المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (5)، العدد (3)، أيلول 2009م / شوال 1430هـ

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.

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، أربد، الأردن.
Ltr290@yahoo.com

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

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

أ.د. فريد أبو زينة
جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن
Fabuzeineh@yahoo.com

أ.د. ماجد أبو جابر
جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.
Abujaber52@yahoo.com

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

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (5)، العدد (3)، أيلول 2009م / شوال 1430هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (5)، العدد (3)، أيلول 2009م / شوال 1430هـ

الهيئة الاستشارية:

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

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

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. محمد العجلوني.

تنضيد وإخراج: مجدي الشناق.

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 مرن قياس 3.5 انش، متوافق مع أنظمة IBM (Ms Word 97,2000,XP) بنط Normal 14 بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.

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

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

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

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

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

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

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

14- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.

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

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

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

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

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

ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة اللجنة العليا للبحث العلمي أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

محتويات العدد

المجلد (5)، العدد (3)، أيلول 2009م / شوال 1430هـ

البحوث باللغة العربية

- **معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية** **187**

  أسامة عابد

- **أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي** **201**

  أمين الكخن ولينا هنية

- **أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وأثرها في تكيفهم النفسي** **217**

  سليمان ريحاني، مي الذويب وعز الرشدان

- **القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها** **233**

  خالد الصرايرة ومحمد القضاة

- **أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت (نظام 1- نظام4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم** **249**

  راتب السعود

- **أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ** **263**

  صلاح هيلات، محمد جوارنه، وليد عيادات وصادق شديفات

- **أثر دراسة طلبة برنامج "معلم صف" في جامعة آل البيت لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية** **277**

  سليمان القادري

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، 2009، 187- 199

معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية

أسامة عابد*

تاريخ تسلم البحث 2008/8/17 تاريخ قبوله 2009/5/18

ملخص: هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى تقصي معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم، وتقصي مستوى فهمهم للمفاهيم العلمية. تكونت عينة الدراسة من 113 طالباً وطالبةً في السنة النهائية في مرحلة البكالوريوس في كلية العلـوم التربويـة والآداب الجامعيـة التابعـة للأونـروا (U.N.R.W.A) فـي الأردن. استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً ومقياساً للمعتقدات مكوّناً من مجالين، هما: المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم، والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم. وقد توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج الآتية: امتلاك طلبة معلم الصف معتقدات إيجابية بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم ومعتقدات إيجابية مرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم، وتـدني مستوى فهمهـم للمفـاهيم العلميـة، ووجـود ارتبـاط إيجـابي بـين مستوى فهـم المفـاهيم العلميـة والمعتقـدات المرتبطـة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم، وعـدم وجـود ارتبـاط بين مستوى فهـم المفـاهيم العلمية والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم. أوصت الدراسة بضرورة اختيار الطرق التعليمية الملائمة لتعديل المفاهيم العلمية البديلة لدى طلبة معلم الصف في مرحلة الإعداد قبل الخدمة. (**الكلمات المفتاحية:** طلبة معلم الصف، المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم، فهم المفاهيم العلمية).

مقدمة: تحتل مرحلة التعليم الأساسي مكانة حساسة في السلم التعليمي، لتعاملها مع الطفل في أخطر سنوات عمره؛ في مرحلة تتشكل فيها ملامح شخصيته، ويكتسب خلالها قدراً كبيراً من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤثر في جوانب سلوكه مستقبلا، وبهذا تشكل هذه المرحلة القاعدة الرئيسة للتعليم المنظم والركيزة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة (الصاوي والرشيد، 1999).

ومما لا شك فيه أن المعلم، في جميع المراحل التعليمية، يشكل عصب العملية التعليمية ومحركها الأساس، وهو القادر على صقل مواهب الطلبة وتحريك كوامن طاقاتهم، والقادر على ترجمة الأهداف التعليمية والنزول بها من حيّز التنظير إلى الواقع العملي (الصقرات، 2006؛ نصر الله، 2001). وحتى يتسنى للمعلم القيام بالدور الذي وكّله المجتمع القيام به، فإنه يحتاج إلى رفع كفاياته اللازمة لأداء عمله؛ الأمر الذي يتطلب إعداده وتأهيله قبل الخدمة وأثنائها، وهو ما تسعى الأمم إلى تحقيقه خلال برامج إعداد المعلمين (إبراهيم وبلعاوي،2007؛ عدس، 1997).

* كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية / الأونروا، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

Class Teacher Students' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and its Relation to their Understanding Level of Scientific Concepts

Osama Abed, *Faculty of Educational Sciences/ UNRWA, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study mainly investigated class teacher students' efficacy beliefs regarding science teaching and its relation to their understanding level of scientific concepts. A total of 113 senior preservice class teachers at the Faculty of Educational Sciences, which is run by UNRWA in Jordan, participated in the study. The study instruments were an achievement test, and the Science Teaching Efficacy Belief Instrument (STEBI), which comprises two subscales: Personal Science Teaching Efficacy Beliefs (PSTEB), and Science Teaching Outcome Expectancy Beliefs (STOEB). The results indicated that class teacher students had positive efficacy beliefs on both subscales, whereas they showed low level of understanding scientific concepts. Positive correlation had been detected between class teacher students' understanding level of scientific concepts and their PSTEB, whereas no correlation had been detected between class teacher students' level of understanding scientific concepts and their STOEB. The study recommended that teacher education programs should employ appropriate teaching methods which modify the alternative scientific concepts that preservice class teachers may hold. (**Keywords**: Class teacher students, science teaching efficacy beliefs, scientific concepts understanding level).*

ونظراً لحساسية المرحلة التي يُدرس فيها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى؛ فإن من العقلانية أن تعطى هذه الفئة من المعلمين العناية الخاصة خلال برامج إعدادهم الأولى؛ نظراً لاهتمام تلك البرامج بإعداد معلمين لتعليم الطلبة جميع المواد الدراسية، ومن بينها مادة العلوم، خلافاً لبرامج إعداد معلمي المراحل الدراسية الأخرى (Hopkins, 2007; Stephen, 2006).

ويرى وورث وجرولمان (Worth & Grollman, 2003) أن أهداف التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى تتمحور حول إكساب الطلبة أساسيات القراءة والكتابة والحساب، على اعتبار أنها أهداف رئيسة ينبغي لهذه المرحلة أن تحققها؛ وبذلك تحظى مواد اللغة والرياضيات باهتمام ملحوظ، دون أن تحظى المواد الدراسية الأخرى بالاهتمام ذاته. ومن بين المواد التي لا تحظى بالاهتمام الملائم، مادة العلوم، إذ يؤكد كل من شونبرجر ورسل (Schoeneberger & Russell, 1986) أن مادة العلوم تُعد الحلقة الأضعف في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وفي معظم الحالات لا يحظى تعليمها إلا بفرص قليلة من فرص التعليم المدرسي. وعلى الصعيد المحلي لم يجد الباحث – في حدود اطلاعه – دراسات تؤكد ذلك أو تنفيه.

وبتزايد الوعي بأهمية مادة العلوم في الصفوف الثلاثة الأولى، أصبح إيجاد الطرق والاستراتيجيات الملائمة لتعليمها للأطفال محطَّ اهتمام الباحثين (Bursal, 2007; Tosun, 2000). وقد حددت العديد من الدراسات كدراسة ستيبنس وماكورماك (Stepans & McCormack, 1985) ودراسة ستيفنز ووينر (Stevens & Wenner, 1996) ودراسة وينر (Wenner, 1993) عاملين رئيسيين يؤثران في تعليم العلوم للطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، هما: مستوى فهم المعلمين للمفاهيم العلمية، ومعتقداتهم المرتبطة بفاعليتهم في تعليم العلوم.

وفيما يتعلق بمستوى فهم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للمفاهيم العلمية، فمن البدهي الافتراض بأن ما يعرفه المعلم يؤثر في سلوكه داخل الصف ويحدده؛ إذ إن افتقار المعلم للمعرفة العلمية القوية يسهم بشكل كبير في حيرته وعدم قدرته على تعليم العلوم بشكل فاعل، وقد أشارت نتائج دراسة كوك (Koc, 2006) ودراسة ساريكايا (Sarikaya, 2004) ودراسة جيل وبون (Jale & Boone, 2002) ودراسة شون وبون (Schoon & Boone, 1998)) إلى تدني مستوى فهم معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة للمفاهيم العلمية وامتلاكهم العديد من المفاهيم البديلة، وتوصلت دراسة سمولك وآخرون (Smolleck et al., 2006) ودراسة بنز وأبتون (Bencze & Upton,2006) إلى أن العديد من معلمي المرحلة الابتدائية، بالرغم من كونهم مُعدين لتدريس جميع المواد الدراسية، لا يشعرون غالباً بالارتياح لتدريس مادة العلوم ولا يفضلون تدريسها، ويتّبعون أسلوباً تلقينياً في تدريسها، وهو ما فسّره العديد من الباحثين (Koc, 2006; Bencze & Upton, 2006; Sarikaya, 2004; Aschbacher & Roth, 2002) بافتقار هؤلاء المعلمين للمعرفة العلمية الملائمة.

وفي الوقت ذاته لم يكن لمقررات العلوم التي يَدرسها معلمو المرحلة الابتدائية -ممن هم في مرحلة الإعداد قبل الخدمة- خلال المرحلة الجامعية أو المدرسة الثانوية أثر في إكسابهم فهماً للمفاهيم العلمية أو في تعديل ما لديهم من مفاهيم بديلة، فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات (Stepans & McCormack,1985; Stevens & Wenner, 1996; Bleicher& Lindgren, 2005) أن إتمام الطلبة دراسة مقررات العلوم في الجامعة، لا يعني أنهم يفهمون المفاهيم العلمية بشكل سليم، أو أنهم يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو تعليم العلوم، أو بالثقة بأنفسهم في تعليمها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كوك (Koc, 2006) ودراسة جيل وبون (Jale& Boone, 2002) في الإشارة إلى عدم وجود ارتباط بين عدد ونوع المفاهيم البديلة التي يمتلكها معلمو المرحلة الابتدائية وعدد المساقات العلمية التي درسوها في الجامعة أو في المدرسة الثانوية.

لما سبق، فقد عُدَّ مستوى فهم معلمي المرحلة الابتدائية للمفاهيم العلمية واحداً من العوامل الرئيسة المحددة لماهية ما يتم تعليمه في حصص العلوم وكيفية تعليمه. وهذا ما وجّه الأنظار نحو مساقات العلوم التي تُدرَّس في برامج إعداد المعلمين.

وحتى أواسط القرن الماضي كان مستوى امتلاك المعلم للمعرفة العلمية يتخذ معياراً رئيساً للحكم على فاعليته في تعليم العلوم، ولم تكن حينها الآثار التي يمكن أن تسهم به معتقداته بفاعليته في تعليمها موضع اهتمام، وهو ما تم الالتفات إليه في ستينيات القرن الماضي (Bursal, 2007; Jale et al., 2005).

وقد اقترح مفهوم "الفاعلية" efficacy كمفهوم في علم النفس ضمن النظرية الاجتماعية للسلوك لباندورا (Bandura, 1977, 1981, 1982) الذي أشار إلى أن معتقدات الفرد المرتبطة بقدرته على أداء عمل معين تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل. وقد حدد باندورا الفاعلية ضمن عنصرين: عنصر مرتبط بالفاعلية الذاتية، ويشير إلى إيمان الفرد بقدرته على القيام بالسلوك اللازم لإنتاج المخرجات المطلوبة بنجاح، وآخر مرتبط بتوقع المخرجات، ويشير إلى تقدير الفرد بأن سلوكه بطريقة معينة سيؤدي إلى نتائج محددة.

ويعرِّف كل من دمبو وجبسون (Dembo & Gibson, 1985) "الفاعلية الذاتية" self-efficacy بمعتقدات المعلم المرتبطة بقدرته على إحداث تعديلات مرغوبة في سلوكات الطلبة وفي مستويات تحصيلهم، في حين أنهما عرّفا المعتقدات المرتبطة "بتوقع المخرجات" بمعتقدات المعلم بقدرته على التأثير ايجابياً في سلوكات الطلبة ومستويات تحصيلهم. أما مصطلح " فاعلية المعلم" فيشير إلى معتقدات المعلم بقدرته على تحقيق المخرجات التعلمية المطلوبة عند الطلبة (Wheatley, 2005; Megan & Hoy, 2001). ويعرّف كل من توزن وتوبكو (Tuzun & Topcu, 2008) الفاعلية الذاتية بتلك العملية المعرفية التي يطور خلالها الأفراد معتقداتهم بقدرتهم على القيام بمهمات محددة.

وقد عُدّت معتقدات المعلمين بفاعليتهم في تعليم العلوم عاملاً رئيساً آخراً من العوامل المحددة لنوعية تدريس العلوم والمدة الزمنية لتدريسها للأطفال (Schoeneberger & Russell, 1986; Wallace & Louden, 1992). فالمعلم ذو المعتقدات العالية بفاعليته في تعليم العلوم، يكون طلبته أكثر اهتماماً وشعوراً بأهمية ما يتعلمونه، ويكون قادراً على تطوير اتجاهات الطلبة وتحصيلهم (Tschannen et al., 1998; Gibson & Dembo, 1984).

وقد بحثت العديد من الدراسات معتقدات معلمي المرحلة الابتدائية بفاعليتهم في تعليم العلوم، وحاول بعضها ربط تلك المعتقدات بعدد من المتغيرات. وفي هذا السياق اتفقت نتائج العديد من الدراسات (Yılmaz & Cavas, 2008; Hopkins, 2007; Koc, 2006; Jale & Boone, 2002) في الإشارة إلى امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية معتقدات ايجابية بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم. أما دراسة ملولاند وآخرون (Mulholland et al., 2004) ودراسة يلماز وكافيز (Yılmaz & Cavas, 2008) فقد اتفقتا بوجود فروق في المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم تعزى للجنس، إلا أنها اختلفت بالنسبة لمتغير فرع دراسة الطالب في الثانوية العامة، فقد أشارت دراسة يلماز وكافيز (Yılmaz & Cavas, 2008) إلى عدم وجود فروق في المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم تعزى لفرع دراسة الطالب في الثانوية العامة، أما دراسة ملولاند وآخرون (Mulholland et al., 2004) فقد توصلت إلى نتيجة مخالفة.

كما اتفقت نتائج بعض الدراسات كدراسة ساريكايا (Sarikaya, 2004) ودراسة جيل وبون (Jale & Boone, 2002) ودراسة شون وبون (Schoon & Boone, 1998) في الإشارة إلى وجود ارتباط بين اتجاهات

المعلمين قبل الخدمة ومعتقداتهم نحو تعليم العلوم ومستوى معرفتهم العلمية. أما دراسة بليشر ولندرن (Bleicher & Lindgren, 2005) فقد كشفت عن وجود ارتباط بين مستوى فهم معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم، في حين لم تظهر نتائجها وجود ارتباط بين مستوى الفهم المفاهيمي والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم. واتفقت نتائج بعض الدراسات كدراسة بالمر (Palmer, 2006) ودراسة بليشر ولندرن (Bleicher & Lindgren, 2005) ودراسة ملولاند وآخرون (Mulholland et al., 2004) في الإشارة للأثر الايجابي لدراسة معلمي المرحلة الابتدائية لمساقات أساليب تدريس العلوم في تطوير معتقداتهم بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم وفي توقع مخرجات تعليم العلوم.

