال إلى ما يجب أن يقيسه.

في ضوء المحددات التي أشارت إليها الدراسات السابقة بصورة ضمنية أو صريحة حول مقصود الاختبار وتأجيل تحديد درجة القطع إلى مرحلة متأخرة فإن هذه الدراسة تأتي للخروج من إطار الاعتماد كلياً على الاختبار وفقراته وعلى خصائص المفحوصين، وذلك باقتراح أسلوب لتقدير درجة القطع قائم على الأهداف السلوكية التي تمثل المجال والمحتوى المقصود لأنها

أي(الأهداف) تعد الأصل في أي عملية قياس للمعارف والمهارات، وبالتالي يتوقع أن يخفف هذا الأسلوب من سلبيات الاعتماد على فقرات الاختبار، أو مجموعات المفحوصين، وقد ظهرت بعض ملامح التخلص من هذه السلبيات في الدراسة التي قام بها هيرتل (Haertel, 2000) للتقليل من الارتكاز على فقرات الاختبار في تحديد درجة القطع فقد اقترح طريقة لتقدير الحد الأدنى من الكفاية لاعتبار الطالب متمكناً بالاعتماد على تقديرات المحكمين في تحديد المهمات التي على الطلبة أداؤها وإكمالها بنجاح لاعتبارهم متمكنين، ومن هنا أطلق على هذه الطريقة "طريقة المهمة القياسية" Benchmark Task Procedure، وتتلخص هذه الطريقة في قيام مجموعة من المختصين التربويين وأصحاب العلاقة وأرباب العمل بتحديد جميع المهام الرئيسة التي لو أخذت مجتمعة يمكن أن تعدّ ممثلة للمجال المقصود، ثم إعداد إرشادات لتقدير الأداء المقبول (المقنع) مقابل الأداء غير المقبول على كل مهمة من هذه المهام، وأخيراً يتم تقدير نسبة المهمات التي يجب أن تكمل بنجاح، واحتمال أكمال كل مهمة لوحدها من قبل الطالب الذي يمتلك الحد الأدنى من الكفاية.

ومن الخصائص المميزة لهذا الإجراء المقترح أنه يحوّل أو ينقل أحكام المحكمين من النجاح على فقرات الاختبار متعددة الاختيارات إلى النجاح في الأداء الملموس بمعنى النجاح في إكمال مهمات محددة بعناية تمثل المجال المقصود. وهذه إشارة ضمنية إلى استبدال المشكلة الأكبر في تعريف الإتقان فيما يتعلق بمجال النتيجة الذي يكتنفه الغموض في الغالب في العديد من القضايا الأصغر والتي يسهل تعريفها، وهي توضّح تعريف المجال باختيار مجموعة المهام القياسية Benchmark Tasks، ثم تعرف النجاح على كل مهمة قياسية، وأخيراً تقرير نسبة المهام التي يجب أن تكمل بنجاح، وهذا يتطلب من المحكمين استحضار كل معرفتهم العملية وخبراتهم أثناء العمل. ويرافق هذه العملية اختبار الحد الأدنى للكفاية(MCT) Minimum Competency Testing للطلبة، وتقديرات المحكمين فيما يتعلق بالنسبة لأداء كل مهمة لإظهار العلاقة التجريبية بين علامات الطلبة على الإختبار واحتمال إكمال المهمة بنجاح.

ومن الواضح ان تحديد مستوى الأداء يستلزم القدرة المطلوبة على التمييز بين السلوك المعرفي والمهارة في كتابة الفقرات في المستويات المعرفية العليا خصوصاً التطبيق والتحليل (Haswell, 2003). ففي كثير من الأحيان نجد أن الاختبارات تُكتَب فقراتها في المستويات الدنيا، والتي تسمى مستوى الاستظهار Memorization Level، وعلى النقيض من ذلك إن الأغلبية الواسعة من الوظائف تتطلب أداءً فوق مستوى الاستظهار، أي مهارات التحليل والتركيب والتقويم في التصنيف السداسي التقليدي لبلوم في المجال المعرفي، وهذا يفصل بين ممارسة الاختبار والأداء (ممارسة العمل) الذي يدعو الإدارات في أغلب الأحيان إلى التساؤل حول قيمة التدريب، وربما تحوّل الاختبار إلى مؤشر مضلّل للأداء الحقيقي او الواقعي، ومثال ذلك السؤال الذي يُطرح كثيراً: كيف ينجح المتدربون في مستوى معين؛ وبالمقابل لا يستطيعون إنجاز العمل عند مباشرتهم مهام واقعية ؟(Coscarelli & Shrock, 2006) .

في ضوء هذا التصور يقترح الباحثان حلاً لهذه المشكلة يتلخص في العودة إلى الجذر أو الأساس في العملية التربوية وهي الإنطلاق من الأهداف التدريسية، حيث تشكل الأهداف محور النشاط في هذه العملية، ويبذل التربويون جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً في بلورة هذه الأهداف وصياغتها؛ ومن هنا فإنه عند تصميم الاختبار لا بدّ أن يؤخذ بالاعتبار الأهداف التي نريد تحقيقها كخطوة اولى، ثم تحديد المستوى المقبول للنجاح المحدد بدرجة القطع بناءً على هذه الأهداف، ومن ثم يتم تقييم التعلّم من خلال اختبار طُوّر بشكل أساسي في ضوء هذه الأهداف، أي أن الاختبار يجب أن يمثل الأهداف تمثيلاً كافياً، عند ذلك يمكن الوثوق بهذه الدرجة لأنها تعكس مستوى أداء حقيقي مشتق من الأهداف التي طُوّر المنهاج على أساسها، كما قد تعكس صورة مسبقة عن مستوى الأداء على الأهداف في مرحلة لاحقة عند قبوله على اعتباره متمكناً منها.

مشكلة الدراسة:إن المتأمل لمختلف الطرق الشائعة الاستخدام في تحديد درجة القطع، المشار اليها في أدبيات القياس، والدراسات التي تناولت معظم هذه الطرق لتقييمها وتجريبها ومقارنتها، يجد أنها تنقسم إلى قسمين رئيسين: الأول يعتمد فقرات الاختبار، وهو الأكثر استخداماً، والثاني يعتمد مجموعات المفحوصين، وقد لاحظ الباحثان وجود عددٍ من القضايا المهمة التي تؤثر على فاعلية استخدام هذه الطرق، وعلى طبيعة القرارات الناتجة عن استخدامها، منها ما يلي:

اولا: الطرق التي ترتكز على فقرات الاختبار: هناك مجموعة من القضايا المهمة التي تؤثر على قرارات التصنيف (تمكّن / عدم تمكّن)، وعلى كفاءة الاختبارات في عمليات التقييم للبرامج والعمليات التعليمية والتدريبية، وكذلك على قدرة الاختبارات التنبؤية أهمها ما يلي : إن هذه الطرق جميعها تعتمد على تقديرات وأحكام المحكمين، وأن الشيء الأساسي الذي يوضع بين يدي المحكّم هو فقرات الاختبار، وبالتالي فإن صياغة فقرة الاختبار تلعب دوراً أساسيا في طبيعة القرار الذي يتخذه المحكم؛ فدرجة القطع ترتبط بسهولة الفقرات أو صعوبتها بالنسبة للفرد الذي يمتلك الحد الأدنى من الكفاية في موضوع الاختبار، وبالتالي فإن درجة القطع تعكس مواصفات الاختبار نفسه؛ ولذلك فان الأهداف هي الأصل او المرجعية في تحديد درجة القطع.

ثانيا: الطرق التي تعتمد مجموعات المفحوصين: إن هذه الطرق تعتمد بشكل أساسي على المعلومات القبلية عن توزيعات مستويات المجموعات (المجموعات التي تلقت التعليم، والمجموعات التي لم تتلق التعليم)، وهذا قد يتعذّر في كثير من الأحيان، ويتعارض في بعض الأحيان مع طبيعة الاختبارات وخصائصها مثل: سرية الاختبار، وإمكانية تطبيقه على مجموعات تجريبية، كما أن هذه المجموعات متغيرة في خصائصها، وبالتالي

فان كل موقف اختباري يحتاج إلى تقديرات جديدة خاصة به تتناسب مع خصائص المجموعة لذلك الموقف، وبالتالي يتوقع تغير أخطاء التصنيف تغيراً جوهرياً ومتناسباً مع التغير في خصائص هذه المجموعات.

إن صدق المعيار أو تقديرات المحكمين لدرجة القطع مرتبط بصدق محتوى الاختبار، وصدق الاختبار هو دائماً موضع تساؤل، إذ أن مؤشرات الصدق للاختبار هي مؤشرات غير مباشرة،فهي على الأغلب مشتقة من آراء محكمين يعرض عليهم الاختبار مع جدول المواصفات ويطلب منهم تقدير صدق المحتوى للاختبار، وبالتالي سيكون صدق المعيار هو موضع تساؤل أيضاً. كما يعتمد رأي المحكم على خصائص البدائل في فقرة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وكلما كانت هذه البدائل(المموهات) جذابة كانت الفقرة بنظر المحكم أصعب، ولو افترضنا أن نفس الفقرة عُرضت على المحكم ولكن البدائل لها تغيرت وكانت أقل جاذبية للمفحوص فسوف يعتبرها المحكم فقرة سهلة، وبالتالي فان قراره سيختلف في الحالتين مع أن محتوى الفقرة لم يتغير (الشيء الذي تقيسه الفقرة نفسه في الحالتين).

إن معظم الطرق في هذه الفئة لا يُناسب إلا الفقرات من نوع الاختيار من متعدد، ومع ما تتميز به هذه الفقرات من سهولة في التطبيق والتصحيح وموضوعية وثبات؛ إلاّ أنها لا تصلح في كثير من الأحيان لقياس بعض الأهداف التعليمية من المستويات العليا مثل التركيب والتحليل والتقويم والإبداع، وهناك مواقف تربوية كثيرة يتطلب أن تكون فقرات من أنواع أخرى من الفقرات مما يترتب عليه صعوبة تطبيق أغلب تلك الطرق لتحديد درجة القطع.

قضية أخرى - قد تكون هي الأهم - إن فقرات الاختبار تتغير في عددها وخصائصها من موقف لآخر ومن مجموعة لأخرى، وفي هذه الحالة يتوقع أن تتغير جوهرياً تبعاً لذلك درجة القطع للاختبار، فعندما يرتبط تحديد درجة القطع باختبار معين؛ فإن أي تغيير في درجة الاختبار يتطلب العودة إلى كل الإجراءات لتحديدها من جديد، وهذا يحتاج إلى كثير من الجهد والوقت وخاصة فيما يتعلق بإجراءات التحكيم وتحديد قائمة المحكمين. وتزداد هذه المشكلة تعقيداً عندما يتم حوسبة الاختبارات وما يرافقه من تفاعل بين خصائص المفحوص وخصائص الفقرات، مما يعني حوسبة درجة القطع أيضاً، أي عرض العدد الكبير من الفقرات في بنك الفقرات على المحكمين، وهذه الفقرات ستطبق على مجموعات قد لا تكون معروفة مسبقاً للمحكمين، بالإضافة إلى عدد الفقرات المتجدد والمتغير في بنك الفقرات وكل ذك يشكل صعوبة بالغة.

إن كل ما تقدم دعا الباحثين إلى التفكير بأسلوب جديد لتحديد درجة القطع لمحتوى تعليمي معين يعالج مختلف القضايا السابقة وهو (تحديد درجة القطع اعتماداً على الأهداف). ويرتكز هذا الأسلوب على تقديم قائمة الأهداف التي تغطي المجال السلوكي إلى المحكمين ويُطلب من المحكم تحديد نسبة الطلبة الذين يتوقع أن يكونوا قد حققوا الأهداف ذات الصلة ببرنامج معين أو بمهام معينة وفقاً لطبيعة الغرض الذي يحكم درجة القطع، والقرارات المترتبة عليها كان يكون الغرض هو الحكم على مدى نجاح برنامج تدريبي معين، وفي هذه الحالة تكون الأهداف مشتقة من المنهاج التعليمي، ومُمثِّلة له تمثيلاً كافياً، أو يُطلب من المحكم تقدير نسبة الطلبة الذين يتوقع أن يحققوا هذه الأهداف إذا كان الغرض من عملية القياس هو التنبؤ، كالقبول بتخصصٍ ما، أو برنامجٍ مهني معين، أو لممارسة مهنه بعد التخرج في سوق العمل، وتكون الأهداف في هذه الحالة مشتقة من طبيعة المرحلة القادمة. ولذلك تكمن أهمية هذه الدراسة باقتراح أسلوب جديد لتحديد درجة القطع يقوم بشكل أساسي على تقديرات المحكمين ولكن للأهداف بدلاً من الفقرات، وإلى أي مدى يمكن تحقيقها، وبالتالي مهما تغيرت فقرات الاختبار فإن المعيار للأداء سيبقى ثابتاً، لأنه مرتبط بقاعدة ثابتة ولا تتغير مع تغير الفقرات والمفحوصين وهي الأهداف.

أسئلة الدراسة: على الرغم من ارتباط الأهداف بالقياسات محكية المرجع وبالتالي ارتباطها بتحديد مستويات الأداء (درجات القطع)، حتى أنه يُطلق على الاختبارات محكية المرجع بالاختبارات هدفية المرجع Objective Referenced Tests والتي تستخدم في قياس مجموعة من الأهداف التعليمية المصاغة بطريقة إجرائية قابلة للقياس، وعلى الرغم من تعدد الأساليب في تحديد درجات القطع؛ إلاّ أنه لا يوجد من بين تلك الأساليب أسلوب يُحدّد درجة القطع بالاعتماد على الأهداف التي تمثل المحتوى التعليمي أو المجال السلوكي لموضوع القياس، ومن ثم إجراء تقييم شامل لهذا الأسلوب من خلال تطبيقه وتجريبه بشكل واقعي، وتقدير مؤشرات الثبات والصدق والدقة له، وكذلك تقييم سهولة الإجراءات ووضوح الخطوات، وذلك من خلال مقارنته مع أحد الأساليب التي ترتكز على فقرات الاختبار في تحديد درجة القطع وشائع الاستخدام وهو أسلوب أنجوف، بالإضافة إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على دقة التقديرات مثل: معرفة توزيعات الطلبة الواقعية، وكذلك خصائص المحكمين.

وبالتحديد تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

1. هل يختلف معامل ثبات تقديرات المحكمين لدرجات القطع باستخدام النموذج القائم على الأهداف عن معامل الثبات لنموذج أنجوف القائم على فقرات الاختبار اختلافا احصائيا على مستوى 05. ؟
2. هل تؤثر خصائص المحكمين على تقديراتهم لدرجة القطع بالارتكاز على الأهداف السلوكية ؟
3. ما قيمة معامل ثبات التصنيف للمفحوصين إلى متمكنين وغير متمكنين باستخدام درجة القطع الناتجة من النموذج القائم على الأهداف، ودرجة القطع الناتجة من نموذج أنجوف القائمة على الإختبار؟
4. ما قيمة معامل كابا للنموذج القائم على الأهداف ونموذج أنجوف للتنبؤ بمستويات التحصيل للطلبة في الرياضيات عند أكثر من محك للجودة ؟

عينات الدراسة: يتضح من الأسئلة أن هناك محكمين ومفحوصين ولذلك تكونت عينات الدراسة من قسمين : عينة المحكمين، وعينة الطلبة. وتكونت عينة المحكمين من (30) محكماً ومحكمة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

1. مجموعة التأليف، مكونة من عشرة محكمين ممن شاركوا في تأليف منهاج الرياضيات في وزارة التربية والتعليم.
2. مجموعة الخبراء، مكونة من عشرة محكمين ممن يحملون مؤهل دكتوراه أو ماجستير في أساليب تدريس الرياضيات ولديهم خبرة في تدريس الصف التاسع الأساسي.
3. مجموعة المعلمين، وهم المعلمون الذين يحملون درجة البكالوريوس في الرياضيات ويدرّسون الصف التاسع لمدة لا تقل عن سنتين. وقد تم اختيار المجموعتين الثانية والثالثة بعناية من قبل الباحثين وبالتعاون مع المشرف التربوي لمبحث الرياضيات وعدد من المعلمين الذين عُرف عنهم التميّز في الأداء والتعاون.

أما عينة الطلبة فقد تكونت من (171) طالباً تم اختيارهم من المدارس التابعة لإحدى مديريات التربية والتعليم في الأردن لتنفيذ إجراءات تحديد درجة القطع وفق اسلوب انجوف القائم على الإختبار .

أدوات الدراسة:

أولاً: قائمة الأهداف السلوكية: يشكل تحديد النطاق السلوكي للأهداف نقطة الأساس في تحديد درجة القطع بهذا الأسلوب ولذلك تم اختيار وحدة تحليل المقادير الجبرية من منهاج الرياضيات للصف التاسع الأساسي، حيث تم تحليلها تحليلاً دقيقاً ومفصلاً، ثم صياغة الأهداف العامة للوحدة بالاستعانة بدليل المعلم والكتاب المدرسي ومعلمي المبحث من أصحاب الخبرة، كما تم اشتقاق جميع الأهداف السلوكية الممكنة التي تشتمل عليها الوحدة. وللتأكد من صياغة الأهداف، وتحديدها، وشمولها للوحدة الدراسية، وتمثيلها للمستويات المعرفية المختلفة (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع) حسب تصنيف بلوم المعدّل للأهداف (Krathwohl, 2002) ، قام الباحثان بعرض قائمة الأهداف على مجموعة من المتخصّصين وأصحاب الخبرة في مجال أساليب تدريس الرياضيات والمعلمين في العينات المشار اليها لمراجعتها وإبداء الرأي فيها، وقد تم مناقشة ملاحظاتهم بالتفصيل وإجراء التعديلات المناسبة بناءً عليها، حيث تم الوصول إلى صيغة نهائية لقائمة مكونة من (30) هدفاً سلوكياً محدداً تحديداً دقيقاً بحيث يمثل كل هدف من هذه الأهداف جزءاً محدداً من الوحدة الدراسية، وتغطّي هذه الأهداف المجالَ السلوكي للوحدة الدراسية. وبعد إقرار جميع الأهداف السلوكية للوحدة قام الباحثان بالتعاون مع ثلاثة معلمين من أصحاب الخبرة في تدريس الرياضيات للصف التاسع بكتابة جميع الفقرات الممكنة التي تقيس كل هدف بشكل منفصل، حيث تم كتابة قائمة أولية كبيرة من الفقرات، وفي جلسة مشتركة بين الباحثين والمعلمين تم مراجعتها بعناية واستبعاد الفقرات غير المناسبة والمكررة والمتشابهة والاتفاق على قائمة نهائية مكونة من (108) فقرات موزعة على الأهداف الثلاثين وقد تراوح عدد الفقرات المحتملة لكل هدف بين ثلاث إلى سبع فقرات، وقد رُتّبت الأهداف في قائمة بحيث يقابل كل هدف مجموعة الفقرات التي تقيسه، وعُرضت على مجموعة من المعلمين والمشرفين التربويين من أصحاب الخبرة لمراجعتها من جديد لابداء الملاحظات على الفقرات من حيث مناسبتها للهدف، وصياغتها، والبدائل الصحيحة، والمموهات لكل فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة وفق الإرشادات الواردة في أدبيات القياس الخاصة بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وقد قام الباحثان بدراسة ومناقشة جميع ملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة، ومن ثم التوصّل إلى الصيغة النهائية لقائمة الأهداف السلوكية ومجموعة الفقرات التي تقيس كل هدف، والتي تُكوّن أداة الدراسة الأولى. ويرى الباحثان أن مكونات أداة الدراسة الأولى على هذا النحو بحيث يُكتب الهدف بشكل مميّز ويتبعه مباشرة مجموعة الفقرات المحتملة التي تقيس هذا الهدف بالتحديد - فيه فائدة كبيرة للمحكّم وتسهّل عليه عملية التقدير لاحتمالات إتقان الهدف، على اعتبار أن مجموعة الفقرات التي تلي الهدف تشكل عينة من مجتمع الفقرات التي تقيس الهدف، أو المجال للهدف، وبالتالي يكون قد تَوفّر للمحكم مدى أوسع من المعلومات عن الهدف، الأمر الذي يتوقع أن ينعكس إيجابياً على دقة التقديرات وموضوعيتها؛ لأن مجموعة الفقرات المقابلة للهدف تشكل تعريفا اجرائيا لذلك الدف عند تقدير درجة القطع المرتكز على الأهداف، مما يعزز وضوح التعريف الإجرائي للهدف القائم على مدى قدرة المحكم على تحديد المستوى العقلي للهدف، ونوع العملية المعرفية من خلال ناتج التعلم والفعل الدال على السلوك الوارد في صياغة العبارة الهدفية.

ثانياً : الاختبار(الأداة الثانية في الدراسة): تطلبت إجراءات هذه الدراسة وجودصورتين للاختبار محكي المرجع يمثل الوحدة الدراسية المذكورة، ولذلك تم اعداد صورتين للاختبار بطريقتين مختلفتين :

الصورة الأولى: تتكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل، وبالرجوع إلى أداة الدراسة الأولى (قائمة الأهداف والفقرات التي تقيسها) تم اختيار الفقرات من هذه القائمة بشكل قصدي، وذلك باختيار الفقرة التي تعتبر أفضل فقرة تقيس الهدف Item-objective congruence بشكل مباشر (فقرة واحدة لكل هدف).

الصورة الثانية: تتكون كذلك من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل، وقد تم اختيار هذه الفقرات من هذه قائمة الفقرات – الأهداف بالطريقة العشوائية على مستوى كل هدف، ويعتبر هذا الأسلوب للاختبار أكثر واقعية في الظروف العادية لإعداد الاختبارات. حيث تم اختيار فقرة واحدة عشوائياً من بين مجموعة الفقرات التي تقيس كل هدف بشكل منفصل لتشكل مجموعة الفقرات الثلاثين صورة

الاختبار الثاني. وبذلك يكون هناك ثلاثة مواقف عملية لتحديد درجة القطع.

إجراءات جمع البيانات

أولاً : البيانات الخاصة بالطلبة: تطلّب تصميم هذه الدراسة أن يتم تطبيق أحد صورتي الاختبار على عينة من الطلبة، وقد تم اختيار الصورة الأولى لتطبيقها على عينة الدراسة من الطلبة المكونة من (171) طالباً، وقد تم إبلاغ معلمي الرياضيات في المدارس التي وقع عليها الاختيار لعينة الدراسة ليتم تطبيق الاختبار على الطلبة في موعد التقويم المدرسي الأول الذي يصادف في بداية الشهر الثاني من الفصل الدراسي الأول أي بعد الانتهاء من تدريس وحدة تحليل المقادير الجبرية مباشرة بحيث يتم اعتماد درجات الاختبار للتقويم المدرسي ويكون الطلبة قد استعدوا للاختبار بشكل جيد، وقد لاقت هذه الخطوة قبولاً جيداً لدى المعلمين، وبالتالي يمكن القول أن النتائج التي تم الحصول عليها تعبّر عن المستويات الواقعية للطلبة. وقد تم تحليل البيانات على مستوى الفقرة لتحديد معاملات الصعوبة والتمييز، وكذلك نسب النجاح على اعتبار أن هذه النسب هي قيم واقعية تعبر عن مستويات الطلبة الفعلية ليتم مقارنة نسب النجاح الفعلية للطلبة على الفقرات مع النسب المقدرة من مجموعات المحكمين لتقدير درجات القطع للاختبارحسب انجوف. وبعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول تم إعادة تطبيق الاختبار نفسه على العينة نفسها من أجل حساب دقة ثبات التصنيف للمفحوصين في التطبيقين لدرجات القطع الناتجة عن تقديرات المحكمين

ثانياً: البيانات الخاصة بالمحكمين: تطلبت إجراءات الدراسة أن يكون هناك ثلاث مجموعات مستقلة من المحكمين، حيث تكونت عينة الدراسة من المحكمين الذين سيقومون بتقدير درجات القطع لأدوات الدراسة من (30) محكماً موزعين على ثلاث مجموعات متساوية في العدد بالصورة التي وردت تحت عنوان عينات الدراسة، وقد تم دعوة مجموعتين (الثانية والثالثة) إلى جلسة مشتركة، وتقديم شرح تفصيلي لما سيقومون به من تقدير لدرجات القطع لكل من الأهداف وصورتي الإختبار، وفي نهاية الجلسة تم مناقشة النسب التي تم تقديرها وسُمح لهم بمراجعتها والتعديل عليها لمن يرغب في ذلك. وقد تم بالفعل إجراء بعض التعديلات على القيم المتطرفة من بعض المحكمين. وبعد مرور أسبوعين على الجولة الأولى تم زيارة المحكمين بشكل فردي وطلب منهم إعادة التقدير لدرجات القطع. ويكون كل محكم من عينة المحكمين العشرين قد قام بتقدير درجة القطع لقائمة الأهداف وأحد نموذجي الاختبار.

أما فيما يتعلق بالمجموعة الأولى من المحكمين وهم أعضاء فريق التأليف لمبحث الرياضيات في وزارة التربية والتعليم فقد تم زيارتهم بشكل فردي لتقدير درجة القطع لقائمة الأهداف حيث قام الباحثان بتوضيح طبيعة عملية التقدير، وقد تمت العملية بسهولة ويسر، وقد تم إعادة الجولة الثانية بعد أسبوعين على انتهاء الجولة الأولى لعملية التقدير وذلك لتقدير الثبات في تقديراتهم لتحديد درجة القطع.

النتائج: يبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المحكمين لدرجات القطع لقائمة الأهداف لكل محكم بشكل منفصل، ويعتبر المتوسط الحسابي لتقديرات المحكم هو درجة القطع ، ومتوسط تقديرات جميع المحكمين هو بمثابة درجة القطع التي تمثلها قائمة الأهداف السلوكية ، حيث يلاحظ أن قيم متوسطات التقدير لدرجات القطع للأهداف في الجولة الأولى قد تراوحت بين (0.45 و 0.65)، وأن متوسط جميع التقديرات لجميع المحكمين يساوي (0.56)،. وقد بلغت درجة القطع في الجولة الثانية من التقدير (0.56) وهي مساوية لدرجة القطع في الجولة الأولى . كما يلاحظ أن قيم الفرق المطلقة بين متوسطات التقديرات في الجولتين قد تراوحت بين (0.00 و 0.08) ، وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين التقديرات في جولتي التحكيم (0.93)، وهذه مؤشرات على ارتفاع ثبات الاستقرار لتقدير درجة القطع وفق النموذج القائم على الأهداف.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المحكمين لدرجات القطع لقائمة الأهداف لوحدة تحليل المقادير الجبرية في جولتي التحكيم

	الجولة الأولى			الجولة الثانية		
رقم المحكم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق المطلق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق المطلق
1	0.56	0.16	0.00	0.60	0.12	0.04
2	0.61	0.14	0.01	0.64	0.10	0.03
3	0.62	0.12	0.01	0.62	0.18	0.00
4	0.65	0.13	0.02	0.66	0.18	0.01
5	0.64	0.12	0.01	0.56	0.16	0.08
6	0.58	0.16	0.01	0.60	0.13	0.02
7	0.59	0.16	0.03	0.61	0.14	0.02
8	0.65	0.10	0.00	0.63	0.09	0.02
9	0.64	0.10	0.02	0.63	0.10	0.01
10	0.55	0.15	0.02	0.54	0.14	0.01
11	0.62	0.14	0.03	0.62	0.15	0.00
12	0.52	0.15	0.03	0.52	0.15	0.00
13	0.48	0.11	0.00	0.49	0.12	0.01
14	0.64	0.14	0.02	0.63	0.15	0.01
15	0.46	0.15	0.01	0.47	0.16	0.01
16	0.45	0.18	0.01	0.48	0.16	0.03
17	0.54	0.16	0.01	0.54	0.16	0.00
18	0.54	0.13	0.03	0.54	0.14	0.00
19	0.56	0.13	0.01	0.54	0.13	0.02
20	0.49	0.15	0.01	0.49	0.14	0.00
21	0.51	0.13	0.01	0.50	0.12	0.01
22	0.50	0.13	0.02	0.49	0.13	0.01
23	0.58	0.16	0.02	0.56	0.16	0.02
24	0.55	0.16	0.02	0.54	0.16	0.01
25	0.49	0.12	0.02	0.50	0.12	0.01
26	0.48	0.17	0.05	0.48	0.18	0.00
27	0.55	0.10	0.03	0.57	0.11	0.02
28	0.52	0.19	0.04	0.52	0.17	0.00
29	0.53	0.18	0.01	0.52	0.16	0.01
30	0.58	0.13	0.01	0.58	0.14	0.00
جميع المحكمين	0.56			0.56		

وبالمقابل، يبين الجدول 2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المحكمين لدرجات القطع للصورة الأولى والثانية من الاختبار في جولتين منفصلتين من التحكيم حسب إجراءات نموذج أنجوف لتقدير درجة القطع الذي يعتمد بشكل أساسي على فقرات الاختبار.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المحكمين (10 محكمين) لفقرات الصورة الأولى والصورة الثانية من الاختبار محكي المرجع باستخدام نموذج أنجوف لتحديد درجة القطع.

	الصورة الأولى الجولة الأولى		الصورةالأولى الجولة الثانية		الصورة الثانية الجولة الأولى		الصورة الثانية الجولة الثانية		
رقم المحكم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق المطلق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق المطلق
1	0.71	0.12	0.70	0.11	0.01	0.62	0.17	0.63	0.16	0.01
2	0.68	0.08	0.67	0.09	0.01	0.58	0.17	0.58	0.15	0.00
3	0.77	0.13	0.76	0.11	0.01	0.62	0.14	0.62	0.14	0.00
4	0.63	0.17	0.64	0.15	0.01	0.70	0.17	0.68	0.08	0.02
5	0.69	0.10	0.67	0.11	0.02	0.56	0.15	0.58	0.16	0.02
6	0.61	0.13	0.62	0.11	0.01	0.59	0.15	0.60	0.13	0.01
7	0.67	0.13	0.65	0.14	0.02	0.63	0.19	0.64	0.17	0.01
8	0.57	0.13	0.57	0.11	0.00	0.62	0.12	0.62	0.12	0.00
9	0.65	0.15	0.64	0.12	0.01	0.72	0.13	0.71	0.12	0.01
10	0.70	0.15	0.68	0.16	0.02	0.62	0.20	0.59	0.18	0.03
جميع المحكمين	0.67		0.66			0.63		0.63		

وللمقارنة بين معامل الثبات لتقديرات المحكمين لدرجات القطع باستخدام النموذج القائم على الأهداف ومعامل الثبات لنموذج أنجوف القائم على فقرات الاختبار، فقد تم استخدام اختبار (Z) للعلامات الفشرية، وقد بلغت قيمة Z المحسوبة (0.064) وهي أقل من القيمة الحرجة لـ Z (1.96) وبالتالي لا يوجد فرق دال إحصائياً بين معاملي الثبات للنموذجين .

ولفحص تأثير خصائص المحكمين حسب وظيفتهم على تقديراتهم لدرجة القطع بالارتكاز على الأهداف السلوكية ، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتقديرات مجموعات المحكمين الثلاث، حيث يبين الجدول (3) نتائج تحليل التباين لأوساط مجموعات المحكمين.

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات القطع المقدرة من مجموعات الدراسة الثلاث للنموذج القائم على الأهداف

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع لمربعات	وسط لمربعات	ف المحسوبة	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	2	13.031	4.344	1.471	0.246
داخل المجموعات	27	76.780	2.953		
المجمـــوع	29	89.811			

ويبين الجدول (3) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تقديرات المحكمين من المجموعات الثلاث التي قامت بتقدير درجة القطع لقائمة الأهداف السلوكية.

وللمقارنة بين قيمة معامل ثبات التصنيف للمفحوصين إلى متمكنين وغير متمكنين باستخدام درجة القطع الناتجة من النموذج القائم على الأهداف، ودرجة القطع الناتجة من نموذج أنجوف، فقد تم تقدير ثبات التصنيف للمفحوصين في مرتي التطبيق على أساس درجة القطع المقدرة من المحكمين للأهداف (0.56) بالمقارنة مع درجة القطع الناتجة من تقديرات المحكمين حسب إجراءات نموذج أنجوف لفقرات الصورة الأولى من الاختبار والتي تساوي (0.67). ويبين الجدول 4 تصنيفات الطلبة إلى متمكنين وغير متمكنين في ضوء درجة القطع لكل صورة في مرتي تطبيق الاختبار عليهم.

جدول (4): درجات القطع للنموذجين، وتصنيفات الطلبة المختلفة ومعدلات الصواب ومعاملات كابا لها

النموذج	درجة القطع	عدد المتمكنين في التطبيقين	متمكن في الأول وغير متمكن في الثاني	متمكن في الثاني وغير متمكن في الأول	غير متمكن في الاثنين	معدل الصواب	معامل كابا
النموذج القائم على الأهداف	0.56	70	0	6	95	0.96	0.93
نموذج أنجوف القائم على الاختبار	0.67	46	0	4	121	0.97	0.94

يتبين من الجدول 4 أن معدل الصواب - وهو يعبر عن نسبة اتفاق التصنيف، أي مجموع نسب أعداد الأفراد الذين يتم تصنيفهم في المجموعة نفسها في مرتي التطبيق– فقد بلغت قيمته بالنسبة لدرجة القطع المحسوبة باستخدام النموذج القائم على الأهداف (0.96) وهي قيمة مرتفعة، وهي تقريباً مساوية لقيمة معدل الصواب بالنسبة لدرجة القطع المحسوبة باستخدام نموذج أنجوف، وقد تم حساب معامل كابا Kappa Coefficient وهو أسلوب إحصائي يأخذ أخطاء التصنيف الموجبة والسالبة بعين الاعتبار (علام، 2000)، حيث ان هذا المؤشر يحدد نسبة اتساق التصنيف وفقاً لدرجة قطع معينة وتصحيح هذه النسب من أخطاء التصنيف التي تعزى للصدفة، وكانت قيمتا هذا المعامل متساوية تقريباً كذلك بالنسبة للنموذجين وتساوي (0.93) و(0.94) وهي أيضاً قيم مرتفعة، ولتفسير هذه القيم تجدر الإشارة إلى أن قيم معامل كابا تتراوح بين (-1 و +1) وكلما اقتربت القيمة من (+1) دل ذلك على أن النسب الهامشية تقترب من بعضها إلى أن تتساوى في مرتي التطبيق، أما إذا كانت القيمة (-1) فتكون في حالة الاختلاف الكبير في تصنيف الأفراد في مرتي التطبيق. ونظراً لأن القيمة التي حصلنا عليها في هذه الدراسة تقترب من (+1) فهي تعتبر قيمة مرتفعة وتدل على ارتفاع نسبة اتساق التصنيف؛ مما يدل على ارتفاع قيمة معامل ثبات تصنيف الطلبة إلى متمكنين وغير متمكنين باستخدام درجة القطع الناتجة من النموذج القائم على الأهداف وكذلك الحال في نموذج أنجوف.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع المتعلق بتقدير الصدق التنبؤي للنموذج القائم على الأهداف بالمقارنة بنموذج أنجوف للتنبؤ بمستويات تحصيل الطلبة المدرسية (علامة نهاية الفصل الدراسي) في الرياضيات عند أكثر من محك للجودة، فقد تم الحصول على علامات الطلبة (عينة الدراسة) من الجداول النهائية للعلامات المدرسية، ومن ثم حساب معدل الصواب ومعامل كابا لدرجتي القطع لنموذج الأهداف ونموذج أنجوف باستخدام ثلاث محكات لجودة التحصيل هي (0.55، 0.60، 0.70). ويبين الجدول 5 قيم معامل كابا للنموذجين مع العلامات المدرسية النهائية للطلبة.

جدول (5): قيم معامل كابا لتصنيف الطلبة في الرياضيات حسب درجات القطع للأسلوبين والعلامات المدرسية

	قيم معامل كابا			
الأسلوب	درجة القطع للنموذج	مستوى 0.55	مستوى 0.60	مستوى 0.70
الأهداف	0.56	0.95	0.89	0.48
أنجوف	0.67	0.65	0.80	0.82

ويتبين من الجدول 5 أن أعلى قيمة لمعامل كابا للتنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة حسب درجة القطع من نموذج الأهداف هي عند محك الجودة (0.55) ، وأن أقل قيمة لمعامل كابا هي عند المحك(0.70) وقد بلغت (0.48) وهي قيمة متدنية مقارنة بأعلى قيمة(95. عند محك الجودة 55. 0) ويرجع السبب في تدني هذه القيمة إلى الفارق الكبير بين درجة القطع المقدرة من النموذج (0.56) وقيمة محك الجودة كمعيار للتمكن (0.70)؛ ولذلك تعتبر درجة القطع الناتجة من تقديرات المحكمين بالارتكاز على الأهداف مناسبة جداً عند محكات الجودة (0.55، 0.60) بينما هي غير مناسبة عند المحك (0.70) وفق مؤشرات الصدق والثبات المشار اليها.

مناقشة النتائج والتوصيات: لقد لوحظ في كثير من الدراسات السابقة مثل : (Hambleton & Plake, 1995؛ Livingeston & Zieky, 1989؛ Diane, et al. 2005) أن درجة القطع المقدرة بطريقة أنجوف إذا ما قورنت مع غيرها من الطرق تكون غالباً أعلى من غيرها. وقد وجه شانج (Chang,2000) انتقاداً لأسلوب أنجوف كونه غالباً يعطي درجات قطع أعلى من غيره من خلال تحليله لأربعين دراسة قارنت بين أسلوب أنجوف وأساليب أخرى. والارتفاع الملحوظ في درجة القطع حسب أنجوف أثار اهتمام الكثير من الباحثين في مجال القياس النفسي، (Angoff, 1971)، الأمر الذي دعاهم إلى التفكير بإجراء تعديل على الأسلوب يؤدي إلى ضبط هذا الارتفاع في قيم التقديرات من المحكمين لمستويات الصعوبة للفقرات، وبالفعل فقد تم التوصل إلى طريقة أطلق عليها اسم طريقة أنجوف المعدلة، وتتلخص هذه الطريقة بأن يكون مدى التقديرات للمحكم لكل فقرة محصوراً بين قيمتين، في محاولة لتجنب القيم التي تقع خارج هذا المدى. وتلتها محاولات أخرى للتعديل على طريقة أنجوف منها تزويد المحكمين بمعلومات عن مستويات الصعوبة الفعلية للفقرات بعد أن يتم تجريبها على عينة من المفحوصين، وقد اشارت نتائج بعض الدراسات (Chinn &

Hertz, 2002؛ Plake, 2000)الى أن قيم التقديرات انخفضت واقتربت من المستويات الفعلية للمفحوصين، لكن هذا الإجراء أيضاً لاقى انتقاداً من بعض الباحثين (Bowers & Shendoll,1989) وهو أن أحد الافتراضات الهامة في تحديد درجة القطع يتمثل في ان تقدير هذه الدرجة يتم على أساس محكي المرجع، على اعتبار أنها تمثل الحد الأدنى من الكفاية في المحتوى المقصود بالقياس دون الاهتمام بخصائص مجموعة معينة، ولكن في حال إطلاع المحكمين على مستويات الصعوبة للفقرات الواقعية المأخوذة من عينة ما من المفحوصين وأخذ المحكمين هذه المعلومات بعين الاعتبار أثناء تقديراتهم فسيؤثر ذلك على تقديراتهم، وبالتالي سيدخل عامل معياري المرجع ويؤثر على التقديرات. وبالإضافة إلى ذلك في كثير من حالات الاختبارات لأغراض التحصيل أو لأغراض القبول والمنافسة يكون من الصعب تجريب الاختبار على عينات مماثلة للمفحوصين لأن ذلك يعرض افتراض سرية الاختبارات للانتهاك.

إن من أهم الأسباب التي دعت للتفكير بأسلوب جديد في هذه الدراسة لتقدير درجة القطع بالارتكاز على الأهداف بدلاً من الارتكاز بشكل مباشر على الفقرات، هو أن درجة القطع في أسلوب أنجوف تتأثر بشكل كبير ومباشر بطبيعة الفقرات ومستويات صعوبتها وصياغتها، ولا يوجد أمام المحكّم إلا متن الفقرة وبدائلها، وبناءً على هذا المتوفر سيقرر مستوى صعوبة الفقرة، ولذلك فإن تقديراته ستتغير بتغير تلك الفقرة حتى ولو كانت تقيس الجزء نفسه من المعرفة، وما يؤكد ذلك أنه في حال بناء أكثر من صورة للاختبار مأخوذة من نفس المجال او المحتوى الدراسي، فإن درجات القطع المقدرة من المحكمين تختلف باختلاف الفقرات (بني عطا،2005).

إن مجموعة الفقرات التي تشكل الاختبار حسب أسلوب أنجوف هي عينة تمثل مجال السلوك المراد قياسه، وبالتالي فان درجة القطع لا بد وان تتأثر بالخطأ العيني (خطأ المعاينة Sampling Error، بالإضافة إلى خطأ التقدير Estimating Error، بمعنى أن اسلوب أنجوف يتعرض لهذين النوعين من الخطأ، أما بالنسبة للأسلوب المقترح فهو متحرر نسبياً من الخطأ العيني، لأنه يعرض على المحكم الأهداف السلوكية ضمن كل مجال من المجالات الفرعية المكونة للمجال الكلي للسلوك، ومع كل هدف مجموعة الفقرات التي تقيسه وتقع في مجاله، مما قد يؤدي إلى التقليل إلى حدٍ كبير من الخطأ العيني أثناء عملية التقدير. فعندما يُعرض على المحكم الهدف ويليه مجموعة من الفقرات التي تقيس هذا الهدف يتوقع أن تجعل المحكم أكثر تبصّراً بالهدف ومستواه المعرفي ومدى تعقيد العمليات العقلية المعرفية التي يتطلبها هذا الهدف. كما أن الأهداف لأي محتوى دراسي يتوقع أن تكون مستقرة ومتفق عليها ضمناً عند تطوير المنهاج التعليمي؛ ولذلك يمكن أن نتصور توزيعاً واحداً للأهداف يقابل توزيع مجتمع Population distribution يشتمل على عدة عينات غير محدودة من الفقرات بحيث تشكل كل عينة من هذه الفقرات اختباراً، وتوزيع أوساط العينات هو التوزيع العيني للأهداف Sampling distribution. وأن درجة القطع بالنسبة للنموذج القائم على الأهداف يتوقع أن تمثل متوسط متوسطات درجات القطع لعينات من الأسئلة مسحوبة من المجال السلوكي المقصود، لأن المحكم ينظر إلى الطيف الكامل من الأسئلة المحتملة للهدف الواحد، ويحكم على علامة القطع من خلال فهم واضح لطبيعة الهدف والأسئلة التي يمكن أن توضع لقياسه، وبالتالي يتوقع أن يقدم درجة قطع أكثر ثباتاً(More precise) وأكثرصدقا وواقعية(More accurate).اما الميزة التي تتوفر في اسلوب انجوف مقارنا بالأساليب الأخرى حسب بعض الدراسات(Livingeston & Zieky, 1989؛ Diane, et al. 2005؛ Kaufman,2000؛ George & Sayeed & Oyebode, 2006) والمتمثلة بارتفاع معامل ثبات تقدير المحكمين(0.96) فلم تعد ميزة ينفرد بها عند مقارنته بألأسلوب القائم على الأهداف(0.93).