نخلص مما سبق أن برامج إعداد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ينبغي أن لا تُقتَصَر أهدافها على تطوير كفايات المعلمين وتمكينهم من تطبيق العديد من الاستراتيجيات التدريسية لتعليم المفاهيم العلمية، وإنما ينبغي لتلك البرامج أن تعنى أيضاً بمعتقدات المعلمين بفاعليتهم في تعليم العلوم (Fives & Buehl, 2008; Hopkins, 2007). إذ أصبح يُنظر للمعلم الكفؤ على أنه من يمتلك مهارة وثقة بالنفس، تمنحه القدرة على المبادرة (عدس، 2000).

مما تقدم، يبدو جلياً تركيز البحث في مجال تعليم العلوم للطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى على تقصي معتقدات معلمي الصف قبل الخدمة بفاعليتهم في تدريس مادة العلوم، إضافة إلى تقصي مستوى معرفتهم العلمية. ولعله من اللافت – في حدود اطلاع الباحث- غياب الدراسات العربية في هذا المجال، وهو ما شكل حافزاً لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

يتخذ تعليم العلوم للطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى أهمية خاصة؛ إذ أن تعلم الطلبة للعلوم في هذه المرحلة العمرية يعزز فضولهم ويلبي حاجتهم لفهم الظواهر والأحداث في عالمهم المحيط، بما يمكنهم من التوصل للعديد من التفسيرات المرتبطة بتلك الظواهر والأحداث (Worth & Grollman, 2003). ولعل من بين ما يضمن تحقيق هذه الغاية من غايات تعليم العلوم، إن لم يكن من أهمها، إعداد معلم كفؤ قادرٍ على توجيه ورعاية تساؤلات الطلبة وصقلها بما يشبع فضولهم ويعززه.

وقد برز على الصعيد البحثي عاملان من العوامل ذات الصلة ببرامج إعداد معلمي الصف قبل الخدمة، والتي تحدد ما يتم تعليمه وكيف يتم تعليمه في حصص العلوم للطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، ذينك العاملين هما: معتقدات معلمي الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم، ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية. حيث أجمعت العديد من الدراسات (Bleicher & Lindgren, 2005; Sarikaya, 2004; Jale & Boone, 2002; Schoon & Boone, 1998) على وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات معلمي الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، وأشارت دراسات أخرى (Koc, 2006; Wenner, 1993) إلى تدني مستوى فهم معلمي الصف قبل الخدمة للمفاهيم العلمية.

وعلى الصعيدين المحلي والعربي، وفي حدود اطلاع الباحث، يفتقر الأدب التربوي إلى دراسات بحثت معتقدات معلمي الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية. ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم تعزى للجنس، ولمستوى التحصيل، ولفرع الثانوية العامة؟

السؤال الثالث: ما مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية؟

السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية بين معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية؟

أهمية الدراسة

نظراً لما لمعتقدات المعلم بفاعليته التعليمية من أثر كبير في سلوكه التدريسي، فإنه من المهم الوقوف على طبيعة تلك المعتقدات التي تتشكل خلال مرحلة إعداد المعلم قبل الخدمة، ومحاولة الوقوف على بعض العوامل التي تسهم في تشكيلها. ومن خلال مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة، تبيّن أن مستوى فهم معلم الصف للمفاهيم العلمية يُعد من العوامل المهمة المساهمة في تشكيل معتقداته بفاعليته في تعليم العلوم؛ نظراً لكون ذلك المعلم غير متخصص في تعليم العلوم، إذ يُعد لتعليم الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى المواد الدراسية جميعها. وبهذا يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تقدم مؤشرات تساعد في تقييم برامج إعداد معلمي الصف قبل الخدمة فيما يتعلق بتعليم العلوم، خاصة في ظل افتقار الأدب التربوي - في حدود اطلاع الباحث- إلى دراسات عربية تناولت هذا المجال بالبحث.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن ممن هم في مستوى السنة الرابعة (الفصل النهائي) تخصص معلم صف، وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على الطلبة ضمن التخصص ذاته في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأخرى، وعلى طلبة البكالوريوس ضمن المستويات الأخرى ممن هم في مستوى أدنى من مستوى السنة الرابعة.

مصطلحات الدراسة

وردت في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات سيكون لها المدلولات الآتية:

طلبة معلم الصف: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج تخصص "معلم صف" في مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة للأونروا في الأردن، ومن المتوقع أن يُدرِسوا بعد تخرجهم جميع المواد الأكاديمية للطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى.

المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم: هي جملة التصورات المسبقة التي يمتلكها طلبة معلم الصف ضمن المجالين الآتيين:

المجال الأول/ المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم: وتشير إلى جملة التصورات المسبقة التي يمتلكها طالب معلم الصف حول قدرته على تعليم العلوم بفاعلية.

المجال الثاني/ المعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم: وتشير إلى جملة التصورات المسبقة التي يمتلكها طلبة معلم الصف حول قدرة تعليمهم للعلوم على التأثير ايجابياً في تعلم الطلبة للعلوم وتحصيلهم فيها.

وقد تم قياس تلك المعتقدات باستخدام "مقياس المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم" الذي طوره اينوكس وريغز (Enochs & Riggs, 1990).

مستوى التحصيل: هو المعدل التراكمي لطالب "معلم الصف" في جميع المساقات التي دَرَسها في الفصول السبعة التي سبقت تنفيذ الدراسة – وقد تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2008/2007-. وقد تم تقسيم المعدل التراكمي ضمن فئات ثلاث استناداً إلى النظام المتبع في العديد من الجامعات الأردنية؛ كما يلي:

تحصيل مرتفع: يشمل فئة المعدل التراكمي ممتاز، والذي له العلامات من (84-100).

تحصيل متوسط: يشمل فئة المعدل التراكمي جيد جداً، والذي له العلامات من (76-83.9).

تحصيل متدنٍ: يشمل فئتي المعدل التراكمي جيد، ومقبول والتي لها العلامات من (60- 75.9). علماً بأن المعدل (67.5) كان أقل معدل تراكمي حصل عليه طالب في عينة الدراسة.

فرع الثانوية العامة: هو فرع الثانوية العامة الذي التحق به الطالب في المرحلة الثانوية. وهو ضمن مجالين: العلمي والأدبي. علماً بأنه لا يُقبل في تخصص معلم الصف إلا الطلبة من أحد هذين الفرعين فقط.

مستوى فهم المفاهيم العلمية: هي العلامة التي يحصل عليها المستجيب على اختبار المفاهيم العلمية المُعد لأغراض هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

عينة هذه الدراسة هي مجتمعها، حيث شملت جميع طلبة البكالوريوس في السنة الرابعة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة للأونروا في الأردن، والبالغ عددهم 113 فرداً (85 طالبة و28 طالباً)، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2008/2007. ومن بين المساقات التي أنهى دراستها جميع أفراد العينة: مفاهيم في العلوم الحياتية والصحية، ومفاهيم في العلوم الطبيعية، ومناهج وأساليب تدريس العلوم، كما أنهى جميع أفراد عينة الدراسة برنامج التربية العملية في الفصل السابق لتنفيذ الدراسة (الفصل الأول من العام الجامعي 2008/2007)، حيث أمضى كل منهم فترة تطبيق ميداني في المدارس لمدة فصل دراسي كامل. ويوضح الجدول (1) أعداد أفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس وفرع الثانوية العامة ومستوى التحصيل

الجنس	فرع الثانوية العامة	مستوى التحصيل: مرتفع	متوسط	متدنٍ	المجموع
ذكر	علمي	4	3	1	8
	أدبي	0	10	10	20
أنثى	علمي	10	2	0	12
	أدبي	29	37	7	73
المجموع		43	52	18	113

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان:

أولاً: "مقياس المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم": وهو مقياس طوره اينوكس وريغز (Enochs & Riggs, 1990) لقياس معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم. ويتكون هذا المقياس من (23) فقرة من نوع مقياس ليكرت خماسي التدريج (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث تعطى هذه التقديرات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وقد توزعت فقرات المقياس ضمن (13) فقرة ايجابية و(10) فقرات سلبية، وفي حال الفقرات السلبية تقلب الدرجات. كما توزعت فقرات المقياس الكلية ضمن المجالين الفرعيين الآتيين:

المجال الأول: "المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم"، ويتكون من (13) فقرة تقيس المعتقدات المسبقة المرتبطة بقدرة طلبة معلم الصف على تعليم العلوم. وقد أخذت فقرات المجال الأول للمقياس الأرقام التالية: 2، 3، 5، 6، 8، 12، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23.

المجال الثاني: "المعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم"، ويتكون من (10) فقرات تقيس المعتقدات التي يحملها طلبة معلم الصف حول قدرة تعليمهم للعلوم على التأثير ايجابياً في تعلم الطلبة للعلوم وتحصيلهم فيها. وقد أخذت فقرات المجال الثاني للمقياس الأرقام التالية: 1، 4، 7، 9، 10، 11، 13، 14، 15، 16.

وحيث لم يعثر الباحث - في حدود اطلاعه- على دراسات عربية استخدمت "مقياس المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم"؛ فقد اتبعت عدة إجراءات لجعله ملائماً للاستخدام محلياً؛ إذ قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية، مراعياً دقة الترجمة وسلامتها ووضوحها، ثم عرضت الترجمة على ثلاثة متخصصين في اللغة الانجليزية للتأكد من سلامتها وموافقتها للمعنى المقصود في النص الأصلي؛ وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناءً على مقترحاتهم.

ولتحديد درجات القطع التي تميّز المعتقدات الايجابية من السلبية، تم الاستناد إلى الأدب التربوي، كما استرشد بآراء ثلاثة من المتخصصين في القياس والتقويم، حيث جرى الاتفاق على ما يلي:

- تكون الدرجة (3) درجة قطع لكل فقرة من فقرات المقياس، بحيث تعبّر المتوسطات الحسابية من (1-2.99) عن معتقدات تميل للسلبية، في حين تعبّر المتوسطات من (3-5) عن معتقدات تميل للايجابية.
- تكون الدرجة (69) درجة قطع للأداء على المقياس بكليته. وحيث أن المقياس الكلي يضم (23) فقرة، فإن الدرجات عليه تتراوح بين (23- 115)، وبذلك تعبّر المتوسطات الحسابية من (23- 68) عن معتقدات تميل للسلبية، في حين تعبّر المتوسطات من (69- 115) عن معتقدات تميل للايجابية.
- تكون الدرجة (39) درجة قطع للمجال الأول. وحيث أن هذا المجال يضم (13) فقرة، فإن الدرجات عليه تتراوح بين (13-65)، وبذلك تعبّر المتوسطات الحسابية من (13- 38) عن معتقدات تميل

للسلبية، في حين تعبّر المتوسطات من (39- 65) عن معتقدات تميل للايجابية.

- تكون الدرجة (30) درجة قطع للمجال الثاني. وحيث أن هذا المجال يضم (10) فقرات، فإن الدرجات عليه تتراوح بين (10-50)، وبذلك تعبّر المتوسطات الحسابية من (10- 29) عن معتقدات تميل للسلبية، في حين تعبّر المتوسطات من (30 -50) عن معتقدات تميل للايجابية.

صدق "مقياس المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم" وثباته

طُور "مقياس المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم" من قبل اينوكس وريغز (Enochs & Riggs, 1990)، حيث استخرج له الباحثان دلالات الصدق والثبات، وكانت قيمة ألفا لمجاله الأول (0.90) ولمجاله الثاني (0.76). كما استخدم المقياس في عديد من الدراسات كدراسة ساريكايا (Sarikaya, 2004) وكانت قيمة ألفا لمجاله الأول (0.86) ولمجاله الثاني (0.79)، ودراسة بليشر ولندرن (Bleicher & Lindgren, 2005) وكانت قيمة ألفا لمجاله الأول (0.84) ولمجاله الثاني (0.76).

ولغايات تصديق المقياس لأغراض الدراسة الحالية، تم عرضه على ثلاثة متخصصين في المناهج وأساليب تدريس العلوم وثلاثة مشرفين تربويين (مشرفو مرحلة)، وثلاثة متخصصين في القياس والتقويم؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات المقياس ومدى انسجام كل منها مع مجالها الفرعي، واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديلات. ولاختبار مقروئية فقرات المقياس، تم عرضه على (15) طالباً وطالبة من خارج مجتمع الدراسة وعينتها، وهم طلبة السنة الرابعة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة للأونروا في الأردن خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2006/،2007.

وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين والطلبة تم تعديل فقرات المقياس، حيث لم يتطلب الأمر إجراء تعديلات جذرية تمس المقياس الأصلي، بل مجرد تعديلات طفيفة تعرضت لبعض الكلمات وبعض النواحي المرتبطة بالصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ولحساب ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية تتمتع بخصائص مماثلة لخصائص عينة الدراسة، قوامها (30) طالباً وطالبة من خارج مجتمع الدراسة وعينتها، وهم طلبة السنة الرابعة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة للأونروا في الأردن خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2006/،2007 ومن ثم استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات للمقياس الكلي ولمجاليه الفرعيين. وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.86) ولمجاله الأول (0.82) ولمجاله الثاني (0.73)، وهذه قيم ملائمة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: اختبار المفاهيم العلمية:

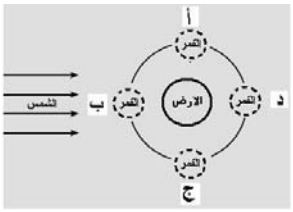
هو اختبار تحصيلي أعده الباحث لقياس مستوى فهم طلبة معلم الصف لعدد من المفاهيم العلمية الرئيسة الواردة في كتب العلوم المقررة للصفوف الثلاثة الأولى. وقد اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل. وتتراوح العلامات المحتملة على الاختبار بين صفر (أدنى علامة) و30 (أعلى علامة). وفيما يلي بعضاً من فقرات اختبار المفاهيم العلمية.

12) عندما تمسك زجاجة عصير باردة في يدك، فإنك تشعر بالبرودة بسبب انتقال:

أ- الحرارة من يدك إلى الزجاجة ب- البرودة من يدك إلى الزجاجة

ج- الحرارة من الزجاجة إلى يدك د- البرودة من الزجاجة إلى يدك

14) يبيّن الشكل المجاور القمر أثناء دورانه حول الأرض. يكون القمر بدراً في الموقع:



أ- (أ) ب- (ب)

ج- (ج) د- (د)

22) أي الغازات التالية يستهلكها النبات في عملية التنفس:

أ- ثاني اوكسيد الكربون نهاراً والأوكسجين ليلاً

ب- ثاني اوكسيد الكربون ليلاً ونهاراً

ج- الأوكسجين نهاراً وثاني اوكسيد الكربون ليلاً

د- الأوكسجين ليلاً ونهاراً

30) يقذف طفل كرة من يده رأسياً نحو الأعلى فتبدأ سرعتها بالتناقص تدريجياً إلى أن تصبح صفراً عند وصولها أقصى ارتفاع. إن القوة/ القوى المؤثرة في الكرة لحظة وصولها أقصى ارتفاع هي:

أ- قوة الجاذبية الأرضية. ب- قوة قذفها إلى الأعلى.

ج- قوة رد الفعل. د- محصلة وزن الكرة وقوة قذفها للأعلى.

وللحكم على مستوى أداء طلبة معلم الصف على اختبار المفاهيم العلمية، تم الاستئناس بآراء ثلاثة متخصصين في أساليب تدريس العلوم، وثلاثة متخصصين في القياس والتقويم؛ حيث جرى الاتفاق على أن تكون العلامة (15)، والتي تمثل (50 %) من علامة الاختبار الكلية هي درجة قطع؛ بحيث تعبّر العلامات الأقل من (15) عن مستوى فهم متدنٍ للمفاهيم العلمية، في حين تعبّر العلامات الأكبر من (15) أو تساويها عن مستوى فهم مقبول للمفاهيم العلمية.

صدق اختبار المفاهيم العلمية وثباته

للوقوف على صدق اختبار المفاهيم العلمية، تم عرضه على ثلاثة متخصصين في أساليب تدريس العلوم لتقديم آرائهم في فقرات الاختبار واقتراح ما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل. وللوقوف على دلائل أخرى لصدق اختبار المفاهيم العلمية، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالباً وطالبة من خارج مجتمع الدراسة وعينتها، وهم طلبة السنة الرابعة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة للأونروا في الأردن خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2006/،2007، ومن ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين أداءات طلبة العينة الاستطلاعية على اختبار المفاهيم العلمية، وبين معدل علاماتهم النهائية في مساقَي "مفاهيم في العلوم الطبيعية" و"مفاهيم في العلوم الحياتية والصحية"، حيث استخرج معدل علامتي كل طالب من طلبة العينة الاستطلاعية في المساقين. وقد اعتبر معدل علامات الطلبة في المساقين بمثابة محك يمكنه أن يقدم مؤشرات صدق لاختبار المفاهيم العلمية المعد لأغراض الدراسة الحالية؛ إذ يضم كل مساق من المساقين عدداً من الوحدات الدراسية التي تتناول مجموعة مفاهيم علمية ذات علاقة وثيقة ومباشرة بالمفاهيم التي تم فحص فهم طلبة معلم الصف لها في اختبار

المفاهيم العلمية المعد لأغراض هذه الدراسة، إضافة لذلك إن علامة الطالب النهائية في كل من المساقين هي مجموع علاماته في ثلاثة اختبارات تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. وقد بلغ معامل الارتباط (0.84)، وهي قيمة ملائمة لأغراض البحث العلمي.

ولحساب معامل ثبات اختبار المفاهيم العلمية، فقد استخدمت معادلة كودر-ريتشاردسون 20 (KR-20)، حيث وجد أن معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة قد ساوى (0.80)، وهي قيمة مناسبة لأغراض البحث العلمي.

متغيرات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة متغيرين تابعين، هما: معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم، ومستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية. كما تضمنت ثلاثة متغيرات مستقلة، هي: الجنس، ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، متدنٍ)، وفرع دراسة الطالب في الثانوية العامة (علمي، أدبي).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وُظفت مجموعة من الإحصاءات الوصفية، حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما استخدم اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية. كما حسبت معاملات ارتباط بيرسون لغايات الكشف عن الارتباطات بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصه "ما معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم؟" استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة معلم الصف على المقياس الكلي وعلى مجاليه الفرعيين. وقد تراوحت العلامات الخام على فقرات المقياس الكلي، بين (65 - 104) بمتوسط حسابي (86.85) وانحراف معياري (8.41)، وهذا يشير إلى أن معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم تميل للايجابية بشكل عام.

وفيما يتعلق بمعتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم (المجال الأول من مجالات المقياس)، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على هذا المجال بكليته وعلى كل فقرة من فقراته، كما حسبت النسب المئوية أيضاً. وقد تراوحت العلامات الخام لاستجابات طلبة معلم الصف على المجال الأول للمقياس بين (31- 63). ويوضح الجدول (2) تلك النتائج.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات طلبة معلم الصف على فقرات المجال الأول للمقياس

الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	النسبة المئوية %				
			موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
2- أعتقد بأنني سأكون قادراً على إيجاد طرائق أفضل لتعليم العلوم	4.12	0.63	25.7	59.3	15.0	0.00	00.00
*3- مهما بذلت من جهد في تعليم العلوم فلن أكون قادراً على تعليمها بالكفاءة ذاتها التي أُعلم بها الموضوعات الدراسية لأخرى	3.40	1.12	6.2	17.7	18.1	45.2	12.8
5- أعرف جيداً الخطوات الضرورية لتعليم المفاهيم العلمية بفاعلية	3.92	0.81	22.1	54.0	18.6	4.4	0.9
*6- أعتقد بأنني لن أكون فاعلاً في ضبط التجارب التي سيتم إجراؤها في العلوم	3.67	0.91	1.8	9.7	23.0	50.0	15.5
*8- عموما، أعتقد بأنني لن أكون فاعلاً في تعليم العلوم	4.04	0.93	3.5	1.8	14.1	48.7	31.9
12- أعتقد بأنني امتلك فهماً جيداً للمفاهيم العلمية بما سيمكنني مستقبلاً من تعليم العلوم للمرحلة الابتدائية بفاعلية	3.84	0.84	21.2	47.8	25	4.8	1.2
*17 - أعتقد بأنني سأجد الأمر صعباً بأن أوضح للطلبة سبب نجاح التجارب العلمية التي يتم إجراؤها	3.50	0.96	1.8	16.8	25.7	44.2	11.5
18- أعتقد بأنني سأكون قادراً على الإجابة عن أسئلة العلوم التي يطرحها الطلبة	3.95	0.74	22.1	52.2	24.8	0.0	0.9
*19- إني لأتساءل فيما إذا كنت سأمتلك المهارات اللازمة لتعليم العلوم	3.07	1.02	4.4	30.1	24.8	35.4	5.3
*20- لو أتيح لي الخيار، فلن أدعو مدير المدرسة لتقييم تدريسي للعلوم	3.74	1.19	4.4	15.0	14.2	34.5	31.9
*21- عندما يجد أحد الطلبة صعوبة في فهم مفهوم علمي، أعتقد بأنني لن أكون قادراً على مساعدته في استيعاب ذلك المفهوم بشكل أفضل	3.73	1.02	3.5	10.6	15.9	49.6	20.4
22- خلال تدريسي للعلوم مستقبلا، سأرحب دائما بالأسئلة التي سيطرحها الطلبة	4.40	0.69	48.7	43.4	6.2	1.7	00.0
*23- لا أعرف ما يتوجب عليَّ فعله لجعل الطلبة يقبلون على تعلم العلوم	3.79	0.96	2.6	8.0	18.6	49.6	21.2
**المتوسط الحسابي الكلي	49.11	6.80					

* تمثل فقرات سلبية، قلبت فيها الدرجات لتصبح (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

** المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات جميع أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات المجال الأول للمقياس

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة معلم الصف على جميع فقرات المجال الأول للمقياس قد بلغ (49.11) بانحراف معياري (6.80). كما يتضح من الجدول (2) أن استجابات طلبة معلم الصف عن كل فقرة من فقرات المجال تميل إلى الايجابية؛ وهو ما يشير إلى أن معتقداتهم العامة المتعلقة بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم تميل إلى الايجابية؛ فقد أشار (92.1%) من طلبة معلم الصف إلى أنهم سيرحبون بالأسئلة التي سيطرحها الطلبة في العلوم، وأشار (85%) إلى قدرتهم دائماً على إيجاد طرائق أفضل لتعليم العلوم، وأشار (80.6%) إلى فاعليتهم في تعليم العلوم، في حين أشار (76.1%) إلى أنهم يعرفون الخطوات الضرورية لتعليم المفاهيم العلمية بفاعلية، وأشار (74.3%) من طلبة معلم الصف إلى قدرتهم على الإجابة عن الأسئلة التي سيطرحها الطلبة في العلوم، وأشار (70.8 %) منهم إلى معرفتهم بما يتوجب عليهم فعله لجعل الطلبة يقبلون على تعلم العلوم. ويتضح من الجدول (2) أن (69%) من طلبة معلم الصف أشاروا إلى امتلاكهم فهماً جيداً للمفاهيم العلمية، كما أشار (70%) منهم إلى قدرتهم على تقديم المساعدة للطالب في حال وجد ذلك الطالب صعوبة في فهم مفهوم علمي ما. كما وافق (66.4%) من طلبة معلم الصف على أن يقيّم مدير المدرسة أداءه في تعليم العلوم، وأشار (65.5%) منهم إلى فاعليتهم في ضبط التجارب التي سيتم إجراؤها في العلوم، وأشار (58%) من طلبة معلم الصف إلى أن بذلهم مزيداً من الجهد في تعليم العلوم سيمكّنهم من تعليمها بالكفاءة ذاتها التي يُعلّمون بها المواد الدراسية الأخرى، كما أشار (55.7%) منهم إلى أنهم لن يجدوا صعوبة في الإيضاح للطلبة سبب نجاح التجارب العلمية، وأشار (40.7%) إلى امتلاكه المهارات اللازمة لتعليم العلوم.

وفيما يتعلق بالمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم (المجال الثاني من مجالات المقياس)، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة معلم الصف على هذا المجال بكليته وعلى كل فقرة من فقراته، كما حسبت النسب المئوية لاستجاباتهم ضمن كل فئة من فئات الاستجابة. وقد تراوحت العلامات الخام لاستجابات طلبة معلم الصف على المجال الثاني من مجالات المقياس بين (27-48). ويوضح الجدول (3) تلك النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات طلبة معلم الصف على فقرات المجال الثاني للمقياس

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %				
			موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1- إذا أصبح أداء طالب ما في العلوم أفضل من أدائه المعتاد، فغالباً ما يعود ذلك إلى بذل المعلم مزيداً من الجهد	4.13	0.81	36.3	45.1	14.2	4.4	00.0
4- عندما يتحسن تحصيل الطلبة في العلوم، فغالباً ما يعود ذلك إلى قدرة المعلم على توظيف طرائق تعليم أكثر فاعلية	4.09	0.77	31.9	47.7	17.7	2.7	00.0
7- أعتقد بأن التحصيل المتدني للطلبة في العلوم، يعود إلى احتمالية تدريسها بشكل غير فاعل	3.94	1.01	31.0	46.0	11.5	8.8	2.7
9- أعتقد بأن التعليم الجيد يساعد الطلبة على التخلص من المعرفة العلمية غير السليمة	4.92	0.76	43.4	46.0	7.9	1.8	0.9
*10- بشكل عام، لا نستطيع إلقاء اللوم على المعلمين في حال تدني تحصيل بعض الطلبة في العلوم	2.96	1.13	13.3	37.2	22.9	20.4	6.2
11- في حال تحسن التحصيل الدراسي المتدني لطالب ما في العلوم، فغالبا ما يعود ذلك إلى الاهتمام الإضافي من قبل المعلم بذلك الطالب	3.66	0.77	11.5	50.4	31.0	7.1	00.0
*13- أعتقد بأن الجهود الإضافية التي يبذلها المعلم في تعليم العلوم لا تحدث إلا تغيراً قليلاً في تحصيل بعض الطلبة فيها	3.57	0.97	3.5	11.5	22.2	50.4	12.4
14- أعتقد بأن المعلم مسؤول عادة عن تحصيل طلبته في العلوم	3.61	0.94	14.2	49.6	20.3	15.0	0.9
15- أعتقد بأن تحصيل الطلبة في العلوم يرتبط بشكل مباشر بفاعلية معلميهم في تدريسها	4.04	0.70	23.9	59.3	14.1	2.7	00.0
16- في حال أشار ولي أمر أحد الطلبة إلى أن ابنه يظهر اهتماماً في العلوم، فمن المحتمل أن يعود ذلك لأداء المعلم	3.72	0.91	18.6	45.1	27.4	7.1	1.8
المتوسط الحسابي الكلي	37.74	3.86					

* تمثل فقرات سلبية، قلبت فيها الدرجات لتصبح (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب.

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة معلم الصف على المجال الثاني للمقياس قد بلغ (37.74) بانحراف معياري مقداره (3.86)، وهذا ما يشير إلى أن معتقداتهم المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم تميل إلى الايجابية. ويظهر من جدول (3) أن (89.4%) من طلبة معلم الصف أشاروا إلى أن التعليم الجيد يساعد الطلبة على التخلص من المعرفة العلمية غير السليمة، وفي السياق ذاته أشار (83.2%) إلى أن تحصيل الطلبة في العلوم يرتبط بشكل مباشر بفاعلية معلميهم في تدريسها، كما أشار (81.4%) إلى أن أداء الطالب بشكل أفضل من أدائه المعتاد يعود إلى بذل المعلم مزيداً من الجهد، وأشار (79.7%) من طلبة معلم الصف إلى أن تحسّن تحصيل الطلبة في العلوم يعود إلى قدرة المعلم

على توظيف طرائق تعليم أكثر فاعلية، كما أشار (77 %) إلى أن تحصيل الطلبة المتدني في العلوم يعود إلى احتمالية تدريسها بشكل غير فاعل، وأشار (63.8%) من طلبة معلم الصف إلى أن المعلم مسؤول عن تحصيل الطلبة في العلوم، في حين أشار (62.8 %) إلى أن الجهود الإضافية المبذولة من المعلم تحدث تحسناً في تحصيل الطلبة في العلوم. وفي المقابل أشار أكثر من نصف المستجيبين (50.5%) أنه لا نستطيع إلقاء اللوم على المعلمين في حال تدني تحصيل بعض الطلبة في العلوم.