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بأثر خصائص المحكمين على تقديراتهم لدرجة القطع للأهداف، ومن خلال تحليل التباين لتقديرات المجموعات الثلاث في الجدول (3) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين تلك التقديرات للمجموعات المختلفة، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة لصالح النموذج ايضا، فهي تعبر عن وضوح المهمة التي يتطلبها المحكم لإعطاء تقديراته لدرجات القطع، بمعنى أن الثبات عبر المحكمين يعمل هنا كمؤشر صدق على ما يتم تقديره لأن الأهداف تشكل إطاراً مرجعياً لجميع فئات المحكمين.كما أظهرت النتائج المتعلقة بثبات تصنيف الطلبة إلى متمكنين وغير متمكنين في مرتي التطبيق، ومعدلات الصواب باستخدام درجة القطع المقدرة من قبل المحكمين للنموذج القائم على الأهداف، ولنموذج أنجوف بأن قيم معاملات كابا كانت عالية للنموذجين حيث كانت (0.93) و (0.94) على التوالي، كما انّ معدلات الصواب (Hit-rate) أيضاً مرتفعة للنموذجين وقد بلغت (0.96) لنموذج الأهداف و(0.97) لنموذج أنجوف، وهذا يعدّ مؤشراً جيداً على دقة التصنيف للنموذج القائم على الأهداف كما هو الحال بالنسبة لنموذج أنجوف، بمعنى أن هذه الخاصية الايجابية أو الميزة التي يتمتع بها نموذج أنجوف (ملاءمته لأغراض التصنيف) يتمتع بها أيضاً النموذج المقترح.

وفيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بالصدق التنبؤي للنموذجين؛ فقد بينت النتائج للتنبؤ بمستويات تحصيل الطلبة المدرسية في الرياضيات أن أعلى قيمة لمعامل كابا كان لنموذج الأهداف عند استخدام محك الجودة (0.55) وقد بلغت قيمته (0.95)، ويعود سبب ارتفاع قيمة هذا المؤشر هو أن قيمة المحك مساوية تقريباً لدرجة القطع الناتجة من تقديرات المحكمين للأهداف، بينما كانت قيمة معامل كابا لنموذج أنجوف عند المحك نفسه أقل بكثير منها بالنسبة للأهداف وقد بلغت (0.65)، ويعود السبب في انخفاض هذه القيمة بالنسبة لنموذج أنجوف الى الفرق الكبير بين درجة القطع لنموذج أنجوف والمحك، فكلما اقتربت درجة القطع من محك الجودة زادت قيمة معامل كابا. أما أقل قيمة لمعامل كابا لنموذج

الأهداف فكانت عند محك الجودة (0.70) وقد بلغت قيمته (0.48) ويعود انخفاض هذه القيمة يعود إلى نفس السبب السابق وهو ابتعاد درجة القطع عن المحك، مما يعني تميّز النموذج المقترح على نموذج أنجوف وفقاً لهذا المؤشر الهام.

من خلال النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة التي هدفت بشكل أساسي إلى تطوير أسلوب مناسب لتقدير درجة القطع لمجال سلوكي محدد، ومن ثم تجريب هذا الأسلوب بشكل عملي وتقديم مؤشرات الثبات ومؤشرات الصدق المختلفة ذات الصلة. وقدرته على التنبؤ بمستويات المفحوصين، ودقة قرارات التصنيف لهم، ومقارنته مع أحد أكثر الأساليب شيوعاً واستخداماً في تقدير درجة القطع؛ يمكن استخلاص أهم الاستنتاجات التالية:

- إن درجة القطع الناتجة من تقديرات المحكمين بالارتكاز على الأهداف تعدّ أقل من درجة القطع الناتجة من أسلوب أنجوف، وهي قريبة جداً من المستويات الفعلية للطلبة، ومن هنا فهي تعتبر أكثر واقعية ودقة من تلك المقدرة بأسلوب أنجوف القائم على فقرات الاختبار.
- قد تتأثر درجات القطع الناتجة من استخدام إجراءات نموذج الأهداف بتغير فقرات الاختبار، أو بمجموعة المفحوصين، وهي متحررة نسبياً من الفقرات والمفحوصين، وبالتالي يتوقع عدم التغيرInvariance لعلامات القطع. ويمكن ان يكون اجراء المزيد من الدراسات مبررا في هذا الإطار.
- للنموذج القائم على الأهداف قيمة تشخيصية، إذ يمكن عن طريقه تحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل كل طالب وإتقانه للمهارات الأساسية بالنسبة لكل هدف، مما يساعد على تعديل مسار عملية تعلم هذه المهارات، خاصة في المتعلقة بالأهداف التي لم تتحقق. فمن ناحية عملية يمكن الاستفادة من نتائج القياس في حال كانت درجة القطع مرتكزة على الأهداف بمقارنة نسبة الذين حققوا الهدف بشكل فعلي مع النسبة المقدرة للهدف من المحكمين، إذ يمكن وضع خطط لمعالجة الضعف في مستويات الطلبة على الأهداف التي لم تتحقق.

وبناءً على النتائج والاستنتاجات السابقة يمكن التقدم بالتوصيات التالية :

- ترجيح اعتماد النموذج القائم على الأهداف، نظراً للمزايا التي يتمتع بها هذا النموذج مقارناً بأكثر النماذج شيوعاً لأنه يعطي تقديرات تمتاز بالدقة والصدق والثبات، وهي متحررة من خصائص الفقرات والمفحوصين.
- قد يدفع اعتماد هذا النموذج مطوري المناهج إلى تزويد كل وحدة في المنهاج بقائمة الأهداف السلوكية التفصيلية (Mini - objectives) التي تعرف اجرائيا الهدف التدريسي العام نسبيا، ومستوى الأداء المتوقع لكل طالب على الهدف، وبالتالي مستوى الأداء لأهداف الوحدة بشكل عام، وإذا ما تم ذلك لجميع وحدات الكتاب وجميع المباحث سيصبح لدى المعلم ما يمكن أن نطلق عليه بنك الأهداف (Objectives bank) ليطلّع عليه الطالب وولي الأمر ومدير المدرسة، مما يؤدي إلى تحسين عملية التعليم ونوعيته، وخاصة التعلم الفردي، من خلال توجيه الطالب في التحضير والمراجعة للمادة الدراسية والاستعداد للامتحانات، كما يتوقع أن يساعد المعلم نفسه في عملية التخطيط والتعليم، ومساعدة أولياء الأمور الذين يحاولون توجيه أبناءهم في عمليات التحضير والمراجعة، والتقويم الذاتي.
- دعوة الباحثين الى إخضاع النموذج القائم على الأهداف لدراسات أخرى في مجالات هدفية Domain of objectives، أو محتويات تعليمية مختلفة حتى في المجالات المفتوحة نسبياً مثل امتحان مستوى اللغة الانجليزية في الجامعات، وامتحان الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، ، فقد لا تسمح الكثير من المواقف الانتظار طويلاً لتجريب نماذج متكررة من الاختبار قبل الوصول إلى درجات قطع شبه مستقرة كما هو الحال اختبار التو فل TOEFL.

المصادر والمراجع:

بني عطا، زايد صالح إبراهيم. (2005). استخدام نموذج ذي الحدين لفحص تقديرات المحكمين لدرجة القطع لاختبار بدلالة عدد بدائل الفقرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك : الأردن.

علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

Angoff, W. (1971). *Scales, norms and equivalent scores.* In Thorndike R.L. (Ed.). Educational Measurement. (2nd ed.) Washington, D.C.: American Council In Education.

Bowers J. & Shindoll R. (1989). *A Comparison of the Angoff, Beuk, and Hofstee Methods for setting a Passing Score*. ACT Research Report Series.

Boursicot, K. (2006). Setting Standards in a Professional Higher Education. *Medical School Higher Education Quarterly 60 (1), 74–90.*

Chang, L. (2000). Judgmental item analysis of the Nedelsky and Angoff standard-setting methods. *Applied Measurement in Education, 12, 151-165.*

Chinn, R. N., & Hertz, N. R. (2002). Alternative Approaches to Standard Setting for Licensing and Certification Examinations. *Applied Measurement in Education, 15, 1-14.*

Cizek, G. j. (1996). Setting Passing Scores. *Journal of Educational Measurement, 15, 20-30.*

Cizek, G. J. (Ed.) (2001). *Setting Performance Standards: Concepts Methods, and Perspectives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coscarelli, W. & Shrock, S. (2006). *The Two Most Important Things You Can Do to Improve Testing in Your Organization.* Retrieved 12th February 2007, From: www. coscarel@siu.edu

Diane W. ; Fudala, M.; Butter, J.; Siddall, V.; Feinglass, J.; Wade, L. & McGaghie, W. (2005). *Comparison of Two Standard-setting Methods for Advanced Cardiac Life Support Training.* Academic

Medical Education. Retrieved 12th, February 2007, from: http://www.nlm.nih.govLaird.

Krathwhl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.

Livingston, S. & Zieky, M. (1989). A Comparative Study of Standard Setting Methods. *Applied Measurement in Education,2, 121-141.*

Plake, B.; Impara, J., & Irwin, P. (2000). Consistency of Angoff- Based Predictions of Item Performance: Evidence of Technical Quality of Results from the Angoff Standard Setting Method. *Journal of Educational Measurement, 37, 437-355*

Shepard, L. . (1984). *Setting performance standards,* In Berk, R. (ed.), A guide to Criterion – referenced Test Construction. Hopkins University Press. Texas A&M University, Corpus Christi.

Sizmur, S. (1997). Look Back in Angoff : A Cautionary Tale. *British Educational Research Journal : 23, 3-11*. Retrieved: 20th, Feb.2007 from: EBSCOhost Research database.

Medicine. Retrieved: 10th February 2007, from: http:// academicmedicine.org/pt/

George, S.؛ Sayeed H. & Oyebode, F. (2006*). Standard Setting: Comparison of Two Methods.* Retrieved 15th July, 2007, From http://www.biomedcentral.com/1472-6920/6/46.

Glass, G. (1977). *Standards and Criteria*. Retrieved 2nd July, 2007, from: http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops10.html

Goodwin, L. (1996). Focus on Quantitative Methods Determining Cut- Off Scores. *Research in Nursing & Health, 19, 249-256*

Haertel, E. (1985). Construct Validity and Criterion-referenced Testing. *Review of Educational Research, 55(1), 23-46*

Haertel, E. & Lorie, W. (2000). *Validating Standards-based Test Score Interpretations*. Retrieved 5th July, 2007, From: www-stat.stanford.edu/~rag/ed351/Std-Setting.pdf

Hambleton, R. (1982). *Test Score Validity and Standards-setting Mmethods.* In Berk, R. A. (ed.), Criterion-referenced Measurement: the State of Art, 2ed. London: The John Hopkins Press Ltd.

Hambleton, R. & Plake, B. (1995). Using an Extended Angoff Procedure to Set Standards on Complex Performance Assessments. *Applied Measurement in Education, 8, 41-55.*

Haswell, R. (2003). *Raising the Cut-Off Score on the College Board Advanced Placement Examinations in Composition and Literature: Justification for a First-Year Writing Curriculum*. Retrieved 12th February 2007, from: http://www.collegeboard.com/press/senior99/html/990831b.html.

Hertz, N. & Chinn, R. (2002). *The Role of Deliberation Style in Standard Setting For Licensing and Certification Examinations.Paper* Presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, Louisiana, Retrieved 2nd July, 2007, From www.ncme.org/repository/incoming/91.pdf.

Impara, J., & Plake, B. (1998). Teachers' Ability to Estimate Item Difficulty: A Test of the Assumptions in the Angoff Standard Setting Method. *Journal of Educational Measurement, 35, 69-81*

Jager, R. (1989). Certification of Student Competence. In Robert L. Linn (ed.). *Educational Measurement*. Collier Macmillan Publishers London.

Kane, M. (1987). On the Use of IRT Models with Judgmental Standard Setting Procedures. *Journal of Educational Measurement, 24, 333-345.*

Kane, M. (1998). Choosing Between Examinee-Centered and Test- Centered Standard-Setting Mmethods. *Educational Assessment, 5,129-145.*

Kaufman, D. ; Manny K. ; Muijt, A. & Van Der V. (2000). *A Comparison of Standard-Setting Procedures for an OSCE in Undergraduate*

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 3، 2010، 203 - 217

درجةُ الالتزامِ المهنيِّ لدى مُديري المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ ومعلّميها من وجهاتِ نظرِ المعلّمينَ والمديرينَ

محمد عابدين *

تاريخ تسلم البحث 2009/6/1 تاريخ قبوله 2010/8/19

ملخص: هَدَفَت الدراسةُ الحاليّةُ التعرّفَ إلى تقديراتِ معلّمي المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ ومديريها لدرجةِ الالتزامِ المهنيِّ للطرفِ الآخرِ لكلٍ منهم، وإلى الاختلافِ فيها بحسبِ كلٍّ من الجنسِ، وعددِ سنواتِ الخبرةِ، ومستوى المؤهّلِ العلميّ.وطُبّقت الدراسةُ على عيّنةٍ طبقيّة عشوائيّةٍ من المديرينَ والمعلّمينَ في المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ في محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ الفلسطينيّةِ بَلَغَت (270) مديراً و(564) معلّماً من الجنسَين، واستُخدِمَت فيها استبانةٌ تمّ إعدادُها لهذا الغرضِ وتمّ التحقّقُ من صدقِها وثباتِها.وأشارت النتائجُ أنّ درجةَ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ كما يراها المعلّمونَ "عاليةٌ"، وأنّها لدى المعلّمينَ كما يراها المديرُونَ "متوسّطةٌ"، وأنّ هناكَ فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطاتِ استجاباتِ كلٍّ من المديرينَ والمعلّمينَ لتحديدِ درجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى بعضِهم بعضاً لصالحِ المعلّمينَ، وأنّهُ لا فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين تقديراتِ المعلّمينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ تعزى لمتغيّراتِ الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ والمؤهّلِ العلميّ، وأنّه لا فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ أيضاً بين تقديراتِ المديرينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المعلّمينَ تعزى لمتغيّري عددِ سنواتِ الخبرةِ والمؤهّلِ العلميّ، بينما وُجدت فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ تبعاً للجنسِ لصالحِ المعلّماتِ.

(الكلمات المفتاحية: الالتزامُ المهنيّ، المدارس الثانويّة، المدارس الحكوميّة، الإدارة المدرسيّة، الضفّة الغربيّة).

Degree of Professional Commitment of Principals and Teachers of Palestinian Government Secondary Schools from a Teachers' and Principals' Viewpoint

Mohmmad Abdeen, *(College of Educational Sciences,Al-Quds University,Jerusalem,Palestine).*

***Abstract**: This study examined how teachers in Palestinian government secondary schools view principals' professional commitment and how principals view teachers' professional commitment.It aimed to identify any differences in their views with regard to gender, years of experience, qualification level.A stratified random sample of 270 principals and 564 teachers from government secondary schools at Palestinian West Bank governorates was selected; a validated and reliable questionnaire was distributed to this sample.Results showed that the degree of professional commitment of principals as perceived by teachers was "high", while the degree of teachers' professional commitment as perceived by principals was "medium".Significant differences between principals' and teachers' views of each other's professional commitment were found.Meanwhile, no significant differences were found in teachers' views of principals' professional commitment due to gender, years of experience, and qualification level, nor in teachers' views of principals' commitment due to qualification level and years of experience, whereas significant differences were found in the latter's views due gender in favor of female teachers.*

***(Key words**: professional commitment, secondary schools, government schools, school administration, West Bank).*

خلفيّةُ الدراسة:

فَرَضَت النظرةُ المعاصِرَةُ للمديرِ والمعلّمِ بوَصفِهما أصحابَ مهنةٍ أنْ يمتلكَ كلٌّ منهما مجموعةً من الخصائصِ التي تُمكّنهُ من أداءِ عملِه ودورِه بكفاءةٍ وفاعليّةٍ، وأن يكونَ على درجةٍ مرموقةٍ من الالتزامِ المهنيِّ والانتماءِ التنظيميِّ (سلعوس، 2007؛ الجوارنة، 2006).ولا شكَّ أنّ لحيويّةِ المديرِ والمعلّمِ واستعداداتِهما وقِيَمِهما واتجاهاتِهما تأثيرَها على تعلّمِ الطلبةِ وتحديدِ ملامحِ أجيالِ المستقبلِ.وإنّ التمدرسَ (schooling) الجيّدَ البنّاءَ لا يتحقّقُ دونَ معلّمٍ ماهرٍ وملتزمٍ، وقيادةٍ مدرسيّةٍ ماهرةٍ وملتزمةٍ.

ويقومُ كلٌّ من المديرِ والمعلّمِ بحكمِ موقعِ كلٍّ منهما بأدوارٍ مهمّةٍ متجدّدةٍ.فالمديرُ يقودُ العملَ المدرسيَّ ويُنظّمُهُ ويُسهّلُه ويُطوّرُه، إداريّاً وفنيّاً وتنظيميّاً، حيثُ يُوفّرُ الظروفَ والإمكاناتِ الماديّةَ المساعدةَ على تحقيقِ أهدافِ المدرسةِ، ويرعى تنميةَ المعلّمينَ مهنيّاً، ويُشرفُ على توجيهِ الطلبةِ وإرشادِهم،ويُنظّمُ علاقةَ المدرسةِ بمجتمعِها وعلاقةَ مجتمعِ المدرسةِ ببعضِهم بعضاً (عابدين، 2005)، كما يضعُ تحصيلَ الطلبةِ في سلّمِ أولويّاتِهِ باعتباره قائداً تعليميّاً (Langer, 2000; Cotton, 2003; Ross & Gray, 2006).وأمّا المعلّمُ فيُخطّطُ للتدريسِ ويُنفّذُه، ويوجّهُ عمليّةَ التعلّمِ والتفاعلِ بين الطلبة، ويفتحُ الآفاقَ للعملِ التعاونيِّ والابتكاريِّ لدى الطلبةِ والزملاءِ على حدٍّ سواءٍ (Hess, 2007).ويستوجبُ ذلك الاهتمامَ بإحسانِ اختيارِ المعلّمينَ والمديرينَ، ومتابَعتِهم، وتنميتِهم لجعلِهم في أفضلِ حالاتِهم، ولتمكينهم قوّةً، وأمانةً، وعلماً، ونزاهةً، فإنّ خيرَ المستأجَرينَ القويُّ الأمينُ (أبو العينين، 2002).

إنّ تربيةَ أجيالِ المستقبلِ وإعدادَ قواهُ البشريّةِ عملٌ نبيلٌ يلزمُه توجيهٌ سليمٌ ومتابعةٌ منتظمَةٌ، وهذا يعني ضرورةَ وجودِ جهازَيْنِ إداريٍّ وتعليميٍّ يُوجّهانِ سَيْرَ العملِ التربويِّ داخلَ المدرسةِ لتيسيرِ قيامِها بمهمّاتِها ووظائفِها المختلفةِ وتحقيقِ أهدافِها (حمادات، 2006).والإداريُّ والمعلّمُ في المدرسةِ مطالَبانِ بأنْ يبذلَ كلٌّ منهما جهداً واعياً ومسؤولاً لتمحيصِ معتقداتِه ومشاعرِه وقِيَمِه سعياً للوصولِ إلى الاستقرارِ والتناغمِ بينَ ذاتِه وعملِه

* كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

(الطويل، 1998)، أي أنّهُما مُطالَبان بالالتزام.ويُعدُّ الالتزامُ استراتيجيّةً هامّةً وأساسيّةً في مسيرةِ التغييرِ والإصلاحِ في التعليمِ والإدارةِ، واشتدّت الدعوةُ لها في الثمانيناتِ، حيث برزت الدعوةُ إلى تفعيلِ دورِ المعلّمِ في صناعةِ القراراتِ المدرسيّةِ واستفادةِ الزملاءِ من بعضِهِم بعضاً لتحسينِ الالتزامِ (Rowan, 1990).

والالتزامُ مظهرٌ من مظاهرِ السلوكِ الإنسانيِّ المعقّدِ الذي يشملُ جميعَ أوجهِ النشاطِ العقليِّ والحركيِّ والانفعاليِّ والاجتماعيِّ الذي يقومُ به الفردُ من أجلِ التوافقِ والتكيّفِ مع بيئتِه، وإشباعِ حاجاتِه، وحلِّ مشكلاتِه؛ وهو سلوكٌ محمودٌ حثَّ عليه الله عزَّ وجلَّ، فقال: "حَافِظُوا على الصَّلَواتِ والصّلاة الوُسْطَى" (البقرة: 238).ويرجعُ سرُّ الاهتمامِ به في المؤسّساتِ التعليميّةِ إلى أهميّةِ دورِ المعلّمين والمديرينَ، إذ "إنّ نجاحَ المدرسةِ ووصولَها أهدافَها مرتبطٌ بشكلٍ مباشرٍ بمدى إيمانِ الأفرادِ بأهدافِ المدرسةِ، وتفاعلِهم بها، وسعيِهم للوصولِ إليها، وشعورِهم بتطابقِها أوعلى الأقلِّ قربِها من أهدافِهم الشخصيّةِ أو الذاتيّةِ" (فليّة وعبد المجيد، 2005، ص284).

والدعوةُ إلى الالتزامِ ليست عبثاً، بل إنّها جزءٌ من منظومةِ عمليّاتٍ إداريّةٍ، وترتبطُ بالنظرةِ الشاملةِ للتقويمِ التربويِّ حيث أضحت المساءلةُ التربويّةُ للمعلّمِ والمديرِ، بوصفِهما المحرّكينِ والموجّهينِ لتعلّمِ الطلبةِ ولعمليّةِ التدريسِ، من المكوّناتِ الضروريّةِ لحركةِ الإصلاحِ التربويِّ المنشودِ ولتحقيقِ الكفاءةِ والتميّزِ (الحريري، 2007).وتندرجُ المساءلةُ بدورِها ضمن عمليّةِ الرقابةِ التي تعني التحقّقَ فيما إذا كلُّ شيءٍ يسيرُ وفقاً للخططِ المرسومةِ والتعليماتِ والقواعدِ المقرّرةِ؛ وهي عمليّةٌ منسجمةٌ مع التنبيهِ الربانيِّ المحدّدِ في الآيةِ الكريمةِ: "وَقُلِ اعمَلُوا فَسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالمُؤمِنُونَ، وَسَتُرَدُّونَ إلى عَالِمِ الغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ" (التوبة: 105).ولا شكَّ أنّ المساءلةَ تجعل المعلّمَ والمديرَ "يسلكُ السلوكَ القويمَ في تنفيذِهِ وأدائِه للأعمالِ، لا سيّما أنّه يعلم أنّ عملَه متابعٌ مِن قِبَلِ الآخرينَ لتقييمِه، ومِن ثَمَّ سيُجَازى، فإنْ أحسنَ فسيُثاب، وإنْ أساء فَسيُعاقب" (أبو العينيين، ص261).

ومن الأساليبِ المستخدَمةِ للتعرّفِ على سلوكِ المعلّمينَ والمديرينَ وأدائِهم تقويمُ الرؤساءِ والزملاءِ في المهنةِ وتقديراتُ المرؤوسينَ والتقييمَ الذاتيَّ.ويتضمّنُ ذلك تحديدَ احترامِ المعلّمِ والمديرِ الأنظمةَ والقوانينَ المعمولَ بها، والالتزامِ بالأخلاقيّاتِ المهنيّةِ وسلوكيّاتِها، والتفاعلِ مع الطلبةِ بالعدالةِ والإنسانيّةِ، والتعاونِ مع الزملاءِ، وإتاحةِ الفرصةِ لأولياءِ الأمورِ للسؤالِ والمتابعةِ فيما يخصُّ أبناءَهم، والالتزامِ بقواعدِ التدريسِ والعملِ، والسعيِ للنموِّ المهنيِّ والتحسينِ المستمرِّ (علاّم، 2003؛ الحريري، 2007).وإنّ من أهمِّ واجباتِ الإدارةِ المدرسيّةِ الاهتمامُ بالانضباطِ والالتزامِ بالواجباتِ والأدوارِ الموكلةِ للأفرادِ وبأخلاقيّاتِ المهنة، ممّا يتطلّبُ المتابعةَ والتقويمَ المستمرّينَ لمعرفةِ مدى النجاحِ في تحقيقِ ذلك (سيّد وسالم، 2005).

وتشير أدبيّاتُ التقويمِ أنّ للتقييمِ الذاتيِّ مزاياه، لكنّه ينطوي على بعضِ السلبيّاتِ، ومنها التحيّزِ وعدمِ الدقّة؛ ولذلك فإنّ تقويمَ الآخرين للمعلّمِ أو المديرِ فيه استكمالٌ لما لا يراه الفردُ لنفسِه.وحيث إنّ المعلّمينَ أكثرُ الأشخاصِ تعاملاً مع المديرينَ، وإنّ المديرينَ أكثرُ الأشخاصِ تأهيلاً للحكمِ على التزامِ المعلّمينَ، فإنّه من المفيدِ أن يتمَّ استطلاعُ آرائِهم للحكمِ على سلوكيّاتِهم وانضباطِهم وأخلاقيّاتِهم والتزامِهم (الحريري، 2007؛ Torff & Sessions, 2009).

وقد تباينت تعريفاتُ الالتزامِ بفعلِ تباينِ رؤى الباحثينَ وخلفياتِهم.وكثيراً ما يُستخدمُ مصطلحا الانتماءِ والولاءِ في الدراساتِ العربيّةِ (الرولشدة، 1995؛ إبراهيم، 1996؛ الجوارنة، 2006؛ مروّة، 2006؛ الملاحمة، 2006؛ حمايل، 2008) بمعنى مشابهٍ لمصطلحِ الالتزامِ، خصوصاً وأنّه يُشارَ إليها في اللغةِ الإنجليزيةِ بالكلمةِ ذاتِها، وهي (commitment).وأشارَ بورتر وزملاؤه (Porter et al, 1974) إلى أنّ الانتماءَ يدلُّ على قوّةِ ارتباطِ الفردِ بالمؤسّسةِ التي يعملُ فيها وقبولِه أهدافَها واستعدادِه لبذلِ أقصى جهدِه لخدمتِها والمحافظةِ على استمرارِها.وأشارَ بيوكنان (Buchanan, 1974) إلى أنّ الانتماءَ هُوَ انجذابُ الأفرادِ إلى المؤسّسةِ التي يعملونَ فيها وتعلّقُهُم بها ورغبتُهم بالبقاءِ فيها بغَضِّ النظرِ عن المكاسبِ الماديّةِ، بل انسجاماً مَع المكانةِ الاجتماعيّةِ والحريّةِ المهنيّةِ التي يتمتّعُونَ بها.ولعلَّ هذا المعنى أكثرُ ارتباطاً بما يُعرَفُ بالالتزامِ التنظيميّ (organizational commitment) الذي يشيرُ إلى تماثلِ قِيَمِ الفرد ومُعتَقَداتِه وأهدافِه مع قِيَمِ المؤسّسةِ ومعتَقَداتِها وأهدافِها، وإلى بَذلِ لأقصى جهدٍ مستطاعٍ لتحقيقِ أهدافِها والمحافظةِ على العضويّةِ فيها (Mowday, Porter, & Steers, 1980).

ويُعدُّ الالتزامُ المهنيُّ (professional commitment) من الركائزِ الهامّةِ لتحقيقِ المؤسّسةِ أهدافَها، وهُوَ من المفاهيمِ الحديثةِ التي لاقَتْ اهتماماً في ميدانِ الإدارةِ التربويّةِ نظراً لعلاقتِه بفعاليّةِ المؤسّسةِ وإنجازِها أعمالَها.ونظراً لحداثةِ هذا المفهومِ، يَجِدِ الباحثونَ صعوبةً في تحديدِه وتمييزِه عن غيرِه من المصطلحاتِ.ويشيرُ الالتزامُ المهنيُّ إلى الارتباطِ النفسيِّ الذي يربطُ الفردَ بالمؤسّسةِ التي يعملُ فيهَا واتجاهاتِهِ نَحْوَهَا (O'Rielly & Caldwell, 1980; Coladarci, 1992)، وإلى "السلوكيّاتِ التي يقومُ بها المديرُ أو المعلّمُ في المدرسةِ، وتدلُّ على مدى التزامِه بالقواعدِ الأخلاقيّةِ التي تحدّدُ علاقتَه بعملِه، وعلى الراحةِ النفسيّةِ والرضا عن شغلِهِ لوظيفتِه، والاعتزازِ بها وتفضيلِها على غيرِها" (الرواشدة، 1995، ص13).وقد أشار فليّة وعبد المجيد (2005) إلى أنّ الالتزامَ إراديٌّ ينبعُ عن إرادةِ المعلّمِ أو المديرِ ورغبتِه بوصفه إيمانٌ بأهداف المدرسةِ وقِيَمِها، وعملٌ بأقصى طاقةٍ لتحقيقِ تلك الأهدافِ والقِيَمِ.

وتأسيساً على مَا سَبَقَ، يُمكنُ القولُ: إنّ الالتزامَ المهنيَّ يتّسعُ ليشملِ الارتباطَ النفسيَّ والشعورَ بالعضويّةِ، واستعدادَ الفردِ للتضحيةِ وبذلِ الجهدِ في المؤسّسةِ سعياً لتحقيقِ المؤسّسةِ أهدافَها وإقامَتِها رسالتَها نظراً للتوافقِ بينَ أهدافِ الفردِ وقِيَمِه وأهدافِ المؤسّسةِ وقِيَمِها؛ كما أنّه مؤشّرٌ على الصدقِ والإخلاصِ في العملِ،

واحترامِ قِيَمِه وأخلاقيّاته، والوصولِ إلى "حدّ الامتيازِ والحصولِ إلى المخرجاتِ المطلوبة" (ياسين، 2003، ص2).ويشملُ الالتزامُ مجالاتٍ عدّةً، هي: الالتزامُ نحو المهمّةِ والعملِ، والالتزامُ نحو المؤسّسةِ، والالتزامُ نحو المهنةِ، والالتزامُ نحو جماعةِ العملِ (الحاج خليل، 2006؛ Riley, 2000; Ross & Gray, 2006).ومِن مؤشّراتِ ذَلكَ الالتزامِ: الإيمانُ القويّ بقِيَمِ المؤسّسةِ وأهدافِها، والاستعدادُ لبذلِ الجهدِ الكبيرِ لترسيخِها وتحقيقِها، وإظهارُ الرغبةِ للبقاءِ في المهنةِ.

وقد أشار ألن وماير (Allen & Meyer, 1990) إلى رُؤيَتَيْنِ للالتزامِ المهنيِّ ، هما: الرؤيةُ النظريّةُ حيثُ يعكِسُ الالتزامُ المهنيُّ جَودةَ العلاقةِ بينَ الفردِ والمؤسّسةِ، وعليه فالفردُ ذو الالتزامِ المهنيِّ المرتفعِ لديه إيمانٌ عميقٌ بأهدافِ المؤسّسةِ وقِيَمِها، واستعدادٌ لبذلِ الجهدِ الكبيرِ في سبيلِها، ورغبةٌ صادقةٌ في البقاءِ فيها؛ والأخرى هي الرؤيةُ السلوكيّةُ حيث يعكسُ الالتزامُ المهنيُّ سلوكاتِ الفردِ للحفاظِ على المكاسبِ وكلِّ ما لَهُ قيمةٌ نتيجةَ ارتباطِه بالمؤسّسةِ التي يعملُ فيها والتي قد يخسرها في حالةِ تركِها.وأشار ريز (Reyes, 1996) إلى أنّ للالتزامِ إطاراً تبادليّاً نفعيّاً حيثُ يحصلُ الفردُ على مكاسبَ ومنافعَ تحثّه على الالتزامِ، وإطاراً اجتماعيّاً وأخلاقيّاً حيث يشعرُ الفردُ بالمسؤوليّةِ الاجتماعيّةِ والأخلاقيّةِ وضرورةِ التفاني والتضحيةِ، وإطاراً نفسيّاً حيثُ يدفعُ الشعورُ بتماثلِ القيمِ والأهدافِ إلى الالتزامِ.

وترتبطُ النظرةُ النفعيّةُ للالتزامِ بمفهومِ القيادةِ التبادليّةِ حيث تلبّي المنافعُ التي يحصلُ عليها الفردُ حاجاتِه للأمنِ والاستقرارِ وهي حاجاتٌ دنيا.وأمّا التركيزُ على البُعدِ الأخلاقيِّ فيتأتّى من القيادةِ التحويليّةِ التي تهتمّ بشعورِ الفردِ بإنجازِه وأهمّيّتِه وتحقيقِه ذاتَه، وهي حاجاتٌ عليا.ومن ثمراتِ القيادةِ التحويليّةِ في الميدانِ التربويِّ إيمانُ المديرينَ بقدرةِ المعلّمينَ على العملِ والإتقانِ بشكلٍ مستقلٍّ فيدفعُهُم ذلك للالتزامِ، وظهورُ ثقافةٍ مدرسيّةٍ مهنيّةٍ وتعاونيّةٍ (أبو شعبان، 2008)، وتحمّلُهُم المسؤوليّةَ عن التزامِ المعلّمينَ وتحصيلِ الطلبةِ (Roy & Gray, 2006).

إذاً يتطلّبُ الالتزامُ المهنيُّ إحساساً من المعلّمِ والمديرِ بانتمائِه لمهنةِ التعليمِ واعتزازِه وفخرِه بها، ومشاركةً إيجابيّةً في أنشطةِ المهنةِ مقترنةً برضا نفسيٍّ مرموقٍ، واستعداداً للاستمرارِ في المهنةِ بغَضِّ النظرِ عن العقباتِ والمثبّطاتِ التي تعترضُ سبيلَها، واحتراماً للقوانينِ والأنظمةِ المعمولِ بها، وتقديراً واحتراماً لجماعةِ الدورِ الذينَ يتعاملُ معهم المعلّمُ والمديرُ.ويشيرُ ماير وزميلاه (Meyer, Allen, & Smith, 1993) إلى ثلاثةِ أبعادٍ لهذا الالتزامِ، هي: الالتزامُ الوجدانيُّ (affective commitment) المتمثّلُ بشعورِ المعلّمِ أو المديرِ بالارتباطِ بالمدرسةِ ومعرفتِه بخصائصِ عملِه، والالتزامُ المستمرُّ (continuance commitment) المتمثّلُ بشعورِ المعلّمِ أو المديرِ بالقيمةِ الاستثماريّةِ لاستمرارِه في المدرسةِ مقابلَ ما قد يفقدُهُ في حالِ تركِهِ العملَ فيها، والالتزامُ الأخلاقيُّ (normative commitment) المتمثّلُ بشعورِ المعلّمِ أو المديرِ بالانقيادِ الذاتيِّ لأهدافِ المدرسةِ وحتميّةِ البقاءِ فيها، وبإلزاميّةِ الأخذِ بأخلاقِ المهنةِ.هذا وإنّ الأخذَ ببُعد أخلاقيّات المهنةِ، علاوةً على الاهتمام بالمساءلةِ والمحاسبةِ، فيه ضمانٌ لعدم التحاقِ الأفرادِ غيرِ المناسبينَ بمهنةِ التعليمِ.

والالتزامُ –بوصفه سلوكاً تنظيميّاً- ليس سمةً ثابتةً، بل "ديناميّةً" تؤثّرُ فيها خصائصُ الأفرادِ والجماعاتِ في المدرسةِ، والثقافةُ التنظيميّةُ فيها بوصفِها قِيَماً واعتقاداتٍ أساسيّةً لما يجبُ عملُه أو عدمُ عملِه، وما هو مهمٌّ وما هو غيرُ مهمٍّ (فُليّة وعبد المجيد، 2005).وتبرزُ أهميّةُ الثقافةِ التنظيميّةِ في أنّها "ليست مجرّدَ أداةٍ مؤسّسيّةٍ تؤثّرُ على الأخلاقِ، بل هي القوّةُ الرئيسيّةُ [التي] تُعرّفُ العاملينَ بالقيمِ التي تدعمها المؤسّسةُ أو تلك التي لا تسمحُ بها" (المغربي، 2007، ص511).

وتُصنَّفُ العواملُ التيَ تؤثّرُ في الالتزامِ المهنيِّ في ثلاثةِ أنواعٍ، هي: عواملُ شخصيّةٌ، ومنها: القِيَمُ والاتجاهاتُ والشخصيّةُ والتوقّعاتُ، وعواملُ تنظيميّةٌ، ومنها: نطاقُ العملِ ونَمَطُ الإدارةِ ودرجةُ وضوحِ الأهدافِ والعلاقةُ بين العاملينَ والمناخُ التنظيميُّ، وعواملُ غيرُ تنظيميّةٍ مثلُ فرصِ العملِ البديلةِ المتوفّرَةِ، والخدماتِ السكانيّةِ والصّحيّةِ والتعليميّةِ الضروريّةِ للفردِ المتوفّرَةِ في محيطِ العملِ (Meyer & Allen, 1997).ولا شكّ أنّ توفّرَ هذه المتطلّباتِ بالشكلِ السليمِ تجعلُ الالتزامَ المهنيَّ متيناً، وتجعلُ سلوكَ المعلّمينَ والمديرينَ إيجابيّاً تجاهَ أنفسِهم ومدارسِهم (سلامة، 2003).

وللالتزامِ المهنيِّ أهمّيّتُه وانعكاساتُهُ الإيجابيّةُ على الفردِ والمؤسّسةِ، إذ إنّهُ يزيدُ من إنتاجيّةِ الفردِ وفعاليّتِه، وبالتالي إنتاجيّةِ المؤسّسةِ وفعاليّتِها، كما يُعدُّ عاملاً رئيسيّاً في استمرارِ المؤسّسةِ (Buchanan, 1974) وفي منعِ التسرّبِ الوظيفيِّ (Meryer et al, 1979)، وأنّ لهُ علاقةً بالشعورِ بالفعاليّةِ (Coladarci, 1992; Chan et al, 2008)، وبتعزيزِ علاقاتِ الزمالةِ والتوقّعاتِ المشتركةِ بينَ العاملينَ (Reyes, 1990)، وبزيادةِ التقديرِ المهنيِّ للذّاتِ وانطلاقِ الإبداعِ والمبادرةِ (Yeung & Watkin, 1998)، وبالرضا الوظيفيِّ (عريقات، 2003؛ Eckman, 2004; Reyes & Shin, 1995) وبالدافعيّةِ للعملِ والإنجازِ (Rowan, 1990) ، وبسلوكِ المواطَنَةِ التنظيميِّ (Somech & Bogler, 2002).

كما يَقترنُ الالتزامُ المهنيُّ بالحرصِ على النّموِّ المستمرِّ (Eckman, 2004; Tak & Lim, 2008)، وبالشعورِ بالفعاليّةِ والارتباطِ بالمدرسةِ (Chan et al, 2008).ويلزمُ لتحقّقِه دعمٌ إداريٌّ واضحٌ (وليامز، 2003؛ Henkin & Holliman, 2009) ومناخٌ مدرسيٌّ داعمٌ (مصلح، 2004؛ Riehl & Sipple, 1996; Turan, 1998; Ross & Gray, 2006)، وإشراكٌ للمرؤوسينَ في صناعةِ القراراتِ (الأشهب، 2001؛ Somech & Bogler, 2002).ويُذكَرُ أنّ صراعَ الدورِ وغموضَهُ يُعدّانِ من مُضيّعاتِ الالتزامِ لدى العاملينَ في حينِ أنّ المناخَ التشاركيَّ في المدرسةِ، والعملَ ضمنَ فريقٍ، والرضا عن المهنةِ، وتوفّرَ فرصِ الترقيةِ والتقاعدِ، وسنواتِ الخبرةِ الطويلةِ في المؤسّسةِ من العواملِ الداعمةِ للالتزامِ مهنيّاً وتنظيميّاً (العمري، 2004; Welsch & LaVan, 1981).وقد يُؤدّي تجاهلُ آراءِ المعلّمينَ وشعورُهم بالفشلِ في التأثيرِ في القراراتِ المدرسيّةِ

إلى تدنّي الالتزام لديهم (Joffers & Haughey, 2001).ويمكنُ الاستنتاجُ أنّ لتدنّي الالتزامِ عواقبَ غيرَ محمودةٍ تظهرُ في أنماطٍ سلوكيّةٍ مُكلِفَةٍ وخدمةٍ سيئةٍ للطالبِ، حيث يستشري التحوّل الوظيفيُّ، والغيابُ والتغيّبُ، والتوتّرُ والتسخّطُ، وتدنّي الشعورِ بالإنجازِ، وتدنّي التحصيل.

ويتحمّلُ مديرُ المدرسةِ مسؤوليةً واضحةً في تعزيزِ الانتماءِ المهنيِّ لدى معلّميهِ تتلخّصُ في أربعةِ أنواعٍ من السلوكِ، هي: سلوكُ الدعمِ من خلالِ إثارةِ دافعيّةِ المعلّمينَ وإظهارِ القدوة في العملِ والالتزامِ، وسلوكُ التوجيهِ من خلالِ مراقبةِ المعلّمينَ وتوجيههِم وتفويضِ المهامّ لهم، وسلوكُ مرعاةِ المشاعرِ والحقوقِ من خلالِ الانفتاحِ على المعلّمين وإقامةِ علاقاتٍ زمالةٍ، وسلوكُ عدمِ السيطرة من خلال السماحِ للمعلّمينَ بتحمّلِ المسؤوليةِ وإيجادِ الظروفِ التي تمكّنهم أن يكونوا أكثرَ فعاليّة (Tarter & Toy, 1989).

ويمكنُ دراسةُ التزامِ المعلّمينَ والمديرينَ بإحدى طريقتين، الأولى: أن تتمَّ دراسةُ تحصيلِ الطلبةِ وتحليلُ علاماتِهم؛ والأخرى: أن يتمَّ تعرّفُ تقييمِ المديرينَ والرؤساءِ والزملاءِ للمعلّمينَ والمديرينَ.وعلى الرّغمِ من أهمّيةِ الطريقةِ الثانيةِ، فإنّ من محاذيرِ الأخذِ بها أنّها قد تكونُ ذاتيّةً ومتحيّزةً، (Torff & Sessions, 2009)، الأمرُ الذي يعني محدوديّةَ التسليمِ بنتائِجِها وتعميمِها.