ويمكن تفسير نتيجة سؤال الدراسة الأول (امتلاك طلبة معلم الصف معتقدات ايجابية بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم وفي توقع مخرجات تعليم العلوم)، بأن امتلاك طلبة معلم الصف المعرفة العلمية والمسلكية الملائمة أسهم في تشكيل تلك المعتقدات الإيجابية، حيث أنهى هؤلاء الطلبة دراسة ثلاثة مساقات خاصة بالعلوم وتعليمها (مفاهيم في العلوم الحياتية والصحية، مفاهيم في العلوم الطبيعية، مناهج وأساليب تدريس العلوم). كما يمكن تفسير هذه النتيجة بان التحاق طلبة معلم الصف ببرنامج التربية العملية لمدة فصل دراسي وفّر لهم فرصة لتطبيق بعض ما تعلموه نظرياً ضمن سياقات صفوف حقيقية؛ وهو ما قد أسهم في تشكيل معتقداتهم الإيجابية بقدرة تعليمهم للعلوم على تحقيق النتاجات التعلمية المرغوبة، فقد رفض (58%) من طلبة معلم الصف مضمون الفقرة (3) – الجدول 2- من فقرات المقياس والتي تنص على "مهما بذلت من جهد في تعليم العلوم فلن أكون قادراً على تعليمها بالكفاءة ذاتها التي أُعلم بها الموضوعات الدراسية الأخرى"؛ وهذا ما يشير إلى أن طلبة معلم الصف يعتقدون بأن تدريس مادة العلوم لا يختلف عن تدريس المواد الدراسية الأخرى، ويعتقدون بامتلاكهم الكفايات التي تمكنهم من تدريس العلوم بشكل فاعل. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة يلماز وكافيز (Yılmaz & Cavas, 2008) ودراسة هوبكنز (Hopkins, 2007)، ودراسة كوك (Koc, 2006)، ودراسة جيل وبون (Jale & Boone, 2002).

السؤال الثاني: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم تعزى للجنس، ولمستوى التحصيل، ولفرع الثانوية العامة؟" استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على المقياس الكلي ومجاليه الفرعيين، كما استخرجت قيم (ت) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول (4) تلك النتائج نسبة لمتغير الجنس.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات طلبة معلم الصف على فقرات المقياس الكلي ومجاليه نسبة لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول	ذكر	28	50.79	6.70	1.516	0.132
	أنثى	85	48.55	6.78		
المجال الثاني	ذكر	28	38.18	4.43	0.678	0.494
	أنثى	85	37.60	3.67		
الكلي	ذكر	28	88.96	9.36	1.544	0.125
	أنثى	85	86.15	8.01		

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الذكور والإناث على فقرات المقياس الكلي وعلى مجاليه الفرعيين، وهذا ما يشير إلى أن معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم لا تختلف باختلاف الجنس، سواء بالنسبة للمقياس الكلي أو لأي من مجاليه الفرعيين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتشابه خبرات كل من الذكور والإناث في مادة العلوم في مرحلة المدرسة أو في مرحلة الجامعة بالشكل الذي لم يؤد إلى فروق بينهم في المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من يلماز وكافاز وملولاند وآخرون (Yılmaz & Cavas, 2008; Mulholland et al., 2004)

وفيما يتعلق بمتغير مستوى التحصيل، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداءات طلبة معلم الصف على المقياس الكلي ومجاليه الفرعيين. ويبين الجدول (5) تلك النتائج.

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة معلم الصف على فقرات المقياس الكلي ومجاليه نسبة لمتغير مستوى التحصيل

المجال	مستوى التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	مرتفع	43	50.00	7.07
	متوسط	52	47.90	6.80
	متدنٍ	18	50.44	5.82
الثاني	مرتفع	43	38.14	3.34
	متوسط	52	37.19	4.01
	متدنٍ	18	38.37	4.54
الكلي	مرتفع	43	88.14	8.32
	متوسط	52	85.10	8.12
	متدنٍ	18	88.83	8.89

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة معلم الصف على المقياس الكلي ومجاليه الفرعيّين نسبة لمتغير مستوى التحصيل. ولاختبار دلالة تلك الفروق، أجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) الموضحة نتائجه في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين استجابات طلبة معلم الصف على فقرات المقياس الكلي ومجاليه نسبة لمتغير مستوى التحصيل

المجال	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	141.762	2	70.881	1.548	0.217
	ضمن المجموعات	5036.964	110	45.791		
	الكلي	5178.726	112	-		
الثاني	بين المجموعات	30.040	2	15.020	1.009	0.368
	ضمن المجموعات	1637.517	110	14.887		
	الكلي	1667.558	112	-		
الكلي	بين المجموعات	302.260	2	151.130	2.183	0.118
	ضمن المجموعات	7616.182	110	69.238		
	الكلي	7918.442	112	-		

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أداءات طلبة معلم الصف على مقياس المعتقدات الكلي وعلى مجاليه الفرعيين نسبة لمتغير مستوى التحصيل، وهذا ما يشير إلى أن معتقداتهم بفاعليتهم في تعليم العلوم لا تختلف باختلاف التحصيل، سواء بالنسبة للمقياس الكلي أو لأي من مجاليه الفرعيين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بثقة طلبة معلم الصف بامتلاكهم الكفايات اللازمة لتعليم العلوم، حيث أنهى هؤلاء الطلبة دراسة مساق في أساليب تدريس العلوم، وهو ما قد يكون السبب في تزويدهم بالمهارات والكفايات التي يعتقدون بأنها تمكنهم من تدريس العلوم بالشكل الملائم، وهو ما أسهم بتشكيل معتقدات ايجابية بفاعليتهم في تدريسها. ويتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، كدراسة بالمر (Palmer, 2006)، ودراسة بليشر ولندرن (Bleicher & Lindgren, 2005)، ودراسة ملولاند وآخرون (Mulholland et al., 2004) والتي توصلت إلى أن دراسة معلمي المرحلة الابتدائية لمساقات أساليب تدريس العلوم يحقق أثراً ايجابياً في تطوير معتقداتهم بفاعليتهم في تعليم العلوم.

وفيما يتعلق بمتغير فرع الثانوية العامة، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة معلم الصف على المقياس الكلي ومجاليه الفرعيين، كما استخرجت قيم (ت) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول (7) تلك النتائج.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة معلم الصف على فقرات المقياس الكلي ومجاليه نسبة لمتغير فرع الثانوية العامة

المجال	فرع الثانوية العامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	علمي	20	52.85	7.24	2.795	0.006
	أدبي	93	48.30	6.46		
الثاني	علمي	20	38.60	2.74	1.095	0.276
	أدبي	93	37.56	4.05		
الكلي	علمي	20	91.45	7.86	2.777	0.006
	أدبي	93	85.86	8.23		

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة معلم الصف عن فقرات المقياس الكلي، وكانت الفروق لصالح من درسوا الثانوية العامة في الفرع العلمي (91.45) مقارنة بمن درسوا في الفرع الأدبي (85.86). كما يتضح من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة معلم الصف عن فقرات المجال الأول (المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم)، وكانت الفروق لصالح من درسوا في الفرع العلمي (52.85) مقارنة بمن درسوا في الفرع الأدبي (48.30)، وهذه النتيجة تشير إلى امتلاك طلبة معلم الصف ممن درسوا الثانوية في الفرع العلمي معتقدات أكثر ايجابية بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم مقارنة بمن درسوا الثانوية العامة في الفرع الأدبي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذين درسوا الثانوية العامة في الفرع العلمي يثقون بفهمهم للمفاهيم العلمية أكثر من ثقة الطلبة الذين درسوا في الفرع الأدبي؛ نظراً لأن طلبة الفرع العلمي درسوا في المرحلة الثانوية عدة مقررات في العلوم كعلم الأحياء وعلوم الأرض والكيمياء والفيزياء، وهذه مقررات لم يدرسها نظراؤهم في الفرع الأدبي، وهو ما قد أسهم بامتلاك طلبة الفرع العلمي معتقدات ايجابية بفاعليتهم في تعليم العلوم ومعتقداتهم الذاتية في تعليمها. إضافة لذلك إن طلبة الفرع الأدبي قد يكون لديهم في الأصل اتجاهات سلبية نحو المواد العلمية ولا يميلون لدراستها مما دفعهم للالتحاق بالفرع الأدبي وليس العلمي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة

دراسة ملولاند وآخرون (Mulholland et al., 2004) التي أشارت إلى أن عدد المواد العلمية التي درسها معلمو المرحلة الابتدائية في مرحلة الدراسة الثانوية مرتبط بدلالة إحصائية بمعتقداتهم بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة يلماز وكافاز (Yılmaz & Cavas, 2008).

كما يتضح من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة معلم الصف على فقرات المجال الثاني تعزى لفرع الثانوية العامة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة معلم الصف يَعدّون أن مخرجات تعليم العلوم المتمثلة في تحصيل الطلبة، لا تعتمد على عوامل متعلقة بهم كمعلمين، وإنما تعتمد بشكل رئيس على عوامل خارجية، كإجماع المدرسة والمجتمع وأولياء أمور الطلبة على ماهية المهارات المهمة التي يجب أن يتقنها الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى، وما يترتب على ذلك من دعم لتطوير تلك المهارات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ملولاند وآخرون (Mulholland et al., 2004).

السؤال الثالث: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصه "ما مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية؟" استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة معلم الصف على اختبار المفاهيم العلمية. فمن بين الفقرات الثلاثين المكونة لاختبار المفاهيم العلمية، كانت أدنى علامة (5) في حين كانت أعلى علامة (25)، كما بلغ المتوسط الحسابي للعلامات (14.61) بانحراف معياري مقداره (3.80)، كما بلغت نسبة المستجيبين ممن كانت علاماتهم أقل من (15) حوالي (60%)؛ بمعنى أن (40%) فقط حصلوا على علامة أعلى من (15) أو تساويها، وهذا ما يشير إلى تدني مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية. ومن خلال تحديد الفقرات التي أخطأ فيها المستجيبون، وتحديد البديل الخاطئ الذي اختاره كل منهم لتلك الفقرات، تم الكشف عن جملة من المفاهيم البديلة المتعلقة ببعض من المفاهيم العلمية الرئيسة، ويبين الجدول (8) بعضاً من تلك المفاهيم البديلة، ونسبها المئوية.

جدول (8): المفاهيم البديلة لدى طلبة معلم الصف كما كشف عنها اختبار المفاهيم العلمية

مجال المفهوم	المفهوم البديل	النسبة%
أطوار القمر	- يكون القمر بدراً عندما يكون في أقرب نقطة له من الشمس	50.4
الفصول الأربعة	- تعاقب الفصول الأربعة مرده تغير سرعة دوران الأرض حول الشمس	40.7
	- تعاقب الفصول الأربعة مرده تغير بعد الأرض عن الشمس	28.3
	- تعاقب الفصول الأربعة مرده دوران الأرض حول نفسها	22.1
خصائص الصوت	- شدة الصوت خاصية مرتبطة بتردده	48.7
	- شدة الصوت خاصية مرتبطة بطول موجته	34.5
تنفس النبات	- يتنفس النبات غاز CO_2 نهاراً وغاز O_2 ليلاً	61.9
انتقال الحرارة في الأجسام	- يشعر الشخص ببرودة كأس العصير بسبب انتقال البرودة من الكأس إلى يده	59.3
اتزان الأجسام	- أن الجسم المقذوف إلى أعلى يتأثر عند وصوله أقصى ارتفاع بقوة الجاذبية الأرضية فقط	41.6

من أبرز ما يتضح في الجدول (8) أن أكثر من نصف طلبة معلم الصف (61.9%) يعتقد بأن النبات يتنفس غاز ثاني أوكسيد الكربون نهاراً وغاز الأوكسجين ليلا ً. كما يعتقد (59.3%) منهم أن شعور الشخص ببرودة كأس العصير في يده ناتج عن انتقال البرودة من الكأس إلى يده. كما ويتضح من الجدول (8) أن أكثر من نصف طلبة معلم الصف (50.4%) يعتقد بأن القمر يكون بدراً عندما يكون في أقرب نقطة له من الشمس.

ويمكن تفسير تدني مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية، بأن تدريس المفاهيم العلمية، سواء ضمن مراحل التعليم المدرسي أو الجامعي، عادة ما يركز على استرجاع المفاهيم العلمية بطريقة آلية عديمة المعنى دون أن يتم التركيز على المفاهيم البديلة التي عادة ما يعتنقها الطلبة بقوة؛ وهو ما يؤدي بدوره إلى تدني مستوى فهم المفاهيم العلمية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كوك (Koc, 2006) ودراسة ساريكايا (Sarikaya, 2004) ودراسة جيل وبون (Jale & Boone, 2002) ودراسة شون وبون (Schoon & Boone,1998).

السؤال الرابع: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصه "هل هناك علاقة ارتباطية بين معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية؟" تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات طلبة معلم الصف على مقياس المعتقدات الكلي ومجاليه الفرعيين، واستجاباتهم على اختبار المفاهيم العلمية. ويوضح ذلك الجدول (9).

جدول (9): معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات طلبة معلم الصف على مقياس المعتقدات وأداءاتهم على اختبار المفاهيم العلمية

مقياس المعتقدات	المجال الأول	المجال الثاني	الكلي
اختبار المفاهيم العلمية	* 0.303	0.036-	*0.229

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يلاحظ من الجدول (9) وجود ارتباط ايجابي (r = 0.229) ذي دلالة إحصائية بين استجابات طلبة معلم الصف على اختبار المفاهيم العلمية واستجاباتهم على مقياس المعتقدات الكلي، وهذا ما يشير إلى وجود ارتباط ايجابي بين مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم بفاعليتهم في تعليم العلوم. كما يلاحظ من الجدول (9)

وجود ارتباط ايجابي ($r = 0.303$) ذي دلالة إحصائية بين استجابات طلبة معلم الصف على اختبار المفاهيم العلمية واستجاباتهم على المجال الأول للمقياس، وهذا ما يشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية وامتلاكهم للمعرفة العلمية القوية يزيد من ثقتهم بأنفسهم بقدرتهم على تعليم العلوم، وهو ما يجعل معتقداتهم بفاعليتهم الذاتية في تعليمها تميل إلى الايجابية. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كوك (Koc, 2006) ودراسة ساريكايا (Sarikaya, 2004) ودراسة جيل وبون (Jale & Boone, 2002) ودراسة شون وبون (Schoon & Boone, 1998). وبالرغم من تدني مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية، كما كشف عن ذلك نتيجة السؤال الثالث للدراسة الحالية -، وفي الوقت ذاته امتلاكهم لمعتقدات ايجابية بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم، فيمكن تفسير ذلك بأن طلبة معلم الصف يعتقدون بصحة ما لديهم من معرفة علمية، ويعتقدون بأن استجاباتهم على اختبار المفاهيم العلمية كان ضمن مستويات مقبولة، ولا يدركون ما لديهم من مفاهيم بديلة، والتي عادة ما يعتنقها الفرد بشدة ولا يكون على دراية بأنها مفاهيم غير سليمة، وبالتالي جاءت معتقداتهم بفاعليتهم الذاتية في تعليم العلوم ايجابية بالرغم من امتلاكهم للعديد من المفاهيم البديلة، ويؤكد ذلك إشارة (69%) من طلبة معلم الصف إلى امتلاكهم فهماً جيداً للمفاهيم العلمية - جدول2-.