وَقَد نالَ موضوعُ الالتزامِ المهنيِّ للمديرينَ والمعلّمينَ في المدارسِ اهتمامَ الباحثينَ والدارسينَ، وتمّت دراسةُ علاقتِهِ بغيرِهِ من المتغيّراتِ على مستوى الفردِ والمؤسّسةِ.فقد أشارتْ نتائجُ دراساتِ (الكركي، 2008؛ حمايل، 2008؛ سلعوس، 2007؛ الجوارنة، 2006؛ غنّام، 2005؛ سلامة، 2003؛ ياسين، 2003) أنّ المعلّمينَ والعاملينَ يَرَوْنَ أنّ الالتزامَ والانتماءَ المهنيَّ لديهم مرتفعٌ، بينما أشارت نتائجُ دراساتِ (الملاحمة، 2006؛ مروّة، 2006؛ إبراهيم، 1996) أنّ تقديرَ المعلّمينَ للانتماءِ لديهم متوسّطٌ.

وأظهَرَتْ نتائجُ دراسةِ ياسين (2003) أنّ درجةَ التزامِ المعلّمينَ نحو المدرسةِ والمهنةِ من وجهاتِ نظرِهم مرتفعةٌ، وأنّه لا فروقَ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ فيها بينَ الذكورِ والإناثِ، بينما كانت فروقٌ ذاتُ دلالةٍ تعزى للخبرةِ لصالحِ ذوي الخبرةِ التي تزيدُ على عشرِ سنواتٍ، وللمرحلةِ لصالحِ المرحلةِ الأساسيّةِ الدنيا.كما بَيّنَتْ النتائجُ وجودَ علاقةٍ بينَ النمطِ القياديِّ والحوافزِ المعنويّةِ والشعورِ بالفعاليّةِ وبين الالتزامِ المهنيِّ، بينما لم تُظهِرِ النتيجةُ علاقةً بينَ الحوافزِ الماديّةِ والالتزامِ المهنيِّ.وقد أظهَرَت دراسةُ حمادات (2006) أنّ تقييمَ المديرينَ لدرجةِ الالتزامِ بقِيَمِ العملِ وأخلاقيّاتِ المهنةِ كَانَ عَالياً وأفضَلَ من تقييمِ المعلّمينَ لذلكَ حيثُ جاءَ متوسّطاً.وأمّا دراسةُ الأشهب (2001) فَبَيّنَتْ أنّ درجةَ الانتماءِ لمهنةِ التعليمِ عاليةٌ من وجهةِ نظرِ المعلّمينَ، ومتوسّطةٌ من وجهةِ نظرِ المديرينَ.

وقد كانَ هناكَ شيءٌ من الاختلافِ في بعضِ نتائجِ الدراساتُ، ولعلَّ ذلكَ ناتجٌ عن اختلافِ ظروفِ الدراساتِ ومنهجيّاتِها وإجراءاتِها وعيّناتِها.ففي حين أظهَرَتْ دراسةُ الكركي (2008) أنّ انتماءَ المعلّماتِ أكبرُ من انتماءِ المعلّمين، فَقد أشارت نتيجةُ دراسةِ مروّة (2006) أنّ درجةَ الانتماءِ التنظيميِّ لدى المعلّمين أعلى ممّا هيَ عليه لدى المعلّمات.وأمّا متغيّرُ الخبرةِ في التعليمِ، فَلم يَكُنْ له أثرُه في تحديدِ التزامِ المعلّمينَ وانتمائِهم (الكركي، 2008؛ حمايل، 2008؛ سلعوس، 2007؛ الملاحمة، 2006؛ الجوارنة، 2005؛ غنّام، 2005؛ الأشهب، 2001)، بينما أَظهَرَت نتائجُ دراساتِ (مروّة، 2006؛ ياسين، 2003؛ Chan et al,2008) أنّ ذوي الخبرةِ الكبيرةِ أكثرُ التزاماً وانتماءً من زملائِهم قليلي الخبرةِ؛ وكانت العلاقةُ بينَ الانتماءِ التنظيميّ والخبرةِ في التعليمِ سلبيّةً (Henkin & Holliman, 2009).وفيما يتعلّقُ بمتغيّرِ المؤهّلِ العلميِّ، فقد أظهَرَت نتائجُ دراساتِ (الكركي، 2008؛ حمايل، 2008؛ مروّة، 2006؛ الأشهب، 2001) أنّهُ لا أَثَرَ لهُ في تقديرِ الانتماءِ لدى المعلّمين، بينما أشارت دراسةُ سلعوس (2007) أنّ هناكَ فروقاً في تحديدِ مستوى الانتماءِ تعزى لهُ.

وأشارَت دراسةُ جمال (1990) أنّ المديرينَ يَرَوْنَ أنّ التزامَهُم بأخلاقيّاتِ المهنةِ عالياً، وأنّ ممارساتِهم للقِيَمِ الأخلاقيّةِ المحدّدَةِ في الدراسةِ متقاربَةٌ، وأنّه لا فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في وجهاتِ نظرِهِم لمدى التزامِهِم بأخلاقيّاتِ المهنةِ تَبَعاً للخبرةِ والمؤهّلِ الإداريِّ، بينما كانت الفروقُ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ تبعاً للجنسِ لصالحِ الإناثِ، وتَبعاً للمؤهّلِ أكاديميّاً لصالحِ حَمَلَةِ ماجستيرِ التربيةِ.

وفي دراسةٍ للرواشدة (1995)، أشارَتْ النتائجُ أنّ متوسّطَ درجاتِ المديرينَ على مقياسِ الولاءِ الوظيفيِّ كانَ مرتفِعاً بشكلٍ عامّ، وأنّ مديري المدارسِ الثانويّةِ أكثرُ ولاءً لوظائِفِهم من مديري المدارسِ الأساسيّةِ، وأنّ العلاقةَ الشخصيّةَ بَينَ المديرينَ والمعلّمينَ في المدارسِ الأساسيّةِ أفضلُ من نظيرتِهَا في المدارسِ الثانويّةِ.

وقد أَثّرَتْ المتغيّراتُ المختلفةُ بأشكالٍ شتّى في الالتزامِ المهنيِّ للمعلّمينَ والمديرينَ.ففي دراسةِ روس وغري (Ross & Gray, 2006) أظهَرَت النتائجُ أنّ المعلّمينَ يُؤمنونَ بأنّ للقيادةِ التحويليّةِ للمدرسةِ أثَرَهَا على كفاءتِهم وأهليّتِهم، وأنّ الكفاءَةَ تُقرّرُ الانتماءَ المهنيَّ للمعلّمينَ، وبالتالي يكونُ أثرُ القيادةِ التحويليّةِ على الانتماءِ المهنيَّ غيرَ مباشر.وأشارَتْ دراسةُ وير وكتسانتس (Ware & Kitsantas, 2007) أنّ الاعتقاداتِ بالفعاليّةِ الجماعيّةِ (collective efficacy) لدى المعلّمين تُعزّزُ الالتزامَ المهنيَّ لديهم.كما أشارَت الدراساتُ إلى وجودِ علاقةٍ إيجابيّةٍ قويّةٍ للانتماءِ والالتزامِ الوظيفيِّ للمعلّمينَ بالكفاءَةِ الإداريّةِ للمديرينَ وأداءِ المديرينَ بشكلٍ عامٍّ كما يرَاهَا المعلّمونَ (مروّة، 2006؛ سلامة، 2003؛ Koustelios, 2001)، وبالمناخِ التنظيميِّ المدرسيِّ الداعمِ (مصلح، 2004؛ Reihl & Sipple, 1996; Turan, 1998)، وبالمشاركةِ في اتخاذِ القراراتِ المدرسيّةِ (الأشهب، 2001؛ إبراهيم، 1996)، وبالرضا الوظيفيِّ (الملاحمة، 2006؛ سلامة، 2003 ;Shann, 1998 Koustelois, 2001).

ودلّتْ دراسةُ الكاسانيّ (2000) على أنّ الضغوطَ الوظيفيّةَ تؤثّرُ في الولاءِ التنظيميِّ بدرجةٍ متوسّطةٍ بشكلٍ عامّ، وأنّ هناكَ

فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ في مستوى تأثيرِهَا في الولاءِ التنظيميّ تُعزى لمتغيّراتِ الجنسِ والعُمُرِ والحالةِ الاجتماعيّةِ والخبرةِ، ولكِن لَمْ تَكُنْ هناكَ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ في تأثيرِها تبعاً للمؤهّلِ العلميّ.

ولمّا كانَ الالتزامُ المهنيُّ يزيدُ وينقُصُ، فقد ألمَحَ الباحثونَ (Tak & Lim, 2008) إلى أنّ المهنيّةَ أو الاحترافيّةَ (professionalism) لدى العاملينَ يُمكنُ أنْ تزيدَ درَجَتَهُ، وخصوصاً لدى العاملِينَ الذينَ يعمَلُونَ بعقودٍ مؤقّتةٍ.هذا وقد حذّر سميث ورولي (Smith & Rowley, 2005) أنّ اتساعَ الأخذِ باستراتيجيّةِ المساءَلَةِ في الإصلاحِ المدرسيّ جعلَ الانتماءَ المهنيّ لدى المعلّمِ ضحيّةَ هذه السياسةِ الإصلاحيّةِ.ومن ناحيةٍ أخرى، أشارَ الباحثونَ أنّ المدرسةَ الفاعلةَ النّاجحةَ تمتازُ بوجودِ هيئةِ تدريسٍ لديها شعورٌ بالانتماءِ للمدرسةِ والمهنةِ (Langer, 2000; Duke, 1990)، وبوجودِ إدارةٍ قويّةٍ تُقدّرُ معلّميهَا وطلبَتَها، ولا تُبالغُ في توقّعاتِها منهم (Butterworth, 1992).

وخلاصَةُ الأمرِ أنّ الدراساتِ السابقةَ دَرَسَتْ الالتزامَ المهنيّ لدى المعلّمِينَ، من خلال مسمّياتِ الانتماءِ المهنيّ والولاءِ التنظيميّ، في بيئاتٍ عربيّةٍ وأجنبيّةٍ مختلفةٍ ، ودَرَسَتْ علاقَتَهُ بمتغيّراتٍ مختلفةٍ: الرضا الوظيفيّ، والشعورِ بالفعاليّةِ، والكفاءةِ الإداريّةِ، والنمطِ القياديّ للمديرينَ، والمشاركةِ في اتخاذِ القرارِ، والروحِ المعنويّةِ للمعلّمين، وأنّ تركيزَهَا كانَ بشكلٍ أساسيٍّ على الانتماءِ المهنيّ والتنظيميّ للمعلّمينَ دونَ المديرينَ، الأمرُ الذي يستوجبُ استكمالَ الدرسِ في درجةِ الانتماءِ والالتزامِ لدى المديرينَ.ويُلاحظُ في الدراساتِ المحليّةِ الفلسطينيّةِ أنّ مجتمعاتِها اقتصرت على محافظةٍ محدّدةٍ، ولم تشمل أيٌّ منها محافظاتِ الوطن كافّةً.وقد استُخدِمَت الاستبانةُ في معظمِ الدراساتِ السابقةِ، وكان مقياسُ بورتر (Porter) هو الأكثرُ استخدَاماً لقياسِ الانتماءِ أو الالتزامِ.وأظهرت النتائجُ أنّ درجةَ التزامِ المعلّمينَ متأرجحةٌ بين درجتَيْنِ: عاليةٍ وأخرى متوسّطةٍ، وأنّه غالباً ما يكونُ هناكَ اختلافٌ بينَ المعلّمينَ والمديرينَ في تقديرِ درجةِ الالتزامِ لدى المعلّمينَ.ويُلاحظُ أنّهُ ما يزالُ هناكَ خلطٌ بينَ مصطلحاتِ الالتزامِ والولاءِ أو الانتماءِ مهنيّاً وتنظيميّاً، وأنّ موضوعَ الالتزامِ المهنيّ للعاملينَ في الحقلِ التربويّ بحاجةٍ إلى مزيدٍ من البحثِ والدرسِ، خصوصاً وأنّهُ يُعتبرُ أحدَ الأبعادِ التنظيميّةِ لتقييمِ أداءِ العاملينَ وقوّتِهم.ولا شكّ أنّ دراسةَ الالتزامِ المهنيّ لدى المديرينَ والمعلّمينَ الفلسطينيّينَ أمرٌ هامٌّ نظراً لارتباطِهِ بالاتجاهاتِ نَحْوَ التجديدِ والتغييرِ الذي هوَ نقطةُ الارتكازِ والمحورُ الأساسيُّ في فلسفةِ الإصلاحِ التربويّ.

مشكلةُ الدراسة:

إنّ المدرسةَ هي وحدةُ صناعةِ أجيالِ المستقبلِ، والميدانُ لكلِّ العمليّاتِ التربويّةِ والتعليميّةِ، حيثُ يتولّى المديرُ فيها قيادةَ العملِ التربويّ، ويُسانُدُه في ذلكَ العاملونَ في المدرسةِ.وعليه، فإنّ وجودَ إدارةٍ مدرسيّةٍ نشيطةٍ وفاعلةٍ ضرورةٌ عمليّةٌ لنجاحِ المدرسةِ.وقد اتّجَهَ الباحثونَ لدراسةِ العواملِ التي يُمكِنُ أنْ يكونَ لها أثرُها في كفاءةِ المدرسةِ ونجاحِها وتميّزِهَا، ومِنْ تلكَ العواملِ الالتزامُ المهنيُّ لدى العاملينَ فيها.ونظراً لأنّ الالتزامَ سلوكٌ منظّمَيٌّ يتأثّرُ به ويدركُهُ الآخرونَ، فإنّه يُمكِنُهم تقديرُه؛ ولذلك فقد اتّجه الرأيُ لتعرّف درجتِه في المدارسِ الفلسطينيّةِ الحكوميّةِ من خلالِ ما يراه بعضُ الأفرادِ المتأثّرينَ به.وعليه، فقد تحدّدتْ مشكلةُ الدراسةِ الحاليّةِ بالكشفِ عن درجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى مديري المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ ومعلّميها كما يَرَاها المعلّمونَ والمديرونَ، وإلى تعرّفِ الاختلافِ في وجهاتِ نظرِهم تبعاً لبعضِ خصائصِهم الشخصيّةِ.وتأتي دراسةُ الالتزامِ المهنيّ ضمنَ جهودِ المراقبةِ والمساءَلةِ على أداءِ المعلّمينَ والمديرينَ، واهتمامِ مؤسّساتِ المجتمعِ الرسميّةِ وغيرِ الرسميّةِ للكشفِ عن المظاهرِ السلبيّةِ في أداءِ المديرينَ والمعلّمينَ مِنْ أجلِ تجنّبِ عواملِ الهدرِ الماديّ والمعنويّ، وتجنّبِ عواملِ ضعفِ التحصيلِ، الأمرُ الذي يسهمُ في تعزيزِ سلامةِ النظامِ التعليميّ وتمتّعِه بصحةٍ تنظيميّةٍ جيّدةٍ.

أسئلةُ الدراسة:

وانبثقَتْ عن مشكلةِ الدراسةِ الأسئلةُ الآتيةُ:

(1) ما درجةُ الالتزامِ المهنيّ لدى مديري المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ في محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ مِنْ وجهاتِ نظرِ المعلّمينَ؟

(2) ما درجةُ الالتزامِ المهنيّ لدى معلّمي المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ في محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ مِنْ وجهاتِ نظرِ المديرينَ؟

(3) هل تختلفُ وجهاتُ نظرِ المعلّمينَ والمديرينَ في المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ في محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ في تحديدِ درجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى أحدِهما الآخر؟

(4) هل تختلفُ وجهاتُ نظرِ المعلّمينَ حولَ درجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى مديري المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ تبعاً لكلٍّ مِنْ الجنسِ، وعددِ سنواتِ الخبرةِ، ومستوى المؤهّلِ العلميّ؟

(5) هل تختلفُ وجهاتُ نظرِ المديرينَ حولَ درجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى معلّمي المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ تَبعاً لكلٍّ من الجنسِ، وعددِ سنواتِ الخبرةِ، ومستوى المؤهّلِ العلميّ؟

أهدافُ الدراسة:

هَدفَت الدراسةُ الحاليّةُ التعرّفَ إلى:

<u>أولاً</u>: تقديراتِ معلّمي المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ لدرجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى المديرينَ من جهةٍ، وإلى تقديراتِ مديري تلكَ المدارسِ لدرجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى المعلّمينَ من جهةٍ أخرى.

<u>ثانياً</u>: وجودِ اختلافاتٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ تقديراتِ كلٍّ من المعلّمينَ والمديرينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى كلٍّ منهما.

ثالثاً: وجودِ اختلافاتٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في تقديراتِ المعلّمينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ، وفي تقديراتِ المديرينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المعلّمينَ تبعاً لكلِ متغيّرٍ من متغيّراتِ الجنسِ، وعددِ سنواتِ الخبرةِ، ومستوى المؤهّلِ العلميِّ.

أهميّةُ الدراسة:

تكتسبُ هذه الدراسةُ أهميّتَها من أنّها

1) جهدٌ علميٌّ لتشخيصِ الواقعِ كونُه مطلباً لعمليّةِ الإصلاحِ التربويِّ المنشودِ لتنميةِ المجتمعِ الفلسطينيّ.ويُؤملُ أن تُعطي نتائجُ الدراسةِ دلالاتٍ عن مستوى الأداءِ في المدارسِ الحكوميّةِ، وعن الصعوباتِ والمشكلاتِ التي تواجُه المعلّمينَ والمديرينَ لعلّه يتمّ البحثُ عن حلولٍ لها.
2) تدرسُ الالتزامَ المهنيَّ لدى كلٍّ من المديرينَ والمعلّمينَ من وجهاتِ نظرِ الطرفِ الآخَرِ، حيثُ إنّ غالبيّةَ الدراساتِ تدرسُ الانتماءَ التنظيميَّ لدى الأفرادِ من وجهةِ نظرِ الأفرادِ أنفسِهم.
3) تدرسُ الالتزامَ المهنيَّ على مستوى جميعِ محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ الفلسطينيّةِ، حيثُ إنّ معظمَ الدراساتِ المحليّةِ تناولتْ دراسةَ الانتماءِ أو الولاءِ في محافظةٍ معيّنةٍ فقط.
4) تتناولُ مهنةَ التعليمِ وإدارتَهُ، وهما من أهمِّ العناصرِ المؤثّرةِ في مُخرجَاتِ التعليمِ المدرسيِّ نوعاً وكمّاً، أي أنّ الدراسةَ ترتبطُ برأسِ المالِ البشريِّ الفلسطينيِّ المستقبليِّ.
5) تفتحُ المجالَ أمامَ المديرينَ والمعلّمينَ للتعبيرِ عن شعورِهم تجاهَ أداءِ بعضِهم بعضاً، وهذا نوعٌ من التقييمِ غيرِ المباشرِ للأداءِ.
6) توفّرُ بياناتٍ ومعلوماتٍ لذَوِي القرارِ في مديريّاتِ التربيةِ والتعليمِ ووزارةِ التربيةِ والتعليمِ العالي عن الالتزامِ المهنيِّ لدى مديري المدارسِ الثانويّةِ ومعلّميها، لعلّها أن تكونَ ذاتَ نفعٍ في عمليّاتِ المساءلةِ والمحاسَبةِ، والإصلاحِ والتغييرِ التربويِّ.

مصطلحاتُ الدراسة:

تتحدّدُ دلالاتُ المصطلحاتِ المفتاحيّةِ الواردةِ في الدراسةِ على النحو الآتي:

- الالتزامُ المهنيُّ: حالةٌ وجدانيّةٌ لدى الفردِ تدلُّ على ارتباطِهِ بمهنتِهِ، واتجاهاتِهِ نحوهَا، وشعورِهِ بتماثُلِ قِيَمِهِ وأهدافِهِ مع قِيَمِ المؤسّسةِ وأهدافِها.ويتحدّدُ إجرائيّاً في هذهِ الدراسةِ بأنّهُ المتوسّطُ الحسابيُّ لاستجاباتِ أفرادِ الدراسةِ على الاستبانةِ التي تُحدّدُ درجةَ قيامِ كلٍّ من المديرينَ والمعلّمينَ بمهامِّهم وواجباتِهم الوظيفيّةِ والأدوارِ المنوطةِ بهِم من وجهةِ نظرِ الطرفِ الآخَرِ.
- المدارسُ الثانويّةُ الحكوميّةُ: المدارسُ التي تضمُّ ضمنَ تشكيلاتِها الصفَّ الأوّلَ الثانويَّ (الحادي عشر) و/أو الصفَّ الثاني الثانويَّ (الثاني عشر) من الفروعِ الأكاديميّةِ والتجاريّةِ، التي تُموّلُها وتُشرفُ عليها إداريّاً وماليّاً وفنّيّاً وزارةُ التربيةِ والتعليمِ العالي الفلسطينيّةُ.
- محافظاتُ الضفّةِ الغربيّةِ: المحافظاتُ الفلسطينيّةُ التابعةُ للسلطةِ الوطنيّةِ الفلسطينيّةِ، ويُطلقُ عليها "المحافظاتُ الشماليّةُ" لتمييزِها عن محافظاتِ قطاعِ غزّةَ التي يُطلقُ عليها "المحافظاتُ الجنوبيّةُ"؛ ويبلغُ عددُ محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ (11) محافظةً تضمُّ (14) مديريّةً للتربيةِ والتعليمِ.

حدودُ الدراسة:

- حدودٌ مفاهيميّةٌ: تتحدّدُ دلالاتُ الدراسةِ بالمفاهيمِ الواردةِ والمُعَرّفَةِ في مصطلحاتِ الدراسةِ.
- حدودٌ بشريّةٌ: اقتصَرَت الدراسةُ على المديرينَ والمعلّمينَ العاملينَ في المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ؛ وتمّ استثناءُ وجهاتِ نظرِ الأطرافِ الأخرى ذاتِ العلاقةِ بعملِ المديرينَ والمعلّمينَ، أي الطلبةِ وأولياءِ الأمورِ والرؤساءِ.
- حدودٌ مكانيّةٌ وزمانيّةٌ: اقتصَرَت الدراسةُ على محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ فقط، وأُجريَت خلالَ الفصلِ الثاني من العامِ الدراسيِّ 2008/2007.
- حدودٌ إجرائيّةٌ: تتحدّدُ نتائجُ الدراسةِ بطبيعةِ الأداةِ المستخدَمَةِ ومدى شموليّتِها، وطبيعةِ الاستجاباتِ والمعالجاتِ الإحصائيّةِ المستخدَمَةِ.

منهجيّةُ الدراسةِ وإجراءاتُها:

- **منهجُ الدراسة**: استُخدِمَ في الدراسةِ المنهجُ الوصفيّ.
- **مجتمعُ الدراسة**: تكوّنَ مجتمعُ الدراسةِ من جميعِ مديري المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ في محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ ومعلّميها من الجنسَيْنِ للعامِ الدراسيِّ 2008/2007 يَتْبَعُونَ أربعَ عَشْرَةَ مديريّةٍ للتربيةِ والتعليمِ.وبَلَغَ عددُ المديرينَ (595) مديراً، بينَما بَلَغَ عددُ المعلّمينَ (27289) معلّماً من الجنسَيْنِ (وزارةُ التربيةِ والتعليمِ العالي، 2008).
- **عيّنةُ الدراسة**: اختيرَت عيّنةٌ طبقيّةٌ عشوائيّةٌ من المديرينَ والمعلّمينَ من كافّةِ مديريّاتِ التربيةِ والتعليمِ بلَغَت (297) مديراً بواقعِ (50%) من مجتمعِ المديرينَ استجابَ منهُم (270) مديراً فقط، و(614) معلّماً بواقعِ (2.25%) من مجتمعِ المعلّمينَ، استجابَ منهُم (564) معلّماً فقط.ويبيّنُ الجدولُ (1) توزيعَ أفرادِ العيّنةِ الذينَ وُزّعَت عليهِم الاستبانةُ وعَدَدُهم (911) فرداً، وأولئكَ الذينَ تمّ تحليلُ استجاباتِهم وعدَدُهُم الإجماليُّ (834) فرداً.وتُشكّلُ نسبةُ الاستباناتِ التي تمّ تحليلُها (91.5%) ممّا تمّ توزيعُهُ.

الجدول رقم (1): أعدادُ أفرادِ العيّنةِ الذين تمّ توزيعُ الأداة عليهم والذين تمّ تحليلُ استجاباتهم حسب المديريّة

المديريّة	أفراد العيّنة الذين وُزّعت عليهم الأداة (ن = 911)		أفراد العيّنة الذين تمّ تحليل استجاباتهم (ن = 834)	
	لمديرون	لمعلّمون	لمديرون	لمعلّمون
جنين	26	57	25	52
طولكرم	23	47	22	45
نابلس	46	84	42	73
قباطية	24	47	22	44
سلفيت	17	25	16	24
قلقيلية	20	32	17	30
رام الله	49	86	43	68
ضواحي القدس	15	24	15	23
القدس الشريف	06	20	06	20
بيت لحم	20	41	17	38
أريحا	07	10	07	10
شمال الخليل	08	28	07	25
الخليل	16	47	14	44
جنوب الخليل	20	66	17	58
المجموع	297	614	270	564

- **أداةُ الدراسةِ:**

بَعْدَ الإطّلاعِ على مجموعةٍ من الدراساتِ السابقةِ ومراجعةِ الأدبِ الإداريِّ والتربويِّ المتعلّقِ بالالتزامِ المهنيِّ والتنظيميِّ، تمّ إعدادُ استبَانةٍ خاصّةٍ لتنفيذِ الدراسةِ.

وصفُ الأداةِ:

تكوّنَت مسوّدةُ الاستبانةِ من (41) فقرةً موزّعَةً على أربعةِ مجالاتٍ تحدّدُ مسؤوليّةَ المديرِ أو المعلّمِ نَحوَ المهنةِ، ونَحْوَ الطلبةِ، ونَحْوَ الزملاءِ (مجموعةِ العملِ)، ونَحْوَ أولياءِ الأمورِ والمجتمعِ.ونظراً لاختلافِ مهمّاتِ ومسؤوليّاتِ المديرِ والمعلّمِ، فقد تمّ إعدادُ صورتَين: الأولى مُوجّهَةٌ للمديرينَ لتقديرِ درجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المعلّمينَ (مرؤوسيهم)، والأخرى مُوجّهَةٌ للمعلّمينَ لتقديرِ درجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ (رؤسائهم)؛ وتتمُّ استجابةُ المبحوثينَ وتقديرُ درجةِ التزامِ الطرفِ الآخَرِ وفقَ تدرّجٍ خماسيٍّ يُحدّدُ درجةَ الالتزامِ المهنيِّ: عاليةً جداً، وعاليةً، ومتوسّطةً، ومتدنّيةً، ومتدنّيةً جداً حيثُ أُعطيَت الدرجاتُ القِيَمَ الرقميّةَ (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيبِ والتوالي.

صدقُ الأداةِ:

تمّ عرضُ صورَتَي مسوّدةِ الاستبانةِ على ستّةٍ من المتخصّصينَ وذوي الخبرةِ والدرايةِ في الإدارةِ المدرسيّةِ والبحثِ العلميِّ لمراجعتِها والتأكّدِ من ملاءَمَتِها لقياسِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ والمعلّمينَ.وقد أَخَذَ الباحثُ بملاحظاتِ المحكّمينَ حيثُ تمّ اعتمادُ الفقراتِ التي نالَت موافَقَةَ أربعةِ أشخاصٍ (75% من المحكّمينَ) على الأقلّ، وبالتالي أصبَحَ عددُ الفقراتِ (35) فقرةً موزّعةً على المجالاتِ الأربعةِ المحدّدَةِ.وتقيسُ الفقراتُ 1-12 الالتزامَ نحو المهنة، والفقراتُ 13-20 الالتزامَ نحوَ الطلبةِ، والفقراتُ 21-28 الالتزامَ نحو الزملاءِ، والفقراتُ 29-35 الالتزامَ نحو أولياءِ الأمورِ والمجتمعِ المحليِّ.من ناحيةٍ أخرى، تمّ تطبيقُ الأداةِ على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ من خارجِ العيّنةِ بَلَغَت (50) فرداً من المديرينَ والمعلّمينَ لتقديرِ الصدقِ البنائيِّ للأداةِ، واحتسابِ ارتباطِ فقراتِ الاستبانةِ بالمجالاتِ والدرجةِ الكليّةِ.ويبيّنُ الجدولُ (2) معاملاتِ ارتباطِ (بيرسون) لكلِّ فقرةٍ بالمجالِ الذي تنتمي إليهِ الفقرة.

الجدول رقم (2): معاملاتُ ارتباطِ فقرات الاستبانةِ بمجالاتِها

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0.75	10	0.82	19	0.79	28	0.77
02	0.82	11	0.77	20	0.74	29	0.71
03	0.71	12	0.71	21	0.78	30	0.83
04	0.80	13	0.74	22	0.76	31	0.77
05	0.72	14	0.80	23	0.80	32	0.74
06	0.80	15	0.80	24	0.74	33	0.76
07	0.67	16	0.74	25	0.82	34	0.76
08	0.75	17	0.84	26	0.78	35	0.82
09	0.74	18	0.74	27	0.73	===	====

ثباتُ الأداةِ:

بعدَ تطبيقِ الأداةِ على العيّنةِ الاستطلاعيّةِ، جرى احتسابُ الثباتِ بطريقةِ إعادةِ الاختبارِ وبحسابِ معاملِ (كرونباخ ألفا) كما يبيّنُهُ الجدولُ (3)، حيثُ كانَت معاملاتُ الثباتِ ملائمَةً.

الجدول رقم (3): معاملاتُ الثبات

المجـال	إعادة الاختبار	كرونباخ ألفا
المسؤوليّة نحو المهنة	0.89	0.80
المسؤوليّة نحو الطلبة	0.87	0.80
المسؤوليّة نحو الزملاء	0.88	0.92
المسؤوليّة نحو أولياء الأمور والمجتمع	0.80	0.79
الأداة بشكل عامّ	0.91	0.93

- **مفتاحُ تصحيحِ الاستجاباتِ:**

تمّ اعتمادُ المفتاحِ المبيّنِ أدناه في تصحيحِ استجاباتِ المبحوثينَ وتحديدِ درجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى كلِّ طرفٍ منهم، وذلك عملاً بالمعادلةِ الآتيةِ:

$$\text{أعلى حدّ للاستجابة} - \text{أدنى حدّ للاستجابة} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

عدد مستويات درجة الالتزام

(عابدين، 2008).

وعليه، تُعدّ درجةُ الالتزامِ المهنيّ:

(1) منخفضةً إذا كانَ المتوسّطُ الحسابيُّ 2.33 فأدنى (أي الحدّ الأدنى+ 1.33).

(2) متوسّطةً إذا تراوحَ المتوسّطُ الحسابيُّ بين 2.34 – 3.67.

(3) عاليةً إذا كانَ المتوسّطُ الحسابيُّ 3.68 فأعلى.

- **المعالجةُ الإحصائيّةُ:**

بعدَ جمعِ الاستباناتِ والتأكّدِ من صلاحيّتِها للتحليلِ، تمّ تحويلُ الاستجاباتِ اللفظيّةِ إلى استجاباتٍ رقميّةٍ، وتمّ تحليلُها باستخدامِ البرنامجِ الإحصائيِّ (SPSS) حيث استُخرِجَت المتوسّطاتُ الحسابيّةُ والانحرافاتُ المعياريّةُ للإجابةِ عن السؤالَينِ الأوّلِ والثاني، واستُخدِمَ اختبارُ (ت) وتحليلُ التباينِ الأحاديِّ للإجابةِ عن الأسئلةِ الثالثِ والرابعِ والخامسِ.

- **متغيّراتُ الدراسةِ:**

المتغيّرُ التابعُ: وجهاتُ نظرِ المعلّمينَ والمديرينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ والمعلّمينَ.المتغيّراتُ المستقلّةُ: الجنسُ؛ عددُ سنواتِ الخبرةِ [1 – 5، أكثرُ من 5 – 10، أكثرُ من 10]؛ نوعُ المؤهّلِ العلميِّ [بكالوريوس فحسب، بكالوريوس مع دبلومِ عالٍ، ماجستير فأعلى].

عرضُ النتائجِ ومناقشتُها:

أولاً: نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما درجةُ الالتزامِ المهنيِّ لدى مديري المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ في محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ مِن وجهاتِ نظرِ المعلّمينَ؟".تمّ استخراجُ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ والانحرافاتِ المعياريّةِ لاستجاباتِ المعلّمينَ كما يُبيّنُهُ الجدولُ (4).

الجدول رقم (4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين للمجالات مرتبةً تنازليّاً وعلى الدرجة الكليّة

المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الالتزام
المسؤوليّة نحو الزملاء	3.86	0.73	عالية
المسؤوليّة نحو المهنة	3.75	0.65	عالية
المسؤوليّة نحو الطلبة	3.70	0.71	عالية
المسؤوليّة نحو أولياء الأمور والمجتمع	3.59	0.76	متوسّطة
الأداة بشكل عامّ (الدرجة الكليّة)	3.73	0.65	عالية

يُبيّنُ الجدولُ (4) أنّ المتوسّطاتِ الحسابيّةَ لتقديراتِ المعلّمينَ درجةَ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ تراوحَت بينَ (3.86 - 3.59)، وهيَ تشيرُ إلى درجةِ التزامٍ عاليةٍ، ما عدا في مجالِ المسؤوليّةِ نَحْوَ أولياءِ الأمورِ والمجتمعِ إذ يُشيرُ المتوسّطُ الحسابيُّ إلى أنّ درجةَ الالتزامِ نَحوَهُ متوسّطةٌ.وكانت أعلى درجةٌ للالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ من وجهاتِ نظرِ المعلّمينَ مرتبطةً بمجالِ المسؤوليّةِ نحو الزملاء، ثمّ مجالِ المسؤوليّةِ نحوَ المهنةِ، فمجالِ المسؤوليّةِ نحوَ الطلبةِ.هذا وكانت درجةُ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ بشكلٍ عامٍّ عاليةً أيضاً، وبلغَ متوسّطُها الحسابيّ (3.73).ويدلُّ هذا المتوسّطُ الحسابيّ على أنّ الالتزامَ المهنيّ لدى المديرينَ كما يراهُ المعلّمونَ جيّدٌ، وعلى مستوى ناضجٍ من المسؤوليّةِ والكفاءةِ في العملِ لدى المديرينَ، وهذا أمرٌ تدعَمُهُ نتائجُ دراستَي مروّة (2006) وسلامة (2003)، كما تدعمُه نتيجةُ دراسةِ قاسم (2009) التي دلّت على أنّ الممارساتِ الإداريّةَ للمديرينَ من وجهةِ نظرِ المعلّمينَ مرتفعةٌ.ولعلّ ذلك ناتجٌ عن المتابعةِ والتعليماتِ الدقيقةِ الصادرةِ عن وزارةِ التربيةِ والتعليمِ العالي ومديريّاتِها في الضفّةِ الغربيّةِ حيثُ تقومُ الأقسامُ المتخصّصةُ فيها بمتابعةِ العملِ المدرسيِّ والالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ.

ويُمكِن أن يفسّرَ حصولُ مجالِ "المسؤوليّةِ نَحْوَ الزملاءِ" على المرتبةِ الأولى وعلى أعلى المتوسّطاتِ الحسابيّةِ، وحصولُ مجالِ "المسؤوليّةِ نحوَ الطلبةِ" على المرتبةِ الثانيةِ بأنّهُ تعبيرٌ عن إدراكِ المعلّمينَ لاهتمامِ المديرينَ بمساعدةِ المعلّمينَ وتوجيههِم لإنجاحِ العمليّةِ التعليميّةِ التعلّميّةِ، وبتوجيهِ الطلبةِ الذين هم محورُ العمليّةِ التعليميّةِ التعلّميّةِ، وتحفيزِهِم، ودعمِهِم لتحقيقِ تحصيلٍ عالٍ وتوازُنٍ معرفيٍّ ووجدانيٍّ، حيثُ إنّ ذلكَ يؤدّي إلى نجاحِ المدرسةِ وتميّزِها، وهو ما تشجّعُ عليهِ وتدعمُهُ وزارةُ التربيةِ والتعليمِ العالي الفلسطينيّةِ.

وأمّا حصولُ مجالِ "المسؤوليّةِ نحوَ أولياءِ الأمورِ والمجتمعِ المحليِّ" على المرتبةِ الأخيرةِ الدالّةِ على درجةِ التزامٍ متوسّطةٍ فيمكنُ عزوُه إلى كثرةِ المسؤوليّاتِ الإداريّةِ والفنيّةِ لمديرِ المدرسةِ التي تدفعُه إلى وضعِها في سلّمِ أولويّاته قبْلَ العلاقاتِ مع أولياءِ الأمورِ والمجتمعِ المحليِّ والتفاعلِ معهُم.ويُضافُ إلى ذلكَ أنّ المركزيّةَ السائدةَ في وزارةِ التربيةِ والتعليمِ العالي وتحمّلَهَا المسؤوليّةَ كاملةً عن الإشرافِ على المدارسِ الحكوميّةِ وتمويلِها تُغري المديرينَ بخفضِ مستوى الاهتمامِ بهذا المجالِ مقابلَ المجالاتِ الأخرى.وتتّفقُ هذه النتيجةُ مع نتائجِ دراساتِ (مروّة، 2006؛ عودة، 2004؛ سلامة، 2003؛ Cevat & Buket, 2005; Koustelios, 2001) حيثُ كانَ تقييمُ المعلّمينَ والمديرينَ لقيامِ المديرينَ بمهامّهم عالياً، ومع نتائجِ دراساتِ (الجوارنة، 2006؛ الرواشدة، 1995؛ جمال، 1990) حيثُ كانَ تقييمُ المديرينَ والمعلّمينَ للولاءِ المهنيِّ للمديرينَ مرتفعاً، كما أنّها تنسَجمُ مَع ما أشارَت إليهِ دراسةُ جمال (1990) من التزامٍ عالٍ للمديرينَ بأخلاقيّاتِ مهنةِ التعليمِ، ودراسةُ رزق الله (2003) من أنّ المعلّمين يُعطُونَ تقييماً عالياً لسلوكيّاتِ الاتصالِ الإداريِّ للمديرينَ، بينما تختلفُ عن نتيجةِ دراسةِ الأشهب (2001).

ثانياً: نتيجةُ الإجابةِ عن السؤالِ الثاني: "ما درجةُ الالتزامِ المهنيِّ لدى معلّمي المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ في محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ مِن وجهاتِ نظرِ المديرينَ؟".وللإجابةِ عن السؤالِ، تمّ استخراجُ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ والانحرافاتِ المعياريّةِ لاستجاباتِ المديرينَ كما يُوضّحُهَا الجدولُ (5).

الجدول رقم (5): المتوسّطاتُ الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المديرين للمجالات مرتّبةً تنازليّاً وعلى الدرجة الكليّة

المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الالتزام
المسؤوليّة نحو الزملاء	3.84	0.58	عالية
المسؤوليّة نحو أولياء الأمور والمجتمع	3.61	0.66	متوسّطة
المسؤوليّة نحو الطلبة	3.52	0.53	متوسّطة
المسؤوليّة نحو المهنة	3.21	0.66	متوسّطة
الأداة بشكل عامّ (الدرجة الكليّة)	3.51	0.51	متوسّطة

يُبيّنُ الجدولُ (5) أنّ درجةَ الالتزامِ المهنيِّ لدى المعلّمينَ كما يَرَاها المديرُونَ بشكلٍ عامٍّ متوسّطةٌ، إذ بلغَ المتوسّطُ الحسابيّ (3.51).أمّا في المجالاتِ الفرعيّةِ فتراوحت المتوسّطاتُ الحسابيّةُ

بين (3.84 – 3.21)؛ وكانت أعلى درجةً للالتزامِ المهنيّ لدى المعلّمينَ من وجهاتِ نظرِ المديرينَ في مجالِ المسؤوليّةِ نحْوَ الزملاءِ حيثُ يُعبِّرُ المتوسّطُ الحسابيّ عن درجةِ التزامٍ عاليةٍ، بينما كانتْ درجةُ الالتزامِ المهنيّ لدى المعلّمينَ في مجالِ المسؤوليّةِ نحْوَ أولياءِ الأمورِ والمجتمعِ المحليّ، ومجالِ المسؤوليّةِ نحوَ الطلبة، ومجالِ المسؤوليّةِ نحْوَ المهنةِ متوسّطةً.

ويستدلّ من المتوسّطِ الحسابيّ لتقديراتِ المديرينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى المعلّمينَ أنّ الالتزامَ المهنيّ لدى المعلّمينَ ليسَ في المستوى المطلوبِ، وهذا يُعبّرُ عن أنّ مستوى الاقتناعِ لدى المديرينَ عن قيامِ المعلّمينَ بواجباتِهم والمهمّاتِ الملقاة عليهم في تعليمِ الطلبة وإحداثِ التغيير المرغوبِ فيه في سلوكِهم وخبراتِهم المعرفيّةِ والوجدانيّةِ والاجتماعيّةِ وفي مهاراتهم غيرُ كافٍ، أو أنّهُ دونَ مستوى الاحترافيّةِ والمهنيّةِ المطلوبةِ، وهذا أمرٌ لا يبعثُ كثيراً على الإرتياحِ.فالمعلومُ أنّ المعلّمينَ بحاجةٍ إلى اعترافِ المديرينَ وتقديرِهم، فذلكَ يسهمُ في تعزيزِ انتمائِهم والتزامِهم واغتنامِ الفرصِ لتنميةِ ذواتِهم.وقد يُعزى التقديرُ المتوسّطُ لالتزامِ المعلّمينَ إلى أنّ توقّعاتِ المديرينَ نحوَ المعلّمينَ في الارتقاءِ بالعمليّةِ التعليميّةِ التعلّميّةِ وتحسينِ عمليّتَي التعليمِ والتعلّمِ عاليةٌ جداً، وإلى ميلِ المديرينَ لإلقاءِ المسؤوليّةِ عن الانتقاداتِ الموجّهَةِ إلى المدرسةِ بخصوصِ ضعفِ مخرجاتِ التلاميذِ تحصيلاً وإبداعاً وانتماءً على المعلّمينَ أنفسِهم من خلالِ التقديراتِ غيرِ العاليّةِ لالتزامِهم المهنيّ.ولا شكّ أنّ التوقّعاتِ العاليةَ مبالغٌ فيها ولا تؤدّي إلى وجودِ مدرسةٍ فاعلةٍ (Butterworth, 1992).وإنّ تقديرَ التزامِ المعلّمينَ بدرجةٍ متوسّطةٍ يستدعي أن يبحثَ المديرُونَ عن أسبابِ ذلك ومعالَجَتِها، فلعلّه أن يكونَ مرتبطاً بأمورٍ تنظيميّةٍ وغيرِ تنظيميّةٍ في المدرسةِ، وليس بأمورٍ شخصيّةٍ للمعلّمينَ.