كما يتبين من جدول (9) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة معلم الصف على اختبار المفاهيم العلمية واستجاباتهم على المجال الثاني للمقياس (المعتقدات المرتبطة بتوقع المخرجات). ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن طلبة معلم الصف يعتبرون أن مخرجات تعليمهم للعلوم مستقبلاً والمتمثلة بشكل رئيس في تحصيل الطلبة فيها، هي سمة تحددها مجموعة عوامل خارجية غير متعلقة بهم كمعلمين، من مثل، درجة اهتمام الطلبة أنفسهم في العلوم وما يبذلونه من جهود ذاتية في تعلمها، إضافة لدرجة اهتمام المجتمع بشكل عام وأولياء الأمور والمدرسة بشكل خاص بمادة العلوم في الصفوف الثلاثة الأولى، إذ أن جلّ التركيز في الصفوف الثلاثة الأولى ينصب على إكساب الطلبة مهارات القراءة والكتابة والحساب، وهو ما قد يشكل رسالة ضمنية للمعلم بضرورة تركيز جهده واهتمامه لتمكين الطلبة في الصفوف الثلاثة الأولى من إتقان تلك المهارات. وبالرغم من موافقة نسبة كبيرة (62.8 %) – الجدول 3 - من طلبة معلم الصف على أن ما يبذله المعلم من جهود إضافية، وما يوظفه من استراتيجيات في تعليم العلوم من شأنها أن تحسّن من تعلم الطلبة للعلوم وتحسّن تحصيلهم فيها، إلا أنهم في الوقت ذاته لا يوافقون على إلقاء اللوم على المعلم في حال تدني تحصيل بعض الطلبة في العلوم، حيث أشار إلى ذلك أكثر من نصف المستجيبين (50.5%) – الجدول 3 -. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بليشر ولندرن (Bleicher & Lindgren, 2005) واختلفت مع نتيجة دراسة شون وبون(Schoon & Boone, 1998).

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة وتفسيراتها، يوصى بما يلي:

- إجراء دراسات تحاول التوصل إلى الطرائق التي من شأنها أن تحسّن من المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم لدى طلبة معلم الصف ممن درسوا الثانوية العامة في الفرع الأدبي.
- اختيار الطرق التعليمية الملائمة لتعديل المفاهيم العلمية البديلة التي يمتلكها معلمو الصف قبل الخدمة.
- التركيز على تدريس المساقات في المستوى الجامعي ضمن المستوى المفاهيمي، بحيث يتم تناول المفاهيم العلمية ضمن سياقها الحياتي الوظيفي.
- إجراء دراسات تتبعية تقف على التغيّرات التي تطرأ على معتقدات طلبة معلم الصف المرتبطة بفاعليتهم في تعليم العلوم خلال سنوات إعدادهم قبل الخدمة.
- إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن معتقدات معلمي الصف أثناء الخدمة بفاعليتهم في تعليم العلوم.

المصادر والمراجع

إبراهيم، معتز وبلعاوي، برهان. (2007). **فن التدريس وطرائقه العامة**. دار حنين للنشر: عمان.

الصاوي، محمد والرشيد، حمد. (1999). **التعليم الابتدائي: الواقع والمأمول**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

الصقرات، خلف. (2006). **تقويم أداء الطالبات المعلمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في جامعة مؤتة**. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق: دمشق.

عدس، محمد. (1997). **نهج جديد في التعلم والتعليم**. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.

عدس، محمد. (2000). **المعلم الفاعل والتدريس الفعّال**. الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع:عمان.

نصر الله، عمر. (2001). **أساسيات في التربية العملية**. دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.

Aschbacher, P. & Roth, E. (2002). *What's happening in the elementary inquiry science classroom and why? Examining patterns of practice and district factors affecting science reforms*. Paper presented at AERA, New Orleans Session #39.62, April 4, 2002. Retrieved December 16, 2007, from http://www.capsi.caltech.edu/research/documents/WhatsHappening_AschbacherRoth2002.pdf

Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Megan,T. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Mulholland, J., Dorman, J. & Odgers, B. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian University. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4),313–331.

Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655–671.

Sarikaya, H. (2004). *Preserves elementary teachers' science knowledge, attitude toward science teaching and their efficacy beliefs regarding science teaching*. Master thesis, Middle East Technical University, Turkey. Retrieved April 28, 2008, from http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605301/index.pdf

Schoeneberger, M. & Russell, T. (1986). Elementary science as a little added frill: A report of two case studies. *Science Education*, 70, 519-538.

Schoon, K. & Boone, W. (1998). Self-Efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education*, 82, 553-568.

Smolleck, L., Zembal-Saul, C. & Yoder, E. (2006). The development and validation of an instrument to measure preservice teachers' self- efficacy in regard to the teaching of science as inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 137– 163.

Stepans, J. & McCormack, A. (1985). *A study of scientific conceptions and attitudes toward science of prospective elementary teachers: A research report*. Retrieved from ERIC. (ED 266024)

Stevens, C. & Wenner, G. (1996). Elementary preservice teachers' knowledge and beliefs regarding science and mathematics. *School Science and Mathematics*, 96, 2-9.

Stephen, W. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919– 944.

Tosun, T. (2000). The impact of prior science course experience and achievement on the science teaching self-efficacy of preservice elementary teachers.*Journal of Elementary Science Education*,12 (2), 21-31.

Tschannen, M., Woolfolk H. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 - 248.

Tuzun, O. & Topcu, M. (2008). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science education*, 30(1), 65–85.

Wallace, J. & Louden, W. (1992). Science teaching and teachers' knowledge: Prospects for reform of primary classroom. *Science Education*, 76(5), 507-521.

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), Social cognitive development: Frontiers and possible futures. New York: Cambridge University Press.cited in: Schoon, K. & Boone, W. (1998). Self-Efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education*, 82, 553-568.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.

Bencze, L. & Upton, L. (2006). Being your own role model for improving self efficacy: An elementary teacher self actualizes through drama based science teaching. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 6(3), 207-226.

Bleicher, R. & Lindgren, J. (2005). Success in science learning and preservice science teaching self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 16, 205– 225

Bursal, M. (2007). *The impact of science methods courses on preservice elementary teachers' science teaching self- efficacy beliefs: Case studies from Turkey and the United States*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 3273118)

Dembo, M. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement.
The Elementary School Journal, 86(2),173-184.

Enochs, L. & Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy beliefs instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694–706.

Fives, H. & Buehl, M.(2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, pp134–176

Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.

Hopkins, A. (2007). *Elementary preservice teachers' science self- efficacy: Impact of an earth and atmospheric science content course on students teachers' practice*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 3278675)

Jale, C. & Boone, W. (2002). Preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs and their conceptions of photosynthesis and inheritance. *Journal of Elementary Science Education*,14(1), 1-14.

Jale, C., Erdinc, C. & Boone, W.(2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre- service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*,14(1),31-40.

Koc, I. (2006). *Preserves elementary teachers' alternative conceptions of science and their slef- efficacy beliefs a bout science teaching*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.(AAT3248024)

Worth, K. & Grollman, S. (2003). *Worms, Shadows, and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom*. Heinemann: Portsmouth, NH.

Yılmaz, H. & Cavas, P. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 45-54.

Wenner, G. (1993). Relationship between science knowledge levels and beliefs toward science instruction held by preservice elementary teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 2(3), 461-468.

Wheatley, K. (2005).The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، 2009، 201- 216

أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي

أمين الكخن* و لينا هنية**

تاريخ تسلم البحث 2008/3/9 تاريخ قبوله 2009/6/17

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام أسلوب الدراما التعليمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية. أجريت الدراسة على عينة تضم (120) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي موزعات على أربع شعب. وتمّ تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (60) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (60) طالبة. وبعد ذلك تمّ تدريس مادة قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية باستخدام أسلوب الدراما التعليمية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بأسلوب التدريس التقليدي. تمثلت المادة التعليمية بمجموعة من النصوص الدرامية التي أعدها الباحثان من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي. وبعد الانتهاء من التجربة تمّ إجراء الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطريقة بينهما، ولتحليل البيانات واستخراج النتائج تمّ استخدام أسلوب تحليل التغاير(**ANCOVA**) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية وعلامات طالبات المجموعة الضابطة، وبعد استبعاد تأثير العلامات القبلية كشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابطة يعزى إلى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما. (**الكلمات المفتاحية:** دراما، طريقة التدريس، قواعد، لغة عربية، تحصيل).

The Impact of Using Drama in Teaching Arabic Syntax on the Achievement Among Tenth Grade Female Students

Amin. Al-kukhun, *Faculty of educational sciences, University Of Jordan, Amman, Jordan.*

Lina Hania, *Al-Omarya school, Amman, Jordan*

Abstract*: This study aimed at measuring the effect of using drama in teaching Arabic syntax on the achievement among tenth grade female students compared with teaching them by the traditional class method. The study used selective sampling. The sample consisted of (120) female tenth grade students from two schools. The sample was chosen from four sections. The students divided equally into an experimental group (60 female students), and control group (60 female students). The experimental group was taught the Syntax by using drama whereas the control group was taught by the traditional method. The text-based instructional material for the experimental group was prepared by the researchers from a unit in the Arabic syntax textbook for the tenth grade. To answer the study question, the researchers prepared an achievement test which was administrated for both the experimental and the control groups. For data analysis, the researchers used ANCOVA to compare the post-test score means of the experimental and the control groups after removing the impact of the pre-test scores. The study found that there were statistically significant differences between the achievements of the two groups at (α=0.05) in a favor of the experimental group, which had been instructed through the drama method..(**Keywords**: Drama, Teaching method, Grammar, Arabic language, Achievement).*

مقدمة: تهتمّ الأمم بتعليم لغاتها؛ لأنها أداة التفكير والتعبير، وأداة التواصل والتفاهم. وتتمثل في اللغة خبرات الحياة بجوانبها المختلفة. وتتميّز اللغة العربية بخصائص فريدة، ناهيك عن أنّها لغة القرآن الكريم بما فيه من عقيدة سامية وقيم إنسانية رفيعة. ولما كانت اللغة العربية بهذه الأهمية، وجب على أهلها أن يعطوها من العناية ما يليق بها، ويحقق بقاءها وحيويتها، فهي المسؤولة عن حفظ تراثهم الثقافي والحضاري، وهي المرآة التي تبدو على سطحها حالة تلك الأمة وما هي عليه.

وقد اهتمّ التربويون بتدريس قواعد اللغة العربية اهتماماً كبيراً لما لها من أهمية بالغة في اكتساب اللغة وتوظيفها في الحياة؛ "فقواعدها هي السبيل لتقويم الألسن، وحفظها من اللحن والخطأ، وهي عون على دقة التعبير وسلامة الأداء" (السيد، 1980). فمن المعلوم أن الهدف الأساسي من تدريس قواعد اللغة هو تمكين المتعلم من الفهم والإفهام عن طريق التعبير الواضح السليم.

ومن أجل تطوير تدريس قواعد اللغة لابدّ من تنويع طرائق التدريس والتركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يأخذ دوراً رئيساً فيها؛ ليكون فاعلاً متفاعلاً لا سلبياً متلقياً، والأمر هنا منوط بالمدرس الذي ينبغي عليه أن يتصرف بما تقتضيه العملية التعليمية" (عمّار، 2002، ص 12).

وقد تعدّدت طرائق تدريس قواعد اللغة العربية استجابة لمتطلبات تطوير التعليم الموجه نحو اقتصاد المعرفة، الذي أوصى بإدخال استراتيجيات جديدة في مجال التدريس كالتعلم التعاوني والتعلم القائم على النشاط، لتساعد في تحقيق رؤية جلالة الملك عبدالله الثاني في جعل الطلبة قادرين على تحقيق أهداف تعليمية

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
** المدارس العمرية، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

تتجاوز حفظ المعلومات، وتركز على القدرات العقلية العليا والتفكير الناقد (الإطار العام للمناهج والتقويم، 2003).

فالتربويون والمربون يرجعون أسباب ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية إلى طريقة التدريس" (جاد، 2003)؛ إذ يمكن التغلب على ما في المادة النحوية من صعوبة وجفاف بما يضيفه المعلم من استراتيجيات وأساليب تجذب الطلاب نحو المادة وتحببهم فيها، من خلال إشراكهم في عملية التعلم، وإشعارهم بأهمية النحو في حياتهم.

وقد لاحظ أحد الباحثين (الباحثة) من خلال الممارسة في حقل التدريس، استمرار شكوى طالبات المرحلة الأساسية العليا من قواعد اللغة العربية، وعدم إقبالهن برغبة على دراستها، وضعف تحصيلهن في هذه المادة. وما أكد الشعور بهذه المشكلة عدد من الدراسات التي أكدت نتائجها شيوع الأخطاء النحوية وأثرها في تحصيل الطلبة مثل دراسة (طقاطق، 2000) التي أجراها لاكتشاف مستوى المعرفة النحوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد بينت نتائج دراسته أن مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة النحوية كان متدنياً على جميع المستويات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة (46.97). وأكدت نتائج دراسته دراسات في هذا المجال مثل دراسة (العزام، 1999؛ زايد، 2005).

وقد خلصت نتائج تلك الدراسات إلى أنّ جفاف المادة النحوية وانخفاض عنصر التشويق في كتب النحو، واتباع الأساليب التقليدية في التعليم، يسهم في تدني مستوى الطلبة في مادة اللغة العربية، ويولد لديهم اتجاهات سلبية تدفعهم إلى النفور من حصة القواعد النحوية، كما عزا (طقاطق، 2000) ضعف الطلبة في النحو لكون الطلبة لا يدركون مقاصد النحو ووظيفية القواعد، بالإضافة إلى التزام معظم المعلمين بالطرق الجامدة في التدريس، فهم لا يفكرون في تيسير النحو ولا يربطون بين القاعدة النحوية والمعنى، وقد أوصى الباحث بتيسير القواعد النحوية، وتنويع أساليب تدريسها بما يتلاءم مع حاجات الطلبة وميولهم.

ومع تعدد أساليب التدريس لا يمكن اختيار أسلوب واحد على أنه الأمثل؛ إذ إنّ اعتماد أسلوب واحد في تدريس جميع موضوعات المنهج مع جميع المتعلمين، يؤدي إلى الملل الذي يصيب المعلم والمتعلم على حد سواء.

ويعدّ أسلوب الدراما التعليمية من الأساليب الحديثة التي يمكن اتباعها في التدريس؛ إذ يعتقد أنه "أسلوب فعال يوظّف نشاط الطالب، ويساعده في التعلم من خلال لعب الأدوار في المواقف الحياتية والخيالية المنوعة، فيؤدي إلى تعميق الوعي عند الطالب؛ ويعمل على تنمية قدراته في التعبير والتفكير الناقد وتعزيز الثقة في الاعتماد على النفس وأخذ القرارات؛ فالمتعلم من خلال تفاعله مع الدور يستخدم أحاسيسه وطاقاته كلها، ليكتشف المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه بعيداً عن التلقين المباشر" (نصار، 2000).

وللدراما في التربية والتعليم استراتيجيات كثيرة ومتنوعة، وهي: استرتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية المعلم في دور، واستراتيجية التأطير والصور الثابتة، واستراتيجية دور الخبير، واستراتيجية الارتجال، واستراتيجية حكاية القصة وتمثيلها، واستراتيجية تبادل الأدوار (التل، 1995).

وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة استراتيجية لعب الأدوار، وهي: استراتيجية تعتمد لعب أدوارٍ مستقاة من الحياة العامة في مواقف اجتماعية مختلفة، فمن خلال حوار الشخصيات يتضح المفهوم النحوي؛ حيث يتمّ التركيز في هذه الأنشطة على اللغة السليمة؛ "فاللغة أساس التعبير والاتصال، ويمكن للدور التمثيلي أن يكون أداة فعالة لنمو اللغة عند الطلاب؛ فهو يعطي الطالب فرصة لاستخدام اللغة والتعامل معها بموجب المواقف. وهذا الأسلوب يفيد بصورة خاصة في تنمية القدرة على التعبير اللغوي" (الدليمي، 2004، ص 126)، فضلاً عن تعلم المضمون المطروح بأسلوب غير مباشر، وبذلك يتمّ تطوير مداركه الحسية واللغوية والعاطفية، ويحصل على فوائد تتجلى في إكساب العملية التعليمية صفة العمل الجماعي، والتعليم التعاوني المتبادل بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين المعلم بأسلوب منظم ومركز(أبو غزلة وآخرون، 1999).

وقد لخص (Bolton, 1979; Ments, 1989؛ نصار، 2000) أهداف استخدام الدراما التعليمية بوصفها أسلوب تدريس فيما يأتي:

أنها تثري قدرة الطالب على التعبير عما بداخله، وتساعده على التخلص من بعض انفعالاته الضارة، وتروض جسمه وتنمي حواسه من خلال اللعب الدرامي والتعبير الحركي، وتساعده على فهم نفسه وقدراته ومواهبه ومن ثمّ تنمية شخصيته، وتزيد من معلوماته، وتثري قاموسه اللغوي وتنمي خياله وحسه النقدي، وتشعره بالمتعة والبهجة.

فالهدف من أسلوب الدراما التعليمية في تدريس اللغة هو تنمية المهارات اللغوية عند الطلبة، من خلال استخدامها في مواقف حيوية متنوعة ترتبط بحاجاته واهتماماته (Maley, 1978; Chilver, 1982; Dougill, 1987; Holden, 1981; O'Neill, 1993) بالإضافة إلى أهداف اجتماعية ونفسية، تتمثل في حثّ الطالب على العمل الجماعي المنظم.

وللكشف عن أثر الدراما في العملية التربوية أجريت العديد من الدراسات التي بينت نتائجها أثر الدراما التعليمية في تحصيل الطلبة واكتسابهم المفاهيم والاتجاهات، فقد أجرى **أبو حرب** (1990) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة في الصف الثاني الابتدائي، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية التعبير الشفوي بأسلوب التمثيل الحركي، وأما المجموعة الضابطة، فقد درست التعبير الشفوي بالطريقة الاعتيادية، ثمّ خضع الطلبة لاختبار في قدرات التعبير الشفوي أعد خصيصاً لهذه الغاية. وتوصلت الدراسة إلى أن تعليم التعبير الشفوي بأسلوب التمثيل الحركي يؤدي إلى تحسين قدرات الطلبة على التعبير الشفوي.

وأجرت **نديدة** (1994) دراسة هدفت لبيان أثر أسلوب التمثيل الدرامي في تعليم اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية على تحسين القدرة على التعبير الشفوي لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. تألفت العينة من (162) طالباً وطالبة. أما المادة التدريسية فكانت مجموعة من المواقف الحياتية شملت أهم التراكيب التي تستخدم وظيفياً للتعبير والتواصل، وطبقت هذه الأنشطة الدرامية كالحوار ولعب الأدوار على المجموعة التجريبية، بينما تمّ تدريس المجموعة الضابطة حسب دليل المعلم. بعد انتهاء مدة التدريب، تم إجراء الاختبار البعدي على المجموعتين، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما.

وأجرت **صوالحة** (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم. وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالبة من الصف الخامس الأساسي، تمّ تقسيمها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية تتلقى تعليم نصوص القراءة بأسلوب الدراما، وضابطة تتلقى تعليم النصوص ذاتها بالطريقة العادية. وقد أعادت الباحثة صياغة خمسة نصوص قرائية وتنظيمها من كتاب لغتنا العربية في شكل مسرحيات قدمت لطالبات المجموعة التجريبية. ولقياس أثر طريقة الدراما في تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة أدت الباحثة اختبارا خاصا لهذا الغرض. وقد بينت نتائج الدراسة فعالية أسلوب الدراما في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

كما أجرت **حموه** (2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، مقارنة بالتدريس وفقاً للطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة في الصف السابع الأساسي توزعوا في أربع شعب دراسية في مدرستين تابعتين لمديرية التعليم الخاص، وبطريقة عشوائية تمّ اختيار شعبتين من الطلاب والطالبات ليتمّ تدريسهما وفقاً لأسلوب التمثيل الدرامي، والشعبتان الثانيتان ليتمّ تدريسهما وفقاً للطريقة التقليدية. وتمّ تطوير اختبار لقياس الاستيعاب القرائي،تم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس النصوص القرائية لقياس أثر الطريقة على استيعاب الطلبة. أوضحت نتائج هذه الدراسة فاعلية طريقة التمثيل الدرامي، حيث أظهرت أثراً في الاستيعاب القرائي لدى الإناث والذكور.

وأجرى **القرنة** (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام أسلوب الدراما، في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس مديرية عمان الرابعة. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالباً وطالبة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ حيث تمّ تطبيق أسلوب الدراما على أفراد المجموعة التجريبية. ولقياس أثر هذا الأسلوب، طبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وتمّ أيضاً تطبيق اختبار التحصيل الدراسي في مبحث اللغة العربية على أفراد المجموعتين. كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف الخامس الذين تلقوا تعليمهم بأسلوب الدراما، ومتوسط أداء الطلبة الذين تلقوا تعليمهم بالأسلوب التقليدي، لصالح الطلبة الذين تعلموا بأسلوب الدراما. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية.

وأجرى **العموش** (2006) دراسة عن أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء جنسهم. وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي تألفت من (93) تلميذا وتلميذة في شعبتين، قسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية،عُلّمت بأسلوب الدراما التعليمية، والأخرى ضابطة عُلّمت بالطريقة العادية، وقد وظّف الباحث "اختبار التحدث الموقفي"؛ لقياس مهارتي التحدث " دقة الضبط، ووظيفية الأداء" لدى التلاميذ. وبعد تحليل البيانات إحصائياً، أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي عُلّمت بأسلوب الدراما التعليمية، وذلك على كل من مهارتي التحدث " دقة الضبط، ووظيفية الأداء". وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات مجموعات التفاعل وذلك على مهارة" دقة الضبط".

يتضح مما سبق أهمية الدراما بوصفها أسلوب تدريس في تنمية المهارات اللغوية عند الطلبة فضلاً عن أهداف نفسية واجتماعية متعددة. وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة ذلك.

فقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة جميعها تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، أي أن هناك أثراً إيجابياً لأسلوب الدراما التعليمية، وهذا ما أظهرته الدراسة الحالية.

وتبين من خلال عرض تلك الدراسات تنوع مستويات أفراد العينات المستخدمة؛ فقد تراوحت مستويات العينات المختارة بين الصفين الثاني والعاشر الأساسيين.

كما يلاحظ تنوع المهارات اللغوية التي طبقت عليها الدراما التعليمية، فقد تناول (أبو حرب، 1990) و(نديدة، 1994) أثر الدراما في تنمية قدرات التعبير الشفوي، وتناولت (حموه، 2000) أثرها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وتناولت (صوالحة، 2000) أثرها في تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة، وتناول (القرنة، 2005) أثرها في تنمية التفكير الإبداعي، وتناول (العموش، 2006) أثرها في تنمية مهارات التحدث. ولم يجد الباحثان دراسة تختص ببيان أثر الدراما في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل الطلبة، وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة.

وتناولت الدراسات السابقة عدداً من المتغيرات: كالطريقة، والجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس. وقد أشارت نتائج الدراسات التي تناولت متغير الجنس (أبو حرب، نديدة، حموه، القرنة، العموش) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس، لذا لم يتناول الباحثان هذا المتغير.

نلاحظ – من خلال استعراض الدراسات السابقة- أن فن الدراما نال اهتماماً ملحوظا؛ فقد أوضح العديد من التربويين أهمية فن الدراما بوصفه أداة تعليمية أثبتت نجاحاً في إمداد الأطفال بالعديد من الخبرات التعليمية في مجالات متعددة.

وغاية الباحثَين من استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في تدريس قواعد اللغة العربية هي التغلب على ما في النحو من صعوبة وجمود، بالربط بين اللغة الفصيحة السهلة والحياة اليومية؛ فالطالب عند ممارسته اللغة الفصيحة في موقف حياتي يدرك أن قواعد اللغة العربية جزء من لغته وبالتالي جزء من حياته، ما يزيد من رغبته ودافعيته لفهمها وتعلمها ويقود بالنتيجة إلى رفع مستوى تحصيله.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتلخص مشكلة الدراسة في تدني مستوى التحصيل في مادة القواعد وكثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبها طلبة المرحلة الأساسية العليا، على الرغم من محاولات عدد كبير من الباحثين التغلب على هذه المشكلة ومناقشتها، فإن المشكلة مازالت قائمة، نتيجة لاستخدام طرائق تدريس لا تتفق وطبيعة المادة، مما يتطلب استخدام طرائق تدريس ملائمة تمكن الطلبة من التغلب على الصعوبات النحوية.

فالمشكلة تتطلب استخدام أسلوب فعّال يمكن الطالب من توظيف قواعد النحو في مواقف حياتية ليدرك أنها جزء من لغته ولا غنى له عنها، ما يزيد من دافعيته لفهمها ويؤدي بالتالي إلى رفع مستوى تحصيله؛ فمستوى التحصيل مؤشر على مدى نجاح العملية التربوية، وتدنيه مشكلة تقلق المعلمين من جهة، والمتعلمين وذويهم من جهة أخرى.

وتأتي هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الآتي:

هل يختلف تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي اللواتي يتعلمن مادة القواعد بأسلوب الدراما التعليمية عن الطالبات اللواتي يتعلمنها بأسلوب التدريس التقليدي؟

أهمية الدراسة:

يتوقع من هذه الدراسة أن:

1. تساعد المعلمين في اكتشاف طريقة قد تدفع الطلاب إلى التعلم بهدف تحسين نتائجهم، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات وجدانية وانفعالية وحركية، تحقق تعلمهم على نحو أفضل مما هو عليه الآن.
2. تعرف معلمي اللغة العربية أسلوب الدراما التعليمية، من أجل تحسين أساليب التدريس المتبعة وتطويرها في المدارس باستمرار.
3. تفيد المشرفين والقائمين على تدريب المعلمين في رفد برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.
4. تخدم مديرية المناهج، إذ يمكن توظيف نتائجها في خطط تطوير المناهج وطرائق التدريس.
5. تلبي حاجات بحثية في مجال التدريس بشكل عام، وتدريس قواعد اللغة العربية بشكل خاص، وتمهد لإجراء مزيد من الدراسات حول أثر استراتيجيات التدريس المتعددة في التحصيل والاتجاه نحو المادة.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن التعريفات الإجرائية ثلاثة مصطلحات أساسية هي: (أسلوب الدراما التعليمية، وأسلوب التدريس التقليدي، والتحصيل في قواعد اللغة العربية) على النحو الآتي:

أسلوب الدراما التعليمية

طريقة لتنظيم المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، وأسلوب تدريسها، تتضمن إعادة تنظيم المادة التعليمية وتشكيلها في مواقف عملية، والتركيز على العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها، ويقوم الطلبة بتمثيل الأدوار المتضمنة للمواقف، وذلك لخدمة المادة التعليمية وتفسيرها وتوضيحها تحت إشراف المعلم.

أسلوب التدريس التقليدي

هو الأسلوب الذي يعتمد فيه المعلم نهج كتاب قواعد اللغة العربية القائم على الطريقة الائتلافية التي تمزج بين الاستقراء والقياس والنص، فيعرض المعلم ما في الكتاب من أمثلة ونصوص ويناقشها مع الطلبة ثمّ يقوم بتوضيح المفاهيم والمصطلحات، فيطرح الأسئلة ويأخذ التغذية الراجعة فيعزز بشكل فردي في معظم الوقت، وبذلك يكون دور المعلم أساسياً في قيادة الصف وإدارته، ويكون المتعلم مستعيناً أو مشاركاً عندما يطلب منه ذلك.

التحصيل في قواعد اللغة العربية

هو العلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان وفق المستويات المعرفية الثلاثة لبلوم، ليبيّن مدى استيعاب الطالب للمفاهيم القواعدية الجديدة.

عينة الدراسة

طبّقت الدراسة على (120) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، موزعاتٍ على أربع شعب تمّ اختيارها من مدرستين تابعتين لوزارة التربية والتعليم/التعليم الخاص: الأردنية الدولية والعمرية. واختيار المدرستين كان قصدياً، حيث إنهما مدرستان واقعتان في منطقة تلاع العلي في العاصمة عمان، وطالبات المدرستين من بيئة اجتماعية واقتصادية متقاربة جدا.

أداتا الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة الأداتان الآتيتان:

١. المادة التعليمية ممثلة بالنصوص الدرامية

تمّ اختيار وحدة من الفصل الدراسي الثاني من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر 2007/2006. وهي وحدة (المفاعيل) وتضم ثلاثة دروس وهي: المفعول لأجله، والمفعول فيه، والمفعول معه. والقيام بإعداد نصوص درامية خاصة بدروس الوحدة المنتقاة. وتقديمها على شكل خطط تدريسية. وتتضمن ما يأتي (انظر الملحق رقم٢ كنموذج):

1. الأهداف التعليمية.
2. الوسائل والأدوات اللازمة.
3. خطوات سير الدرس.
4. النصوص الدرامية.

وتمّت الاستعانة في إعداد تلك الخطط والنصوص بما يأتي:

1. الخبرة في تدريس اللغة العربية لمختلف المراحل الأساسية.
2. الدورة التدريبية التي تلقاها أحد الباحثين(الباحثة) في مركز الفنون الأدائية خلال شهر تموز/2006.
3. عرض المادة على عدد من المعلمين المتميزين في اللغة العربية الذين أفادوها بملاحظاتهم القيمة.