من ناحيةٍ أخرى، فإنّ تقديرَ المديرينَ لدرجةِ التزامِ المعلّمينَ نحْوَ المهنةِ بأنّها متوسّطةٌ وأنّهُ جاءَ في المرتبةِ الأخيرةِ لأمرٌ يتعارضُ مع نظرةِ المعلّمينَ لعملِهم وانتمائِهم للمهنةِ، ويختلفُ عمّا أظهَرَته نتائجُ دراساتِ (جمال، 1990؛ الأشهب، 2001؛ ياسين، 2003؛ Koustelios, 2001).ومن الممكنِ أن يكونَ هذا التقديرُ المتوسّطُ للالتزامِ المهنيّ لدى المعلّمينَ من وجهةِ نظرِ المديرينَ متأثّراً بالسلوكيّاتِ القياديّةِ للمديرينَ أنفسِهم، فقد لا تكونُ تلكَ السلوكيّاتُ داعمةً بشكلٍ كافٍ لسلوكيّاتِ المعلّمينَ فيؤولُ الأمرُ إلى انخفاضِ اقتناعِ المديرينَ بكفاءةِ المعلّمينَ والتزامِهم (Remondin, 2001)، أو قد تكونُ ناتجةً عن بعضِ المشكلاتِ التي تعترضُ علاقةَ المديرِ بالمعلّمينَ، وهذا ما ذهبَتْ إليهِ دراسةُ (Kersaint et al, 2007)، أو إلى عدمِ وضوحِ سياسةِ المدرسةِ للمعلّمينَ فيَكونُ أداؤُهم على غيرِ الوجهِ الذي يَطلُبُهُ المديرُ، إذ دلّت دراسةُ (Chan et al, 2008) أنّ هناكَ علاقةً بين إدراكِ المعلّمينَ لسياساتِ المدرسةِ والالتزامِ المهنيّ لديهم.ولا بدّ من الإشارةِ في هذا المقامِ أنّ العلاقةَ بينَ المديرِ والمعلّمينَ لها أهمّيّتُها في استمراريّةِ المعلّمِ وعدمِ تسرّبِهِ من المهنةِ، وفي حُبِّهِ لها، وتطوّرِهِ الذاتيّ، وتطويرِهِ عملَهُ مع طلبتِهِ وزملائِهِ، وهي أمورٌ مرتبطةٌ بالالتزامِ المهنيّ.

إنّ انخفاضَ درجةَ الالتزامِ المهنيّ لدى المعلّمينَ نذيرُ خطرٍ، ولكنّه لا يُلقي باللائمةِ على المعلّمينَ أنفسِهم، فقد يكونُ للظروفِ السياسيّةِ والاقتصاديّةِ غيرِ المستقرّةِ في الضفّةِ الغربيّةِ أثَرُها في سلوكِ المعلّمينَ، كما قد تكونُ طبيعةُ العبءِ التدريسيّ والمناخِ المدرسيّ على وجهِ العمومِ السببَ وراءَ ذلكَ، الأمرُ الذي يتطلّبُ اهتماماً أكبرَ بالمعلّمِ ومناخِ عمَلِهِ باعتبارِهِ مصدراً من مصادرِ النموِّ الاقتصاديّ والتنميةِ في المجتمعِ، وَدَرْءاً للمخاطرِ التي قدْ تنتجُ إذا ما آلَ انخفاضُ الالتزامِ المهنيّ إلى تكرارِ سلوكِ التغيّبِ عن العملِ، أو التسرّبِ من المهنةِ.وتجدرُ الإشارةُ إلى أنّ التسرّبَ الوظيفيّ الذي هو نقيضُ الالتزامِ المهنيّ يتسبّبُ في ارتفاعِ تكاليفِ التوظيفِ والتدريبِ، وفقدانِ الكفاءةِ في الأداءِ وعدمِ استقرارِه.

وأمّا حصولُ مجالِ المسؤوليّةِ نحوَ الزملاءِ على المرتبةِ الأولى في ترتيبِ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ وبدرجةِ التزامٍ عاليةٍ فهو مؤشّرٌ على اقتناعِ المديرينَ بطبيعةِ علاقاتِ المعلّمينَ مع بعضِهم بعضاً وتقديرِهم لها، وبأنّ المعلّمينَ يهتمّونَ بالعملِ معاً ومساعدةِ بعضِهم لتيسيرِ العملِ ومواجهةِ العقباتِ وحلِّ المشكلاتِ، وهذا ينسجمُ مع ما تنادي بهِ الإدارةُ المدرسيّةُ الحديثةُ من اهتمامٍ بالعملِ الجماعيّ والعملِ مع الزملاءِ والتكيّفِ معَهُم.

وتتّفقُ نتيجةُ هذا السؤالِ بشكلٍ عامٍّ مع نتيجةِ دراسةِ الأشهب (2001)، بينما تختلفُ عمّا أظهَرَتهُ دراسةُ حمادات (2006).

ثالثاً: نتيجةُ الإجابةِ عن السؤالِ الثالثِ: "هل تختلفُ وجهاتُ نظرِ المعلّمينَ والمديرينَ في المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ في محافظاتِ الضفّةِ الغربيّةِ في تحديدِ درجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى أحدِهما الآخَر؟".وللإجابةِ عن هذا السؤالِ، تمّ استخدامُ الإحصاءِ التحليليّ من خلالِ اختبارِ (ت) كما يُبيّنُهُ الجدولُ (6).

الجدول رقم (6): نتيجةُ اختبارِ (ت) للفروق بين متوسّطات استجابات المديرين واستجابات المعلّمين

المسمّى	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مديرون	270	3.51	0.51	1.645	0.048
معلّمون	564	3.73	0.65		

تبيّنُ النتيجةُ في الجدول (6) وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديراتِ المعلّمينَ والمديرينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى كلٍّ منهم لصالحِ المعلّمينَ، أي أنّ تقديرَ المعلّمينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى المديرينَ أعلى من تقديرِ المديرينَ لدرجةِ الالتزامِ المهنيّ لدى المعلّمينَ.ويُستدلُّ من ذلكَ أنّ اقتناعَ المعلّمينَ بأداءِ رؤسائِهم المديرينَ أفضلُ من اقتناعِ المديرينَ بأداءِ مرؤوسيهم المعلّمينَ؛ وقد يُعزى ذلكَ إلى حدودِ مسؤوليّةِ كلِّ طرفٍ في الإدارةِ المدرسيّةِ.فتقديراتُ المعلّمينَ، بوصفِهم مرؤوسينَ، قد تكونُ مبنيّةً على خبراتِهم وعلاقاتِهم مع المديرينَ، وأنّهم لا يَرَوْنَ أنفسَهم موضعَ مساءلةٍ كبيرةٍ عن التزامِ المديرينَ، فآثَرُوا عدمَ التشدّدِ فيها؛ وأمّا المديرونَ فهُم المسؤولونَ الأوائلُ في المدرسةِ، وهم أكثرُ إلماماً بأعمالِ مرؤوسيهم؛ وإنّ متطلّباتِ قيادتِهم

المدرسيّةِ تستوجبُ مساءلَتهم ومحاسبَتَهم، ولذلك فلعَلهم آثَروا التشدّدَ قليلاً في تقديرِ التزامِ معلّميهم إشعاراً منهم بأنّهم مطّلعُونَ على سلوك المعلّمينَ، وسعياً للتخفيفِ من تبعاتِ الانتقاداتِ الرسميّةِ وغيرِ الرسميّةِ مستقبَلاً، أو لأنّ هناكَ نوعاً من اللامبالاةِ وعدمِ الجديّة لدى بعضِ المعلّمينَ.

ومن ناحيةٍ أخرى، فقد يُستدَلُّ من هذه النتيجةِ أيضاً أنّ استراتيجيّاتِ تطويرِ مهنةِ التعليمِ وتوجيهِ المعلّمينَ وإرشادِهم مِن المديرينَ غيرُ ملائمَةٍ، وأنّ المعلّمينَ لا يَحْظَوْنَ بالدعمِ الإداريِّ الكافي على النّحوِ الذي ينبغي أنّ يُقدِّمَهُ المديرُ القائدُ (Blasé and Blasé, 2000)، وأنّ لدى المديرينَ فهماً غيرَ دقيقٍ أو غيرَ عميقٍ لمتطلّباتِ القيادةِ التحويليّةِ لديهم، ممّا قد يتسبَّبُ بظهورِ اتجاهاتٍ سلبيّةٍ نحو التغييرِ وعرقلَةِ عمليّةِ الإصلاحِ التربويِّ المنشودِ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائجِ دراستَي حمادات (2006) والأشهب (201)، ومع دراسةِ عريقات (2003) حيثُ كانَ الفرقُ في تقديرِ المناخِ التنظيميِّ لصالحِ المديرينَ.وتختلفُ النتيجةُ عن نتيجةِ دراسةِ مصلح (2004) حيثُ لم تَكُنْ هناكَ فروقٌ في تحديدِ دورِ المديرِ بينَ المديرينَ والمعلّمينَ.

رابعاً: نتيجةُ الإجابةِ عن السؤالِ الرابع: "هل تختلفُ وجهاتُ نظرِ المعلّمينَ حولَ درجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى مديري المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ تبعاً لكلٍّ مِن الجنسِ، وعددِ سنواتِ الخبرةِ، ومستوى المؤهّلِ العلميِّ؟".وللإجابةِ عن هذا السؤالِ، تمّ استخدامُ الإحصاءِ التحليليِّ من خلالِ اختبارِ (ت) لمتغيّرِ الجنسِ، وتحليلِ التباينِ الأحاديِّ لمتغيّرَي عددِ سنواتِ الخبرةِ ومستوى المؤهّلِ العلميِّ كما تُبيّنَهُ الجداولُ (7 و8 و9).أمّا الجدولُ (7) فيبيّنُ نتيجةَ اختبارِ (ت) الخاصِّ بالفروقِ بين المتوسّطاتِ الحسابيّةِ لوجهاتِ نظرِ المعلّمينَ حولَ درجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى المديرينَ حسبَ جنسِ المعلّمِ.

الجدول رقم (7): نتيجةُ اختبارِ (ت) للفروقِ بين متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمين حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسّطُ الحسابيُّ	الانحرافُ المعياريُّ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	263	3.70	0.71	3.67	0.623
إناث	301	3.77	0.62		

يُبيّنُ الجدولُ (7) المتوسّطاتِ الحسابيّةَ والانحرافاتِ المعياريّةَ لاستجاباتِ المعلّمينَ والمعلّماتِ، وبلغَ المتوسّطُ الحسابيُّ لاستجاباتِ المعلّمينَ (3.70) ولاستجاباتِ المعلّماتِ (3.77).وتبيّنُ قيمةُ (ت) البالغةُ (3.67) أنّهُ لا فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ عندَ مستوى ($\alpha \leq 0.05$).ويُستدلُّ مِنْ ذلكَ أنّ جنسَ المعلّمِ لم يَكُنْ لهُ أثرٌ في تكوينِ قناعاتِهِ الخاصّةِ وحالتِهِ النفسيّةِ حولَ التزامِ المديرِ أو المديرةِ وقيامِهِ بمهامِّهِ وأدوارِهِ الوظيفيّةِ المنوطةِ به أو بهَا بأمانةٍ واقتدارٍ.وبناءً على هذهِ النتيجةِ فإنّ المديرينَ ذكوراً وإناثاً يكادوا يكونونَ سواءً في التزامِهِم بعَمَلِهِم، ذلكَ أنّ المسؤوليّاتِ والصلاحيّاتِ المقرّرةَ لكلا الجنسَينِ متطابقَةٌ، وأنّهُ تَحكُمُهم ذاتُ الأنظمةِ والقوانينِ.وتختلفُ هذه النتيجةُ عمّا أشارَت إليه دراساتُ (الكركي، 2008؛ سلعوس، 2007؛ مروّة، 2006؛ مصلح، 2004) من اختلافِ التقديراتِ بحسبِ الجنسِ.

ويبيّنُ الجدولُ (8) نتائجَ تحليلِ التباينِ الأحاديِّ الخاصِّ بالفروقِ بينَ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ لوجهاتِ نظرِ المعلّمينَ حول الالتزامِ المهنيِّ للمديرينَ بحسبِ عددِ سنواتِ الخبرةِ للمعلّمِ.

الجدول رقم (8): تحليلُ التباينِ الأحاديِّ للفروقِ بين متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمين حسب عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	000.196	002	0.098	0.320	0.734
داخل المجموعات	171.694	561	0.303		
المجموع	172.790	563			

ويتبيّنُ من الجدولِ (8) أنّهُ لا فروقَ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمينَ تعزى لعددِ سنواتِ الخبرةِ، حيثُ بَلَغت قيمةُ (ف) 0.320 وهي ليست ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى ($\alpha \leq 0.05$).ويدلُّ ذلكَ على أنّه لم يكنْ لسنواتِ الخبرةِ لدى المعلّمينَ تأثيرٌ على تقديراتِهم لدرجةِ الالتزامِ المهنيِّ للمديرينَ، أي أنّ جميعَ المعلّمينَ والمعلّمات، بغَضِّ النظرِ عن عددِ السنواتِ التي قَضَوْهَا في التعليمِ يَرَوْنَ أنّ درجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى مديريهِم عاليةٌ.ويمكنُ عَزوُ ذلكَ إلى أنّ المعلّمينَ بوجهٍ عامٍّ ينظرونَ إلى الواقعِ التعليميِّ والإداريِّ بمنظارٍ واحدٍ، وأنّهُم يَحكُمونَ على الآخَرينَ بناءً على ثقافتِهم التنظيميّةِ والاجتماعيّةِ المشتركةِ، أكثرَ من اعتمادِهِم على تجاربِهم وخبراتِهم المباشِرَةِ.وتتّفقُ هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائجُ دراساتِ (الكركي، 2008؛ سلعوس، 2007؛ الجوارنة، 2006؛ غنّام، 2005؛ عريقات، 2003؛ والأشهب، 2001) من عدم وجود أثرٍ لمتغيّرِ الخبرةِ في تحديدِ مستوى أو درجةِ الانتماءِ للمهنةِ أو المدرسةِ لدى المعلّمينَ.

وفي الجدولِ (9) ثمّةَ عرضٌ لنتيجةِ تحليلِ التباينِ الأحاديِّ للفروقِ بينَ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ لوجهاتِ نظرِ المعلّمينَ حولَ الالتزامِ المهنيِّ للمديرينَ حسبَ المؤهّلِ العلميِّ للمعلّمِ.

الجدول رقم (9): تحليلُ التباينِ الأحاديِّ للفروقِ بين متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمين حسب نوعِ المؤهّلِ العلميِّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	000.174	002	0.087	0.283	0.759
داخل المجموعات	172.616	561	0.307		
المجموع	172.790	263			

وتُبيّنُ النتائجُ في الجدولِ (9) أنّهُ لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطاتِ استجاباتِ المعلّمينَ تُعزى إلى المؤهّلِ العلميِّ، حيث كانت قيمةُ (ف) 0.283 وهي غيرُ دالّةٍ إحصائيّاً، أي أنّه لا أثرَ ذا معنى للمؤهّلِ العلميِّ للمعلّمينَ في تقديرِ درجةِ التزامِ مديريهم مهنيّاً.ويمكنُ تفسيرُ ذلكَ

بأنّ المعلّمينَ لَمْ يستثمروا الخبراتِ المعرفيّةَ والوجدانيّةَ التي يُظَنُّ أنّهُم طَوَّرُوها من خلال المؤهّلاتِ العلميّةِ المتقدّمَةِ في إصدار أحكامِهِم وتقديراتِهم لِمَا يقومُ بهِ مديرُوهُم، ولم يَكُنْ للدرجاتِ الجامعيّةِ ما بعدَ البكالوريوس أثرُها في تكوينِ رؤيةٍ خاصّةٍ أو توقّعاتٍ عاليةٍ نحو المديرينَ لدى المعلّمينَ.

خامساً: نتيجةُ الإجابةِ عن السؤالِ الخامس: "هل تختلفُ وجهاتُ نظرِ المديرينَ حولَ درجةِ الالتزامِ المهنيِّ لدى معلّمي المدارسِ الثانويّةِ الحكوميّةِ الفلسطينيّةِ تَبَعاً لكلٍّ مِنْ الجنس، وعددِ سنواتِ الخبرةِ، ومستوى المؤهّلِ العلميِّ؟".وللإجابةِ عن السؤالِ الخامس، تمّ استخدامُ الإحصاءِ التحليليِّ أيضاً من خلالِ اختبارِ (ت) لمتغيّرِ الجنس، وتحليلِ التباينِ الأحاديِّ لمتغيّرَي عددِ سنواتِ الخبرةِ ومستوى المؤهّلِ العلميِّ كما تبيّنُهُ الجداولُ (10 و11 و12).وأمّا الجدولُ (10) فيبيّنُ نتيجةَ اختبارِ (ت) للفروقِ بينَ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ لوجهاتِ نظرِ المديرينَ حول الالتزامِ المهنيِّ للمعلّمينَ حسب جنس المدير.

الجدول رقم (10): نتيجة اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات استجابات المديرين حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	138	3.72	0.56	*4.134	0.000
إناث	132	4.05	0.61		

* قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.050$)

يتبيّنُ من الجدولِ (10) أنّ المتوسّطَ الحسابيَّ لاستجاباتِ المديرينَ بَلَغَ (3.72)، بينما بَلَغَ المتوسّطُ الحسابيُّ لاستجاباتِ الإناثِ (4.05)، وأنّ الفرقَ بينَ المتوسّطَينِ ذو دلالةٍ إحصائيّةٍ حيثُ بَلَغَت قيمةُ (ت) 4.134 عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، وأنّهُ فرقٌ لصالحِ الإناثِ، أي أنّ المديراتِ أكثرُ رضا عن عملِ المعلّمينَ من زملائِهنَّ الذكورِ.ويمكنُ عزوُ ذلكَ إلى أنّ المديراتِ يتعاملْنَ –غالباً- مع المعلّماتِ الإناثِ اللواتي يحرصنَ على البقاءِ في المهنةِ أكثرَ من الذكورِ، ولا يتطلّعنَ للانتقالِ إلى مِهَنٍ أخرى، ممّا يعني إظهارَ التزامٍ واضحٍ بالمهنةِ يدفعُ المديراتِ إلى تقديرِ ذلكَ بشكلٍ أفضلَ ممّا يفعلُهُ المديرونَ الذكورُ.وتتّفقُ هذه النتيجةُ مع ما أشارت إليه نتائجُ دراساتِ (سلعوس، 2007؛ مروّة، 2006؛ مصلح، 2004) من اختلافِ تقديرِ الانتماءِ المهنيِّ والمناخِ المدرسيِّ تَبَعاً للجنس.

وأمّا الجدولُ (11) فيبيّنُ نتائجَ تحليلِ التباينِ الأحاديِّ للفروقِ بينَ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ لوجهاتِ نظرِ المديرينَ حول الالتزامِ المهنيِّ لدى المعلّمينَ حسبَ عددِ سنواتِ الخبرةِ للمديرِ.

الجدول رقم (11): تحليلُ التباينِ الأحاديِّ للفروق بين متوسّطات استجابات المديرين حسب عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	00.348	002	0.174	0.736	0.480
داخل المجموعات	63.092	267	0.236		
المجموع	63.440	269			

وتشيرُ النتائجُ في الجدولِ (11) أنّهُ لا فروقَ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسّطاتِ استجاباتِ المديرينَ تُعزى إلى عددِ سنواتِ الخبرةِ، حيث كانت قيمةُ (ف) 0.736 وهي ليست بذاتِ دلالةٍ.ويمكنُ عزوُ سببِ ذلكَ إلى أنّ توقّعاتِ المديرينَ من المعلّمينَ تستندُ إلى لوائحَ وأنظمةٍ وتعليماتٍ محدّدةٍ تُلزمُ وزارةُ التربيةِ والتعليمِ العالي جميعَ المعلّمينَ والمديرينَ بها، وبالتالي فلا تُشكّلُ سنواتُ الخبرةِ لدى المديرينَ مقياساً لتقييمِ أداءِ المعلّمينَ والتزامِهِم.ويمكنُ الاستدلالُ من هذهِ النتيجةِ أنّ المهاراتِ التعليميّةَ والقياديّةَ للمعلّمين لم تتطوّر عبرَ السنواتِ الطويلةِ، وأنّ المعلّمينَ يقومُونَ بأعمالِهم بشكلٍ روتينيٍّ باعتبارهِ تكليفاً إجباريّاً دون إبداعٍ وتجديدٍ، الأمرُ الذي يدفعُ المديرينَ ذوي الخبرةِ القليلةِ والمتوسّطةِ والكثيرةِ إلى الاتفاقِ في تقديراتِهم لالتزامِ المعلّمينَ مهنيّاً.وتتّفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسات (الكركي، 2008؛ حمايل، 2008؛ سلعوس، 2007؛ الملاحمة، 2006؛ الجوارنة، 2005؛ غنّام، 2005؛ الأشهب، 2001) التي أشارت إلى أنّه لمْ يَكُنْ لمتغيّرِ الخبرةِ أثرٌ في تقديرِ الالتزامِ والانتماءِ لدى المعلّمين.

ويبيّنُ الجدولُ (12) نتائجَ تحليلِ التباينِ الأحاديِّ للفروقِ بينَ المتوسّطاتِ الحسابيّةِ لوجهاتِ نظرِ المديرينَ حولَ الالتزامِ المهنيِّ لدى المعلّمينَ حسبَ المؤهّلِ العلميِّ للمديرِ.

الجدول رقم (12): تحليلُ التباينِ الأحاديِّ للفروق بين متوسّطات استجابات المديرين حسب نوع المؤهّل العلميّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	00.617	002	0.308	1.311	0.277
داخل المجموعات	62.824	267	0.235		
المجموع	63.441	269			

ويبيّنُ الجدولُ (12) أنّ الفروقَ بين متوسّطاتِ استجاباتِ المديرينَ ليست ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) إذ بلغت قيمةُ (ف) 1.311 وهي غيرُ دالّةٍ إحصائيّاً.وقد يكونُ السببُ في ذلكَ أيضاً أنّ المديرينَ مقيّدونَ بمعاييرَ ولوائحَ محدّدَةٍ توضّحُ ما ينبغي على المعلّمينَ الالتزامُ والقيامُ بهِ، وأنّ المؤهّلاتِ العلميّةَ العاليةَ للمديرينَ لا تُعطيهِم امتيازاً للتجديدِ والتغييرِ في أدوارِ المعلّمينَ ومهامّ عملِهِم، فجاءَتْ إدراكاتُهُم لما ينبغي على المعلّمينَ القيامُ بهِ متماثلةً، وكانَتْ تقديراتُهُم لدرجةِ التزامِهِم متقاربةً.وتتّفقُ هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الكركي، 2008؛ حمايل، 2008؛ الجوارنة، 2006: مروة، 2006: عودة، 2004) من عدم وجودِ أثرٍ للمؤهّلِ العلميِّ في تقديراتِ المبحوثينَ، بينما تختلفُ عمّا أشارت إليه نتائجُ دراستَي (سلعوس، 2007؛ وياسين، 2003).

التوصياتُ:

بناءً على النتائجِ التي تمّ التوصّل إليها، فإنّ الباحثَ يُوصِي بما يأتي:

1. أن يحرصَ المديرُونَ بشكلٍ دائمٍ على تحديدٍ واضحٍ لتوقّعاتِهم من المعلّمينَ، وتوفيرِ تغذيةٍ راجعةٍ دوريّةٍ لهم عن أدائِهم، وبنشرِ ثقافةٍ منظّميّةٍ قويّةٍ في المدارسِ، حيث إنّ ذلكَ سيُعزّزُ التزامَهُم المهنيّ.
2. أن يعزّزَ المديرونَ الانفتاحَ على المعلّمينَ وإقامةَ علاقةِ زمالةٍ مَعَهُم، والانفتاحَ على أولياءِ الأمورِ والمجتمعِ المحليّ، وإقامةَ علاقةِ تعاونٍ وشراكةٍ مَعَهُم.
3. أن يُركّزَ المديرونَ على دعمِ النموِّ والتطوّرِ المهنيِّ والإداريِّ للمعلّمينَ من خلالِ الأخذِ باللامركزيّةِ والتفويضِ في العملِ، وتسهيلِ المشاركةِ في المناقشاتِ وصناعةِ القراراتِ المدرسيّةِ، وتشجيعِ الالتحاقِ بمساقاتٍ علميّةٍ ودراسيّةٍ تفتحُ آفاقَ المسؤوليّةِ نَحْوَ المهنةِ.
4. أن يتمّ تطويرُ معاييرَ مهنيّةً لاختيارِ المعلّمينَ بحيثُ يكونُ البُعدُ الأخلاقيّ الاجتماعيّ معياراً أساسيّاً في الاختيارِ للمهنةِ.
5. أن يراعيَ المعلّمونَ إظهارَ اهتمامٍ أكبرَ بالطلبةِ والتزامٍ بمسؤوليّتِهم عن تعلّمِهم، ويمكنُ للإدارةِ المسئولةِ تعزيزُ ذلكَ بالأخذِ بمبدأ إثابةِ المعلّمينَ الذينَ يُحقّقُ طلبتُهم تحصيلاً عالياً وتميّزاً ملموساً، وإنذارِ المعلّمينَ الذينَ يتدنّى تحصيلُ طلبتِهم.
6. أن يُصارَ إلى إعدادِ ميثاقٍ أخلاقيٍّ للمعلّمينَ (والمديرينَ) يُحدّد واجباتِهم ومسؤوليّاتِهم المختلفةَ نَحْوَ المهنةِ والطلبةِ والمجتمعِ والزملاءِ وحقوقَهم المترتّبةَ على ذلك، بحيثُ يُعدُّ الالتزامُ بالميثاقِ جزءاً من التقويمِ الدوريِّ الشاملِ للمعلّمينَ والمديرينَ، ويتمّ بموجبِهِ استبقاءُ الأفرادِ في المهنةِ أو التخلّصُ منهم.
7. أن يُصَارَ إلى إجراءِ دراسةٍ نوعيّةٍ للكشفِ عن الأسبابِ الحقيقيّةِ وراءَ انخفاضِ تقديرِ المديرينَ للالتزامِ المهنيِّ لدى المعلّمينَ.
8. أن يُصارَ إلى إجراءِ دراسةٍ لتحديدِ التزامِ المديرينَ والمعلّمينَ من وجهاتِ نظرِ الأطرافِ المختلفةِ، وهم الطلبةُ وأولياءُ الأمورِ، إضافةً إلى المعلّمينَ والمديرينَ.

المصادر والمراجع:

إبراهيم، وفاء.(1996)."**تأثير مستوى مشاركة المعلّمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسيّة على الولاء التنظيميّ عند معلمي المدارس الثانويّة في محافظة بيت لحم-أريحا**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

أبو العينين، جميل.(2002).**أصول الإدارة في القرآن والسنّة**، ط1.بيروت: دار ومكتبة الهلال.

أبو شعبان، قمر.(2008)."**درجة ممارسة القيادة التحويليّة لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلّمين**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الأشهب، عائدة.(2001)."**درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسيّة في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته بالولاء لمهنة التعليم**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

جمال، عمر.(1990)."**أخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة ومدى التزام مديري المدارس الثانويّة بها**".رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

الجوارنة، عليّ.(2006)."**مستوى الولاء الوظيفيّ لمديري المدارس الحكوميّة في مديريّة تربية إربد الثانيّة وعلاقته ببعض المتغيّرات من وجهة نظر المديرين والمعلّمين**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الحاج خليل، محمّد.(2006).**دليل المعلّم الجديد والمعلّم المتجدّد** (الجزء الثاني)، ط1.عمّان: دار مدلاوي للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة.(2007).**التقويم الرتربويّ الشاملُ للمؤسّسة التربويّة**، ط1.عمّان: دار الفكر.

حمادات، محمد.(2006).**قيم العمل والالتزام الوظيفيّ لدى المعلّمين والمديرين**.عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حمايل، حسين.(2008)."**المشاركة في صنع القرار وعلاقته بالولاء التنظيميّ لدى العاملين الإداريّين في جامعة القدس المفتوحة**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

رزق الله، مريم.(2003)."**سلوكيّات الاتصال الإداريّ لدى مديري المدارس الحكوميّة في محافظة بيت لحم وعلاقتها بدافعيّة المعلّمين نحو العمل من وجهة نظر المعلّمين**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الرواشدة، خلف.(1995)."**أثر الولاء الوظيفيّ لمديري المدارس على علاقاتهم مع المعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في محافظة جرش**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سلامة، رتيبة.(2003)."**الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة العامّة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ والولاء التنظيميّ للمعلّمين**".رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردن.

سلعوس، رنا. (2007). العلاقة بين السمات الشخصيّة والانتماء التنظيميّ عند معلّمي المدارس الخاصّة في مدينة نابلس.**مجلة**

جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 10، 220-260.

سيّد، علي وسالم، أحمد.(2005).**التقويمُ في المنظومة التربويّة**.الرياض: مكتبة الرشد.

شقير، يسرى.(2005)."**العوامل الاجتماعيّة والمهنيّة والاقتصاديّة والسياسيّة ودورها في الرضا الوظيفيّ لمعلّمي المدارس الحكوميّة والخاصّة في فلسطين**".رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

الطويل، هاني.(1998).**الإدارة التربوية والسلوك المنظميّ**.عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد.(2008).واقع استخدام العقاب الجسميّ في المدارس العربيّة في القدس واتجاهات المعلّمين نحوه.**المجلّة الأردنيّة في العلوم التربويّة**، 4 (4)، 339-358.

عابدين، محمد.(2005).**الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ط1 [الإصدار الثاني].عمّان: دار الشروق.

عريقات، سميرة.(203)."**العلاقة بين المناخ التنظيميّ والرضا الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الأساسيّة في محافظة القدس من وجهة نظر العاملين فيها**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

علام، صلاح الدين.(2003).**التقويم التربويّ المؤسّسي**.القاهرة: دار الفكر العربيّة.

العمري، عبيد.(2004).بناء نموذجٍ سببيّ لدراسة تأثير كلٍّ من الولاء التنظيميّ والرضا الوظيفيّ وضغوط العمل على الأداء الوظيفيّ والفعاليّة التنظيميّة.**مجلة جامعة أمّ القرى للعلوم التربويّة والاجتماعيّة والإنسانيّة، 16** (1)، 115-169.

عودة، سعاد.(2004)."**درجة ممارسة مديري المدارسِ الحكوميّة في محافظة بيت لحم لبعض المهامّ القياديّة الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ للمعلّمين**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

غنّام، ختام.(2005)."**السمات الشخصيّة والولاء التنظيميّ لدى معلمات المرحلية الأساسيّة في المدارس الحكوميّة في محافظة نابلس**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

فليّة، فاروق وعبد المجيد، السيّد.(2005).**السلوك التنظيميّ في المؤسّسات التعليميّة**، ط1.عمّان: دار المسيرة.

قاسم، جميلة.(2009)."**الممارسات الإداريّة لمديري مدارس محافظة القدس وعلاقتها بالروح المعنويّة للمعلّمين**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الكاساني، مراد.(2000)."**أثر ضغوط الوظيفة على الولاء التنظيميّ**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الكركيّ، كرم.(2008)."**تقييم واقع انتماء معلّمي المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل لمهنة التعليم ودور مدير المدرسة في تعزيزه من وجهة نظرهم**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

مروّة، سامي.(2006)."**العلاقة بين الكفاءة الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة والانتماء التنظيميّ للمعلّمين في محافظة بيت لحم**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

مصلح، رلى.(2003)."**دور مدير المدرسة الأساسيّة في تطوير المناخ التنظيميّ المدرسيّ كما يراه المديرون والمعلّمون في محافظة الخليل**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

المغربيّ، كامل.(2007).**الإدارة: أصالة المبادئ ووظائف المنشأة مع حداثة وتحديّات القرن الحادي والعشرين**، ط1.عمّان: دار الفكر.

الملاحمة، منى.(2006)."**الولاء التنظيميّ وعلاقته بالرضا الوظيفيّ لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصّة الأردنيّة**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي.(2008).إحصائيات التعليم العام في فلسطين للعام الدراسي 2008/2007، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين.www.mohe.gov.ps

ياسين، إيمان.(2003)."**الالتزام التنظيميّ والمهنيّ للمعلّمين في محافظة رام الله والبيرة**".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين.

Allen, N.& Meyer, J.(1990).The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization.**Journal of Occupational Psychology**, **63** (1), 1-18.

Blase', J.& Blase', J.(2000).Effective instructional leadership.Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools.**Journal of Educational Administration**, 32 (2),130-141.

Buchanan, B.(1974).Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations.**Administrative Science Quarterly**, **19** (4), 533-546.

Butterworth, D.(1992).Ten common dominators of effective schools.**Principal**, **72** (1), 40-42.

Cevat, C.& Buket, C.(2005).Teacher perception about the behaviors of school leaders with regard to knowledge management.**The International Journal of Educational Management**, **19** (2), 102-117.

Mowday, R.; Porter, L.; & Steers, R.(1980).**Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover**.San Diego, CA: Academic Press.

O'Rielly, C.& Caldwell, D.(1980).The commitment and job tenure of new employees: Some evidence of post decisional justification.**Administrative Science Quarterly**, **22**, (3), 597-616.

Porter, L.; Steers, R.; Mowday, R.; & Boulian, P.(1974).Organizational commitment, job satisfaction, and turnover psychiatric technicians.**Journal of Applied Psychology**, **59** (5), 603-609.

Remondin, B.(2001).Leadership style and school climate: A comparison between Hispanic and non-Hispanic women principals in southern New Mexico.**Dissertation Abstracts International**, **62** (3), 869A.

Reyes, P.(1990).**Teachers and their workplace**.Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Riehl, C.& Sipple, J.(1996).Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment.**American Educational Research Journal**, **33** (4), 873-901.

Riley, M.(2000).**Managing people**, (2nd ed.).Oxford: Butterworth-Heinemann.

Ross, J.& Gray, P.(2006).Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy.**School Effectiveness and School Improvement**, **17** (2), 179-199.

Rowan, B.(1990).Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools.**Review of Research in Education**, **16** (2), 353-389.

Shann.M.(1998).Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools.**The Journal of Educational Research**, **91**(4), 67-74.

Shum, L.& Cheng, Y.(1997).Perceptions of women principals' leadership and teachers' work attitudes.**Journal of Educational Administration**, **35** (2), 165-184.

Smith, T.& Rowley, K.(2005).Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability.**Educational Policy**, **19** (1), 126-154.

Somech, A.& Bogler, R.(2002).Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment.**Educational Administration Quarterly**, **38** (4), 555-577.

Tak, J.& Lim, B.(2008).The differences in career-related variables between temporary and permanent employees in information technology companies in Korea.**Journal of Career Development**, **34** (4), 423-437.

Chan, W.; Lau, S.; Nie, Y.; Lim, S.; & Hogan, D.(2008).Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school.**American Educational Research Journal**, **45** (3), 597-630.

Coladarci, T.(1992).Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching.**Journal of Experimental Education**, **60** (4), 323-337.

Cotton, K.(2003).**Principals and student achievement**.Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Duke, D.(1990).A matter of time and vision.**Principal**, **70** (2), 22-27.

Eckman, E.(2004).Similarities and differences in role conflict, role commitment, and job satisfaction for female and male high school principals.**Educational Administration Quarterly**, **40** (3), 366-387.

Henkin, A.& Holliman, S.(2009).Urban teacher commitment: Exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation.**Urban Education**, 44 (2), 160-180.

Hess, R.(2007).**Follow the teacher: Making a difference for school improvement**.Devon, MD: Rowman and Littlefield.

Joffers, L.& Haughey, M.(2001).Elementary teachers' commitment declines: Antecedents, processes, and outcomes.**The Qualitative Report**, **6** (1), 1-17.

Kersaint, G; Lewis, J.; Potter, R.; & Meisels, G.(2007).Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation.**Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research Studies**, **23** (6), 775-794.

Koustelios, A.(2001).Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers.**International Journal of Educational Management**, **15** (7), 354-358.

Langer, J.(2000).Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement.**American Educational Research Journal**, **37** (2), 397-439.

Mrayyan, M.& Al-Faouri, I.(2008).Nurses' career commitment and job performance: Differences between intensive care units and wards.**Journal of Research in Nursing**, **13** (1), 38-51.

Meyer, J.& Allen, N.(1997).**Commitment in the workplace: Theory, research, and application**.Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Meyer, J.; Allen, N.; & Smith, C.(1993).Commitment to organization and occupation: Extension and test of three-component conceptualization on social behavior.**Journal of Applied Psychology**, **78** (4), 538-551.

Meyer, J.; Paunonen, S.; Gelatty, I.; Goffin, R.; & Jackson, D.(1979).Organizational commitment and job performance: It is the nature of commitment that counts.**Journal of Applied Psychology**, **74** (1), 152-156.

Tarter, C.& Hoy, W.(1989).Principal leadership and organizational commitment: The principal must deliver.**Planning and Changing**, **1** (3), 130-139.

Torff, B.& Sessions.D.(2009).Princopals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness in different secondary subjects.**Teacher Education Quarterly**, **36** (3), 127-148.

Turan, S.(1998).A study of organizational climate and organizational commitment in human organizations.**Dissertation Abstracts International**, **59** (4), 1038A.

Ware, H, & Kitsantas, A.(2007).Teachers and collective efficacy beliefs as professional commitment.**Journal of Educational Research**, **100** (5), 303- 310.

Welsch, H.& LaVan, H.(1981).Inter-Relationships between organizational commitment and job characteristics, job satisfaction, professional behavior, and organizational climate.**Human Relations**, **34** (12), 1079-1089.

Yeung, K.& Watkin, D.(1998).The impact of teaching practice on professional self-esteem.(**ERIC document ED349680**).

تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهه نظر الطلبة

مظهر عطيات*، خالد عطيات**

تاريخ تسلم البحث 2010/2/28 تاريخ قبوله 2010/8/19

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم استبانه مكونة من (39) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات ، تم التحقق من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على (121) طالباً وطالبة في برنامج الدبلوم العام في التربية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة لأهداف، ومحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية، والبرنامج بشكل عام كان بدرجة متوسطة،كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات دالة إحصائيا في تقييم الطلبة لأهداف، ومحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروقات دالة إحصائيا في تقييم الطلبة لأهداف ، ومحتوى ، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروقات دالة إحصائيا في تقييم الطلبة لأهداف برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجود فروقات دالة إحصائيا في تقييم الطلبة لمحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. **وبناء على النتائج أوصت الدراسة ضرورة مراجعة الخطط الدراسية، والممارسات التدريسية في برنامج الدبلوم العام في التربية. (الكلمات المفتاحيّة:** تقييم البرامج، الدبلوم العام في التربية، جامعة الحسين بن طلال).

Evaluating General Diploma in Education Program at Al-Hussein Bin Talal University from a Students' Perspective

Madher Attiat, *Al-Balqa Applied University,* ***Kahled Attiat****, Al-Houssein Bin Talal University*

Abstract*: This study aimed to evaluate the General Diploma Program in Education at Al-Hussein Bin Talal University from a Students' Perspective. The researchers designed a questionnaire composed of (39) items distributed among three topics. Questionnaires were distributed to (121) male and female students in the program of General Diploma in Education.*

The results of the research showed that the students' assessment of the objectives, the content, the output and the program in general was moderate.

The researchers found that there were no statistically significant differences in the students' assessment of the objectives, content, and output of the due to the variables of gender and specialization. there was also no of significant differences in the students' assessment of the objectives of the program due to the number of years of experience. It was also found that there were significant differences in the students' assessment of the content, and output of the program due to the number of years of experience.

Based on the results, the researchers recommended that there is a need to revise study plans, and teaching practices in the program of General Diploma in Education. ***(Keywords****: Program Evaluation, General Diploma in Education, AL-Hussein university).*

المقدّمة: تعد التربية ضرورة هامة في حياة المجتمع المعاصر، لما تلعبه من دور فاعل في حياه الأفراد والمجتمعات، كون الفرد يتأثر في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، فيكتسب المهارات والقيم والقدرات، التي تمكنه من التكيف مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه.وتهدف التربية إلى إعداد شخصية الفرد وتنميتها في جميع جوانبها العقلية، والاجتماعية، والانفعالية، والجسمية؛ حتى يصبح إنسانا فاعلاً، وقادراً على خدمة نفسه ومجتمعه،والتربية عملية مستمرة وشاملة تحدث من خلال الأسرة، والمدرسة، والجامعة، والمجتمع.(بدران،1999).

وحتى تحقق التربية أهدافها لابد من تنظيمها وفق مراحل تعليمية منتظمة ومنسجمة مع الفلسفة التربوية، وفلسفة المجتمع، بحيث تُشتق أهداف التربية من فلسفة التربية، والتي بدورها تُشتق من فلسفة المجتمع.

ويقع على عاتق المربي والمعلم تحقيق أهداف التربية، ولإعداد جيل قادرٍ على تحمل المسؤولية لا بد من إعداد المعلم والمربي أولا، الذي يقوم بهذا الدور، حيث يتم ذلك من خلال البرامج التربوية التي تهدف إلى إعداد المعلمين والمربين قبل الخدمة مثل، برامج إعداد المعلمين في مستوى الدبلوم والبكالوريوس، وبرامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة مثل الدبلوم العالي (دبلوم التأهيل التربوي)، والماجستير والدكتوراه. (Noll,2006).

برامج إعداد المعلمين

تهدف برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة إلى تطوير مهارات المعلمين إلى مستوى مناسب، ومساعدتهم على تطوير كفاياتهم من أجل مواجه بعض المشكلات، وتدريبهم على الأساليب التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم الوظيفية، وتهيئة الظروف التي تساعدهم على معالجة مواطن الضعف في المواقف التربوية. (الشيخ،1999).

وتصنف البرامج التربوية المعنية بإعداد المعلم إلى نوعين الأول: برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، التي تعمل على إعداد

* كلية الأميرة رحمة الجامعية ، جامعة البلقاء التطبيقية ، البلقاء، الاردن.
** كلية العلوم التربوية ، جامعة الحسين بن طلال ، معان ، الاردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2010، اربد، الأردن.

المعلم المتخصص في مادة دراسية أو صف دراسي معين، يكون قادرا في المقام الأول على ممارسة مهنة التعليم من خلال تقديم جملة من المعارف والمهارات للطلبة في المادة التي يدرسها، حيث يستهدف المعلم بالدرجة الأولى تنمية الجانب المعرفي لدى الطلبة إضافة إلى الجوانب الأخرى. (منيزل وعلوان،1997).

والنوع الثاني من البرامج التربوية هو برامج إعداد وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة، التي تعمل على إعداد المربي ليكون قادرا على تنمية جميع جوانب شخصية الطالب المعرفية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية، ولديه القدرة على تطوير ممارساته التربوية والمهنية لتقديم نوعية مميزة من التعليم لطلبته.(Royse, et al, 2001).

ويُعّد المعلم عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية والتطوير التربوي، وتتوقف كفاءة المؤسسات التربوية على كفاءة المعلم، كما أن عملية إعداد المعلم لم تأتِ من فراغ بل إنها ذات فاعلية في تطوير النظام التربوي.(الشيخ،1999).

ويشير برونر(Bruner) الوارد في(منيزل وعلوان،1997) إلى أهمية دور المعلم في العملية التعليمية كونه أحد المتغيرات المهمة في تحقيق الأهداف التربوية، ويرى أن سلوكات المعلم تأخذ ثلاثة أشكال الأول: أن المعلم موصل للمعرفة، وفي هذا الشكل يتوجب على المعلم أن يكون ملما بالمادة الدراسية، والثاني: أن المعلم يمثل أنموذجاً، ويتوجب على المعلم في هذا الشكل أن يكون ذا كفاءة عالية وشخصية قادرة على تحفيز المتعلم وإثارة تفكيره، والثالث أن المعلم يمثل رمزاً مؤثراً في تشكيل اتجاهات الطلبة وميولهم وقيمهم.

ونظرا للتطور المستمر والانفجار المعرفي؛ فانه لا يمكن توقع تزويد المعلم بكل ما يحتاجه من معلومات ومهارات قبل الخدمة، مهما طالت فترة الإعداد، ومهما كانت الكفاءة التي يتمتع بها المعلم، لذلك لابد من متابعة وتقييم وتدريب وتأهيل المعلم بشكل مستمر طيلة حياته المهنية على نحو يتكامل مع الإعداد قبل الخدمة، ويكون امتدادا طبيعيا له، بحيث يمكن المعلم من متابعة المستجدات في الجوانب التربوية، ومعالجة جوانب القصور في إعداده الأولي، وبالتالي رفع مستوى أدائه وكفاءته. (مكتب اليونسكو الإقليمي ،1988).

وبذلك يؤدي إعداد المعلمين أثناء الخدمة دورا كبيرا في رفع كفايات المعلم، ويحسن أداءه ويلبي رغباته وميوله، ويساعده على اكتشاف قابلياته وقدراته، التي ما كان لها أن تظهر لولا فرص التعلم والتدريب (زهران،1983)، كما أن إعداد المعلم أثناء الخدمة يؤدي إلى استيعاب كل ما هو جديد في مجال التعليم وتحسين أساليب التدريس وزيادة مهارات المعلم، ورفع الروح المعنوية والرضا عن مهنة التعليم.

وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر إيجابا أو سلبا على عمل المعلم مدرساً، وعلى إدراكاته اتجاهاته نحو ذاته ونحو مهنة التدريس، وبرامج إعداده أثناء الخدمة، ومنها مكانته الاجتماعية، فكلما كانت مكانته مرموقة في نظر المجتمع كانت نظرة المجتمع للمعلم ونظرته إلى نفسه إيجابية ولائقة، إضافة إلى سنوات خبراته العملية في التدريس، فكلما كانت خبرات المعلم طويلة زادت ثقته بنفسه وبقدراته، وكانت اتجاهاته وتقييمه لمهنة التعليم والتدريب أثناء الخدمة أكثر إيجابية.(عبيدات،2007).

وتقع عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها بالدرجة الأولى على الجامعات، من خلال برامجها التربوية المتخصصة، حيث تقدم جامعة الحسين بن طلال ضمن برامجها الأكاديمية في كلية العلوم التربوية، برنامج الدبلوم العام في التربية، الذي يهدف إلى الإعداد التربوي والمهني للمعلمين أثناء الخدمة، ليصبحوا مربين مبدعين في مجال التعليم العام، وتطوير كفاءات المعلمين والمعلمات في شتى التخصصات، ممن هم في مدارس التعليم العام، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، وأبناء المجتمع المحلي نحو التربية والتعليم، وتركيز أهميتها في الخطط التنموية والاجتماعية والاقتصادية، بما ينسجم مع كون التربية والتعليم عملية استثمارية وليست استهلاكية.(دليل الطالب،2009).

وتتكون الخطة الدراسية لبرنامج الدبلوم العام في التربية من (24) ساعة معتمدة موزعة على قسمين:- المواد الإجبارية (18) ساعة معتمدة، المواد الاختيارية (6) ساعات معتمدة.ويلتحق بهذا البرنامج معلمو التعليم العام من حملة درجة البكالوريوس في أحد التخصصات التعليمية.

تقييم البرامج التربوية

تسعى النظم التربوية إلى تطوير العملية التربوية، ورفع كفاءتها، وتحسين مردودها، ومعالجة العقبات التي تواجهها، وفق طرق تربوية علمية حديثة، تعتمد على استخدام أدوات القياس والتقويم. كما أن التأكد من فعالية البرامج التربوية والحصول على معلومات حول كفاءتها يتم من خلال إجراء تقييم لها، بحيث يركز التقييم على محكات محددة مسبقاً، تشكل أهداف البرامج وغاياتها، ومضمونها، ومدى تحقيقها للأهداف(البطش والطويل،1998). فالهدف من العملية التقييمية هو تقديم تقرير حول الوضع الراهن للعملية التربوية، بحيث يزود هذا التقرير أصحاب القرار بمعلومات حول البرنامج الذي يخضع للتقييم، حيث تستخدم المعلومات والبيانات كتغذية راجعة لإعادة النظر في كفاءة البرنامج.(Worth &Sander,1987)

لذلك لابد من إجراء عملية التقييم بشكل مستمر لجميع عناصر البرامج التربوية، سواء أكان لأهدافها أم طرائقها أم محتواها أم مخرجاتها، من أجل تحسين البرامج التربوية وتطويرها والنهوض بها؛ إذ يؤكد ستافل بيم (Stuffel Beam) الوارد في (Worthen and Fitzpatrick, 1997). في نموذجه التقيمي أن عملية تقييم البرامج التربوية يجب أن تأخذ بنظر الاعتبار أربعة عناصر أساسية وهي البيئة(السياق) ، والمدخلات، والعلميات، والمخرجات. كذلك يجب أن تهتم عملية تقييم البرامج التربوية بالبيئة التربوية، والمتغيرات المرتبطة بها بوصفها الوعاء الذي تتم فيه العملية

التربوية، حيث تؤثر البيئة التربوية، والظروف والمتغيرات على مدى جودة وكفاءة البرامج التربوية.(Barak,1982).

لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى فعالية وصلاحية برنامج الدبلوم العام في التربية، من خلال تقييم أهداف، ومحتوى، ومخرجات البرنامج، من وجهه نظر الطلبة، والكشف عما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائيا في درجة التقييم تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص، وعدد سنوات الخبرة في التعليم.

مشكلة الدراسة

لما كان في طليعة أهداف كلية العلوم التربوية، بجامعة الحسين بن طلال، إعداد متخصصين تربويين مؤهلين علميا ومهنيا ، وقادرين على التخطيط والتنفيذ السليم للعملية التعليمية، ومتمتعين بقيم إنسانية؛ فلابد من مراجعة وتقييم برنامج الدبلوم العام في التربية، من حيث فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، ومخرجاته، للتأكد من فعاليته الداخلية والخارجية، كون البيئة التربوية الوعاء الذي تتم فيه العملية التعليمية، ولعل ذلك يتضمن تقييم مدى ونوعية المؤثرات والظروف التي توفرها هذه البيئة، حيث تعد أرضية داعمة للعملية التعليمية.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما درجة تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه، ومحتوياته، ومخرجاته، والبرنامج بشكل عام؟.

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto = 0.05$) في درجة تقييم الطلبة لأهداف، ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغيرات جنس الطالب، تخصصه في مرحلة البكالوريوس، وعدد سنوات خبراته في التعليم؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية برنامج الدبلوم العام في التربية للتربويين بشكل عام ومعلمي التعليم العام بشكل خاص، وذلك لما يقوم به البرنامج من دور فاعل في إكساب المعلمين المهارات والقدرات اللازمة في عملهم كمعلمين، وتتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

- إن تقييم برنامج دبلوم التربية العام ، يؤدي إلى تقصي مدى صلاحية البرنامج وفعاليته.
- إن تقييم برنامج دبلوم التربية العام يؤدي إلى تقصي سلبيات البرنامج ونقاط ضعفه.
- إن تقييم كفاءة برامج تأهيل المعلمين وفعاليتها، يؤدي إلى تحسين العلمية التربوية والنهوض بها.
- إن تقييم برنامج دبلوم التربية العام، يعد تمهيدا لإجراء دراسات أخرى تتناول اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو البرنامج، ودوره في رفد المجتمع بالكفاءات التربوية. كما يأمل الباحثان أن تُفضي هذه الدراسة إلى نتائج يستفيد منها القائمون على البرنامج في جامعة الحسين بن طلال في تطوير البرنامج بما يتناسب مع احتياجات المجتمع.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال في الأردن للعام الجامعي 2010/2009م.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تقييم: إصدار حكم شامل واضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة مستندة إلى إدارة خاصة في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها (Royse, et al, 2001).

وإجرائياً في هذه الدراسة يقصد بها الدرجة التي يحددها أفراد عينة الدراسة باستجابتهم على فقرات أداة الدراسة.

برنامج دبلوم التربية العام: وهو برنامج أكاديمي مهني يتكون من (24) ساعة معتمدة، يلتحق به المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس في أحد التخصصات التعليمية المدرسية (دليل الطالب،2009). وإجرائياً له أهداف، ومحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية.

أهداف البرنامج : وهي الغايات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، ومدى انسجامها مع فلسفة التربية والجامعة، ومدى توافقها مع أهداف الكلية، إضافة إلى مدى دقة ووضوح أهداف البرنامج والخطط، والمواد الدراسية المتضمنة فيه. (عبد الرازق، 1996). وإجرائيا في هذه الدراسة يقصد بها الدرجة التي يحددها أفراد عينة الدراسة باستجابتهم على الفقرات الخاصة بمجال أهداف البرنامج.

محتوى البرنامج: وهو الممارسات التدريسية، وطرق التدريس، وأساليب التقييم، والامتحانات، والتفاعل الصفي، والمواد والمساقات الدراسية، وعدد الساعات المعتمدة (Worthen and Fitzpatrick, 1997). وإجرائيا في هذه الدراسة يقصد بها الدرجة التي يحددها أفراد عينة الدراسة باستجابتهم على الفقرات الخاصة بمجال محتوى البرنامج.

مخرجات البرنامج: وهي مدى اكتساب الطلبة للمعرفة والمهارة، ومدى تلبيته لحاجات المجتمع المحلي من الخبرات التعليمية، ومدى تحسن الممارسات التدريسية للطلبة كمعلمين في المدارس، ومدى رفع كفاءة وخبرات المعلمين(Royse, et al, 2001). وإجرائيا في هذه الدراسة يقصد بها الدرجة التي يحددها أفراد عينة الدراسة باستجابتهم على الفقرات الخاصة بمجال مخرجات البرنامج.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية، وسوف يتم استعراضها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى بستسكي (Pisetsky,1979) دراسة حول أراء المعلمين وتقديراتهم نحو حاجاتهم التربوية أثناء الخدمة وعلاقتها بالجنس والمؤهل والخبرة التعليمية، إضافة إلى الكشف عن تقديرات مدراء المدارس للحاجات التربوية للمعلمين أثناء الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (444) معلما، و(36) مديرا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات المدراء والمعلمين لحاجاتهم التربوية في مجالات التخطيط للتدريس، والتفاعل الصفي،وإدارة الصف، وتطوير المهارات الفردية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين تقديرات المعلمين لحاجاتهم التربوية والخبرة، والمؤهل العلمي.

وفي دراسة حداد(1988) التي هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي المرحلة الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية، من وجهة نظر الطلبة الخريجين والمدرسين.استخدم الباحث استبانة استطلاع أراء المشرفين التربويين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (82) طالبا، و(94) معلما، و(23) مشرفا تربويا. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى إتقان الطلبة للمهارات والكفايات الأساسية اللازمة للمعلم.

وأجرى دراسة لوك (Luke,1988) التي هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات والعلوم، وأثره على تغيير اتجاهاتهم نحو السلوك والعمل الأكاديمي في المواقف التربوية، تكونت عينة الدراسة من(103) معلم ومعلمة، طبق عليهم البرنامج. أشارت نتائج الدراسة إلى اثر البرنامج التدريبي على تغير اتجاهات المعلمين نحو العمل التربوي بشكل عام، وسلوكيات المعلمين في المواقف الصفية بشكل خاص.

وفي دراسة (الربعاني،1995) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الطلبة الخريجين،تكونت عينة الدراسة من (177) معلما.أظهرت نتائج الدراسة فعالية برنامج إعداد المعلمين من وجهة نظر الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مدى فعالية برنامج إعداد المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير فعالية برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية.

وأجرى ابداح (1996) دراسة هدفت إلى قياس مستوى اكتساب الكفايات التعليمية من قبل الطلبة المتلحقين في برنامج تأهيل المعلمين، أعد الباحث استبانه مكونة من (58) فقرة ، طبقت على (392) مشاركاً في البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اكتساب الطلبة للكفايات التعليمية كان عاليا، كما اختلف مستوى الاكتساب باختلاف مستوى دراسة الطالب، لصالح الخريجين، وطلبة السنة الثالثة والثانية على الأولى، كذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، ومركز التأهيل، بينما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الخبرة والعمر.

أما دراسة ديراني(1997) فقد استهدفت معرفة مدى فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية في مجالات التدريس الصفي، والإدارة الصفية ، والعلاقة مع الزملاء، والطلبة، وفي فهم النظام التربوي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانه تكونت من (82) فقرة، طبقت على المعلمين المشاركين في البرنامج. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة فعالية البرنامج في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين كانت عالية لجميع المجالات باستثناء مجال فهم النظام التربوي فقد كانت بدرجة متدنية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات المعلمين لفعالية البرنامج تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وأجرى الناجي(2000) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بجامعة مؤتة من وجهه نظر الخريجين. توصلت الدراسة إلى أن درجات اكتساب الكفايات والمهارات في المجالات الأكاديمية والثقافية والمهنية قد جاءت متوسطة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديد أهداف البرنامج، وتحديد الكفايات التدريسية اللازمة مسبقا، والتركيز على الجوانب العملية والتطبيقية في المقررات التربوية، وإجراء تقويم دوري للبرنامج.

وأجرى توماس لودمان (Tomas&Lodman,2001) دراسة هدفت إلى تقييم نقاط قوة وضعف برنامج لإعداد المعلمين من مستوى البكالوريوس والماجستير من جامعة كارنجي. وتكونت عينة الدراسة من (434) من حملة البكالوريوس والماجستير في عدد من جامعات الولايات المتحدة، استخدم الباحثان استبانه تكونت من أربعة مقاييس فرعية وهي (الرضا الوظيفي، نوعية البرامج، والمهارة والمعرفة، وأساليب الإدارة الصفية)، وقد أظهرت النتائج أن جميع الخريجين قيموا البرنامج بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التقييم تُعزى إلى الدرجة العلمية (بكالوريوس، ماجستير)، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في تقييم البرنامج تُعزى للجنس لصالح الإناث، حيث كان تقييم الإناث للبرنامج أكثر ارتفاعا وايجابية.

وفي دراسة عاشور(2003) التي استهدفت تقويم برنامج تطوير دبلوم الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج. استخدمت الدراسة استبانه مكونة من (55) فقرة موزعة على قسمين، الأول (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، والقسم الثاني (12) فقرة تضمنت الكفايات الإدارية، ووزعت الاستبانه على (171) مديرا ومديرة من المشاركين في البرنامج. أظهرت نتائج الدراسة أن المؤشر العام حول برنامج دبلوم الإدارة المدرسية هو مؤشر ايجابي، ويسهم برنامج الإدارة المدرسية بدرجة متوسطة في امتلاك مديري الكفايات الإدارية.

وأجرى الزبيدي (2004) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تلبية برنامج الدبلوم في جامعتي اليرموك والأردنية للاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم من وجهه نظر لطلبة. أُعدت استبانه مكونة من (69) فقرة تضمنت الاحتياجات المعرفية والأدائية والانفعالية، وطبقت على (145) معلماً من معلمي العلوم الدارسين في برنامج الدبلوم، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تلبية الاحتياجات المهنية لمعلمي

العلوم اختلفت باختلاف البرنامج في الجامعتين لصالح جامعة اليرموك، حيث لبى البرنامج احتياجات المعلمين المهنية بدرجة جيدة في جامعة اليرموك، وبدرجة مقبولة في الجامعة الأردنية.

وفي دراسة شطناوي وعليمات(2008) التي هدفت إلى معرفة مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهه نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدت استبانه مكونة من (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات، تم توزيعها على (188) طالبا وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية كانت بدرجة كبيرة، كذلك بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مدى تحقيق الكفايات التربوية تعزى لمتغير الجامعة والقسم، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في خطط برامج دبلوم التربية، وتعديلها بما يحقق الكفايات والمهارات والمعارف التي يتطلبها اقتصاد المعرفة.

وأجرى الظاهر والبسومي(2009) دراسة استهدفت تقييم فعالية برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم بكلية الأميرة ثروت من وجهة نظر الخريجين. وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من خريجي البرنامج العاملين في الميدان.واستخدم الباحثان الاستبانه لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن تقييم برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم كان عاليا في الأبعاد الخمسة (مفاهيم المعرفة الأساسية، وأساليب التقييم، والتخطيط للتعليم، واستراتيجيات التدريس، ومهارات التواصل). وأن التقييم كان متوسطاً في بعدين، هما: الممارسات المهنية والأخلاقية، وتكنولوجيا التعليم، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات تقييم المعلمين للبرنامج تُعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة قبل دخول البرنامج، وبعد الحصول على الدبلوم العالي.

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، توصل الباحثان إلى أن جميع الدراسات السابقة تناولت تقييم فعالية برامج دبلوم التأهيل التربوي، وإعداد المعلمين قبل الخدمة، وأثناء الخدمة. حيث استهدفت بعض الدراسات تقييم مجال من مجالات برنامج الدبلوم مثل دراسة (الزبيدي، 2004) التي استهدفت تقييم مدى تلبية برنامج الدبلوم للاحتياجات المهنية للمعلم، ودراسة (ديراني،1997) التي استهدفت تقييم الممارسات التدريسية في التدريس الصفي والإدارة الصفية. أما باقي الدراسات فقد استهدفت تقييم فعالية برامج إعداد المعلمين وبرامج التأهيل التربوي بشكل عام. واستهدفت بعض الدراسات تقييم برنامج الدبلوم من وجهه نظر الخريجين مثل دراسات كل من: الظاهر والبسومي(2009)، وتوماس لودمان (Tomas&Lodman,2001) ، والناجي(2000)، و(الربعاني،1995)، وحداد(1988). فيما استهدفت بعض الدراسات الأخرى تقييم برنامج الدبلوم من وجهه نظر الطلبة على مقاعد الدراسة مثل دراسات كل من: ابداح (1996) ، ديراني(1997)، الزبيدي (2004)، شطناوي وعليمات(2008). وتأتي هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة، في أنها تهدف إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال بشكل عام من وجهه نظر الطلبة على مقاعد الدراسة في البرنامج والمعلمين أثناء الخدمة، وتقييم البرنامج بجميع مجالاته المتمثلة بأهدافه ومحتوياته، ومخرجاته المتوقعة.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء عرضا لمجتمع الدراسة وعينتها والأداة المستخدمة، وإجراءاتها، منهج الدراسة ومتغيراتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة.

مجتمع الدراسة:

تكَون مجتمع الدراسة من جميع طلبة دبلوم التربية العام الملتحقين في الدراسة للعامين الجامعيين 2009/2008 و2010/2009م في جامعة الحسين بن طلال. والبالغ عددهم (312) طالباً وطالبة، حيث أن معظم أفراد المجتمع هم من الإناث في التخصصات الإنسانية في البكالوريوس، وذلك بناءً على إحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة :تكونت عينة لدراسة من (121) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبنسبة (39%) من مجتمع الدراسة، حيث مثلت هذه النسبة متغيرات الجنس والتخصص، لذلك جاء عدد أفراد العينة من التخصصات العلمية منخفضاً، مقارنه بأفراد العينة من التخصصات الإنسانية،كما هو مبين في الجدول رقم (1) الذي يوضح توزيع العينة في ضوء متغير الجنس والتخصص.

جدول رقم (1): يوضح توزيع العينة حسب متغيري الجنس والتخصص

		التخصص		المجموع
		علمي	إنساني	
الجنس	ذكور	5	35	40
	إناث	8	73	81
المجموع		13	108	121

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة استطلاعية تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول آراء ومواقف الطلبة حول برنامج الدبلوم العام في التربية، ثم وزعت على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من(20) عضو هيئة تدريس من كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال. و(30) من طلبة الدبلوم العام في التربية، وتم تحليل وتقصي الآراء والأفكار المتعلقة ببرنامج الدبلوم العام، بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بتقييم البرامج التربوية.

وفي ضوء ذلك قام الباحثان بصياغة فقرات تغطي مجالات التقييم الثلاثة: الأهداف، والمحتوى، والمخرجات بسلم خماسي يتراوح بين موافق بدرجة كبيرة جداً (5) وموافق بدرجة قليلة جداً (1)، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (44) فقرة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، والمناهج التربوية، للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات لموضوع التقييم، ووضوح الفقرات والدقة والصياغة اللغوية. وبناءً على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم، تم تعديل بعض الفقرات لغويا وحذف أربع فقرات، واعتماد جميع الفقرات التي أجمع عليها المحكمون، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (39) فقرة كما في الملحق رقم (1).

ثبات الأداة:

أوجد الباحثان معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test Retest) من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من(30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة،تم استبعادها من عينة الدراسة، هذا وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة (0.83).كما قام الباحثان بإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لفقرات المقياس وقد بلغ معامل الثبات النصفي المصحح (0.85)، كما أوجد الباحث معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لمجال الأهداف (0.91)، ولمجال المحتوى (0.94) ولمجال المخرجات (0.91) وللاستبانه ككل (0.91) .حيث تعد هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

منهج الدراسة و متغيراتها:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي، للإجابة على أسئلة الدراسة، وقد احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

*** المتغيرات المستقلة:**

1- الجنس: وله فئتان ذكر وأنثى

2- التخصص: وله فئتان علمي وأنساني

3- الخبرة: وهي عدد سنوات خبرة المعلم في التعليم العام، ولها ثلاث فئات (اقل من خمسة سنوات) ، و(من 5 –10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).

*** المتغير التابع:** وهو تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم العام في التربية، بمجالاته الثلاثة: أهدافه، ومحتوياته، ومخرجاته .

معيار الحكم على درجة التقييم

تم الحكم على درجة تقييم أفراد العينة على فقرات الاستبانة من سلم ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (أوافق بدرجة كبيرة جداً = 5 ، وأوافق بدرجة كبيرة = 4 ، وأوافق بدرجة متوسطة = 3 ، وأوافق بدرجة قليلة = 2 ، وأوافق بدرجة قليلة جداً = 1).

وللحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات ومجالات الاستبانة ، تم اعتماد المعيار الآتي: (من 1 – اقل من 1.5 = " درجة قليلة جداً "، ومن 1.5 – اقل من 2.5= " درجة قليلة " ومن 2.5 – اقل من 3.5 = " بدرجة متوسطة "، ومن 3.5 – اقل من 4.5 = "درجة كبيرة " ، ومن 4.5 فأكثر = " درجة كبيرة جداً ").

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية للفقرات مرتبة تنازليا، كما استخدم اختبارT-TEST وتحليل التباين أحادي المتغيرات (ONE -WAY ANOVA)للكشف عن الاختلافات في تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي تُعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص، والخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:" ما درجة تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث: أهدافه، ومحتوياته، ومخرجاته والدرجة الكلية؟.

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة تقييم الطلبة لبرنامج الدبلوم العام على المجالات الرئيسة بشكل عام، والدرجة الكلية، وعلى كل فقرة من فقرات مجالات الدراسة.

وسيتم تناولها حسب مجالات الدراسة كالآتي:

أولاً: المجالات الرئيسة للدراسة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للدرجة الكلية على مجالات الأهداف، والمحتوى، والمخرجات، والدرجة الكلية على الاستبانة، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة التقييم، لمجالات الأهداف، والمحتوى، والمخرجات، والدرجة الكلية

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
الأهداف10 فقرات	3.03	1.38	متوسطة
المحتوى18 فقرة	2.92	0.557	متوسطة
المخرجات11 فقرة	2.89	0.68	متوسطة
الدرجة الكلية39 فقرة	2.94	0.578	متوسطة

يتضح من الجدول (2) تقييم الطلبة لأهداف البرنامج قد جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.03). وجاء تقييم الطلبة لمحتوى البرنامج بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.92)، كذلك جاء تقييم الطلبة لمخرجات البرنامج بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.89)، وجاء أيضاً تقييم البرنامج ككل بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي(2.94).

ثانيا: مجال أهداف البرنامج

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة التقييم لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف، مرتبة تنازليا حسب الوسط الحسابي، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، ودرجة التقييم لفقرات أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا حسب الوسط الحسابي .

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
2	تتناسب فلسفة البرنامج مع الفلسفة التربوية	3.26	1.124	متوسطة
4	تتناسب أهداف البرنامج مع الحاجات التربوية للمعلمين	3.22	1.214	متوسطة
3	تتناسب أهداف البرنامج مع أهداف الجامعة	3.09	0.876	متوسطة
5	يتضمن البرنامج أهدافاً محددة يسعى لتحقيقها	3.05	1.296	متوسطة
1	يتناسب البرنامج مع فلسفة الجامعة	3.04	0.952	متوسطة
8	يشمل البرنامج أهدافاً تتوافق مع النواتج المتوقعة	3.03	1.204	متوسطة
6	تنسجم أهداف البرنامج مع أهداف الكلية	2.98	1.313	متوسطة
9	تتناسب أهداف البرنامج مع التطورات الحديثة في التربية	2.92	1.166	متوسطة
7	يتضمن البرنامج أهدافاً واضحة يسعى لتحقيقها	2.92	1.077	متوسطة
10	تركز أهداف البرنامج على التأهيل المهني للمعلم	2.83	1.352	متوسطة

يتبين من الجدول (3) أن جميع درجات تقييم الطلبة للفقرات المتعلقة بأهداف برنامج الدبلوم العام قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.26 - 2.83). وهذا يشير إلى تقارب وجهات نظر الطلبة في تقييم أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية. وقد جاءت أهم نقاط القوة في أهداف البرنامج من وجهه نظر الطلبة، في الفقرة (2) "تتناسب فلسفة البرنامج مع الفلسفة التربوية"، والفقرة (4) "تتناسب أهداف البرنامج مع الحاجات التربوية للمعلمين"، والفقرة (3) "تتناسب أهداف البرنامج مع أهداف الجامعة"، والفقرة (5) " يتضمن البرنامج أهدافاً محددة يسعى لتحقيقها "، والفقرة (1) "يتناسب البرنامج مع فلسفة الجامعة" ، والفقرة (8) " يشمل البرنامج أهدافاً تتوافق مع النواتج المتوقعة"، والفقرة(10) "تركز أهداف البرنامج على التأهيل المهني للمعلم"، والفقرة(7) "يتضمن البرنامج أهدافاً واضحة يسعى لتحقيقها"، والفقرة (9) " تتناسب أهداف البرنامج مع التطورات الحديثة في التربية"، والفقرة(6) " تنسجم أهداف البرنامج مع أهداف الكلية.

ثالثا: مجال محتوى البرنامج:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة التقييم لكل فقرة من فقرات هذا المجال، مرتبة تنازليا حسب الوسط الحسابي، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات محتوى برنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا حسب الوسط الحسابي .

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
13	تختلف المواد الدراسية المطروحة كما ونوعا عن المواد التربوية في مستوى البكالوريوس	3.51	1.03	كبيرة
15	يقوم البرنامج على أعضاء هيئة تدريس أكفياء	3.49	1.17	متوسطة
18	نوعية المواد الدراسية تلبي الحاجات التعليمية للطلبة	3.36	0.722	متوسطة
27	تركز أسئلة الامتحانات على المعرفة والمهارة معا	3.18	1.095	متوسطة
24	يُطلع البرنامج المعلمين على الوسائل التكنولوجية الحديثة في التربية	3.10	0.92	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
26	يقدم أعضاء هيئة التدريس خبرات تعليمية تفيدني في حياتي العملية	3.09	1.143	متوسطة
21	يراعي أعضاء هيئة التدريس الطلبة كمعلمين في التعليم العام	3.02	1.125	متوسطة
11	يحتوي البرنامج على مواد تحقق متطلبات أهداف البرنامج	3.0	1.549	متوسطة
14	يربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي	2.98	1.091	متوسطة
25	الكفاءات التعليمية في البرنامج كافية لتطوير قدرات ومهارات المعلمين	2.95	1.146	متوسطة
22	يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق العمرية بين الطلبة	2.75	1.240	متوسطة
16	يتناسب نظام الامتحانات المتبع مع الطلبة كمعلمين	2.71	1.268	متوسطة
23	يطرح البرنامج قضايا تربوية معاصرة بين مساقاته	2.69	1.322	متوسطة
28	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب متنوعة في تدريس المساقات	2.66	1.137	متوسطة
12	تتضمن المواد الدراسية أهدافاً واضحة يسعى المدرسون لتحقيقها	2.54	1.232	متوسطة
17	عدد الساعات المعتمدة في البرنامج مناسبة	2.50	1.184	متوسطة
19	تتوزع المساقات الدراسية الإجبارية والاختيارية بشكل مناسب	2.49	1.478	قليلة
20	ينوع البرنامج بين المواد الدراسية التي يقدمها	2.45	1.048	قليلة

يتبين من الجدول (4) أن درجات تقييم الطلبة للفقرات المتعلقة بمحتوى برنامج الدبلوم العام قد تباينت، حيث تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة والقليلة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.51 -2.45). وهذا يشير إلى تباين وجهات نظر الطلبة في تقييم محتوى برنامج الدبلوم العام في التربية، وقد جاء أعلى تقييم في محتوى البرنامج من وجهه نظر الطلبة، بدرجة كبيرة في الفقرة (13) " تختلف المواد الدراسية المطروحة كما ونوعا عن المواد التربوية في مستوى البكالوريوس". وجاء تقييم الطلبة للفقرات الآتية على التوالي بدرجة متوسطة: الفقرة (15) "يقوم البرنامج على أعضاء هيئة تدريس أكفياء "، والفقرة (18) " نوعية المواد الدراسية تلبي الحاجات التعليمية للطلبة"، والفقرة (27) " تركز أسئلة الامتحانات على المعرفة والمهارة معا "، والفقرة (24) " يُطلع البرنامج المعلمين على الوسائل التكنولوجية الحديثة في التربية، "والفقرة (26) " يقدم أعضاء هيئة التدريس خبرات تعليمية تفيدني في حياتي العملية " والفقرة (21) " يراعي أعضاء هيئة التدريس الطلبة كمعلمين في التعليم العام"، والفقرة (11) " يحتوي البرنامج على مواد تحقق متطلبات أهداف البرنامج" ، والفقرة (14) " يربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي "، والفقرة (25) " الكفاءات التعليمية في البرنامج كافية لتطوير قدرات ومهارات المعلمين "، والفقرة (22) " يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق العمرية بين الطلبة" ، والفقرة (16) " يتناسب نظام الامتحانات المتبع مع الطلبة كمعلمين " ، والفقرة(23)" يطرح البرنامج قضايا تربوية معاصرة بين مساقاته "، والفقرة (28) " يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب متنوعة في تدريس المساقات "، والفقرة (12) " تتضمن المواد الدراسية أهدافاً واضحة يسعى المدرسون لتحقيقها "، والفقرة (17) " عدد الساعات المعتمدة في البرنامج مناسبة ".

أما نقاط ضعف محتوى برنامج الدبلوم العام فقد تمثلت بالفقرات التي كانت درجة تقييمها قليلة، حيث تمثلت أهم نقاط الضعف في الفقرة (20) " ينوع البرنامج بين المواد الدراسية التي يقدمها "، والفقرة (19) " تتوزع المساقات الدراسية الإجبارية والاختيارية بشكل مناسب "، على التوالي.

رابعاً: مجال مخرجات البرنامج:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة التقييم لكل فقرة من فقرات هذا المجال، مرتبة تنازليا حسب الوسط الحسابي، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا حسب الوسط الحسابي .

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
37	يبعد البرنامج المعلم من دوره كملقن إلى مخطط وموجه ومنظم للعملية التعليمية	3.02	1.172	متوسطة
33	أشعر بالفائدة العلمية والعملية من دراستي في البرنامج	3.01	1.125	متوسطة
34	يكسبني البرنامج مهارات وخبرات متنوعة تفيدني في عملي كمعلم	3.00	1.366	متوسطة
36	يسد البرنامج الفجوة بين الجانب النظري والعملي بصفته برنامج تأهيل مهني	2.99	0.996	متوسطة
39	يلبي البرنامج رغبات المعلم ويساعده على اكتشاف قدراته وقابليته	2.97	1.197	متوسطة
31	يؤدي البرنامج إلى تأهيل المعلمين لتلبية احتياجات المجتمع المحلي في القطاع التربوي	2.89	1.270	متوسطة
30	يزود البرنامج الطلبة بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من الالتحاق ببرنامجي الماجستير والدكتوراه	2.88	1.249	متوسطة
32	ينمي البرنامج الرغبة الذاتية لدى المعلم للتعليم المستمر	2.84	1.155	متوسطة
29	اعتقد أن البرنامج يرفع مستوى الأداء والكفاءة المهنية للمعلم	2.80	1.159	متوسطة
38	يرفع البرنامج من الروح المعنوية والرضا المهني للمعلم	2.74	1.223	متوسطة
35	يزودني البرنامج بمهارات الإدارة الصفية الحديثة	2.70	1.256	متوسطة

يتبين من الجدول (5) أن درجات تقييم الطلبة للفقرات المتعلقة بمخرجات برنامج الدبلوم العام قد كانت بدرجة متوسطة ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.02 -2.70). حيث جاءت أهم نقاط القوة في مخرجات البرنامج من وجهه نظر الطلبة، في الفقرة (37) " يبعد البرنامج المعلم من دوره كملقن إلى مخطط وموجه ومنظم للعملية التعليمية"، والفقرة (33) "اشعر بالفائدة العلمية والعملية من دراستي في البرنامج "، والفقرة (34)" يكسبني البرنامج مهارات وخبرات متنوعة تفيدني في عملي كمعلم "، والفقرة (36)"يسد البرنامج الفجوة بين الجانب النظري والعملي بصفته برنامج تأهيل مهني "، والفقرة (39)" يلبي البرنامج رغبات المعلم ويساعده على اكتشاف قدراته وقابليته " والفقرة (31) " يؤدي البرنامج إلى تأهيل المعلمين لتلبية احتياجات المجتمع المحلي في القطاع التربوي " والفقرة (30) " يزود البرنامج الطلبة بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من الالتحاق ببرنامجي الماجستير والدكتوراه"، والفقرة (32) " ينمي البرنامج الرغبة الذاتية لدى المعلم للتعليم المستمر"، والفقرة (29) " أعتقد أن البرنامج يرفع مستوى الأداء والكفاءة المهنية للمعلم ، والفقرة (38) " يرفع البرنامج من الروح المعنوية والرضا المهني للمعلم "، والفقرة (35) "يزودني البرنامج بمهارات الإدارة الصفية الحديثة .

نلاحظ من نتائج سؤال الدراسة الأول أن درجات تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال، وتقييم البرنامج ككل قد جاءت جميعها بدرجة متوسطة، حيث جاءت وجهات نظر الطلبة في تقييم البرنامج ومجالاته متقاربة، وهذا يشير إلى أن برنامج الدبلوم العام في التربية يحظى بتقدير متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن هناك ضعفاً في مراجعة وتطوير البرنامج فيما يتعلق بأهدافه، وخططه الدراسية، ووصف المواد الدراسية، والممارسات التدريسية، مما يجعل الحاجة ماسة لمراجعة الأهداف والخطط الدراسية للبرنامج، والممارسات التعليمية، وتعديلها معالجة نقاط الضعف فيها. ومن جانب آخر فإن تقييم البرنامج سواء أكان في أهدافه أم محتوياته أم مخرجاته؛ فإنه يتم في ضوء البيئة التربوية والمتغيرات المرتبطة بها باعتبارها الوعاء الذي تتم فيه العملية التربوية، وهذا يقود إلى أن تقييم البرنامج قد تم في بيئة تربوية أثرت بصورة أو أخرى على تقييم الطلبة للبرنامج، مثل: الموقع والبعد عن مكان العمل والسكن، وطبيعة تعامل الهيئة التدريسية مع الطلبة ، وتوقعات أعضاء الهيئة التدريسية حول الطلبة، ومواعيد محاضراتهم المسائية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(الناجي،2000)، ودراسة (عاشور،2003).

إلا أنّ هناك فقرة واحدة في مجال محتوى برنامج الدبلوم العام قد جاءت درجة تقييمها كبيرة وهي " تختلف المواد الدراسية المقدمة كماً ونوعاً عن المواد التربوية في مستوى البكالوريوس"، وهذا يدل على نقطة قوة واحدة في محتوى البرنامج.

وحازت فقرتان في مجال محتوى برنامج الدبلوم العام في التربية على درجة تقييم قليلة هما: الفقرة (19) " تتوزع المساقات الدراسية الإجبارية والاختيارية بشكل مناسب"، والفقرة(20) " ينوع البرنامج بين المواد الدراسية التي يقدمها".

وهذا يشير إلى أن هناك نقطتين ضعيفتين واضحتين في محتوى برنامج الدبلوم العام في التربية، تتعلق بالمواد الدراسية وتنوعها، وتوزيعها بشكل مناسب.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في درجة تقييم الطلبة لأهداف، ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغيرات جنس الطالب، تخصصه في مرحلة البكالوريوس، وعدد سنوات خبراته؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار " T " لفحص الفروق بين المتوسطات التي تُعزى لمتغيرات جنس الطالب، وتخصصه في البكالوريوس، وتحليل التباين الأحادي، لفحص الفروق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة الطالب في التعليم، كما هو مبين في الجداول الآتية:

أولاً: الجنس

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار T لفحص الفروق بين متوسطات تقييم الذكور والإناث لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية.

مجالات التقييم	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأهداف	ذكور	40	3.007	0.93	0.25	119	0.802
	إناث	81	3.046	0.755			
المحتوى	ذكور	40	2.94	0.54	0.310	119	0.756
	إناث	81	2.904	0.569			
المخرجات	ذكور	40	2.941	0.785	0.582	119	0.598
	إناث	81	2.871	0.631			
الدرجة الكلية	ذكور	40	2.957	0.643	0.224		0.823
	إناث	81	2.931	0.547			

يتبين من الجدول (6) أن متوسطات تقييم الطلبة الذكور لأهداف برنامج دبلوم التربية العام أقل من متوسط تقييم الإناث للبرنامج، كما يتبين عدم وجود فروق بين المتوسطين حيث بلغت قيمة (0.25 " (T" وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05)، وهذا يشير إلى أن تقييم الطلبة الذكور لأهداف برنامج الدبلوم العام في التربية لا يختلف عن تقييم الإناث.

ويتبين أيضاً من الجدول (6) أن متوسطات تقييم الطلبة الذكور لمحتوى برنامج دبلوم التربية العام أعلى من متوسط تقييم الإناث للبرنامج، كما يتبين عدم وجود فروق بين المتوسطين حيث بلغت قيمة (0.310 " (T "، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05). وهذا يشير إلى أن تقييم الطلبة الذكور لمحتوى برنامج الدبلوم العام في التربية لا يختلف عن تقييم الإناث.

ويتضح من الجدول (6) أن متوسطات تقييم الطلبة الذكور لمخرجات برنامج دبلوم التربية العام أعلى من متوسط تقييم الإناث للبرنامج، كما يتبين عدم وجود فروق بين المتوسطين حيث بلغت قيمة (0.582 " (T " وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05). وهذا يشير إلى أن تقييم الطلبة الذكور لمخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية لا يختلف عن تقييم الإناث.

كما يتبين من الجدول رقم (6) أن متوسطات تقييم الطلبة الذكور للبرنامج دبلوم التربية العام ككل أعلى من متوسط تقييم الإناث للبرنامج، كما يتبين عدم وجود فروق بين المتوسطين حيث بلغت قيمة (0.224 " (T " وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05). وهذا يشير إلى أن تقييم الطلبة الذكور للبرنامج بشكل عام لا يختلف عن تقييم الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن ظروف البيئة التربوية ومؤثراتها، والممارسات التعليمية التي يتلقاها الطلبة واحدة، بالإضافة إلى أن جميع الطلبة ذكوراً وإناثاً يدرسون خططاً ومقررات موحدة، ويتعرضون لنفس الخبرة في آن واحد، حيث

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الربعاني،1995)، (إبداح،1996)، (الظاهر، البسومي،2009). كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (ديراني،1997)، ودراسة (Tomas&Lodman,2001) .

ثانيا: تخصص الطالب في البكالوريوس

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار "T" لفحص الفروق بين متوسطات تقييم الطلبة ذوي التخصصات العلمية في البكالوريوس والإنسانية، لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية

مجالات التقييم	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأهداف	علمي	13	3.33	0.666	1.397	119	0.164
	إنساني	108	2.999	0.825			
المحتوى	علمي	13	2.88	0.345	0.237	119	0.813
	إنساني	108	2.92	0.578			
المخرجات	علمي	13	2.951	0.693	0.3169	119	0.751
	إنساني	108	2.887	0.685			
الدرجة الكلية	علمي	13	3.02	0.441	0.501	119	0.616
	إنساني	108	2.93	0.593			

يتبين من الجدول (7) أن متوسط تقييم الطلبة ذوي التخصصات العلمية لأهداف برنامج الدبلوم العام في التربية قد جاء أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية، ويتبين من الجدول عدم وجود فروق بين المتوسطين، حيث بلغت قيمة "T" (1.397) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto$ = 0.05).

ويتبين من الجدول (7) أن متوسط تقييم الطلبة ذوي التخصصات العلمية لمحتوى برنامج الدبلوم العام في التربية قد جاء أقل من متوسط تقييم الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية، ويتبين من الجدول أيضاً عدم وجود فروق بين المتوسطين، حيث بلغت قيمة "T" (0.237) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto$ = 0.05).

ويتبين من الجدول (7) أن متوسط تقييم الطلبة ذوي التخصصات العلمية لمخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية قد جاء أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية، ويتبين من الجدول عدم وجود فروق بين المتوسطين، حيث بلغت قيمة "T" (0.3169) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto$ = 0.05).

كما يتبين من الجدول (7) أن متوسط تقييم الطلبة ذوي التخصصات العلمية لبرنامج الدبلوم العام في التربية ككل قد جاء أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية، ويتبين من الجدول عدم وجود فروق بين المتوسطين، حيث بلغت قيمة "T" (0.501) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto$ = 0.05).

وهذا يشير إلى عدم اختلاف تقييم الطلبة ذوي التخصصات العلمية (لأهداف ومحتوى ومخرجات، والدرجة الكلية) لبرنامج الدبلوم العام في التربية عن تقييم الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية.