وتمّت مراعاة ما يأتي في إعداد هذه النصوص:

1. انسجام محتوى النصوص مع الأهداف، بشكل متسلسل ومنظم.
2. ارتباط هذه النصوص بحياة الطالبة وبيئتها ومجتمعها.
3. تناسب لغة الحوار مع المرحلة العمرية التي ستؤديها.
4. تضمين النصوص الدرامية عنصر الفكاهة لترغيب الطالبات وجذب انتباههن.
5. تعزيز محتوى النصوص قيماً واتجاهات إيجابية.
6. تقديم المفاهيم النحوية بشكل متآلف مع الحوار دون تصنع أو تكلّف.
7. تضمين الحوار تطبيقاً للقواعد النحوية بشكل عفوي، يحقق الاستخدام الصحيح لها.
8. أن يكون عدد المؤدين لهذه النصوص مناسباً لمساحة العرض في الغرفة الصفية ويضمن اشتراك أكبر عدد من الطالبات في التجربة.
9. أن تكون الأدوات و(الديكورات) المطلوبة لكل نص بسيطة ومتوافرة دون تكاليف مادية.

2. اختبار قواعد اللغة

هو الاختبار الذي يقيس درجة التحصيل الكلي عند عينة الدراسة بعد تعلمهم المادة التعليمية، وذلك للمقارنة بين المجموعتين لمعرفة أثر الطريقة في التحصيل. فكان الاختبار في وحدة (المفاعيل). وقد تكوّن من قسمين(انظر الملحق رقم1):

القسم الأول: يتألف من سؤال يتضمن (16) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل فقرة (4) بدائل واحد منها صحيح فقط، والقسم الثاني: يتألف من (8) أسئلة من نوع الإجابات القصيرة. وكانت العلامة الكلية للاختبار من (100) علامة.

اتبع الباحثان في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:

1. تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بوحدة (المفاعيل) من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر بالاستعانة بدليل المعلم.
2. إعداد جدول مواصفات يتضمن الدروس المختارة ووزن كل منها قياساً لعدد الحصص التي يحتاجها كل درس، ويراعي جدول المواصفات المستويات المعرفية الثلاثة لبلوم (التذكر، الفهم، التطبيق)، وصياغة أسئلة الاختبار التحصيلي وفقراته وفقاً لجدول المواصفات.
3. عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من صدق المحتوى.
4. تعديل فقرات الاختبار بناء على ملحوظات أغلبية المحكمين.
5. وضع الاختبار في صورته النهائية.

والجدول رقم (1) يبين توزيع فقرات الاختبار على المستويات المعرفية الثلاثة:

جدول رقم (1): توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية الثلاثة.

المستويات الدروس	أسئلة التذكر	أسئلة الفهم	أسئلة التطبيق
المفعول لأجله	س1(1)	س1(8/5/4/2) س4	س2 س3(1) س9(1)
المفعول معه	س1 (3)	س1(12/11/9/4) س5	س3(3) س8 س9(3)
المفعول فيه	س1(13/10/6)	س1(16/15/14/7) س7	س3(2) س6(2/1) س9(2)

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار تمّ عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين باللغة العربية؛ إذ سلم كل منهم نسخة من الاختبار؛ ليدونوا ملاحظاتهم عليها. وقد عدل الباحثان الاختبار بناء على ملحوظات المحكمين، وكان من أبرزها: تغيير بعض الأمثلة لعدم ملاءمتها أو وضوحها، وإعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون أكثر وضوحاً، وتوثيق الآيات القرآنية الواردة في الاختبار وكتابتها بالرسم العثماني.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار تمّ إجراؤه على عينة استطلاعية من طالبات مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (27) طالبة من الصف العاشر في مدارس الرضوان التابعة للقطاع الخاص، ثمّ أعيد على العينة نفسها بعد أسبوعين في ظروف مشابهة، واختبر ثباته باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين، وبلغ (0,85)، وهذا يشير إلى معامل ثبات مناسب، ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات تنفيذ الدرس باستخدام أسلوب الدراما التعليمية

لابد من اتباع إجراءات محددة قبل الحصة وخلالها لتنفيذ الدرس وفق الأسلوب المذكور، وذلك لضمان فاعليته ونجاحه، ذلك أنّ تنفيذ الإجراءات بشكل جيد يؤدي إلى نجاح العمل، وفيما يأتي توضيح لهذه الإجراءات:

(قبل موعد الحصة)

التحضير والتدريب:

- تنتقي المعلمة عدداً من الطالبات وتوزع عليهن نسخاً مصورة من النص الدرامي.
- تُوزّع الأدوار (الشخصيات) على المجموعة ليحفظنها ويتدربن عليها تحت إشراف المعلمة.
- تُجهّز الأدوات والأزياء المطلوبة والديكورات.

(في الحصة)

التطبيق والتغذية الراجعة:

- يُكتب عنوان الدرس على اللوح وتعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.
- تمهّد المعلمة للمشهد أو تنيب عنها إحدى الطالبات.
- تقدم الطالبات المشهد أمام زميلاتهن بصوت واضح مسموع مع حركات الجسد المصاحبة للكلام.
- بعد انتهاء العرض تقوم المعلمة بمحاورة الطالبات حول المشهد من خلال أسئلة تقويمية مختلفة.
- تطلب المعلمة إلى الطالبات استنتاج القاعدة، ومن ثم تعرضها أمامهن.
- تكلّف المعلمة الطالبات بواجب بيتي مناسب، تتابعه في الحصة التالية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تمّ القيام بالخطوات التالية:

1. الحصول على كتاب من مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة لتسهيل مهمة أحد الباحثين في تطبيق أدوات الدراسة في المدارس الخاصة التابعة لها.
2. زيارة مديرتي المدرستين اللتين تمّ اختيارهما وذلك للحصول على موافقتهما.
3. توزيع مجموعات الدراسة إلى مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة.
4. قبل بدء التجربة تمّ إجراء اختبار للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتمّ القيام بالتحليل الإحصائي لنتائج الاختبار، والتأكد من أن المجموعتين متكافئتان.
5. تمّ إطلاع الباحثة المعلمة التي تدرس المجموعة التجريبية على المادة التعليمية، كي تتهيأ معها وتهيئ الطالبات لتطبيق أسلوب الدراما التعليمية.
6. تمّ التعاون مع المعلمة باختيار الطالبات المناسبات لأداء الأدوار، ووزعت نسخ من النصوص الدرامية على الطالبات المشتركات، وأعطين الفرصة الكافية للتدرب عليها وقد أشرف أحد الباحثين على ذلك دون تدخل منه.
7. تمّ تطبيق المواقف الدرامية في الحصص المخصصة لقواعد اللغة العربية وفي الغرفة الصفية لكل شعبة تحت إشراف أحد الباحثين ودون تدخل منه.
8. استغرق التطبيق شهراً من تاريخ 2007/3/1 إلى تاريخ 2007/4/1.
9. بعد الانتهاء من الحصص المقررة، تمّ إجراء الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
10. بعد إجراء الاختبار قام الباحثان بتصحيحه كل على حده، وكانت النتائج متقاربة، ما دل على صدق التصحيح، ثمّ رُصدت النتائج.
11. بعد ذلك تمّ القيام بتحليل النتائج ومقارنتها.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية الخام للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجدول رقم (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (2): المتوسطات الحسابية الخام والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية للمجموعتين الضابطة التجريبية.

المجموعة	عدد الطالبات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	60	67.97	13.86	64.95	16.01
التجريبية	60	70.17	14.75	74.10	11.80

بلغ المتوسط الحسابي القبلي للمجموعة الضابطة (67.97) بانحراف معياري (13.86)، وبلغ المتوسط الحسابي القبلي للمجموعة التجريبية (70.17) بانحراف معياري (14.75). وبلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة (64.95) بانحراف معياري (16.01). وبلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية (74.10) بانحراف معياري (11.80).

ويظهر من ذلك أن هناك فرقاً ظاهرياً في متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد إجراء البرنامج المعتمِد على أسلوب الدراما في التدريس. على أن الفروقات في تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة القبلية كانت متقاربة إلى حد ما.

ولاختبار ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج التدريبي في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي، تمّ حساب المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة للمجموعتين، التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي.

بلغ المتوسط الحسابي البعدي المعدل لعلامات المجموعة التجريبية (73.29)، والمتوسط الحسابي البعدي المعدل لعلامات المجموعة الضابطة بلغ (65.75)، ما يشير إلى تحسن ملحوظ في

درجات طالبات المجموعة التجريبية، وربما يعود ذلك إلى أثر البرنامج التدريبي الذي أدى إلى زيادة درجات تحصيل طالبات العاشر الأساسي اللواتي خضعن للبرنامج مقارنة مع درجات الطالبات اللواتي درسن بأسلوب التدريس التقليدي.

ولفحص دلالة الفرق بين هذين المتوسطين استخدم تحليل التغاير (التباين المشترك) (ANCOVA) والجدول رقم (3) يبين النتائج.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1	13072.677	13072.677	148	0.000
المجموعة	1	1692.100	1692.100	19.259	0.000
الخطأ	117	10279.573	87.560		
المجموع	119	25863.925			

بينت نتيجة تحليل التباين المشترك لنتائج الاختبار البعدي بعد استبعاد الفروق في الاختبار القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات تحصيل الطالبات، حيث بلغت قيمة (F) للفرق بين متوسطي المجموعتين (19.259)، وهذه أكبر من القيمة الحرجة التي تساوي (3.92) عند درجات حرية (1.117) ومستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وقد بينت المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (3) أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي البعدي المعدل لطالبات المجموعة لتجريبية (73.29) في حين بلغ لطالبات المجموعة الضابطة (65.75)، وهذا يشير إلى أثر أسلوب الدراما في مستوى تحصيل الطالبات في مادة النحو؛ حيث إنّ مستوى تحصيل الطالبات اللواتي درسن بأسلوب الدراما قد ارتفع بشكل ملحوظ عن مستوى الطالبات اللواتي درسن بأسلوب التدريس التقليدي.

مناقشة النتائج

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، في التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، فبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ تفوق طالبات المجموعة التي درست المادة ذاتها بأسلوب الدراما التعليمية على المجموعة التي درست بأسلوب التدريس التقليدي، ما يشير إلى أثر الدراما في رفع مستوى تحصيل الطالبات.

وقد أظهرت النتائج أن مستوى دلالة الفرق الإحصائي بلغ (0.000) لصالح أسلوب الدراما التعليمية، ما يشير إلى أثر هذه الطريقة في التحصيل، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حموة، 2000) التي أكدت تفوق الطلبة الذين تعلموا مهارات الاستيعاب القرائي باستخدام أسلوب التمثيل الدرامي مقارنة بالطلبة الذين تعلموا وفقاً للطريقة التقليدية، ومع نتائج دراسة (أبو حرب، 1990) التي أظهرت تفوقاً في قدرات التعبير الشفوي لدى الطلبة الذين درسوا بأسلوب التمثيل الحركي للنصوص اللغوية على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، ونتائج دراسة (القرنة، 2005) التي أظهرت ارتفاعاً في تحصيل الطلبة الذين درسوا بأسلوب الدراما ونمواً في تفكيرهم الإبداعي، ونتائج دراسة (العموش، 2006) التي أظهرت تطوراً في مهارات التحدث عند الطلبة الذين درسوا باستخدام أسلوب الدراما.

ويرى الباحثان أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية في العلامة الكلية للاختبار يعود إلى أن دراسة قواعد اللغة العربية بأسلوب الدراما التعليمية ساعد الطالبات على إدراك المفاهيم النحوية بصورة أعمق وأسلس؛ فبالإضافة إلى استمتاعهن بالعرض وفهمهن للأحداث قد ميزن الجمل التي تمثل الموضوع النحوي، وقد ظهر ذلك من خلال إجاباتهن عن الأسئلة التي طرحت بعده كتقويم مرحلي، وفي الاختبار التحصيلي كتقويم ختامي، فاستخدام اللغة الفصيحة في موقف حياتي جعل الطالبات يستنتجن أن قواعد اللغة العربية جزء من لغتهن وبالتالي جزء من حياتهن، ما زاد دافعيتهن لفهمها وقاد بالنتيجة إلى رفع مستوى تحصيلهن.

ويتلاءم أسلوب الدراما ونظريات التعلم الحديثة، فنظرية "النمو المعرفي والتعلم بالاكتشاف" ترى أن تعلم أي موضوع يعتمد أساساً على طريقة العرض ومدى ملاءمته لخصائص المتعلم، حيث ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع المادة التعليمية (عبيد، 2009)، وأسلوب الدراما كما اتضح سابقا يشرك الطالب بشكل فعال في العملية التعليمية، كما أنه يلائم خصائص المتعلمين.

ويتفق أسلوب الدراما التعليمية مع "النظرية البنائية" التي تعتمد التعلم اللفظي ذي المعنى، فلكل فرد- كما ترى هذه النظرية- تركيب عقلي للخبرات التعليمية، والطالب عندما يمرّ في خبرة جديدة ذات سياق ومعنى متصل بخبراته السابقة، فإن ذلك التركيب يعاد تشكيله من جديد من خلال دمج المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة لتصبح جزءاً لا يتجزأ من بنيته المعرفية، (أبو غزالة، 2008؛ phillips, 2000) والدراما التعليمية ساهمت في اكتشاف الطالبات للمفاهيم النحوية وترسيخها صورياً في بنائهن المعرفي من خلال مواقف درامية مستقاة من حياتهن لا جملا متفرقة أو نصا جامداً.

كما تتوافق الدراما التعليمية مع "النظرية الاجتماعية" التي تدعو تطبيقاتها إلى استخدام الصيغ المختلفة للتعلم بالملاحظة

واستخدام نماذج أو تطبيقات وخاصة تقوم على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية تقوم على استخدام التآزر الحركي أو العضلي أو العصبي.(الزيّات، 2004)

وقد تميّزت طالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بأنهن منحن الفرصة للمشاركة في التعلم، كما تميّزت حصصهنّ بالإثارة والنشاط مما أثار حواسهنّ بشكل فعال في الملاحظة والحركة، وهذا بدوره أدى إلى استيعاب المعلومة وتثبيتها في أذهانهن بشكل جيد.

وقد يسرّت الدراما التواصل بين الطالبات فأدّت ما يسمى "تعلم الأقران" إذ انتقلت المعلومة بينهن بصورة مبسطة، فالطلاب يتعلمون من بعضهم أثناء قيامهم بالتمثيل (McCaslin, 2000).

ويتبين مما سبق أن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة بأن الدراما التعليمية أسلوب تعليمي فعال لكثير من الأغراض التعليمية؛ وذلك لقدرتها على تحسين تحصيل الطلبة، وإظهار مهاراتهم وقدراتهم من خلال لعبهم لأدوار مختلفة ومتنوعة تقودهم إلى التعبير السليم؛ معتمدين على أدواتهم الشخصية: الصوت والجسد.

فالخبرات الممثلة تعمل على بث روح العمل الجماعي، وكشف المواهب عند الطلبة، وتأكيد ذات الطالب، والقضاء على خجله، إضافة إلى أن الطالبات اللواتي تلقين تعليمهن بأسلوب الدراما قد اكتسبن قدرات حسية مباشرة؛ حيث قامت الطالبات بأداء الأدوار بأنفسهن أو شاهدن زميلاتهن يقدمنها أمامهن، ما ساعد في تقبل الدروس وفهمها فهماً واعياً دقيقاً، ترتب عليه زيادة تحصيلهن في الاختبار التحصيلي.