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن طلبة التخصصات العلمية والإنسانية هم في الأساس معلمون، وقد سبق وأن درسوا مواد تربوية ضمن مرحلة البكالوريوس، وبالتالي أصبحوا متقاربين في بعض الخصائص المعرفية والمهنية الأمر الذي يؤدي إلى تعرضهم لظروف متشابهة بصفتهم معلمين، وطلبة يخضعون لنفس البرنامج التأهيلي بجميع معطياته، وبالتالي تقارب وجهات نظرهم وتقييمهم لبرنامج الدبلوم العام في التربية، حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الربعاني،1995)، (الظاهر والبسومي،2009)، فيما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة (ديراني،1997).

ثالثا: عدد سنوات خبرة الطالب في التعليم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطلبة (لأهداف، ومحتوى ، ومخرجات، والدرجة الكلية) لبرنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء متغير عدد سنوات خبرة الطالب في التعليم، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء متغير عدد سنوات خبرة الطالب.

مجالات التقييم	عدد سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأهداف	اقل من 5 سنوات	40	3.01	1.0
	من 5 -10 سنوات	55	2.99	0.638
	أكثر من 10 سنوات	26	3.15	0.839
	المجموع	121	3.03	0.813
المحتوى	اقل من 5 سنوات	40	3.13	0.683

مجالات التقييم	عدد سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	من 5 -10 سنوات	55	2.78	0.311
	أكثر من 10 سنوات	26	2.85	0.658
	المجموع	121	2.91	0556
المخرجات	اقل من 5 سنوات	40	3.02	0.793
	من 5 -10 سنوات	55	2.71	0.487
	أكثر من 10 سنوات	26	3.07	0.787
	المجموع	121	2.89	0.687
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	40	3.06	0.730
	من 5 -10 سنوات	55	2.82	0.345
	أكثر من 10 سنوات	26	2.99	0.672
	المجموع	121	2.93	0.557

يتبين من الجدول رقم (8) أن متوسط تقييم الطلبة لأهداف برنامج الدبلوم العام في التربية ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة التي تقل عن خمس سنوات، وهو أيضاً أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة من (5 – 10) سنوات.

ويتبين من الجدول رقم (8) أن متوسط تقييم الطلبة لمحتوى برنامج الدبلوم العام في التربية ذوي الخبرة التي تقل عن خمس سنوات أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات ، وهو أيضاً أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة من(5 – 10)سنوات.

ويتبين من الجدول رقم (8) أن متوسط تقييم الطلبة لمخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة التي تقل عن خمس سنوات، وهو أيضاً أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة من(5 – 10)سنوات.

ويتبين من الجدول رقم (8) أن متوسط تقييم الطلبة للبرنامج ككل ذوي الخبرة التي تقل عن خمس سنوات أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات ، وهو أيضاً أعلى من متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة من(5 – 10)سنوات.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق بين المتوسطات، أجري تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة.

مجالات التقييم	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الأهداف	بين المجموعات	0.449	2	0.224	0.335	0.716
	داخل المجموعات	79.043	118	0.670		
	المجموع	79.491	120			
المحتوى	بين المجموعات	2.918	2	1.459	5.022	0.008
	داخل المجموعات	34.286	118	0.291		
	المجموع	37.204	120			
المخرجات	بين المجموعات	3.193	2	1.596	3.561	0.031
	داخل المجموعات	52.896	118	0.448		
	المجموع	56.088	120			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.506	2	0.753	2.306	0.104
	داخل المجموعات	38.546	118	0.327		
	المجموع	40.052	120			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقييم الطلبة لأهداف برنامج الدبلوم العام، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.حيث بلغت قيمة(F) "0.335" وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto = 0.05$). ويتبين أيضا عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقييم الطلبة للبرنامج الدبلوم العام ككل ، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.حيث بلغت قيمة(F) "2.306" وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05).

ويتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقييم الطلبة لمحتوى برنامج الدبلوم العام، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.حيث بلغت قيمة(F) "5.022" وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05). ويتبين أيضا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقييم الطلبة لمخرجات برنامج الدبلوم العام، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.حيث بلغت قيمة(F) "3.561" وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05).

ولمعرفة مصادر الفروق بين المتوسطات أُجري اختبار شيفية للمقارنات البعدية بين المتوسطات كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار شيفية للمقارنة البعدية بين متوسطات تقييم الطلبة لمحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية.

		اقل من 5 سنوات	من 5 -10 سنوات	10 سنوات فأكثر
مجال المحتوى	اقل من 5 سنوات	-	0.35 *	0.28
	من 5 -10 سنوات	-	-	0.07
	10 سنوات فأكثر	-	-	-
مجال المخرجات	اقل من 5 سنوات		0.31	0.05
	من 5 -10 سنوات			0.36 *
	10 سنوات فأكثر	-	-	-

(* دال إحصائيا عند مستوى α = 0.05)

يتبين من الجدول (10) أن متوسط الفرق بين متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأقل من خمسة سنوات لمحتوى برنامج الدبلوم العام في التربية، ومتوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة من (5 -10) سنوات قد بلغ (0.35) وهو دال إحصائيا عند مستوى (α = 0.05) لصالح متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، وهذا يدل على الاختلاف في درجة التقييم بين الفئتين. وهذا يشير إلى أن تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات لمحتوى برنامج الدبلوم العام في التربية قد جاء أفضل من تقييم الطلبة ذوي الخبرة من (5-10) سنوات، بالرغم أن درجة التقييم كانت متوسطة لكلا الفئتين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الخبرة التعليمية الأقل ينظرون إلى البرامج التربوية، والممارسات التدريسية والتربوية بحماس،وبصفتهم من أصحاب الخبرة الأقل في التعليم، وأن تركيزهم في تقييم برنامج الدبلوم العام قد يتمحور حول الأهداف، والمحتوى أكثر من المخرجات، مما يؤدي إلى تقييم الأهداف بصورة أفضل من المخرجات. بالإضافة إلى أن الطلبة الأقل خبرة لم يكتشفوا بعد نقاط الضعف في البرامج التربوية، وخاصة الفجوة الكبيرة بين الإعداد النظري الأكاديمي، والتأهيل العملي المهني، مقارنه بالطلبة (المعلمين) ذوي الخبرات التعليمية الأطول.

ويتبين من الجدول(10) أن الفرق بين متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات لمحتوى برنامج الدبلوم العام، ومتوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات من جهة، وبين متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة من (5 -10) ومتوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات غير دالة إحصائيا عند مستوى(α = 0.05) . وهذا يشير إلى عدم الاختلاف في درجة التقييم بين مستويات الخبرة.

ويتبين من الجدول(10) أن الفرق بين متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأقل من خمسة سنوات لمخرجات برنامج الدبلوم العام، ومتوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة من (5 -10) سنوات من جهة، وبين متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأقل من خمسة سنوات ومتوسط فئة أكثر من عشرة سنوات غير دالة إحصائيا عند مستوى(α = 0.05) . وهذا يشير إلى عدم الاختلاف في درجة التقييم بين مستويات الخبرة.

يتبين من الجدول (10) أن متوسط الفرق بين متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة من (5-10) سنوات لمخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية، ومتوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة أكثر من عشرة سنوات قد بلغ (0.36) وهو دال إحصائيا عند مستوى (α = 0.05) لصالح متوسط تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات.

وهذا يشير إلى أن تقييم برنامج الدبلوم العام من وجهه نظر الطلبة ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات لمخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية قد جاء أفضل من تقييم الطلبة من ذوي الخبرة من (5-10) سنوات،بالرغم من أن درجة التقييم كانت متوسطة لكلا الفئتين.

وعند مقارنة تقييم الطلبة ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات لأهداف برنامج الدبلوم العام في التربية بتقييم الطلبة ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات، نجد أن فئة الخبرة الأقل من خمس سنوات قد قيمت أهداف البرنامج بشكل أفضل من فئة الخبرة الأكثر من عشر سنوات، بالرغم من أن درجة التقييم لكلا الفئتين جاءت متوسطة؛ في حين نجد أن درجة تقييم فئة الخبرة الأكثر من عشر سنوات لمخرجات برنامج الدبلوم العام كانت الأفضل من الفئات الأخرى، بالرغم من أن درجات التقييم لجميع فئات مستويات الخبرة كانت متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ في أن الطلبة ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات ينظرون بصورة أفضل لمخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية من فئات الخبرة الأخرى، كونهم لمسوا الفائدة النظرية والعملية من دراستهم في برنامج الدبلوم العام في التربية وربطها بخبراتهم السابقة، بالإضافة إلى مخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تتعلق بالكفاءة، والمهارة المكتسبة، والخبرات النظرية والعلمية، والقدرة على توظيفها في مجال التعليم، حيث أن هذه المخرجات تتوافق بصورة أو أخرى مع الخبرة العملية الطويلة

في مجال التعليم، الأمر الذي أدى إلى تقييم أفضل لمخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية مقارنة بفئات الخبرة الأخرى.

هذا وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الظاهر والبسومي،2009)، واختلفت مع نتيجة دراسة (ابداح،1996).

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1- مراجعة أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية، وأهداف الخطط والمواد الدراسية بما يتناسب مع فلسفة وأهداف التأهيل التربوي في الأردن.
2- التنويع في طرق التدريس والتقويم، والممارسات التدريسية بما يتناسب مع طبيعة الطلبة كمعلمين.
3- التركيز على الجوانب العملية في التدريس التي ترتبط بواقع عمل الطلبة في مجال التعليم.
4- إجراء دراسة تقيمية شاملة لبرنامج الدبلوم العام من وجهه نظر الطلبة الخريجين من البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، باستخدام أدوات تقييم متنوعة للوقوف على مدى فعالية البرنامج، ومدى تلبيته لاحتياجات السوق المحلي.

المصادر والمراجع

ابداح، عبد المعطي.(1996). **مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لدى طلبة برنامج تأهيل المعلمين حملة دبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي في شمال الأردن: دراسة تقويمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك الأردن.

بدران، شبل.(1999).**التربية والمجتمع"رؤية نقدية في المفاهيم والقضايا والمشكلات.** الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

البطش، محمد و الطويل هاني.(1998). تقييم خريجي الجامعة الأردنية لإعدادهم الأكاديمي والعملي والشخصي والاجتماعي والإعداد الجامعي ككل. **مجلة دراسات، العلوم التربوية**،25(2)، ص305-331.

جامعة الحسين.(2009). دليل الطالب. معان، الأردن.

حداد، اكمل خوري.(1988). **تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الإلزامية في كليات المجتمع الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ديراني،محمد.(1997). فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية**. مجلة دراسات: سلسلة العلوم التربوية**، 24(1)،ص 22- 36.

الربعاني، أحمد بن حمد.(1995)**. تقويم برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الزبيدي، باسل.(2004). **درجة تلبية برنامج الدبلوم في جامعتي اليرموك والأردنية للاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

زهران، شحاته.(1983). **الاختيار والانتقاء لإعداد معلمي المرحلة الثانية في مصر**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية، مصر.

شطناوي، نواف وعليمات، صالح.(2008). مدى تحقيق برامج دبلوم للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 5(3)، ص35-61.

الشيخ ،عمر.(1999).**المعلم الذي نريد في القرن الحادي والعشرين**.مقال منشور في كتاب بعنوان: المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين،دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الظاهر، قحطان والبسومي، سوسن . (2009). تقييم برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم بكلية الأميرة ثروت من وجهة نظر المعلمين الخريجين. **مجلة جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية**، (1) .

عاشور، محمد.(2003). مدى إسهام برامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، 14(6)، ص 23-41.

عبد الرازق، طاهر (1996). رؤية عامة للتقويم التربوي. **ورشة عمل تطوير أساليب** التقويم الجامعي. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

عبيدات، سهيل احمد.(2007). **إعداد المعلمين وتنميتهم**، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. (1988). **تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها**، العدد 27.

منيزل، عبدالله وعلوان، احمد.(1997). أثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي. **مجلة دراسات،العلوم التربوية، الجامعة الأردنية**، 24(1)،175-190.

الناجي، حسن.(2000). تقويم إعداد المعلمين قبل الخدمة بجامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة الخريجين. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، 15 (3)،ص 179-205.

Barak, R. (1982). *Program Review in Higher Education*: Within and Without, Boulder . National Center for Higher Education Management Systems.

Luke, V H.(1988). Evaluation of A Math Science Inservice Based Upon Participants Perceived Changes in Attitudes and Behavior Relative to Prescribed Goals and Process Components. *Dissertation Abstracts International*, 50 (7), p1321.

Noll, James. (2006*). Educational Issues*. McGraw-Hill Companies,Inc, Dubuque.

Pisetsky,Daneil Raymond.(1979). A study of In Service Needs as Perceived by Teachers and principals in an Urban School System. *Dissertation Abstracts International*, 41, (3), p2120.

Royse, D.; Thyer, B, Padgett, D, and Logan, T. (2001).*Program evaluation: an introduction*. (3rd ed.). Belmont: Wadsworth/ Thomson Learning**.**

Tomas,A. And Lodman,W .(2001). Evaluating Education Programs Using A national Survey. *Journal of Educational Research*, 9(4), P 4.

Worth, B. and J . Sanders .(1987). *Educational Evaluation*: Alternative Approaches and Practice Guidelines Longmam.

Worthen, B.,Sanders, J.Fitzpatrick, J.(1997). *Program evaluation: Alternative approaches & practical guidelines*. New York: Longman .

ملحق رقم 1

مقياس تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهه نظر الطلبة

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف هذا المقياس إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية، لذا أرجو منك ملء البيانات الأولية والإجابة عن جميع الفقرات بعد قراءة كل فقرة وذلك بوضع إشارة (X) أمام التدريج المناسب من وجهة نظرك.

شاكرا لك حسن تعاونك

أولا: البيانات الأولية

1- الجنس - ذكر - أنثى

2- التخصص في البكالوريوس - علمي -أنساني

3- عدد سنوات الخبرة - اقل من 5 سنوات - (5- 10) سنوات

- أكثر من 10 سنوات

ثانيا الفقرات

رقم الفقرة	الفقـــــرات	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جدا
المجال الأول	**أهداف البرنامج**					
1	يتناسب برنامج الدبلوم العام في التربية مع فلسفة الجامعة					
2	تتناسب فلسفة البرنامج مع الفلسفة التربوية					
3	إن أهداف البرنامج الدبلوم العام في التربية متناسبة مع أهداف الجامعة					
4	تتلاءم أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية مع الحاجات التربوية للمعلمين					
5	يتضمن برنامج الدبلوم العام في التربية أهدافا محددة يسعى إلى تحقيقها					
6	تنسجم أهداف البرنامج مع أهداف الكلية					
7	يتضمن البرنامج أهدافا واضحة يسعى لتحقيقها					
8	يشتمل البرنامج أهدافاً تتناسب مع النواتج المتوقعة					
9	تتناسب أهداف البرنامج مع التطورات الحديثة في العملية التربوية					
10	تركز أهداف البرنامج على التأهيل المهني للمعلم					
المجال الثاني	**محتوى البرنامج**					
11	يحتوي البرنامج الدبلوم العام على مواد تحقق متطلبات وأهداف البرنامج					
12	تتضمن المواد الدراسية المطروحة في برنامج الدبلوم العام في التربية أهدافا واضحة يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تحقيقها					
13	تختلف المواد المقدمة في برنامج الدبلوم العام في التربية كما ونوعا عن المواد المطروحة في مستوى البكالوريوس في التخصصات التربوية					
14	يربط برنامج الدبلوم العام في التربية بين الجانب النظري والعملي					
15	يقوم على برنامج الدبلوم العام في التربية أعضاء هيئة تدريس أكفاء					

رقم الفقرة	الفقـــــرات	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جدا
16	يتناسب نظام الامتحانات المتبع في برنامج الدبلوم العام مع معلمي التعليم العام كطلبة					
17	تغطي الساعات المعتمدة في برنامج الدبلوم العام جميع متطلبات البرنامج					
18	تلبي نوعية المواد الدراسية حاجات الطلبة					
19	تتوزع المساقات الدراسية(الإجبارية والاختيارية) في برنامج الدبلوم العام في التربية بشكل مناسب					
20	ينوع البرنامج في المواد الدراسية التي يتضمنها					
21	يراعي أعضاء هيئة التدريس المعلمين كطلبة في برنامج الدبلوم العام في التربية					
22	يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق العمرية بين المعلمين كطلبة في برنامج الدبلوم العام في التربية					
23	يطرح برنامج الدبلوم العام في التربية قضايا تربوية قضايا تربوية معاصرة ضمن مساقاته					
24	يُطلع برنامج الدبلوم العام في التربية على الوسائل التكنولوجية الحديثة في التربية					
25	الكفاءات التعليمية في برنامج الدبلوم العام في التربية كافية لتطوير مهارات وقدرات المعلمين					
26	يقدم أعضاء هيئة التدريس خبرات معرفية جديدة تفيدني في عملي كمعلم					
27	تركز أسئلة الامتحانات على المعرفة والمهارة معا					
28	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس متنوعة في تدريس المساقات الدراسية					
المجال الثالث	**مخرجات البرنامج**					
29	يؤدي برنامج الدبلوم العام في التربية إلى رفع مستوى الأداء والكفاءة المهنية للمعلم					
30	يزود برنامج الدبلوم العام في التربية المعلمين بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من التحاق ببرامج الماجستير والدكتوراه					
31	يؤدي برنامج الدبلوم العام في التربية إلى تأهيل معلمين قادرين على تلبية احتياجات المجتمع المحلي في القطاع التربوي					
32	ينمي البرنامج الرغبة الذاتية للتعليم المستمر					
33	اشعر بالفائدة العلمية والعملية من دراستي في برنامج الدبلوم العام في التربية					
34	يكسبني البرنامج مهارات وخبرات متنوعة تفيدني في مهنتي كمعلم					
35	يزود برنامج الدبلوم العام بأساليب الإدارة الصفية الحديثة					
36	يسد برنامج الدبلوم العام الفجوة بين الجانب النظري والعلمي بصفته برنامج تأهيل مهني					
37	يُبعَد برنامج الدبلوم العام في التربية المعلم عن دوره كملقن إلى دوره كمخطط وموجه منظم للعملية التعليمية					
38	يرفع برنامج الدبلوم العام من الروح المعنوية والرضا عن مهنتي كمعلم					
39	يلبي برنامج الدبلوم العام في التربية رغبات المعلم وميوله ويساعده على اكتشاف قابلياته وقدراته					

34	لضبط همومي ولأشعر بالارتياح.(هـ (	5 4 3 2 1
35	لأعود إلى حالة الاتزان النفسي (الراحة). (هـ (	5 4 3 2 1
36	لأنني أكون أكثر تسامحا مع نفسي ومع الآخرين بعد إيذاء نفسي مباشرة (هـ)	5 4 3 2 1
ثالثا	**(بعد التكيف مع بيئة السجون)** **أوذي نفسي بسبب أو لهدف:**	
37	لأصبح عضوا منتميا لأحدى الجماعات. **(هـ (**	5 4 3 2 1
38	عندما اشعر بان العدالة لم تتحقق للجميع. (س (	5 4 3 2 1
39	عندما اشعر بالظلم (القهر)(س(	5 4 3 2 1
40	عندما يسخر الآخرون مني. (س (	5 4 3 2 1
41	عندما يجبرني الآخرون على حمل الممنوعات. (س (	5 4 3 2 1
42	عندما تكون علاقتي مع الموظفين سيئة. (س (	5 4 3 2 1
43	عندما تكون علاقتي مع النزلاء سيئة. (س (	5 4 3 2 1
44	لأتجنب دفع التزاماتي ألاجتماعيه للآخرين. (هـ (	5 4 3 2 1
45	لتجنب دفع التزاماتي المالية للآخرين. (هـ (	5 4 3 2 1
46	لكوني مدمن على المخدرات. (س (	5 4 3 2 1
47	عندما يتم وضعي في غرفه انفرادية وحدي. (س (	5 4 3 2 1
48	عندما يسخر الآخرون بأسرتي. (س (	5 4 3 2 1
49	إذا حاول الآخرون اخذ أغراضي أو مقتنياتي الشخصية. (س (	5 4 3 2 1
50	عندما اشعر أن الآخرين يتآمرون علي. (س (	5 4 3 2 1
51	أوذي نفسي أذا شعرت بالتهديد آو العنف الجنسي. (س (	5 4 3 2 1
52	في حال هددني الآخرون جسديا. (س (	5 4 3 2 1
53	من اجل الحصول على ما أريد(لتحقيق أهداف في نفسي). (س (	5 4 3 2 1
54	عندما يكذب علي الآخرون. (س (	5 4 3 2 1
55	في حال شتمني الآخرون. (س (	5 4 3 2 1
56	لجلب انتباه الآخرين(هـ)	5 4 3 2 1
57	إذا علمت أنني سوف انقل من مركز إصلاح إلى مركز أخر. (س)	5 4 3 2 1
رابعا	**(بعد الدعم و الترابط الأسري)** **أوذي نفسي بسبب أو لهدف:**	
58	لأن أسرتي أغضبتني وقيدت حريتي. (س)	5 4 3 2 1
59	لغياب أسره تساعدني. (س)	5 4 3 2 1
60	لأن أسرتي تريد السيطرة على حياتي. **(س (**	5 4 3 2 1
61	عندما أشعر بأني شخص غير مرغوب فيه من قبل أسرتي**. (س)**	5 4 3 2 1
62	لعدم مساعدة أسرتي لي. **(س)**	5 4 3 2 1
63	عندما اشعر أن أفراد أسرتي لا يحترمون خصوصياتي. (س)	5 4 3 2 1
64	لأن أفراد أسرتي لا يعاملونني بحنان. **(س)**	5 4 3 2 1
65	لأنني أجهل نسبي (لا اعرف منهم أهلي)(س)	5 4 3 2 1

ملاحظة: س = سبب إيذاء الذات هـ = الهدف من إيذاء الذات

معرض بشدة (1)، معارض (2)، محايد(3)، موافق (4)، موافق بشدة (5).

يرجى العلم أن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأنها ستعامل بسريه تامة، و لذا لم يطلب منكم كتابة الاسم. لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة و إنما هي تعبيرات عن أرائك الشخصية كما تراها أو تشعر بها. مع جزيل شكري و تقديري لتعاونكم.

الرقم	الفقرات	الملائمة
أولا:	**(بعد الصحة النفسية)** **أوذي نفسي بسبب أو لهدف:**	
1	ألتخفيف من القلق النفسي الذي يواجهني. (هـ)	5 4 3 2 1
2	بعد تذكري صدمات الماضي التي حدثت لي. (س(	5 4 3 2 1
3	لعدم التكيف مع التغيرات التي طرأت على حياتي. (س(	5 4 3 2 1
4	عندما أعجز عن حل مشكلاتي. (س(	5 4 3 2 1
5	بقصد الانتحار. (هـ (	5 4 3 2 1
6	عندما تتراكم علي الهموم و المشكلات. (س(	5 4 3 2 1
7	عندما اشعر بالاكتئاب. (س(	5 4 3 2 1
8	عندما اشعر بالوحدة. (س(	5 4 3 2 1
9	لأنني أسمع أصوات وهواجس داخلية تأمرني بإيذاء نفسي. (س(	5 4 3 2 1
10	عندما أشعر بان جسدي ليس مني أو غريب عني. **(س)**	5 4 3 2 1
11	عندما أشعر بفقدان الأمل. (س)	5 4 3 2 1
12	لأنني أرغب في أن أكون شخصا أخر. (هـ)	5 4 3 2 1
13	عندما اشعر بتقلب مزاجي و عواطفي. **(س)**	5 4 3 2 1
14	إذا شعرت أن الآخرين تخلوا عني و تركت وحدي في مواجهة الحياة اليومية. **(س)**	5 4 3 2 1
15	عندما أشعر بالأسف من أعمالي. (س)	5 4 3 2 1
16	إذا لم اشعر أنني محط أنظار الآخرين واهتمامهم. (س(	5 4 3 2 1
17	عندما أكون متهور(أقوم بأعمال ذات خطورة عالية). (س)	5 4 3 2 1
18	لأنني لست راض عن مظهر جسدي. (س)	5 4 3 2 1
19	عندما ينتقدني الآخرون. (س)	5 4 3 2 1
20	إذا فقدت مساعدة ورضا الآخرين**.** (س)	5 4 3 2 1
21	إذا شعرت بالرفض وعدم القبول من الآخرين. **(س)**	5 4 3 2 1
22	إذا لم يقتنع الآخرون بعظمتي، شجاعتي أو إخلاصي. **(س)**	5 4 3 2 1
23	عندما اشعر بالخجل. **(س)**	5 4 3 2 1
24	عند شعوري بالدونية (النقص)**. (س)**	5 4 3 2 1
25	عند شعوري بعدم الأهمية**. (س)**	5 4 3 2 1
26	عندما شعوري بالذنب. **(س)**	5 4 3 2 1
27	عندما تجرح مشاعري (كرامتي). (س)	5 4 3 2 1
ثانيا	**(بعد السيطرة على العواطف و الشعور)** **أوذي نفسي بسبب أو لهدف:**	
28	عندما أهدر وقتي في أحلام اليقظة. **(س)**	5 4 3 2 1
29	لأني غير ملتزم بالقيم الدينية. **(س)**	5 4 3 2 1
30	بهدف الحصول على العطف من الآخرين**. (هـ)**	5 4 3 2 1
31	عندما أرى أن الأمور من حولي تسير بعشوائية و غير منضبطة. **(س)**	5 4 3 2 1
32	عندما أواجه يوم صعب في التعامل مع الآخرين. (س)	5 4 3 2 1
33	لأنني لا اشعر بالألم (كأني مخدر)بعد إيذاء نفسي. (هـ (	5 4 3 2 1

	بها نفسك ؟			
4	**كم كان عمرك عندما آذيت نفسك أول مرة ؟**	(.....)سنة/ سنوات		
5	**متى تسببت بإيذاء نفسك عن عمد ؟**	أ- قبل دخول مركز الإصلاح	ب- بعد دخول مركز الإصلاح	
6	**هل تحاول أن تخفي مظاهر إيذائك لنفسك من جروح أو كدمات ؟**	أ- **نعم** أحاول إخفاء جروحي أو كدماتي عن الآخرين.	**ب- لا** دائما ارغب في أن يشاهدني الآخرون.	
7	**ما نوع الأداة التي تستخدمها لإيذاء نفسك ؟**	أ- شفرة د- موس	ب- نعارة ه- بومة	ج- زجاج و- أداة أخرى اذكرها.....
8	**موقع الإيذاء من الجسد.**	ا- وجه د- قدم	ب- يد ه- فخذ	ج- بطن و- مواقع أخرى اذكرها.....
9	**كيف آذيت نفسك عن قصد ؟**	**أ- جرحت أو ضربت نفسي حتى نزف دمي أو ظهرت كدمات على جسدي.** **ب- حرقت جسدي.** **ج- كسرت بعض من عظامي.** **د- قفزت أمام السيارات المتحركة.** **ه- رفضت العلاج لنفسي مع أنني بحاجة إليه.** **و- شربت مواد ضاره في الجسم(أو سامه).** **ز- طريقة أخرى هي:.....**		
10	**عندما تؤذي نفسك هل تكون متناول لحبوب معينة ؟**	**أ- لا**	ب- نعم (حبوب صليبا)	ج- نعم (حبوب أخرى اذكرها.....(

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس الدوافع لإيذاء الذات العمد في مراكز الإصلاح و التأهيل

د. عمر الشواشره (الباحث)

جامعة اليرموك / قسم علم النفس الإرشادي و التربوي.

أضع بين أيديكم قائمه من الفقرات لقياس سلوك إيذاء الذات العمد. أرجو قراءة كل فقره بعناية و التعبير عن مدى انطباق كل فقرة عليك بصدق و أمانه. و ذلك بوضع دائرة حول الرقم من (1 2 3 4 5)المخصص لكل فقره حسب الترتيب التالي:

Appendix B: The Arabic version of the Motives of Intentional Self-Harm Inventory in the Prison Environment.

بسم الله الرحمن الرحيم

معلومات عامة/ شخصية:

أرجو تعبئة البيانات التالية من خلال إملاء الفراغ أو وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تناسبك

ارغب المشاركة في هذه الدراسة. أ- نعم ب- لا

-1	**العمر:**	.....سنة
-2	**الجنس:**	أ- ذكر ب- أنثى
-3	**الجنسية:**	أ- أردني ب- عربي ج- أجنبي
-4	**المستوى التعليمي:**	أ- جامعي ب- ثانوي ج- أساسي د- أمي
-5	**مكان الإقامة خارج مركز الإصلاح**	أ- مدينة ب- قرية ج- بادية د- مخيم
-6	**الحالة الاجتماعية:**	أ- متزوج ب- أعزب ج- مطلق د- أرمل
-7	**الدخل الشهري:**	.....دينار أردني
-8	**مكان السكن داخل مركز الإصلاح**	أ- منفرد/ انفرادي ب- مع شخص أخر ج- مع أكثر من شخص
-9	**مكان السكن خارج مركز الإصلاح**	أ- مع الوالدين ب- مع الزوج و الأبناء ج- مكان أخر اذكره.....
-10	**العمل خارج مركز الإصلاح.**	أ- كنت أعمل ب- كنت بلا عمل
-11	**ألعمل داخل مركز الإصلاح.**	أ- اعمل ب- لا أعمل
-12	**هل صدر بحقك حكم قضائي ؟**	**أ- نعم محكوم** (صدر الحكم النهائي بحقي) ب- **لا موقوف** (لم يصدر بحقي حكم قضائي حتى ألان)
-13	**كم هي مدة ألمحكوميه ؟**	.....سنة.....شهر
-14	**ما هي القضية التي من اجلها دخلت مركز الإصلاح ؟**	أ- قضية أخلاقية ب- قضية اعتداء ج- قضية سرقة د- قضية أخرى اذكرها.....

مقياس إيذاء الذات العمد(القصد)في مراكز الإصلاح و التأهيل

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تناسبك:

ارغب أن أشارك في هذه الدراسة: أ- نعم ب- لا

1	**هل تسببت بإيذاء نفسك عن قصد؟**	أ- **نعم** أكثر من مره	ب- **نعم** مره واحدة	ج- **لا**(لم أتسبب بإيذاء نفسي عن قصد)
2	**عندما تؤذي نفسك ، هل تنتابك الرغبة بإيذاء الآخرين؟**	أ- **لا** (أوذي نفسي فقط)	ب- **نعم** (اشعر بالرغبة في إيذاء الآخرين).	
3	**ما هي الأوقات التي تؤذي**	أ- في الصباح	ب- خلال النهار	ج- خلال الليل

34	To feel in control and relief of my tension (I)	1 2 3 4 5
35	To relax and to get to psychological balance. (I)	1 2 3 4 5
36	To feel less guilty and have more forgiveness. (I)	1 2 3 4 5
Third factor	**Dealing With Prison Environment and Adjustment**. ***I harm myself for the following reasons or intentions***:	
37	To belong to a certain group in the prison system. (I)	1 2 3 4 5
38	When I feel no justice for all. (R)	1 2 3 4 5
39	When I am treated unfairly. (R)	1 2 3 4 5
40	When others make fun of me. (R)	1 2 3 4 5
41	When others force me to carry contraband. (R)	1 2 3 4 5
42	When I have a poor relationship with staff. (R.)	1 2 3 4 5
43	When I have a poor relationship with inmates. (R)	1 2 3 4 5
44	To avoid my social obligations to others. (I)	1 2 3 4 5
45	To avoid my financial obligation to others. (I)	1 2 3 4 5
46	Due to my drug addiction. (R)	1 2 3 4 5
47	When I am housed in segregation / single cell. (R)	1 2 3 4 5
48	When other make fun of my family. (R)	1 2 3 4 5
49	When others want to take my properties. (R)	1 2 3 4 5
50	When others discriminate against me. (R)	1 2 3 4 5
51	When someone threat me sexually. (R)	1 2 3 4 5
52	When someone threat me physically. (R)	1 2 3 4 5
53	To get what I want. (I)	1 2 3 4 5
54	When someone lied at me or about me. (R)	1 2 3 4 5
55	When someone called me names. (R)	1 2 3 4 5
56	To get the attention of others. (I)	1 2 3 4 5
57	If I know that, I will be transferred to other unit. (R)	1 2 3 4 5
Forth factor	**Lack of Family Support and Bonding:** ***I harm myself for the following reasons or intentions***:	
58	My family limits my freedom. (R)	1 2 3 4 5
59	I do not have a family who will give me support. (R)	1 2 3 4 5
60	When my family wants to control my life. R	1 2 3 4 5
61	When my family makes me feel unwanted. R	1 2 3 4 5
62	When my family does not support me. (R)	1 2 3 4 5
63	When I feel my family invading my privacy. (R)	1 2 3 4 5
64	When my family members do not love me. (R)	1 2 3 4 5
65	Because I do not know who are my parents. (R)	1 2 3 4 5

Note: R= Reason for self- harm behavior. I= Intention for self-harm behavior

		f- I drank harmful liquid. **g-** Other ways please name it not including (tattoos, ear- piercing, or needles used for drug use)- ----------
10-	Are you usually under influence of drug when harming yourself?	a- **No** b- **Yes** (so called SALIBA Pills) c- **Yes** other kind of drugs please name it…….

The Motives of Intentional Self-Harm Behavior Inventory in the Prison Environment.
Omar M. Alshawashreh, ***Yarmouk University.***
Department of psychology & counseling education.
Irbid - Jordan. **2009.**
For each of the following statements, circle the number of the 5-point scale (1= strongly disagree, 5= strongly agree)that best describes how each statements applies to you regarding your reason for self-harm behavior. There are no right or wrong answers, so please do not spend a lot of time on any item. We are looking for your own reason for self-harm behavior regarding each statement. Please be sure not to omit any items.
1=Strongly Disagree.2 =Disagree.3= Neither Agree Nor Disagree.4= Agree.5= Strongly agree.

First factor	**Mental Illness:** ***I harm myself for the following reasons or intentions:***	
1.	To reduce the psychological anxiety. (I)	1 2 3 4 5
2.	After thinking of a trauma that happened to me. (R).	1 2 3 4 5
3.	After changes that occurred in my life. (R).	1 2 3 4 5
4	when I can't handle my personal problems effectively. (R)	1 2 3 4 5
5	To end my life (suicidal intention). (I)	1 2 3 4 5
6	When I could not overcome my difficulties. (R)	1 2 3 4 5
7	When I feel, depressed. (R)	1 2 3 4 5
8	When I feel, lonely. (R)	1 2 3 4 5
9	When I hear voices or thoughts. (R)	1 2 3 4 5
10	When I feel that my own body is not mine. (R)	1 2 3 4 5
11	When I feel hopeless. (R)	1 2 3 4 5
12	When I like to be someone ells (I)	1 2 3 4 5
13	When I feel my emotions are not stable. (R)	1 2 3 4 5
14	When I feel abandon by other. (R)	1 2 3 4 5
15	When I feel sorry about my actions. (R)	1 2 3 4 5
16	When I feel that I am not the center of attention. (R)	1 2 3 4 5
17	When I am engaging in dangerous activities. (R)	1 2 3 4 5
18	When I don't like my physical appearance. (R)	1 2 3 4 5
19	When someone criticized me. (R)	1 2 3 4 5
20	When I loose the approval of others. (R)	1 2 3 4 5
21	When I feel rejected by others. (R)	1 2 3 4 5
22	When my loyalty being questioned by others. (R)	1 2 3 4 5
23	When I feel shay, embarrassed or ashamed. (R)	1 2 3 4 5
24	When I feel inferior to others. R	1 2 3 4 5
25	When I feel that I am not important. R	1 2 3 4 5
26	When I feel guilty. R	1 2 3 4 5
27	When I feel my integrity being weakened. (R)	1 2 3 4 5
Second factor	**To control feeling and emotions**: ***I harm myself for the following reasons or intentions***:	
28	When I loose my time daydreaming. (R)	1 2 3 4 5
29	When I am not fulfilling my religious obligation. (R)	1 2 3 4 5
30	To manipulate others to get what I want. (I)	1 2 3 4 5
31	When things around me are not under control. (R.)	1 2 3 4 5
32	When I face difficulty dealing with others. (R)	1 2 3 4 5
33	Because I do not feel pain after harming myself. (I)	1 2 3 4 5

alexithymia, impulsivity, sexual abuse, and self-mutilation. *Comprehensive Psychiatry,* 37(1), 12-16.

Zila, L.M., & Kiselica, M.S. (2001).Understanding and counseling self- mutilation in female adolescents and young adults. *Journal of Counseling& Development,* 79, 46-52.

Appendix A: The demographical variable.

Instructions: Please answer the following demographic information about yourself to the best of your knowledge. Please read each question carefully and respond honestly.

You have my consent to participate in this research study a- yes b- no

1-	Age	……..year
2-	Gender	a- male b- female
3-	Nationality	a- Jordanian b- Arabic other than Jordanian c- foreigner
4-	Educational Level	a-collage b- secondary c- elementary d- illiterate
5-	Place of resident	a- city b- village
6-	Martial statues	a- married b-single c- divorce d- widow
7-	Estimated monthly income	……JD = …… $
8-	Living place inside prison	a- single cell b- with roommate c- in dorm
9-	Living place outside prison	a- with parents b- with wife/husband and children c- single d- other place. Please name it…….
10-	Work statues outside prison	a- I had a job b- I did not have a job
11-	Work statues inside prison	a- I have a job b- I do not have a job
12-	Court judgment	a- convicted b- waiting trial
13-	How many months or year is your sentence?	…….year ……months
14-	The reason for imprisonment	a- morale reason b- fights c- stealing d- other reason. Please name it.

1-	-Have you ever harm yourself on purpose without the intention to kill yourself?	**a**- Yes many times **b** - Only one time **c**- No (I never harm myself on purpose)
2-	When harming yourself do you wish also to harm others?	**a**- No (I harm only myself) **b**- Yes (I wish to harm others too)
3-	What time of the day do you usually harm yourself?	**a**- Morning **b**- During day time **c**- During the night
4-	How old were you when you harm yourself the first time?	……year old
5-	When did you harm yourself?	**a**- Before incarceration **b**- After incarceration
6-	Do you try to hide your self- harm from been seen by others?	**a**- Yes (I do not want other to know that I harm myself) **b**- No (I want others to watch me when I harm myself)
7-	What kind of tools do you like to use when harming yourself?	**a**- Razor blade **b**- glass **c**- knife **d**- any sharp object **e**- Other tools please name it……
8-	Place of harming on your body.	**a**- Face **b**- Hand **c**- Stomach **d**- Feet **e**- Thighs **f**- Other places. Please name it…….
9-	How did you harm yourself intentionally?	**a**- Cut yourself with sharp object **b**- Burned yourself. **c**- Broken your own bones. **d**- Jump in front of moving traffic. **e**- I refused needed treatment for myself.

Aboriginal Death in Custody (pp. 381-416), Canberra: Institute of Criminology.

Garrison, C.Z., Addy, C.L., Mckeown, R.E., & Cuffe, S.P. (1993). Nonsuicidal physically self- Damaging acts in adolescents. *Journal of Child & Family Studies***, (**2), 339-352.

Gladstone, G., Parker, G., Mitchell, P., Malhi, G., Wilhelm, K.&Austin, (2004). Implication of childhood trauma for depressed women: An analysis of pathways from childhood sexual abuse to deliberate self-harm and re- victimization. *American Journal of Psychiatry*. 161(8), 1417-1425.

Gratz, K.L, (2001). Measurement of Deliberate Self-Harm: Preliminary Data on The Deliberate self-Harm Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment***,** 23(4), 253-263.

Gratz, K.L., Sheree, C.D., & Roemer, L.(2002). Risk factor for deliberate self- harm among college students. *American Journal of Orthopsychiatry***,** 72(1), 128-140**.**

Haines, J, & Williams, C.L. (1997).Coping and problem solving self- mutilators. *Journal of Clinical Psychology***,** *53(2), 177-186*.

Kilty, J.(2006). Under the barred umbrella: Is there room for a women-centered self-injury policy in Canadian corrections? *Criminology & Public Policy***.** 5(1), 161-182**.**

Klonsky, E.D. & Glenn, C.R. (2008). Resisting Urges to Self-Injure. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy,* 36, 211-220.

Klonsky, E.D., (2007).The functions of deliberate self-injury. A review of the evidence. *Clinical Psychology Review***,** 27, 226-239.

Klonsky, E.D., Oltmanns, T.F., & Turkeimer, E. (2003). Deliberate self-harm in a non-clinical population: Prevalence and psychological correlates. *American Journal of Psychiatry***,** 160(8), 1501-1508.

Laye- Gindhu, A. & Schonert-Reichl, K.A. (2005). Non-suicidal self- harm among community Adolescents: Understanding the "what" and "why" of self-harm*. Journal of youth and Adolescence* 34(5), 447-457.

Liebling, A. (1994). Suicide Amongst Women Prisoners. *The Howered Journal***,** 33(1), 1-9.

Livingston, M. (1997). A review of the literature on self-injurious behavior amongst prisoners. *Issues in Criminology and Legal Psychology***,** 28, 21-35.

Muehlenkamp, J.J.& Gutierrez, P.M.(2004).An investigation of differences between self- Injurious behavior and suicide attempts in a sample of adolescents. *Suicide & Life- Threatening behavior***,** 34(12-24).

Nock, M.K., & Prinstein, M.J. (2005). Contextual features and behavioral functions of self- mutilation among adolescents*. Journal of Abnormal Psychology***,** 114(1), 140-146.

Nock, M.K. & Prinstein, M.J. (2004). A function approach to the assessment of self-mutilative behavior. *Journal of Counseling and Clinical Psychology***,** 72(5), 885-890**.**

Pannell, J., Howells, K., & Day, A. (2003). Prison Officer's Beliefs Regarding Self-Harm in Prisons: An Empirical Investigation. *International Journal of Forensic Psychology***,** 1 (1), 103-110.

Ross, S., & Heath, N. (2002). A study of the frequency of self- mutilation in a community sample of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence***,** 31(1), 67-77.

Simeon, D., & Favazza, A.R.(2001).Self- injurious behaviors: Phenomenology and assessment. *In D. Simeon and E. Hollander (Eds.), Self- injurious behaviors (pp. 1-28).Washington, D.C.:American Psychiatric Publishing.*

Simeon, D., Stanley, B., Frances, A., Mann, J.J., Winchel, R., & Stanley, M. (1992). Self- Mutilation in personality disorders: Psychological and biological correlates**.** *American Journal of Psychiatry*, 149(2), 428-438.

Stein, D.J. & Niehaus, D.J.H.(2001).Stereotypic self-injurious behaviors: Neurobiology and psychopharmacology. *In D. Simeon, and E. Hollander (Eds.). Self-injurious behaviors* (pp 29-48).

Stevenson, N., & Skett, S. (1995). Investigation into Self-Harm. *Prison Service Journal,* 101, 10-12.

Suyemoto, K.L. (1998). The functions of self-mutilation. *Clinical Psychological Review,* 18(5), 531-554**.**

Svirko, E., & Hawton, K.(2007).Self-injurious behavior and eating disorders: the extent and nature of the association. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 37(4), 409-421.

Taiminen, T.J., Kallio-Soukainen, K., Nosko-Koivisto, H.Kaljonen, A., & Helenius, H.(1998).

Contagion of deliberate self-harm among adolescent inpatients. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 37(20), 211-217.

Tyler, K.A., Whitbeck, L.B. Hoyt, D.R., & Johnson, K. D., (2003).Self- Mutilation and Homeless Youth: The Role of Family Abuse, Street Experiences, and Mental Disorders**.** *Journal of Research on Adolescence***,** 13(4), 457-474.

Ullman. S. & Brecklin, L. (2003). Sexual assault history and health –related outcomes in a national sample of women. *Psychology of Women Quarterly***.** 27(1, 46-57).

Whitlock, J.L., Powers, J.L., Eckenrode, J.(2006). The virtual cutting edge: The internet and adolescent self-injury**.** *Developmental Psychology***,** 42(3), 407-417.

Whitlock, J.L. & Knox, K.(2007). "The relationship between suicide and self- injury in a young adult population.". *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine***.** 161(7).

Zlotonic, C., Mattia, J.I., & Zimmerman, M. (1996). The relationship between disassociative symptoms,

Based on the findings of this study, the following are some of the recommendations that can be helpful in reducing the self-harm behavior among inmates:

First- Inmates should be trained to take responsibility for their own action including self-harm behavior by developing a plan of action in dealing with self-harm behavior.

Second -Shocks and shaming responses are to be avoided. Shameful feelings associated with self-harm behavior may prevent many inmates from seeking treatment.

Third- Listening to inmates who engage in self-harm behavior may prevent the behavior of self-harm.

Fourth- Prison staff should be aware of the environmental stressors that inmates face in the prison environment.

Fifth- Enhancing social interaction based on respect can help inmates in dealing with prison environment, loneliness, peers pressure, bullying and victimization.

Sixth- Prison staff who work with inmates should be equipped with the appropriate knowledge and understanding to recognize distress, the signs of self-harm behaviors, and protocols for appropriate referral for possible treatment should be established.

Seventh – All staff and social agencies should work together to create a safer and a more caring prison environment for inmates to minimize or reduce distress. Inmates, who are distressed or need of help, should be able to ask for help or get it.

Eighth - To prevent or reduce self-harm behavior, we should listen to the inmates who are at risk or already engaging in self-harm behavior.

We should help inmates to engage in ways to reduce their problems or concerns, which, build up their own sources of support, and thus help them to choose life free of self-harm.

Not all causes or forms of self-harm behavior are included in this study, such as eating disorders, body chemistry and reckless driving or sexual risk taking behavior. It is possible that future research can investigate these variables for more comprehensive and meaningful findings.

Acknowledgements:

Great thanks for the head of the department of rehabilitation and correction in the prison systems of Jordan and all of his staff in each unit for their help and support for managing the time and the interview of inmates. In addition, my appreciation goes to my colleagues in the department of psychology and counseling education for their feedback in their expertise. The researcher extended his thanks to all the inmates who took part in this study and to the staff who provided assistance. Moreover, the thanks extended to my brother who helps me locating the correctional facilities without being lost in the desert of Jordan trying to locate the units.

References

Adams, J., Rodham, K.& Gavin, J.(2005). Investigating the self in deliberate self-harm. *Qualitative Health Research.* 15(10):1293-1309

Alderman, T.(1997). *The Scarred Soul*: *Understanding and ending self-inflicted violence*. Oakland: New Harbinger.

Borrill, J., Snow, L., Medlicott, D., Teers, R.& Paton, J. (2005).Learning from near misses: Interviews with women who survived an incident of severe self-harm in prison. *The Howard Journal.* 44(1), 57-69.

Briere, J., & Gil, E. (1998). Self-mutilation in clinical and general population samples: Prevalence, Correlates, and Functions *American Journal of Orthopsychiatry***,** 68(4), 609-620**.**

Clarke, L., &Whittaker, M.(1998). Self-mutilation: Culture, context and nursing responses**.** *Journal of Clinical Nursing***,** 7, 129-137.

Crouch, W., & Wright, J. (2004). Deliberate self-harm at an adolescent unit: A qualitative investigation. *Clinical Child Psychology and Psychiatry,* 9(2), 185-204.

Crowe, M., &Bunclark, J.(2000).Repeated self-injury and its management. *International Review of Psychiatry***,** 12, 48-53

Darche, M.A. (1990). Psychological factors differentiating self-mutilation and non-self mutilating adolescent inpatient females. *Psychiatric Hospital***,** 21(1), 31-35**.**

Dear, G., Thomson, D., Hall, G., Howells, K.(2001). Non-fatal self-harm in Western Australian prisons: Who, where, when and why**.** *Australian and New-Zealand Journal of Criminology.* 34(1), 47-66.

Deiter, S., Nicholls, S., & Pearlman, L.A.(2000).Self-injury and self capacities: Assisting an Individual in crisis. *Journal of Clinical Psychology***,** 56(9), 1173-1191.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. 4th ed. Washington, DC:American Psychiatric Association;2000.

Dicelemente, R.J., Ponton, L.E., & Hartley, D. (1991).Prevalence and correlates of cutting behavior: Risk for HIV transmission. *Journal of America Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 30(5), 735-739**.**

Eyland, S., Corben, S., & Barton, J.(1997). Suicidal Prevention in South Wales Correctional Centers Crisis: *The Journal of Crisis Intervention and Suicidal Prevention Special Issue-Prison Suicide***,** *18(4), 163-169.*

Favazza, A. R. (1996). *Bodies under Siege:* Self-Mutilation and Body Modification in Culture and Psychiatry (2ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Flemming, J., McDonald, D., & Biles, D.(1992). Self-inflicted Harm in Custody, Research Paper No.16. In D. Biles, & D. McDonald (Eds.), *Death in Custody, 1980-1989: The Research Papers of the Criminology Unit of the Royal Commission into*

#	Items	Mean	Sd
39.	When I am treated unfairly.	3.90	1.39
40.	When others make fun of me.	2.77	1.56
41.	When others force me to carry contraband.	2.47	1.58
42.	When I have a poor relationship with staff..	2.75	1.55
43.	When I have a poor relationship with inmates.	2.75	1.59
44.	To avoid my social obligations to others.	2.61	1.52
45.	To avoid my financial obligation to others.	2.39	1.44
46.	Due to my drug addiction.	2.62	1.50
47.	When I am housed in segregation / single cell.	3.21	1.53
48.	When other make fun of my family.	2.68	1.56
49.	When others want to take my properties.	2.59	1.47
50.	When others discriminate against me.	2.86	1.51
51.	When someone threat me sexually.	2.84	1.62
52.	When someone threat me physically.	2.69	1.57
53.	To get what I want.	2.99	1.49
54.	When someone lied at me or about me.	2.52	1.51
55.	When someone called me names.	2.55	1.45
56.	To get the attention of others.	2.27	1.34
57.	If I know that I will be transferred to another unit.	2.81	1.59
58.	When my family limits my freedom.	2.85	1.54
59.	I don't have a family who will give me support.	3.09	1.50
60.	When my family wants to control my life.	2.81	1.55
61.	When my family makes me feel unwanted.	2.97	1.46
62.	When my family does not support me.	3.00	1.55
63.	When I feel my family invading my privacy.	2.93	1.47
64.	When my family members do not love me.	3.01	1.56
65.	Because I do not know who are my parents.	2.24	1.57

Summary of Results:

1- The factor of mental illness is a better predictor of self-harm behavior among female inmates than among male inmates.

2- Drug abuse alone is not a good predictor of self-harm behavior among inmates.

3 -The results revealed that work status inside prison alone is not a good predictor of self-harm behavior among inmates.

4 - Age and marital status alone are not good predictors of self-harm behavior among inmates.

5- No significant difference was found between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their conviction (convicted or waiting trials).

6- No significant difference was found between impulsive self-harm inmates (who intended to hide their self-harm from others), and stereotypical self-harm inmates (those who harm themselves for attention seeking)regarding their motives of self-harm behavior.

7- No significant difference was found between inmates regarding their motives for self-harms behavior due to their length of sentence.

8- No significant difference was found between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their type of offense.

9- Geographical residence before incarceration was not a good predictor of self-harm behavior among inmates.

10- There was a significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their living arrangement before incarceration. Inmates who lived single or with their spouse before incarceration engaged in self-harm behavior more than inmates who lived with their parents.

11- No significant difference was found between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their work status before incarceration.

12- The results showed no significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their nationality.

13- Razor blades or any other sharp objects such as glass or a knife were the most common tools used by inmates to harm themselves. Moreover, hands, stomach, thighs and feet are the most effected body parts by inmates when harming themselves.

14- Inmates appeared to harm themselves almost equally between daytime and night-time.

15- The results of this study indicated that 69% of inmates who harm themselves did that before incarceration.

16- The prevalence of self-harm behavior among Jordanian inmates is much lower than the international rate. The rate of ISHB in institutional setting is estimated to be in the range of 40% to 61% according to Diclemente et al. (1991).

17- The current study indicated that 47.5% of inmates who harm themselves did that before the age of 18, and 52.5 % of inmates who harm themselves did that after the age 18.

18- About 75% of inmates wanted to harm themselves only, and did not wish to harm others when harming themselves.

Recommendation

The rate of ISHB in institutional setting is estimated to be in the range of 40% to 61% according to Diclemente et al. (1991). The finding from the current study indicated that 42% of inmates who harm themselves did that before the age of 18, and 46 % of inmates who harm themselves did that after adulthood of age 18. (See Table 23).

Table 23: How old were you when you harm yourself the first time?

How old were you when you harm yourself the first time?	Frequency	Percent %
Younger than 18	57	41.9
18 and above	63	46.3
Total	120	88.2
Missing items	16	11.8
N	136	100.0

The following items had the highest means. (See Table 24). The first and the highest-ranking item was "I harm myself when I am treated unfairly"; the second highest item was "when I feel my integrity being weakened"; the third ranking item was "when I feel depressed", and "when I could not overcome my difficulties"; the fifth ranking item was, " when I feel abandoned by others", and "when I feel hopeless". The seventh ranking item was "when I feel no justice for all", and "when I feel that I am engaging in dangerous activities". Moreover, the following items have the lowest ranking means (2.37 and lower), "when I do not know who my parents are", "to get other people's attention", and "when I feel shy, embarrassed or ashamed".

Table 24: Mean and the standard deviation for each item in the scale.

#	Items	Mean	Sd
1.	To reduce the psychological anxiety.	3.28	1.57
2.	After thinking of a trauma that happened to me.	3.25	1.49
3.	After changes that occurred in my life.	3.30	1.43
4.	when I can't handle my personal problems.	3.25	1.46
5.	To end my life (suicidal intention).	2.62	1.65
6.	When I could not overcome my difficulties.	3.60	1.46
7.	When I feel, depressed.	3.60	1.30
8.	When I feel, lonely.	3.23	1.55
9.	When I hear voices or internal thoughts.	2.74	1.67
10.	When I feel that my own body is not mine.	2.48	1.54
11.	When I feel hopeless.	3.45	1.47
12.	When I like to be someone ells	3.16	1.63
13.	When I feel my emotions are not stable.	3.23	1.52
14.	When I feel abandon by others.	3.49	1.48
15.	When I feel sorry about my actions.	3.27	1.48
16.	When I feel that I am not the center of attention.	2.74	1.55
17.	When I am engaging in dangerous activities.	3.39	1.44
18.	When I don't like my physical appearance.	2.49	1.58
19.	When someone criticized me.	2.66	1.48
20.	When I loose the approval of others.	2.96	1.56
21.	When I feel rejected by others.	2.82	1.50
22.	When my loyalty being questioned by others.	2.69	1.61
23.	When I feel shy, embarrassed or ashamed.	2.37	1.60
24.	When I feel inferior to others.	2.94	1.56
25.	When I feel that I am not important.	2.96	1.54
26.	When I feel guilty.	3.12	1.56
27.	When I feel my integrity being weakened.	3.82	1.36
28.	When I loose my time daydreaming.	2.79	1.56
29.	When I am not fulfilling my religious obligation.	2.65	1.54
30.	To manipulate others to get what I want.	2.60	1.58
31.	When things around me are not under control..	3.11	1.42
32.	When I face difficulty dealing with others.	2.84	1.45
33.	Because I do not feel pain after harming myself.	2.90	1.53
34.	To feel in control and relief of my tension	3.20	1.48
35.	To relax and to get to psychological balance.	3.17	1.51
36.	To feel less guilty and have more forgiveness.	2.86	1.49
37.	To belong to a certain group in the prison system.	2.46	1.46
38.	When I feel no justice for all.	3.39	1.52

.**Table 19**:Frequency and the percentage of body parts targeted by inmates for harming themselves

The body parts effected by self -harm	frequency	% percent
Hand	83	61
Stomach	80	59
Thighs	72	53
Feet	66	49
Other Places (private parts)	43	32
Face	19	14

The most used methods by inmates for harming themselves before or after incarceration in order are demonstrated in Table (20). The result is inconsistent with many other studies, who indicated that, the act of skin cutting, burning, needle sticking, and interfering with wound healing were the most common forms of self-harm behavior among self-harmers. (Adams & Gavin, 2005; Favazza, 1996; Briere & Gil, 1998; Laye-Gindhu & Schonert-Reichl, 2005; Whitlock et al., 2006).

Table 20: Frequency and the percentage of the methods used by inmates to harm self.

Methods of self-harm	frequency	% percent
I cut myself with sharp object.	113	85
I drank harmful liquid.	27	20
I refused needed treatment for myself.	23	17
I burned myself	8	6
I jump in front of moving traffic.	8	6
I broke my own bones.	3	2.3

Inmates appeared to harm themselves almost equally between daytime and night-time. (See Table 21). The result is inconsistent with the finding by Dear et al., (2001) who indicated that self-harm occur about equally during the night-time or daytime.

Table 21: The frequency and the percentage of the time of the day that inmates usually harm themselves.

Self-harm by time of the day	Frequency	Percent %
During daytime	65	47.8
During the night	61	44.9
Missing items	10	7.3
Total	129	100

The results indicated that 65% of inmates who harm themselves did that before incarceration, and only 29% of inmates harmed themselves after incarceration. (See Table 22). This result indicated the motives for self-harm behavior among inmates existed before incarceration. The incarceration and dealing with prison environment just adds more reason for inmates to harm themselves.

Table 22: The frequency and the percentage of the inmates according to the onset of self-harm (before incarceration or after incarceration).

When did you harm yourself (Before or after incarceration)?	Frequency	Percent %
Before incarceration	89	65
After incarceration	40	29
Total	129	95

Out of the nine facilities that house male inmates, only 148 inmates reported behavior of self-harm which is only about 2% of the total rate of self-harm for male inmates. From the female facility, only 26 females reported behavior of self-harm, out of the 305 female inmates, which is about 8.5 % of the total of female inmates. This finding indicated that the prevalence of self-harm behavior among Jordanian inmates is much lower than the international rate.

Table 15: Means and SD and t-test of inmates according to their work status before incarceration.

Work status	n	Mean	Sd	t	df	Sig
I had a job	93	2.87	.78	-1.05	133	.30
I had no job	42	3.01	.59			
Total	136	2.91	.73			

Q16: Is there a statistically significant difference between inmates regarding the ISHB due to their nationality?

The mean for Jordanian inmates was 2.93, and the mean for other Arabic inmates was 3.04. The results showed no significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their nationality. (see table 16). The results revealed that the nationality of inmates was not a good predictor of self-harm behavior among inmates. However, the number of non-Jordanian inmates was so small that generalization from this research study is limited. The researcher in this study can only describe the existing groups or inmates in the rehabilitation and correctional centers of Jordan.

Table 16: Means and the SD and t- test of inmates according to their Nationality.

Nationality	n	Mean	Sd	t	df	sig
Jordanian	129	2.93	.76	-.35	133	.53
Non- Jordanian	6	3.04	.37			
Total	135	2.93	.75			

Q17: Was there a significant difference between the mean of inmates who only harm themselves and the mean of inmates who also wish to harm others when harming themselves?

Only 24% of inmates, wish to harm others when harming themselves, where as 75% of inmates want to harm themselves only and do not wish to harm others when harming themselves. The mean of inmates who only harm themselves and do not wish to harm others was 2.93, and the mean of inmates who wish to harm others when harming on themselves was 2.96. The results showed no significant difference between inmates regarding their intention to harm others or only to harm themselves.

Table 17: Means, the SD, and the t-test for those who wish to harm others and those who wish to harm themselves only.

When harming yourself do you wish also to harm others?	n	Mean	Sd	t	df	sig
No (I harm myself only)	102	2.93	.77	-.17	133	.86
Yes (I wish to harm others)	33	2.96	..64			

Razor blade and any sharp objects such as glass or a knife were the most common tools used by inmates to harm themselves (see Table 18).

Table 18: Frequency and the percentage of the tools used by inmates to harm their body.

Tools used for self-harm	frequency	percent %
Razor blade	104	76
Glass	36	26
Knife	34	25
Other sharp object	14	10

The result also indicated that hands, stomach, thighs, and feet are the most effected body parts by inmates when harming themselves. The face is the least likely body part targeted by inmates (see Table 19). The possible explanation is that one's face is visible to others and many inmates wish to hide their self-harm from others. This result is inconsistent with many other studies (Adams & Gavin, 2005; Favazza, 1996; Briere & Gil, 1998; Laye-Gindhu & Schonert-Reichl, 2005; Whitlock et al., 2006).

Table 12 : Means and the SD and ANOVA of the inmates according to their type of offense.

Type of offense	n	Mean	Sd	Source	Sum of squares	df	Mean Squares	F	Sign
Morale	13	3.28	.45	Between G	1.79	3	.60	1.08	.36
Fights	26	2.86	.52	Within Group	73.40	132	.56		
Stealing	29	2.89	.67	Total	75.20				
Other	68	2.90	.88						
Total	136	2.93	.75						

Q13: Is there a statistically significant difference between inmates regarding ISHB due to their geographical residence before incarceration (city, village, camp)?

The mean for inmates who lived in a city was 2.92, the mean for inmates who lived in a village was 2.74, and the mean for inmates who lived in camps was 3.11. The result revealed no significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their geographical residence before incarceration. (see Table 13). The result revealed that the geographical residence before incarceration was not a good predictor of self-harm behavior among inmates.

Table13: Means and the SD and ANOVA of inmates according to their geographical residence before incarceration.

Residence	n	Mean	Sd	Source	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	Sign
City	89	2.92	.76	Between G	1.56	2	.51	1.35	.26
Village	20	2.74	.78	Within Group	73.63	129	.56		
Camp	23	3.11	.72	Total	75.18	131			
Total	132								

Q14: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their ISHB due to their living arrangement before incarceration?

The mean for inmates who lived with parents was 2.82; those who lived with a spouse and children 3.18; and those inmates who lived alone 3.10. The results in Table (14)showed a significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their living arrangement before incarceration. Inmates who lived single or with their spouse before incarceration engaged in self-harm behavior more than inmates who lived with parents. The possible explanation for this finding may be that single inmates may lack family support, and inmates who used to live with their spouse may experience a greater loss after incarceration.

Table14: Means and the SD and ANOVA of inmates according to their living arrangement before incarceration.

Living Arrangement	n	Mean	Sd	Source	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	Sig
With parent	90	2.82	.69	Between	3.18	2	1.59	2.94	.05
With spouse	23	3.18	.81	Within G	72.02	133	.54		
Single	23	3.10	.80	Total	75.19	135			
Total	136	2.93	.75						

Q 15: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their ISHB, due to their employment status before incarceration?

The mean for inmates who had a job before incarceration was 2.87 and the mean for inmates who did not have a job was 3.01. The results in Table (15)show no significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their work status before incarceration. This finding contradicts Stevenson, and Skett, (1995). Their study indicated that, inmates who previously had a job before incarceration were more likely to engage in ISHB than other inmates who did not have a job before incarceration. The result of the present study revealed that employment status before incarceration was not a good predictor of self-harm behavior among inmates.

Q9: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their ISHB due to conviction?

The percentage of inmates who were convicted was 41.8% and those who were waiting trial 58.2%. The mean for inmates who were convicted was 2.85, and for inmates who were waiting trial 2.98. The result supported that no significant difference was found between inmates regarding their intentional motives for self-harm behavior due to being convicted or waiting trial. see (see Table 9).

Table 9: Means, SD, and the t- test of self-harm behavior between the convicted and those waiting trial.

Verdict	n	Mean	Sd	t	df	Sig
Convicted	56	2.85	.79	-.95	132	.34
Waiting trial	78	2.98	.72			

Q10: Is there a statistically significant difference between Impulsive Self-Harm (inmates who intended to hide their self-harm from others), and Stereotypical Self-Harm inmates (those who harm themselves for attention seeking)?

The percentage of inmates who wished to hide their self-harm behavior from others was 87.4%; the inmates who were attention seekers were 12.6 %. The mean of inmates who hide their self-harm was 2.92; the mean for inmates who were attention seekers was 3.07. Results as shown in table (10)revealed no significant difference between impulsive self-harmer inmates and the stereotypical self-harmer inmates regarding their motives for self-harm behavior. This finding indicated that inmates harm themselves both in secrecy, and for attention seeking.

Table 10: Means, SD and t- test of attention seekers and those who harm themselves in secret.

Do you try to hide your self- harm from been seen by others?	n	Mean	Sd	t	df	Sig
Yes (I do want to hide my self-harm from others	118	2.92	.72	-.75	133	.46
No (I want others to watch me when I harm myself)	17	3.07	.86			

Q11: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their ISHB due to their length of sentence?

The mean of inmates who received a sentence of one month to 11 months was 3.03; the mean of those who received a sentence of 12 months to 60 months was 2.81, and for those who received a sentence of 61 months or more the mean was 2.49.

The results in Table (11)show no significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their length of sentence. However, the mean of inmates who serve a short sentence (one month to 11months)is greater than the mean of inmates who serve longer sentences.

Table 11: Means and SD and ANOVA according to the length of sentence by months.

Sentence length by Months	n	Mean	Sd	Source	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	Sign
1- 11	35	3.03	.75	Between G	2.24	2	1.12	2.16	.12
12- 60	68	2.81	.64	Within Group	35.18	68	.52		
61 & Over	27	2.49	.88	Total	37.42				
Missing	6								
Total	136	2.79	.73						

Q12: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their ISHB due to their type of offense?

The mean for inmates who were serving a sentence for moral reasons was 3.28; the mean for inmates sentenced for physical fights was 2.86; and the mean for inmates sentenced for stealing was 2.89. Table(12)shows that there was no significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their type of offense. The results revealed that the type of offense is not a good predictor of self-harm behavior.

Q6: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their ISHB due to their educational level?

The percentage of inmates who graduated from college was 8.1% and 39% of inmates graduated from high school, 34% of inmates only had elementary education, and 18.5% of inmates were illiterate. The mean of inmates who graduated from college was 2.87 and the mean of inmates who graduated from high school was 2.99. The mean of those who only had elementary education was 2.84, and the mean of inmates who were illiterate was 2.97. Table (6)shows no significant differences between inmates regarding their motives for intentional self-harm behavior due to their educational level.

Table 6: Means and the standard deviation and ANOVA of self-harm behavior in light of educational levels.

Educational Level	n	Mean	Sd	Source	Sum of	df	Mean Squares	F	Sig
College	11	2.87	. 50	Between G	.63	3	.21	.37	.77
Secondary	53	2.99	.80	Within G	74.56	131	.57		
Elementary	46	2.84	. 77	Total		134			
Illiterate	25	2.97	.71						
Total	135	2.93	.75						

Q7: Is there statistically significant difference between inmates regarding their ISHB due to their marital status?

The percentage of inmates who were married was 23.7%, and those who were single 65.9 % while 8.1% of the inmates were divorced. The mean of self-harm behavior among those who were married was 3.07, those who were single 2.87, and those who were divorced 2.82. The ***F*** value =. 97 and the ***P*** value (=.41)(see Table 7). The result indicated no significant difference between inmates regarding their motives for ISHB due to their marital status. The result indicated that a marital status was not a good predictor of self-harm behavior among inmates.

Table 7: Mean and the SD and ANOVA between inmates according to their marital status.

Marital Status	n	Mean	Sd	Source	Sum of squares	df	Mean squares	F	Sig
Married	32	3.07	.84	Between G	1.64	2	.55	.97	.41
Single	89	2.87	.72	Within G	73.54	129	.56		
Divorced	11	2.82	.72	Total	75.18	131			
Total	132	2.92	.75						

Q8: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their ISHB due to their living arrangement inside prison?

The percentage of inmates living in a single cell was 13.4%, those living with roommates was 11.9%, and 74.6% of inmates were living in dorms. The mean of inmates who were living in a single cell was 2.85, of those, living with roommates was 3.18, and those living in dorms 2.90.

The results indicated no significant difference between inmates regarding their motives for ISHB due to their living arrangement inside prison.(see Table 8).

The results revealed that living arrangement was not a good predictor of self- harm behavior among inmates. Inmates who were housed in a single cell have the lowest mean which is contradictory to the beliefs that inmates who are housed in a single cell are more likely to harm themselves than inmates who are housed with other inmates due to the feeling of loneliness. The possible explanation for the lower mean for inmates who live in a single cell in this study is that inmates may feel safer being housed in a single cell and less harassed by other inmates.

Table 8: Means, the SD, and the ANOVA of self-harm due to living arrangements inside prison.

Living Arrangement	n	Mean	Sd	Source	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	Sign
Single cell	18	2.85	.83	Between G	1.17	2	.59	1.4	.36
With - Roommate	16	3.18	.92	Within G	73.99	131	.57		
In dorm	100	2.90	.71	Total	75.16				
Total	134	2.93	.75						

Table 2: Means and SD and t- test for factors of ISHB between male & females Inmates.

Factors	Sex	n	M	Sd	t	df	Sig
Mental Illness (I)	Male	112	2.88	1.07	-3.37	134	.01
	Female	24	3.72	1.23			
Mental Illness (R)	Male	112	3.01	.77	-1.97	134	.05
	Female	24	3.37	.97			
Control of Feeling (I)	Male	112	2.87	1.05	- 1.80	134	.07
	Female	24	3.30	1.17			
Control of Feeling (R)	Male	112	2.82	1.08	-.87	134	.39
	Female	24	3.04	1.32			
Prison Environment (I)	Male	112	2.57	1.00	- .19	134	.85
	Female	24	2.53	1.09			
Prison Environment (R)	Male	112	2.86	.81	-.40	134	.59
	Female	24	2.78	.95			
Family Support and Bonding	Male	112	2.79	1.01	-1.16	134	.11
	Female	24	3.19	1.13			
Total	Male	112	2.89	.71	-1.44	134	.15
	Female	24	3.13	.87			

Q3: *Is there a statistical significant difference between inmates who use drugs and those who do not use drugs regarding their self-harm behavior?*

The mean for inmates who do not use drugs was 2.88 with (SD =.81)and the mean for inmates who use drugs was 2.98 (SD =. 69)(see Table 3). The results indicated no significant difference between inmates whether they were drug users or not. This results indicated that drug abuse alone is not a good predictor of self-harm behavior among inmates.

Table 3: Means and the SD and t- tests of inmates who use drugs and those who do not use drugs

Are you usually under the influence of drugs when harming yourself?	n	Mean	Sd	t	df	Sig
No	60	2.88	.81	-.71	126	.48
Yes(so called Saliba)	68	2.98	.69			

Q4: Is there a statistically significance difference between inmates regarding self-harm behavior due to their work status inside prison?

The mean for inmates who have a job inside prison was 2.82 with a SD of. 65 and the mean for inmates who do not have a job inside prison was 2.95 with (SD =. 77). Table (4)shows no significant difference between inmates due to whether they have a job or not inside prison. Work status inside prison alone is not a good predictor of self-harm behavior among inmates.

Table 4: The mean and the standard deviation of the work status inside prison and t- test

Work status inside prison	n	Mean	Sd	t	df	Sig
I have a job	25	2.82	.65	-.80	134	.42
I do not have a job	111	2.95	.77			

Q5: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their motives for ISHB due to their age?

The percentage of 18-25 year-old inmates who harmed themselves was 36.8% and 63.2 % of inmates were older than 26. The mean of the former group was 2.92 and the mean of the latter group was 2.93. The ***t*** value = -.09 and the ***p*** value (=.93)(see Table 5). The results indicated no significant difference between inmates regarding their motives for ISHB due to their age. The results revealed that age alone was not a good predictor of ISHB among inmates.

Table 5: The mean and the SD between the age groups and t- test.

Age groups	n	Mean	Sd	t	df	Sig
18-25	50	2.92	.68	-.09	134	.93
26 & above	86	2.93				

self-harm behavior?

The most influential motives of self-harm behavior were mental illness (R), with a mean of 3.08 and mental illness (I)with a mean=3.03. The second most influential motives were the factor of control feelings and emotions (I)with a mean of 2.95 and the control of feelings and emotions (R)with a mean of 2.86 (see Table 1). The third leading factors of self- harm behavior were those of prison environment (R)with a mean of 2.84 and prison environment (I)with a mean of 2.56.

The most influential factor leading to self-harm behavior was the mental illness factor. This finding is inconsistent with studies conducted by Kilty, (2006)and Dear et al., (2001). Their studies indicated that psychopathology was not the only leading factor of ISHB in prison; the social structures and the prison environment can be other leading factors as well. The second leading factor of self-harm behavior was the coping mechanism (to control feeling and emotions). Self-harm can be viewed as a means of gaining control over the unpredictable environment that emphasized on rules and regulations. The third leading factor for self-harm was the lack of family support or bonding. Dealing with prison environment was the fourth leading factor for self-harm behavior (see Table 1).

Table 1: Means and standard deviations of the factors of self-harm behavior by the reason (R) or intention (I) behind self-harm behavior.

Factors of self-harm by the classification of Reason (R) and Intention(I)	**M**	**Sd**
Mental Illness (R)	3.08	.82
Mental Illness (I)	3.03	1.14
Control of Feeling and Emotions (I)	2.95	1.08
Lack of Family Support and Bonding.	2.87	1.05
To Control Feeling and Emotions (R)	2.86	1.12
Prison Environment and Adjustment (R)	2.84	.83
Environment and Adjustment (I)	2.56	1.01
Total	2.93	.75
N =136		

Q2: Is there a statistically significant difference between inmates regarding their motives for ISHB due to their gender?

The mean for all items of males was 2.89, with a SD of 0.71 and the mean for all items of female inmates was 3.13 with a SD of. 87 (see Table 2 below). Since ***t*** = **-**1.44, ***p*** value (=0.15), which is grater than. 05 for the all items, the result indicated no significant differences between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their gender. This result is consistent with the findings of many other studies (Garrison et al., 1993; Gratz, 2001; Klonsky et al., 2003; Muehlenkamp & Gutierrez, 2004).

However, the mean of females on the factor of mental illness (I)and mental illness (R)separately (I =3.72, R= 3.37)were significantly higher than the mean of males (I=2.88, R=3.01)for the same factor since the ***p*** values for the factor of mental illness (I)and mental illness (R)were =.01,. 05 respectively which is less than or equals. 05.

The results indicated a significant difference between male and female inmates regarding their motives for self-harm behaviors. Females appeared to harm themselves for the reason of mental illness more than male inmates. The factor of mental illness for female inmates is a better predictor of self-harm behavior than it was of male inmates.

over the country. Nine facilities housed male inmates, and one facility housed female inmates. The nine males' facilities housed 7200 inmates. The only facility for females housed 305 inmates. All facilities housed inmates who were either convicted or waiting trial. Their sentence ranged between a few months and life sentence.

Out of the nine facilities that houseed male inmates, only 148 inmates reported behavior of self-harm outside prison or inside the prison system. Regarding the female facility, only 26 females reported behavior of self-harm out of the 305 inmates.

The sample in this study included 174 inmates from 10 different facilities in Jordan. Thirty-eight male inmates from the total sample of 174 became ineligible for participation. They failed to complete the instrument or appeared to answer randomly or carelessly. Inmates interviewed when possible in a multipurpose room or in the inmate single cell. The data was analyzed for a sample of 136 inmates which consisted of 110 males and 26 females who met all criteria established for this study.

Instrument and Data Collection Procedures:

The researcher obtained written informed consents from the head of the Department of the Rehabilitation and Correction Centers of Jordan. The manager of each facility gave their consent based on the consent from the head of the Department of the Rehabilitation and Correctional Centers.

The researcher followed all the necessary means to insure the confidentiality of the information gathered about the inmates and their facilities. Inmates' and facilities' names were not required to insure the confidentiality and the privacy of the subjects and their facilities. The inmates were asked to read and answer each statement or item as it applied to him/her.

As for the inmates who cannot read, or have difficulty reading, the researcher or a security staff member read the items aloud to them. The researcher with the assistance of a security staff member tried to minimize the rate of non-responses by asking inmates to recheck and answer each item. All inmates had the choice to participate in this research study. Inmates were interviewed in a multipurpose room or in their single cell.

For the purposes of answering the research questions in this study, the researcher developed an instrument to investigate the motives of ISHB in the rehabilitation and correctional centers of Jordan (see appendix A).

The researcher did not use the test- retest reliability for this assessment due to security reasons and the constant movements of inmates from one facility to another which made it very difficult to re-administer the instrument on two different occasions.

In order to determine the reliability and validity of the instrument, the researcher administered it to 40 inmates, males and females outside the sample of the study. The reliability of the instrument established through the overall measure of the internal consistency, which was obtained by Cronbach alpha 0.95.

The first draft of this instrument went through several revisions. However, the suggestions of 10 professors from the department of psychology and counseling who gave their feed back regarding the length of the instrument, the suitable language of the items, and whether the items measure what they were supposed to measure provided the validity for this instrument. The instrument was considered reliable and valid after all the modifications suggested by the specialized professors. The final instrument consisted of 65 items (see appendix A).

The researcher benefited from the related literature in the field of ISHB among inmates. The researcher also benefited from his previous work in the field of clinical psychology in the prison system.

The researcher is aware of one instrument developed by Gratz, (2001)to measure ISHB,. Gratz's instrument consisted of 17 questions that ask about a number of different things that people sometimes do to hurt themselves. The instrument contained important elements that were included in the assessment structure of the instrument in the present study. The instrument in this study included two demographical pages asking inmates about information such as the type of self-injury, age of onset, duration, frequency, the use of tools and drug abuse (see appendix A).

The researcher is not aware of any other publication that discusses the motives of self-harm behavior in the rehabilitation and correctional centers in Jordan. The researcher translated the instrument into Arabic (see appendix B). The researcher or the security staff can read the items or questions in the cases when inmates could not read.

The instrument consisted of four sections each dealing with one of the following factors regarding the motives of self-harm behavior: the first factor is mental illness (Items 1-27); the second factor is the control of feeling and emotions (Items 28-36); the third factor deals with prison environment (Items 37-57); the fourth factor is the lack of family support or bonding (Items 58-65).

The function for self-harm behavior for each item was classified into two sections: The first section is the reason for self-harm behavior = (R), and the second section is the intention for self- harm behavior = (I). The inmates responded to each item on a five-point Likert scale, ranging from "Strongly Disagree" to" Strongly Agree". They were scored as follows: Strongly Agree was given five; Agree is four, Neither Agree or Disagree three, Disagree two, and Strongly Disagree one.

Results and Examination of the Research Questions):

Q1: What are the most influential factors of intentional

are linked to deficits in the brain's Serotonin level system (Simeon, Stanley, Frances, Mann, Winchel, & Stanley, 1992).

Some studies indicate that ISHB could be contagious especially in institutional settings such as jail and hospitals. When one individual harms himself, the other individuals are more likely to engage in the same behavior (Taiminen et al., 1998). Adolescents are more likely to engage in the act of contiguous ISHB for the purpose of peer modeling, to influence others, to prove that they are serious mutilators and not seeking attentions (Crouch & Wright, 2004).

Psychiatric inpatients and institutionalized people are more vulnerable to engage in contagious ISHB. The ISHB is seen as a communication pattern that an individual is unable to express verbally, an attempt to change other people behaviors, and a means for manipulation (Nock, & Prinstein, 2005; Crouch & Wright, 2004).

Peer influence and peer hierarchies to signify group membership or initiation can be another reason for ISHB. Gaining the attention of others, especially staff members and responses to conflict, anger or distress are also other reasons for ISHB (Nock & Prinstein 2005; Crouch & Wright, 2004).

Related literature indicate a strong relationship between ISHB and mental illness. Inmates who have been engaged in ISHB were found to have a history of mental illness, reported disturbing psychological problems such as psychosis, traumatic memories and drug withdrawal symptoms. Poor family functioning including domestic violence, physical and sexual violence, divorce and separation of parents is found to be highly related to ISHB (Gladstone et al., 2004; Tyler et al., 2003; Dear et al., 2001; Livingston, 1997).

After reviewing the related literature, the researcher found no research study in Arabic that dealt with the psychological motives of self-harm behavior among inmates in the rehabilitation and correctional centers of Jordan, which is the aim and the focuse of this study.

Research Questions

The present study answers the following questions regarding the inmates' motives for intentional self-harm behavior in the rehabilitation and correctional centers of Jordan**:**

1. What are the most influential factors of intentional self-harm behavior between inmates?
2. Is there a significant difference between inmates regarding their motives for self-harm behavior due to their gender, drug abuse, work status inside prison, age, educational level, martial status, living arrangement inside prison, and being convicted or waiting trial?
3. Is there a significant difference between stereotypicals self-harm inmates (inmates who intended to hide their self-harm from others), and impulsive self-harm inmates (those who harm themselves for attention seeking)?
4. Is there a significant difference between inmates regarding their intentional self-harm behavior due to their length of sentence, type of offense, and their geographical residence before incarceration (city, village, camp)?
5. Is there a significant difference between inmates regarding their ISHB due to their living arrangement before incarceration, their employment status before incarceration, and their nationalities?
6. Is there a significant difference between inmates who only harm themselves and inmates who also wish to harm others when harming themselves?

Significance and Limitations:

For many people who are outside the field of counseling and psychology, the act of self-harm is puzzling and provokes fear and misunderstanding of such act. It is the researcher intention to clarify this misunderstanding and attempt to answer many questions about the motives and the reason behind the ISHB among inmates in the correctional and rehabilitation centers of Jordan.

The justification behind this study is to increase knowledge, awareness about the motives behind the self-harm behavior and to provide a guideline for possible preventions and treatment for those inmates who harm themselves. The motives behind the ISHB in the rehabilitation and correctional centers of Jordan are not fully investigated which gives good reason for doing this research.

The following are some of the limitations of this **study**:

First, for security reasons the researcher was unable to interview some of the inmates, so that they read the questions on their own or security staff read the questions for them. In order to protect inmates' privacy and the privacy of their families, female inmates were interviewed by female security staff and not by the researcher. So the results of this study are limited to respondents' self-reports. The Arabic traditions and the prison system practice prevent male investigator from interviewing female inmates in custody.

Second: The sample of female inmates was too small (26 inmates)which limits the generalizability of the findings among female inmates.

Moreover, the number of the non-Jordanian inmates was so small that generalization regarding the nationality differences from this research study is limited. The research dealt with already existing variables or groups. The researcher in this study can only describe the existing groups or inmates in the rehabilitation and correctional facilities in Jordan.

Population and Sample:

The target population of this study consisted of the total number of all the inmates (7505)in the rehabilitation and correctional facilities in Jordan for the month of May 2009 according to the records provided by the security staff. The rehabilitation and correctional facilities in Jordan consist of ten facilities distributed all

prisoners, according to Dear et al. (2001)and Livingston (1997).

Major ISHB can be life-threatening and result in a serious danger to the body. This behavior is often associated with symptoms of psychotic disorders such as hallucinations and delusion (Dear et al., 2001). Major ISHB can be associated with intoxications, depression, personality disorders, and among transsexuals, and the behavior occurs in isolation (Simeon & Favazza, 2001).

Stereotypical ISHB that is often less likely to be life threatening consists of head banging and biting, as the most common acts. It is usually repetitive in nature and occurs in the presence of other people for attention seeking (Stein & Niehause, 2001). Stereotypical ISHB is often associated with individuals who have mental retardation, autism, and other developmental disorders. The impulsive ISHB, considered the most common form of self-harm. It includes the act of skin cutting, burning, bone breaking and needle sticking, and interfering with wound healing (Favazza, 1996; Simeon & Favazza, 2001).

The impulsive ISHB is associated with a variety of psychological disorders including, disassociate disorder, posttraumatic disorder, depression, personality disorder and substance abuse (Zalotonic, Mattia & Zimmerman, 1996; Klonsky et al., 2003). Many people who engage in the ISHB report no pain during the process of injury. However, some others reported pain after the act of ISHB (Nock, & Prinstine, 2005).

The common motivation for people who engage in ISHB are expression of distress, control of emotions or feelings, control of needs, reducing tension, and response to peer or social reinforcement (Suyemoto, 1998).

The review of related literature indicate the following reasons and explanations for self-harm behaviors: preventing suicide or crying for help; diverting attention from internal negative feelings; continuing abusive patterns; preventing something worse from happening, and possible manipulation (Klonsky, 2007).

According to Deiter, Nicholls, and Pearlman (2000), self-capacity can be helpful to individuals in crisis. Individuals who self-harm themselves usually have not developed the sense of self-capacity such as the ability to tolerate bad feelings, the ability to maintain a sense of self- worth, and the ability to connect and communicate with others.

Individuals tend to harm themselves when they experience unacceptable shame and are not allowed the feeling, especially when their existence and accomplishment is usually met with silence or abuse (Deiter, Nicholls, and Pearlman, 2000). Related literature indicates that people who self-harm tend to experience depressed and irritable feelings, high levels of tensions, and feelings of rejection. The painful feelings become overwhelming.

The function of self-harm becomes a form of relief from the high levels of irritability and sensitivity to rejection. Self- harm may be used as a coping mechanism because it dramatically calms the body (Klonsky, 2007; Borrill et al., 2005; Nock & prinstien, 2004; Adams et al., 2005). People who self- harm reported more avoidance and not facing reality, or problems as a coping strategy. They perceive themselves to have lack of control over problem solving (Hains, & Williams, 1997).

Eating disorders are often associated and co-occurring with self-harm behavior. The prevalence of eating disorders among individuals with ISHB ranges from 54% to 61% according to Svirko, & Hawton, (2007). Peer conflict, problems with intimacy, negative body images and body alienation are found to be strong predictors of ISHB (Darche, 1990).

Individuals tend to harm-themselves when they experience the feeling of depersonalization lack of distinguishing between self and others, which lead to an overwhelming feeling of losing one's identity. The ISHB becomes an act of testing reality and ending the dissociate state. The act of self-harm behavior usually experienced by self-harmers without pain and its function is to relief tension, return to a normal feeling state or proof feeling of existence according to Suyemoto (1998).

The homeless and sexually abused adolescence is found to be significantly vulnerable and more likely to engage in ISHB. Many homeless and runaway youth have experienced some form of maltreatment and neglect, which led to ISHB (Tyler et al., 2003). The ISHB is viewed as an act of adaptation and therapy for stressful events in order to reduce physical and psychological pain. In other words, ISHB is the outcome of the negative feelings and stressful events (Zila & Kiselica, 2001; Ross & Health, 2002).

The reasons for ISHB include depression, frustration, tension relief, feeling of emptiness, self-punishment, release of anger and knowing that one is one is alive by seeing his own blood (Suyemoto, 1998). Self- harm and suicide attempts have different intention and deferent methods. The ISHB is less lethal, more repetitive and often regarded as more chronic problem than suicide attempts. Suicidal act are internally oriented toward ending pain and suffering through the ending of life, while ISHB is viewed as a method of coping and dealing with environmental stressors (Borrill et al., 2005). Both ISHB and suicidal attempts can unintentionally result in death. Some criminalized women have been identified ISHB as an antecedent or installment plan for suicide according to Borrill et al., (2005).

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders lists the ISHB as a symptom of borderline personality disorder, depressive and impulse control disorder (DSM-IV, 2000).

Brain chemistry may play an important role in determining who self-harm and who does not self-harm. People who self-harm tend to be extremely angry, impulsive, anxious, and aggressive. Some of these traits

cannot talk about to others or deal with it effectively (Whitlock & Knox, 2007). Some researchers indicated that the common reason behind ISHB is to get other people react to their action, to get people to care for them, to make other people feel guilty, to drive people away, to get away from stress and responsibility, to manipulate situations or people and to avoid suicide (Klonsky, 2007; Whitlock & Knox, 2007).

Self-harm behavior has been associated with stressful life events. Medications are prescribed for people who are engaging in self-harm behavior for the aim of treating the associated symptoms. Antidepressant medications are widely used for the treatment of depression, mood swings, and for decreasing the amount of obsessive thoughts. For those individuals who harm themselves and exhibit psychotic thinking or features, antipsychotic medications are prescribed to weaken the ability to self-harm and decrease anxiety according to Crow, & Buncker (2000).

Literature Review

The onset of self-harm behavior usually occurs during adolescence and peaks between the ages of 16 to 25; the behavior stops at the age of 30 without treatment or intervention according to Aderman (1997)and Favazza (1996).

Many studies support the idea that adolescents and young adults are the most common group of people who engage in self-harm behavior and the act is often linked with childhood abuse, including emotional, physical, sexual abuse, bullying, neglect and violence (Borrill et al. 2005; Briere & Gil, 1998; Favazza, 1996; Gratz, Sheree & Roemer, 2002; Muehlenkamp & Gutierrez, 2004).

The prevalence of ISHB in the general population on non-clinical samples reported to be 4% (Brierre, & Gil, 1998; Klonsky et al., 2003). ISHB among college students ranges from 12% to 17%, and the onset of ISHB occurrs between the age of 17 and 22 (Whitlock et al., 2006). According to Diclemente, Ponton, and Hartley (1991)the rate of ISHB in institutional settings is estimated to be in the range of 40% to 61 %.

The psychopathological way is not the only leading factor of ISHB in prison; the social structures and the prison environment can be other leading factor to self-harm. The ISHB is viewed as a means of gaining control over the unpredictable environment of prison that emphasizes rules and regulations (Kilty, 2006; Dear et al., 2001).

Many Staffs do not view self-mutilations as a suicidal intention. Staffs in prison perceive the function of ISHB by inmates as a non-verbal communications with others (Pannell, Howells & Day, 2003). Triggering events whether recent or past can be a good cause for ISHB. Being rejected by someone who is important to them, feeling wrong or at fault in some way, being blamed for something that they had no control over; being physically or sexually abused, being bullied or intimidated by others are only examples of such a cause (Borrill et al., 2005; Laye-Gindhu & Schonert, 2005).

Inmates who previously had a job before incarceration, according to Stevenson & Skett (1995), were found more likely to engage in ISHB more than other inmates who did not have a job before incarceration.

Many inmates who are incarcerated for offences such as homicide and sexual offences are more likely to engage in ISHB. Sex offenders are more likely to face considerable violence from their fellow inmates, which in return lead to ISHB (Flemming, McDonald & Biles, 1992).

Most suicide attempts and ISHB among inmates occur, between one week and less than a month in custody or imprisonment. Twenty percent of inmates who engaged in ISHB had experienced previous imprisonment (Dear et al., 2001).

Most suicide attempts and ISHB incidents occur in a special observation, segregation, and isolation single cell (Dear et al., 2001; Flemming et al., 1992). Moreover, some studies link suicide to self-harm behavior. Individuals with a history of ISHB were found to be nine times more likely to attempt suicide, and seven times to report suicidal thoughts and six times to report suicidal plans more than people who did not engage in ISHB (Whitlock & Knox, 2007).

The methods of suicide or ISHB for inmates in prison are limited. However, the most common and frequently reported methods of suicide attempts have been hanging for suicide and cutting for the people who self-harm. The act of self-harm behavior occurs equally during the night or day, and increases during the lock up time in the facilities (Dear et al., 2001; Eyland, Corben & Barton, 1997).

Stressful imprisonment events such as bullying, intimidation or general victimization, and sexual assault are among the leading causes for inmates to harm themselves (Dear, et al., 2001; Borrill, et al., 2005). The inmates who engaged in ISHB after spending six months in custody were found to be 23% males and 32 % females who recently moved to new correctional facilities within two weeks (Eyland et al., 1997).

Escaping or evading victimization among young inmates is one of the most common factors for engaging in ISHB. However, bullying among adult inmates tend to be more direct to physical aggression (Livingston, 1997). The review of related literature indicated a strong link between the ISHB and the history of sexual abuse as a child or as an adult among inmates in custody (Dear et al., 2001; Tyler, Whitbeck, Hoyet & Johanson, 2003; Gladstone et al., 2004).

Bullying in prison appears to be widespread and involves a variety of activities such as, sexual assault, physical assault, demanding money or goods according to Liebling (1994). The rates of sexual assault in prison are unknown and have not been adequately investigated. Conflict, threat, bullying, and poor relationships with other inmates or staff are linked to ISHB among

that the act is actually occurring. It is the pain after the act that makes them experience the feelings of calmness, or the feelings of guilt which is associated with self-harm that can last as long as 24 hours after the act.

The function of ISHB is to release emotional pain, anxiety, anger, to rebel against authority, and to feel in control. The behavior should not be a part of religious practice, custom or a form of art, and should not be socially acceptable or appropriate (Adams et al., 2005).

Some individuals who look for fights are looking for getting hurt. Other individuals' drives recklessly are also looking for getting hurt. Some researchers indicate that substance abuse and sexual risk taking are considered as self-harm behaviors (Adams et al., 2005; Ullman & Brecklin, 2003).

The act of self-harm behavior may include intentional cutting of the skin, burning of the skin, pulling hair, swallowing toxic substance, and breaking bones. Tattoos and social body piercing are not included as self-harm behaviors (Whitlock et al., 2006).

Cutting of the body (wrist, hand, stomach and thigh)is the most common and well-documented form of self-harm among young adults (Laye-Gindhu, & Schonert-Reichl, 2005; Whitlock et al., 2006).

People who engage in ISHB often keep their action secret and hidden, and they never seek treatment. Self-harm as a maladaptive behavior is a mysterious and misunderstood phenomenon. This type of behavior is usually conducted in a private and secret way. This triggers the feeling of isolation, alienation and shame. Self-harmers do not seek treatment usually causing the behavior to go unreported (Adermen, 1997).

Self-harmers are often seen by others as manipulative, and viewed as attempting to get their needs met (Klonsky, 2007). No one knows exactly when self-harm behavior started in life or knows how long it lasts. However, some studies indicate that self-harm started early in life and it lasted weeks or years (Laye-Gindu & Schonert-Richi, 2005; Borrill, Snow, Medlicott, Teers & Paton, 2005).

The onset of ISHB usually occurs in adolescence and is often associated with childhood abuse, sexual abuse, physical abuse, emotional neglect, and bullying or violence (Laye-Gindu & Schonert-Richi, 2005; Borrill et al, 2005).

The relationship between self-harm behavior and suicidal ideation is not clear. Many studies support the belief that self-harm behaviors are a means to avoid suicide or to cry for help (Klonsky, 2007; Muehelkamp & Gutierrez, 2004).

The common motives for people who engage in ISHB include expression of distress, control of emotions or feelings, control of needs, reducing tension, and response to peer or social reinforcement (Suyemoto, 1998). However, some other study indicated that some individuals harm themselves not for suicidal intention but rather for self-soothing, to feel the pain on the outside instead of the inside, to cope with negative feelings, to express anger, to feel alive and real (Klonsky, 2007).

Most self-harmers favor to injure areas of the body that cannot be observed by others, due to the shame or the stigma that is associated with the self-harm behavior. The ISHB may also progress to more severe methods over time in order to maintain the same level of relief as their pain tolerance increases overtime. Other self-harmers act randomly when the impulses to injure themselves are elevated (Clarke & Whittaker, 1998).

Multiple studies support the assumption that females are more likely to engage in self- harm behavior more than males (Laye-Gindu & Schonert-Richi, 2005; Whitlock et al., 2006; Borrill et al, 2005). Women in general are not socialized to express violence externally toward others. When women are confronted with negative feelings such as negative thoughts, and rage, they tend to vent or act internally toward themselves by harming their own body. Men are generally brought up to act out and hold their emotion, while females on the other hand are socially allowed to express feelings (Ross, & Heath, 2002).

Women often engage in ISHB as they experience family disruption and trauma in their lives such as, loss of parents, financial instability and dysfunctional family relationships, which may explain the higher rate of ISHB among females (Gladstone, Parker, Mitchell, Malhi, Wilhelm, & Austin, 2004).

Women in general and especially in correctional institutions are more likely to engage in ISHB more than men. For incarcerated women, the pain of imprisonment, fear of losing child custody, segregation, stressful living conditions and rigid rules enforcement are considered as leading factors to the ISHB (Dear, Thomson& Howell, 2001; Kilty, 2006; Borrill et al., 2005).

Criminalized women are typically poor, young, uneducated, unemployed, involved with unstable relationship with peers or staff, and have a history of childhood abuse or violence. Material and social deprivation such as poor housing, poor nutrition, and lack of good childcare are common problems in the lives of criminalized women (Kilty, 2006; Dear et al., 2001).

Some other studies indicate that males and females are equally engaged in self-harm behavior, and no significant difference was found due to gender regarding ISHB (Garrison, Addy, Mckeown & Cuffe, 1993; Gratz, 2001; Klonsky, Oltmanns & Turkeimer, 2003; Muehlenkamp & Gutierrez, 2004).

The prevalence of self-harm behavior in prison or at the general population level may be difficult to estimate due to the stigma and shame that is associated with the act. In addition, the act of self-harm often occurs in privacy and secrecy, which makes it difficult to identify how common it is among people (Kilty, 2006; Dear et al., 2001).

People use self-harm as a way to communicate or to express some negative feelings or thoughts that they

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 6, No. 3, pp 245-268

The Psychological Motives of Self-Harm Behavior among Inmates at the Correctional and Rehabilitation Centers in Jordan

Omar Alshawashreh*

Received Date: Nov. 12, 2009 Accepted Date: July 22, 2010

***Abstract**: The aim of this study was to investigate the psychological motives of self-harm behavior among inmates in the correctional and rehabilitation centers of Jordan. The sample consisted of (136)male and female inmates who met all criteria established for this study. For answering the research questions, the researcher developed the Motives of Self-Harm Behavior Inventory. To test the reliability of this instrument, the researcher administered this instrument to 40, male and female inmates outside the sample of the study.*

*The internal consistency was (0.95)as measured by Cranach's alpha, which is an indicator of reliability. The feedback of specialized professors regarding the validity of the instrument provided the face validity. The results indicated that self-harm behavior associated with stressful life events such as mental illness, dealing with prison environment, and lack of family support or bonding. No significant differences were found between inmates regarding their motives for intentional self-harm due to gender, age, and length of sentence, marital status, and convicted or waiting trials. The prevalence of self-harm behavior among male inmates was 2% and 8.5 % for females. Mental illness was the most influential and leading factor for intentional self-harm behavior especially among female inmates. (**Keywords:** self-harm psychology, factors, mental, motives, inventory, prison, environment, rehabilitation, and correction).*

الدوافع النفسية لإيذاء الذات لدى نزلاء مراكز الإصلاح و التاهيل في الأردن

عمر الشواشره ، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الدوافع النفسية لظاهرة إيذاء الذات المتعمد عند عينة مؤلفة من (136)نزيلا، ذكورا و إناثا في مراكز الإصلاح و التأهيل في الأردن. وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم تطوير أداة قياس لدوافع إيذاء الذات العمد. و للتحقق من ثبات ألأداة فقد تم تطبيقها على 40 نزيلا من الذكور و الإناث من خارج عينة الدراسة. وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي 95. من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما تم التحقق من صدق الأداة من خلال التغذية الراجعة من الأساتذة المتخصصين في مدى مناسبة هذا المقياس لما وضع لقياسه. كشفت نتائج الدراسة أن عوامل الضغوطات النفسية، وعدم التكيف مع بيئة السجون، و ضعف الترابط الأسري هي من الدوافع الكامنة لإيذاء الذات للنزلاء في مراكز الإصلاح و التأهيل في الأردن. و أشارت النتائج إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النزلاء تعزى لمتغير الجنس والفئة العمرية ، أو مدة المحكومية ، أو الحالة الاجتماعية، أو الصفة القضائية للنزيل. وأشارت النتائج إلى أن العامل النفسي هو أهم العوامل المسببة لإيذاء الذات خاصة بين أوساط النزيلات الإناث كما أشارت النتائج إلى أن نسبة إيذاء الذات بين النزلاء الذكور كانت 2 % في حين كانت 8.5 % بين الإناث و هي نسبة اقل من النسبة العالمية لإيذاء الذات. (**الكلمات المفتاحية:** اختبار، دوافع، إيذاء الذات، عوامل نفسية، بيئة، تأهيل، السجون).

Introduction

The intentional self-harm behavior (ISHB)is a growing concern among incarcerated inmates, parents, administrators, counselors and other medical staff. The psychological phenomenon of ISHB is still not clear as to the causes, and the proper treatment for those who are at risk of harming themselves especially among incarcerated Jordanian inmates. Incarcerated inmates are more likely to harm themselves and often lack stable home, suitable residence, and supportive caregivers. The high rate of abuse, rejecting parents, and lack of empathy by caregivers may cause the incarcerated inmates not to trust others and may not ask for help especially in the rehabilitation and correctional centers of Jordan. Surviving in the prison environment, having mental, physical problems or other maltreatment are expected to be among the leading factors for many inmates to harm themselves. It is the researcher's intention to find support for such speculations.

There is no single definition of self-harm behavior. Self-harm is also called self-mutilation, self-injury, and self-abuse. The behavior of self-harm is defined as the deliberate, impulsive, repetitive, and non-lethal self-harm without suicidal intention (Whitlock, Powers, Eckenrolde, 2006; Adams, Rodham, & Gavin, 2005; Favazza, 1996; Briere & Gil, 1998). Many individuals who harm themselves describe feelings of overpowering and overwhelming frustration, depression, rejection, tension, restlessness, and reported a feeling of depersonalization and are confused about what is self and what is not self (Zila & Kiselica, 2001).

According to Crowe and Bunclark (2000), during the act of self-harm, self-harmers often do not experience physical pain and may not even be aware

* Faculty *of* Education*, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

© 2010 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

	4. Delegating work to subordinates. 5. Coordinating the work of peers. 6. Coordinating the work of subordinates. 7. Conceptualizing a future for the organization. 8. Providing innovative paths for the organization to follow for future development. 9. Combining relevant information from a number of sources. 10. Applying information to new or broader contexts. 11. Integrating information into more general contexts.
Creativity, Innovation, and Change	1. Providing novel solutions to problems. 2. Adapting to situations of change. 3. Initiating change to enhance productivity. 4. Keeping up-to-date with external realities related to your organizational success. 5. Re conceptualizing your role in response to changing organizational realities.
Lifelong Learning	1. Keeping up-to-date on developments in the field. 2. Gaining new knowledge in areas outside the immediate job. 3. Gaining new knowledge from everyday experiences.
Motivation/Personal Strengths	1. Maintaining a high energy level. 2. Functioning at an optimal level of performance. 3. Responding positively to constructive criticism. 4. Maintaining a positive attitude. 5. Functioning well in stressful situations. 6. Ability to work independently.

Appendix 1
The Employability Skills Questionnaire

Skills	Items
Problem-Solving	1. Identifying problems. 2. Prioritizing problems. 3. Solving problems. 4. Contributing to group problem-solving. 5. Identifying essential components of the problem. 6. Sorting out the relevant data to solve the problem.
Decision-Making	1. Making decisions in a short time period. 2. Assessing long-term effects of decisions. 3. Making decisions on the basis of thorough analysis of the situation. 4. Identifying political implications of the decisions to be made. 5. Knowing ethical implications of decisions. 6. Recognizing the effects of decisions made.
Organization & Time Management	1. Establishing the critical events to be completed. 2. Assigning/delegating responsibility. 3. Monitoring progress against the plan. 4. Integrating strategic considerations in the plans made. 5. Revising plans to include new information. 6. Setting priorities. 7. Allocating time efficiently. 8. Managing/overseeing several tasks at once. 9. Meeting deadlines.
Risk-Taking	1. Taking reasonable job-related risks. 2. Identifying potential negative outcomes when considering a risky venture. 3. Monitoring progress toward objectives in risky ventures. 4. Recognizing alternative routes in meeting objectives.
Communication	1. Conveying information one-to-one. 2. Communicating ideas verbally to groups. 3. Making effective business presentations. 4. Making impromptu presentations. 5. Writing reports. 6. Writing external business communications. 7. Writing internal business communications. 8. Using proper grammar, spelling, and punctuation. 9. Listening attentively. 10. Responding to others' comments during a conversation.
Interpersonal Relations	1. Working well with fellow employees. 2. Relating well with supervisors. 3. Establishing good rapport with subordinates. 4. Empathizing with others. 5. Understanding the needs of others.
Managing Conflict	1. Identifying sources of conflict among people. 2. Resolving conflicts.
Leadership	1. Supervising the work of others. 2. Giving directions and guidance to others. 3. Delegating work to peers.

Dunne, E., & Rawlins, M. (2000). Bridging the gap between industry and higher education: Training academics to promote student teamwork. *Innovations in Education and Training International, 37*(4), 361-371.

Evers, F., & Gilbert, S. (1991). Outcome assessment: How much value does university education add? *Canadian Journal of Higher Education, 20*(2), 53-76.

Evers, F., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning employability*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fallows, S., & Steven, C. (2000). *Integrating key skills in higher education*. London, Kogan Page.

Field, L. (1994). *Skills training for tomorrow's workforce.* CA: Pfeiffer and Company.

Gurchiek, K. (2005). New study disputes forecast of skills gap. *HR News, 50*, 26-27.

Krahn, H., Lowe, G., & Lehmann, W. (2002). Acquisition of employability skills by high school students. *Canadian Public Policy, 28*(2), 275-296.

Lloyd, M. A., & Kennedy, J. H. (1997). *Skills employers seek*. Retrieved from: http://psywww.com/careers/skills.htm.

MacLeod, A. (2000). *The importance of soft skills in the current Canadian labor market*. Human Resources Development Canada, Sectoral and Occupational Studies: Ottawa.

Overtoom, C. (2000). *Employability skills: An update*. Retrieved form: http://www.ericfacility.net.

Perry, C. (2003). *All employers want the "balanced graduate*". Sydney, Australia: University of New South Wales, Careers and Employment.

Robinson, J. P. (2002). No diploma no skills = no job. *Alabama Cooperative Extension System: The Workplaces,* 3, 17-22.

Robinson, J. S. (2006). *Graduates' and employers' perceptions of entry-level employability skills needed by Agriculture, Food and Natural Resources graduates*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds). *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 1-6). New York: Academic Press.

SCANS. (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000.* Report of the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. US Department of Labor.

Schmidt, S. J. (1999). Using writing to develop critical thinking skills. *North American Colleges and Teachers of Agriculture Journal, 4*3(4), 31-38.

Shivpuri, S., & Kim, B. (2004). Do employers and colleges see eye-to-eye? *National Association of Colleges and Employers*, 37-44.

skills, decision-making skills, and organization and time-management skills. Pre-service teachers perceived themselves to possess a major level of competence in working well with peers and supervisors; making wise decisions; understanding the political and ethical implications of the decisions being made; allocating time efficiently and meeting deadlines; overseeing several tasks at once and delegating responsibility; and having strategic considerations in the plans made. Today, teachers must individually complete multiple tasks that were once performed by different individuals. This result is consistent with the studies of Evers and Gilbert (1991) who found that graduates from a variety of undergraduate programs were able to develop a wide range of skills including organization and time-management skills. Further, Schmidt (1999) stated that graduates entering the workplace must practice good decision-making skills and interpersonal relations skills.

The last five dimensions which received high ratings by pre-service teachers were motivation/personal strengths, leadership skills, creativity, innovation & change skills, problem-solving skills, and risk-taking skills. Pre-service teachers perceived themselves to have a major level of competence in working independently and marinating high energy and performance levels; coordinating and guiding the work of peers and subordinates; providing innovative paths for the future of the organization; initiating change to enhance productivity; identifying, prioritizing, and providing creative solutions to problems; and taking reasonable job-related risks. Unlike Robinson's (2006) study, which indicated that supervisors perceived problem-solving as the skill area that is in great needs of curriculum attention, the results of this study suggest that these pre-service teachers are competent in problem-solving skills. This finding is consistent with Coplin (2003) who stated that employers' desire their employees to be problem-solvers. Moreover, Evers, Rush, and Berdrow (1998) indicate the competencies students need to develop in order to enhance their employability include managing self and mobilizing innovation and change. With regard to the leadership skills, Carnevale (1996) emphasized that these skills are considered most critical in the work environment.

Recommendations

This study adds up to the growing field of literature on employability skills of pre-service teachers in an international context, and the following theoretical and practical recommendations can be suggested.

Theoretical Recommendations

- The population of the future research should be expanded to include university students with different majors.
- There is a need to explore the level of employability skills of university students between private and public universities.
- A mixed-method research design including quantitative and qualitative research should be used to gain a deeper and more meaningful understanding of the individual, institutional, and environmental factors that may affect the level of employability skills of pre-service teachers.
- There is a need to explore employers' perspectives regarding the level of employability skills of university graduates who are already on the job.
- Research should be conducted to determine what aspects of the teacher education program mostly contribute to the development of these vocational skills.

Practical Recommendations

- Leaders of higher education should establish a university-based center to better prepare students for the national workforce. Such centers should partner with local businesses to update the employability skills needed by employers.
- Training workshops and seminars should be delivered to enable faculty members in Jordanian universities to incorporate the most effective employability skills into the curriculum and teaching strategies.
- Business leaders should have more active role in curriculum design to encompass important vocational skills that meet business needs. A well-designed curriculum which incorporates the basic employability skills desired by employers can help students to become the competitive workforce of the 21st century.

References

Atkins, M. J. (1999). Oven-ready and self-basting: Taking stocks of employability skills. *Teaching in Higher Education, 4*(2), 267-280.

Bailey, T., Hughes, K., & Barr, T. (1998). *Achieving scale and quality in school-to-work internships: Findings from an employer survey.* Berkeley, CA: NCRVE.

Baker, G. (2006). Young ones. *NZ Business, 20*(1), 24-29.

Breiter, D., & Clements, C. (1996). Hospitality management curricula for the 21st century. *Hospitality and Tourism Educators, 8*(1), 57-60.

Carnevale, A. P. (1996). Liberal education and the new economy. *Liberal Education*, 4, 6-11.

Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1991). *Workplace basics: The essential skills employers want*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Coberly, P. (1996). Adult education in the year 2000 and beyond. *Adult Basic Education, 6*, 97-104.

Collis, B., Waring, B., & Nicholson, G. (2004). *Learning from experience for expected staff*. Association for Educational Communications and Technology; 27th, Chicago, IL, October 19-23.

Coplin, B. (2003). *10 things employers want you to learn in college: The know-how you need to succeed.* CA: Ten Speed Press.

Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: Restoring the character ethic*. Rockefeller Center, NY.

meaning were found between items, those items were put through the forward and back-translation process again until the judges were satisfied there was substantial meaning equivalence. The Arabic version of the ESQ was then pilot tested with a group of 10 faculty members and 10 pre-service teachers to collect feedback about instrument content and usage. The feedback from the pre-service teachers resulted in minor changes. The feedback from the faculty members emphasized that the instrument has both face and content validity.

The Arabic instrument was pilot tested with a group of 20 pre-service teachers who were excluded from the main sample of the study. Changes recommended by the validation panel and those identified as needed during the pilot test were incorporated into the instrument. These changes occurred in the wording of few items. The internal consistency of the instrument was determined using the same group of participants used in the pilot study. The calculated coefficient alpha reliability for the ESQ was 0.89. The standards for instrument reliability for Cronbach's alpha by Robinson, Shaver, and Wrightsman (1991) were used to judge the quality of the scales of the instrument. These standards were: 0.80-1.00 – exemplary reliability, 0.70 - 0.79 – extensive reliability, 0.60 - 0.69 – moderate reliability, and < 0.60 – minimal reliability. Based on the above guidelines, the ESQ exhibited exemplary reliability, suggesting that the instrument is suitable to measure the construct under study.

Data collection

The researcher held a meeting with all pre-service teachers participating in the study on the Hashemite University campus during the last two weeks of the first semester of the academic year 2008/2009. The researcher explained to the participants the purpose of the study and encouraged them to read the statements carefully before ticking the appropriate choice. The participants were also insured confidentiality and anonymity. Finally, the ESQ instrument was handed and collected during that meeting.

Results

Findings Associated with the Study's Research Question

The study's research question was about determining the perceptions of pre-service teachers at the Hashemite University in Jordan regarding the vocational skills that are employable in the 21st century. Descriptive statistics including means and standard deviations were used to answer the research question. The findings showed that the overall level of employability skills of pre-service teachers at the Hashemite University are quite high (M = 2.75, SD = 0.08). Table 1 presents the means and standard deviations of the respondents' self-perceived level of competence at performing the 67 employability skills represented by 11 dimensions. The mean for all dimensions was above 2.50 indicating that, on average, the respondents perceived themselves to have major level of competence at performing the employability skills. With regard to the means and standard deviations of the 11 dimensions of the employability skills, the mean of the communication skills dimension was higher than all other means (2.95), followed by conflict management skills (2.92), and lifelong learning skills (2.90), respectively. The lowest rated dimensions were risk-taking skills (2.56) and problem-solving skills (2.65), respectively.

Table 1: Means and Standard Deviations for Dimensions of Employability Skills

Dimension	Means	Standard Deviations
Communication Skills	2.95	0.07
Conflict Management Skills	2.92	0.21
Lifelong Learning Skills	2.90	0.17
Interpersonal Relations Skills	2.81	0.18
Decision-Making Skills	2.75	0.19
Organization and Time Management Skills	2.75	0.16
Motivation-Personal Strengths	2.67	0.21
Leadership Skills	2.67	0.19
Creativity, Innovation and change skills	2.66	0.22
Problem-Solving Skills	2.65	0.20
Risk-Taking Skills	2.56	0.27
Total	2.75	0.08

Discussion

The purpose of this study was to determine the vocational skills required of pre-service teachers at the Hashemite University who are employable in the 21st century based on their perceptions. Overall, respondents consider themselves to have a high degree of competence in all dimensions of the employability skills. In other words, pre-service teachers from the Department of Curriculum and Instruction with a major in Teacher Educator possess a major level of competence regarding the employability skills that can be used in the workplace. The dimensions of employability skills which received the highest ratings by graduates were communication skills, conflict management skills, and lifelong learning skills.

Based on their responses to the EQS instruments, pre-service teachers perceived themselves to have a major level of competence regarding their ability to listen and communicate effectively both individually and in group discussions with peers and supervisors; write internal and external reports utilizing proper grammar, spelling, and punctuation; identify and resolve conflicts among people; learn continuously from everyday experiences; and keep up-to-date knowledge about the developments in the field. Previous research has indicated that these skills are most important for teachers to succeed in any type of job (Breiter & Clements, 1996; Coplin, 2003) and to remain productive in the 21st century.

The next three dimensions which received high ratings above average were interpersonal relations

was to determine these vocational skills required for pre-service teachers at the Hashemite University that are employable in the 21st century based on their perceptions.

Research Question

The following question was formulated to accomplish the purpose of the study:

1. What are the perceptions of pre-service teachers at the Hashemite University in Jordan regarding the vocational skills that are employable in the 21st century?

Significance of the Study

The study of employability skills for university graduates is important for administrators, faculty members, and the school system in Jordan. Findings of this research will enable educators and employers to determine the effectiveness of the teacher education program in adequately preparing students for careers in classroom teaching. Educators need to continually assess the employability skills of their students, which are an indication of the effectiveness of the university curriculum. Educational leaders and employers may benefit from the results of this research in the area of identifying how university instruction can be more closely aligned with workplace employability skills to provide focus for curriculum development. The findings of this study may be used to guide professional development of faculty members to better incorporate employability skills into their teaching styles and strategies.

Limitations

1. The present study was limited to the population of pre-service teachers at the Hashemite University in Jordan.
2. The present study was limited to the first semester of the academic year 2008/2009.
3. Results of the study were based on the responses from the ESQ used in this study.

Methodology

Study Context

The Hashemite University, where the present study was applied, is the fifth official university in Jordan. The Faculty of Educational Sciences was established and started its programs at the beginning of the academic year 1995/1996 with the establishment of the university. Within this faculty, there is the Department of Curriculum and Instruction, which has various fields such as languages, science, math, social studies, Islamic education, and vocational education. In the first semester of 1997/1998, the field-training program was established as part of the Department. The primary stakeholders involved in the program are pre-service teachers who attend schools to receive training. In schools, each pre-service teacher receives extensive training, feedback, guidance, and supervision from the university supervisor, the cooperating teacher, and the school principal during a period of four months. Pre-service teachers are required to register for 12 credit hours in the last semester prior to graduation and are required to attend training in hosting schools Sunday through Thursday from 7:30am to 1:15pm. Based on the system of the field training program at the Hashemite University, pre-service teachers should attend the program for 16 weeks distributed as follows: the initial observation stage (2 weeks), the partial practice stage (4 weeks), and the full practice stage (10 weeks).

Population and Sample

The target population for this study was all university students from the Department of Curriculum and Instruction who participated in the field-training program at the Hashemite University of Jordan. The sample for this study comprised 145 pre-service teachers who attended the field-training program for the first semester of the academic year 2008/2009. A total of 140 usable instruments were returned with a response rate of 96%. The sample gender distribution was 19 males (13.6%) and 121 females (86.4%).

Instrumentation

A two-part instrument was used to collect data in the study. The first part of the instrument contained information related to the gender of the respondents. The second part of the instrument contained the Robinson's (2006) Employability Skills Questionnaire (ESQ) (see Appendix 1). Items in this part of the instrument are used to solicit information about the perceptions of pre-service teachers regarding their level of competence at performing 67 employability skills grouped under 11 dimensions namely: problem-solving skills (6 items); decision-making skills (6 items); organization and time management skills (9 items); risk-taking skills (4 items); communication skills (10 items); interpersonal relations skills (5 items); managing conflict skills (2 items); leadership skills (11 items); creativity, innovation & change skills (5 items); lifelong learning skills (3 items); and motivation-personal strengths (6 items). A four-point scale with the following anchors was used in this part of the instrument: 0 = no competence, 1 = minor competence, 2 = moderate competence and 3 = major competence. A panel of experts established the face and content validity of the instrument and a pilot study was used to establish the reliability of the instrument (Robinson, 2006). A Cronbach's alpha of 0.94 was found from the pilot test of the portion of this instrument.

Instrument Translation Process

Three translators (faculty members) bilingual in English and Arabic translated the English version of the ESQ into Arabic (forward translation). These translators were instructed to retain both the form (language) and the meaning of the items as close to the original as possible but to give priority to meaning equivalence. When the Arabic translation was finalized, the ESQ was then back-translated (from Arabic to English) by three other faculty members, bilingual in English and Arabic.

The back-translated items were then evaluated by a group of five faculty members to ensure that the item meanings were equivalent between the original English version and the back-translated version. If differences in

facilitate the gathering, integrating, and conveying of information in many forms" (Evers, Rush, & Berdrow., 1998, p. 78). It has been noted, that for an organization to realize success as a whole, effective communication skills must be present (Coplin, 2003). Employees must be able to follow oral instructions, listen to formal presentations, and listen actively to team members, supervisors, and other colleagues.

With regard to leadership skills, the modern workplace demands forefront employees demonstrating leadership qualities, resolving conflict, and improving organizational effectiveness (Bailey, Hughes, & Barr, 1998; SCANS, 1991). Leaders must also have vision, which is "the ability to conceptualize the future of the company and provide innovative paths for the company to follow" (Evers, Rush, & Berdrow, 1998; p. 126). Moreover, those leaders should be able to "coordinate the work of peers and subordinates and encourage positive group relationships" (Evers, Rush, & Berdrow, 1998, p. 99). Further, leaders should demonstrate the ability and the initiative to take reasonable job-related risks by recognizing different ways of meeting objectives and monitoring progress toward achieving those objectives (Evers, Rush, & Berdrow, 1998; p. 125). With regard to teamwork skills, Dunne and Rawlins (2000) noted that "teamwork is becoming increasingly important within higher education, not only because of employer demands but also as a consequence of pragmatic requirements for change due to the increase in intake of students" (p. 361). Workers must be able to work effectively as part of multiple teams, teaching one another and performing a wide range of tasks.

As far as the lifelong learning skills are concerned, Lloyd and Kennedy (1997) suggested that to become a lifelong learner, individuals must "understand how you absorb and retain information; learn when they are most alert and use this time to learn; and keep aware of external events and reflect on how those events affect you" (p. 1). Employees must demonstrate willingness and ability to learn constantly (SCANS, 1991). According to Carnevale (1996) "once an individual learns how to learn, he or she can achieve competency in all other basic workplace skills. Learning skills are required in order to respond flexibly and quickly to technical and organizational change; to make continuous improvements in quality, efficiency, and speed; and to develop applications for existing technologies, goods, and services" (p. 165). Students need to think in terms of preparing themselves for lifelong employability (as opposed to lifelong employment) through lifelong learning. They need to be able to manage themselves and communicate effectively within and outside the organization in a variety of formats, as well as manage other people and tasks as they take on leadership roles within and across teams (Atkins, 1999). Coberly (1996) emphasized that lifelong learning skills are essential for "long-term survival, particularly in time of turbulence, change, or discontinuity" (p. 100). These skills are important to the worker who wants to remain productive in the 21st century.

Other important employability skills that employees need to possess are solving problems, making decisions, and managing conflicts. **"**Problem-solving consists of identifying, prioritizing, and solving problems individually or in groups" (Evers, Rush, & Berdrow, 1998, p. 64). Employers want their employees to be problem solvers in order to deal with workplace challenges (Collis, Waring, & Nicholson, 2004). Moreover, Coplin (2003) suggested that good problem solving skills require "good character, good communication skills, and excellent people skills" (p. 107). Employees also need to be able to make decisions on the basis of thorough assessment of the short-term and long-term effects of decisions, recognize the political and ethical implications, and be able to identify those who will be affected by the decision made (Evers, Rush, & Berdrow, 1998). Moreover, employees need to have the ability to manage conflicts through the identification of sources of conflict between oneself and others, or between other people, and to take steps to overcome dissonance. Evers, Rush, and Berdrow (1998) added that "conflict can, if properly channeled, be an engine of innovation and change, one that can enable an organization to better adapt to the rapid social, political, economic, and technological changes that are expected to occur" (p. 21). This guides us to stress the importance of being agents of creativity, innovation, and change on the job. "Creativity, innovation, change is the ability to adapt to situations of change. At times, it involves the ability to initiate change and provide novel solutions to problems. It also involves the ability to reconceptualize roles in response to changing demands related to success" (Evers, Rush, & Berdrow, 1998, p. 121). The last two important skills discussed in the literature are interpersonal relations and organization/time management skills. Evers et al., (1998) described interpersonal skills as "working well with others (superiors, subordinates, and peers), understanding their needs, and being sympathetic to them" (p. 82). Field (1994) listed three examples of interpersonal skills, which were to: "maintain good work relations, work in a team, and discuss workplace issues and problems" (p. 41). Organization and time management skills involves being able to "handle multiple assignments over a two-or-three-week period, submitting weekly reports…" (Coplin, 2003, p. 15).

Statement of the Problem

The university system in Jordan is being called upon to graduate students who possess not only hard skills but also soft people skills to be successful in the workplace. Indeed, there is a need to determine the level of competence that university graduates possess before moving on to the national workforce. There has been limited or no research in Jordan to address the acquisition of employability skills by university graduates. Therefore, the primary purpose of this study

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 6, No. 3, pp 237-244

Vocational Skills Required for Pre-Service Teachers at the Hashemite University that are Employable in the 21st Century from their Perspectives

Samer Khasawneh*

Received Date: Sept. 3rd, 2009 Accepted Date: June 10, 2010

***Abstract**: The main purpose of this study was to determine the vocational skills required for pre-service teachers at the Hashemite University that are employable in the 21st century based on their perceptions. The study surveyed 140 senior students who participated in the field-training program offered by the Department of Curriculum and Instruction. The instrument used in this study was adapted from Robinson (2006) encompassing 67 employability skills categorized under 11 dimensions. Results indicated that respondents perceived themselves to have a major level of competence at performing the employability skills. The three most rated dimensions were communication skills, conflict management skills, and lifelong learning skills. The study ended by offering a number of implications and suggestions from the practical and theoretical standpoint.* ***(Keywords:** vocational skills**,** employability**,** workforce development, and Jordan).*

المهارات المهنية المتطلبة للطلبة المعلمين في الجامعة الهاشمية والقابلة للتوظيف خلال القرن الواحد والعشرين، وذلك من وجهة نظرهم

سامر خصاونة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء الأردن.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف الى وجهة نظر خريجي الجامعة الهاشمية في الاردن لمستوى كفايتهم للمهارات القابلة للتوظيف واللازمة لمهنة المعلم. تكونت عينة الدراسة من 140 طالب وطالبة مشاركين في برنامج التدريب الميداني من قسم المناهج والتدريس في الجامعة الهاشمية. واستخدمت الاداة في الدراسة الاداة التي استخدمها روبنسون (Robinson, 2006) تم التحقق من صدقها حيث تكونت من 67 مهارة توظيفية موزعة على أحد عشر مجالا. بينت نتائج الدراسة أن المشاركين يتوافر لديهم مستوى عال من المهارات التوظيفية. وأن أفضل ثلاثة مجالات منها كانت مهارات الاتصال، ومهارات حل الصراع، ومهارات التعلم مدى الحياة. وخلصت الدراسة الى تقديم عدد من التوصيات البحثية والعملية ذات الصلة. **(الكلمات المفتاحية:** مهارات مهنية، معلمي ما قبل الخدمة، القابلية للتوظيف، تطوير القوى العاملة، الاردن).

Introduction and Theoretical Framework

With the increasing globalization, restructuring, and competition in the workplace, universities are being criticized for not equipping students with the necessary work skills needed to ensure viable entry and sustainability in today's workforce (Baker, 2006; Gurchiek, 2005; Krahn, Lowe, & Lehmann, 2002; Robinson, 2002). At the time of employment, there is a growing realization that discipline-specific/job-specific knowledge and skills alone will not be adequate to deal with changes in the contemporary workplace (MacLeod, 2000). Rather, general employability skills must be developed to complement the wide range of specialized skills already possessed by graduates. Today's university students are expected to develop not only "hard" technical skills but also "soft" people skills to be successful in the workplace (Shivpuri & Kim, 2004). These essential skills are often viewed as the organization's most important asset (Overtoom, 2000; Perry, 2003). Further, Krahn, Lowe, and Lehmann (2002) indicate that "employability skills are an enduring policy concept because such skills are thought to contribute to both aggregate economic growth and improved labour market outcomes for individuals" (p. 276).

Overtoom (2000) defined employability skills as "transferable core skill groups that represent essential functional and enabling knowledge, skills, and attitudes required by the 21st century workplace…necessary for career success at all levels of employment and for all levels of education" (p. 2). Employability skills are generic and universal in nature, which individuals can transfer from one occupation to another, regardless of the industry (Fallows & Steven, 2000).

Robinson (2006) identified 67 employability skills that were perceived important by educators, employers, and employees in entry level positions for employment success. These skills are grouped according to 11 dimensions. Previous research regarded communication skills, leadership skills, teamwork skills, and lifelong learning skills as the four most important and critical skills in life that is needed by employees to succeed in the workplace (Breiter & Clements, 1996; Carnevale, 1996; Covey, 1989).

Communication skills are described as "interacting effectively with a variety of individuals and groups to

*Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa, Jordan, Postcode 13133.

© 2010 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 6, No. 3, September 2010, Ramadan 1431 H

Articles in English

- **Vocational Skills Required for Pre-Service Teachers at the Hashemite University that are Employable in the 21st Century from their Perspectives** **237**
  Samer Khasawneh
- **The Psychological Motives of Self-Harm Behavior among Inmates at the Correctional and Rehabilitation Centers in Jordan** **245**
  Omar Alshawashreh

Articles in Arabic

- **Burnout Levels of Omani Female Teachers of Pupils with Learning Disabilities** **175**
  Said Aldhafri and Ibrahim Al-Qryouti
- **Developing an Approach Based on Behavioral Objectives to Estimate the Cut-off Score: A Comparison with Angoff's Method** **191**
  Ahmad Audeh and Ahmad Shraim
- **Degree of Professional Commitment of Principals and Teachers of Palestinian Government Secondary Schools from a Teachers' and Principals' Viewpoint** **203**
  Mohmmad Abdeen
- **Evaluating General Diploma in Education Program at Al- Hussein Bin Talal University from a Students' Perspective** **219**
  Madher Attiat and Kahled Attiat

Subscription Form

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في

العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For **لمدة**

/ One Year / سنة واحدة

/ Two Years / سنتان

/ Three Years / ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box: ..... ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price	أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	
	داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد 7 دنانير Individuals JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	المؤسسات 10 دنانير Institutions 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 7211111 2 962 00 فرعي 3638
فاكس 7211121 2 962 00

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.

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 3, September 2010, Shawwal 1431 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**

Nayrouz Malkawi,**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

Volume 6, No. 3, September 2010, Shawwal 1431 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 3, September 2010, Shawwal 1431 H

Jordan Journal of Educational Sciences (*JJES*): An International Refereed Research Journal established by the Higher Research Committee, Ministry of Higher Education & Scientific Research, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research & Graduate Studies, 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.

The Hashimite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 3, September 2010, Shawwal 1431 H