فإذا أتقن كل من المعلم والمتعلم هذه الطريقة فستكون جديرةً برفع تحصيل الطالب في قواعد اللغة العربية، إضافة إلى ما قد تحققه من تكامل وتوازن في شخصية المتعلم.

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، في أن لأسلوب الدراما التعليمية أثراً في تحصيل الطلبة يوصي الباحثان باعتماد أسلوب الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي؛ لأنها من الأساليب الفعّالة في رفع مستوى تحصيل الطالبات، وإدخال هذا الأسلوب في دليل المعلم، وتدريب المعلمين على استخدام أسلوب الدراما التعليمية من أجل توظيفها في تدريس قواعد اللغة العربية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أبو حرب، يحيى حسن علي. (1990). **أثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

أبو غزالة، فيحاء. (2008). **أثر طريقتي الدراما الإبداعية والحوارية في استيعاب طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم البيئية واتجاهاتهم نحو البيئة في الأردن.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

أبوغزلة، محمد؛ العيسى، أدوينا؛ أبوالزين، ناجح وأبو حشيش، عبدالعزيز. (1999). **دليل المعلم في الدراما في التربية والتعليم للصفوف الأربعة الأولى.** عمان: وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج.

إدارة المناهج والكتب المدرسية بالتعاون مع مستشارين من هيئة التطوير الكندية (نيوبرونزويك). (2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم لوزارة التربية والتعليم**. عمان، الأردن.

التل، لينا سعيد. (1995). حول المسرح في التربية والتعليم، **مؤتمر انعكاسات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي على التعليم الأساسي في الأردن**. اربد، الأردن.

جاد، عبد المطلب. (2003). **صعوبات تعلم اللغة العربية.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حموه، بهية غازي عبد الله. (2000). **أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدليمي، طه علي وكامل، محمود. (2004). **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زايد، فهد خليل عبد الله. (2005). **الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية والأخطاء الإملائية الشائعة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة عمان وطرائق معالجتها**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القديس يوسف كلية الآداب والعلوم الإنسانية، معهد الآداب الشرقية، بيروت، لبنان.

الزيات، فتحي. (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.** القاهرة، دار النشر للجامعات.

السيد، محمود. (1980). **الموجز في تدريس اللغة العربية.** (ط١). بيروت: دار العودة.

صوالحة، فاتن حسني سالم. (2000). **أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طلبة الصف الخامس،** رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طقاطق، محمد صبحي. (2000). **مستويات المعرفة النحوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وبرنامج علاجي مقترح لبعضها،** رسالة جامعية، جامعة اليرموك، اربد.

عبيد، وليم. (2009). **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة.** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العزام، أحمد خلف. (1999). **عقبات تعليم النحو العربي وتعلمه في المرحلة الثانوية في مدارس إربد الأولى، من وجهة نظر المعلمين والطلبة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عمار، سام. (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.** بيروت: مؤسسة الرسالة.

العموش، إبراهيم محمد. (2006)**. أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القرنة، علي أحمد. (2005). **أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.** رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

نصار، محمد. (2000). **الدراما التعليمية نظرية وتطبيق.** عمان: المركز القومي للنشر والتوزيع.

Bolton, Gavin m. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman Group UK (FE) Ltd.

Chilver, P. (1982). *Drama and Language Development*. In: Nixon, J (Editor). Drama and whole Curriculum. Hutchinson and Co Ltd, Britain.

Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*, 1st, edition, Macmillan Publishers Ltd, London.

Dudin, Nadida. (1994). *The Effect Of Using Drama In Teaching EFL On The Development Of Oral Skills Of Tenth Grade Students In Jordan.* Unpublished Master Thesis, University of Jordan.

Holden, Suzan. (1981). *Drama, in Language teaching*. 1st.edition. Longman Handbook for language Teachers, General Editors: Donn Byrne.

Maley, A. and Duff, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*, 1st. edition, London Cambridge University Press.

Ments, v.m. (1989). *The effective use of role-play, a handbook for teachers and trainers***.** London, Kongan page, New Work, Nichols Publishing.

O'Neill, C. (1993). *From Words to Worlds: Language Learning Through Process Drama*. In: J.E.Alatis (Ed), Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research. Washington, D.C: Georgetown University Press.

Phillips, S. (2000). *Children Drama*. Oxford: oxford press.

الملاحق

الملحق (1) الاختبار التحصيلي

السؤال الأول:

اختاري رمز الإجابة الصحيحة في كل مما يأتي، ثمّ ضعي إشارة (×) تحت الرمز الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة في الجدول المرفق.

1. المفعول لأجله: اسمٌ منصوب يُؤتى به لِـ:

أ يؤكدَ فعله. ب. يبين سبب حدوث الفعل. ج. يبين زمان أو مكان حدوث الفعل. د. يبين مَن أو ما حدث الفعل بمصاحبته.

2. الجملة التي وردت فيها كلمة (حُبّاً) مفعولاً لأجله من بين الجمل الآتية هي:

أ. قال تعالى: {وتحبّون المالَ حبّاً جماً} **[الفجر: الآية: 20]**

ب. تمنحني أمي **حبّاً** لا مثيل له.

ج. أتردد على المكتبة **حبّاً** في مطالعة الروايات ودواوين الشعر.

د. امتلأتْ نفسي **حبّاً** لله ولرسوله.

3. المفعول معه اسمٌ منصوب يدلّ على:

أ. مَن أو ما حصل الفعل بمصاحبته. ب. مَن أو ما وقع الفعل عليه.

ج. زمان حدوث الفعل. د. مكان حدوث الفعل.

4. قال الشاعر:

سهرْتُ والنجمَ أشكو الهمَّ مضطرباً شكوى العليلِ ابتغاءَ الغوثِ والسندِ

عدد المفاعيل في البيت السابق هو:

أ. اثنان. ب. ثلاثة ج. أربعة. د. خمسة.

5. نقول: (أثنى الناقد على القصيدة) إذا أردنا أن نتمّمَ الجملة بمفعول لأجله مناسب نقول:

أ. ثناءً حسناً. ب. مَطلعها. ج معجباً بأسلوب نظمها. د. تشجيعاً لصاحبها.

6. المفعول فيه اسم منصوب يؤتى به لبيان:

أ. سبب حدوث الفعل. ب. مكان أو زمان حدوث الفعل.

ج. ما أو من وقع الفعل عليه. د. نوع الفعل.

7. خرجت كلمة (نهار) عن الظرفية في إحدى الجمل الآتية، وهي:

أ. يُعقدُ الاجتماع نهار يوم الأحد. ب. نهارك سعيد يا أبي.

ج. تبدأ العطلة نهارَ غدٍ. د. أعلنت النتائج نهارَ أمس.

8. الجملة التي تقدّم فيها المفعول لأجله على عامله من بين الجمل الآتية هي:

أ. يحرصُ الأبُ على العمل تأميناً لرزقِ عياله. ب. أحرصُ على رضا والديّ طاعةً لله.

ج. حرصاً على راحتِك أعددتُ المتّكأ. د. الحرص الشديد على المال اتقاءَ الفقر مذموم.

9. الجملة التي وردت فيها الواو للمعية، هي:

أ. قال المعرّي: غير مجدٍ في ملتي واعتقادي نوح باكٍ ولاترنّم شادِ

ب. قال تعالى: ﴿ فذرني والمكذبين أولي النعمة ومهلّهم قليلا﴾. [المزمل الآية:11]

ج. قال الشاعر: يعزّ غنيّ النفس إنْ قلّ ماله ويَغنى غنيُّ المالِ وهو ذليلُ.

د. قال تعالى: ﴿ وَالضُّحَى ۝ وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى ۝ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى﴾ [الضحى: الآية 1،2،3]

10. (الآن) في قولنا: (سأنطلقُ الآن) ظرف زمان:

أ. منصوب. ب. مبني على الفتح. ج. مبني على السكون. د. مبني على الكسر

11. الجملة التي يجوز فيها العطف مع رجحان المعية من بين الجمل الآتية هي:

أ. سأحضر والأصدقاء لزيارتك.

ب. كلّ طالب واجتهاده.

ج. كيف الناس وارتفاع الأسعار؟

د. يتنافسُ خالد وزيد على الفوز بالجائزة.

12. الحالة الإعرابيّة لكلمة (زقزقة) في جملة (انطلقنا وزقزقة العصافير) هي:

أ. وجوب العطف. ب. وجوب النصب على المعية.

ج. جواز العطف مع رجحان المعية. د. جواز المعية مع رجحان العطف.

13. الآية الكريمة التي ورد فيها الظرف مبنياً، هي قال تعالى:

أ. ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوا إِلَى السَّمَاء فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ﴾ **[ق، الآية 7]**

ب. ﴿ وَلَن يَنفَعَكُمُ الْيَوْمَ إِذ ظَّلَمْتُمْ أَنَّكُمْ فِي الْعَذَابِ مُشْتَرِكُونَ﴾ **[الزخرف، الآية: 39]**

ج. ﴿ وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ﴾ **[العنكبوت الآية:3]**

د. ﴿ وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَن يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءهُمُ الْهُدَى وَيَسْتَغْفِرُوا رَبَّهُم ﴾ **[الكهف، الآية:55]**

14. الجملة التي جاءت فيها كلمة (بعد) ظرف مكان هي:

1. لا يسمح لك بالدخول بعدَ قرعِ الجرس.
2. وصلت الطائرة بعدَ منتصف ليلة أمس.
3. أراك بعد غدٍ بإذن الله.
4. يقف المشجعون بعد خطِّ النهاية بانتظار المتسابق الأول.

15. كلمة (نصف) التي تعرب نائباً عن المفعول فيه وردت في جملة:

1. المرأةُ شريكةُ الرجلِ ونصف المجتمع.
2. انتظرتُك نصفَ ساعة.
3. لسان الفتى نصفٌ ونصفٌ فؤاده.
4. قدّمت نصفَ رغيفي لصديقتي.

16. الجملة التي يعرب فيها المصدر المخطوط تحته مفعولاً فيه هي:

1. يُمنعُ دخول الطالباتِ إلى غرفة المعلمات.
2. انتظر الأنصار وصولَ النبيّ - **صلى الله عليه وسلم** - إلى المدينة بفارغ الصبر.
3. تنتظرُ الأم أبناءها خروجَهم من المدرسة.
4. تأجّل موعد المسابقة نزولاً عند رغبة المشاركين.

السؤال الثاني:

اجعلي المصدر (أمل) مفعولاً لأجله في جملة مفيدة، على أن يكون مضافاً إلى معرفة.

السؤال الثالث:

املئي الفراغ فيما يأتي بما هو مطلوب بين الأقواس:

يسهر الطلبةُ ---------- (مفعولاً لأجله)

يسهر الطلبةُ ---------- (مفعولاً فيه)

يسهر الطلبةُ ---------- (مفعولاً معه)

السؤال الرابع:

صلي بين الجمل الآتية والعامل في نصب المفعول لأجله في كل منها:

1. نضالُ الشعبِ دفاعاً عن أرضه حقٌ مشروع. اسم الفاعل
2. المذنبُ مسجونٌ تحقيقاً للعدالة. الفعل
3. نقدّرُ واصلَ الرحم طاعةً لله. صيغة المبالغة
4. قدّم المعطاءُ الطعامَ تكريماً لضيوفه. المصدر.

اسم المفعول

السؤال الخامس:

صلي بين الجمل الآتية والعامل في نصب المفعول معه في كل منها:

1. استيقظتُ وشروقَ الشمس. الصفة المشبهة
2. أبي قادمٌ والمالَ اللازم لشراء السلعة. اسم المفعول
3. اليائس مهجورٌ وحزنَه اسم الفاعل
4. دراستُك وسماعَ الموسيقى مدعاة للتشتت. الفعل المصدر

السؤال السادس:

ضعي الظرف (بعد) في جملتين مفيدتين بحيث يأتي في الأولى ظرف زمان وفي الثانية ظرف مكان.

السؤال السابع:

بيني نوع المضاف إليه بعد كل ظرف من الظروف المخطوط تحتها في كل مما يأتي:

1. إنّما يُعرفُ الحِلمُ ساعةَ الغضبِ. ----------

2.قال تعالى: ﴿ وَاذْكُرُواْ إِذْ أَنتُمْ قَلِيلٌ مُّسْتَضْعَفُونَ فِي الأَرْضِ﴾ [الأنفال الآية:26] ----------

3. قال تعالى:﴿ وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي صَدَقَنَا وَعْدَهُ وَأَوْرَثَنَا الْأَرْضَ نَتَبَوَّأُ مِنَ الْجَنَّةِ حَيْثُ نَشَاء ﴾ **[الزمر،الآية 47] ----------**

السؤال الثامن

اقرئي كل جملة من الجمل الآتية واشكلي الكلمات التي تحتها خط:

1. كلُ شيخ وطريقته. ٣. ينسجم المطالعُ وقراءاته.
2. أعدّتِ القهوةُ وقدوم الضيوفِ. ٤. يشتركُ الزوجُ والزوجة في رعاية أبنائهما.

السؤال التاسع

أعربي ما تحته خط إعراباً تامًا:

1. قال الشاعر: لاتَطَأ ويحك النباتَ احتقاراً فهو نامٍ من مزهر الخدّ نضر.

---

2. قال تعالى: ﴿ فَتَوَلَّ عَنْهُمْ يَوْمَ يَدْعُ الدَّاعِ إِلَى شَيْءٍ نُّكُرٍ﴾ [القمر الآية: 6]

---

3. نقول: سارتِ القافلةُ وعونَ الله .

الملحق (2)

خطة صفية لتدريس المفعول لأجله وفق طريقة التمثيل الدرامي.

الأهداف:

يتوقع من الطالبة بعد تطبيق هذا الدرس أن تكون قادرة على أن:

1- تتذكر مفهوم **المفعول لأجله: (مصدر منصوب يأتي لبيان سبب حدوث الفعل)**

2- تعرب **المفعول لأجله** إعراباً صحيحاً.

3- تميز العامل في نصب **المفعول لأجله**.

4- تستنتج أنّ **المفعول لأجله** يأتي نكرة ويأتي مضافاً إلى معرفة.

5- تستنتج أن **المفعول لأجله** يمكن أن يتقدم ويأتي في مطلع الجملة.

6- تميز **المفعول لأجله** من سائر المنصوبات.

الأساليب والأنشطة:

يتم اعتماد أسلوب الدراما التعليمية في تقديم الدرس، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المعرفية بالإضافة إلى أهداف وجدانية ونفسحركية؛ من خلال نصّ درامي معد مسبقاً، تقدمه مجموعة من الطالبات أمام زميلاتهن في الغرفة الصفية.

عنوان النص: كرمٌ أصيل

المكان: مضرب من مضارب البدو.(يعرض المشهد في مقدمة الصف).

الزمان: نهار أحد الأيام. (مدّة كل مشهد في الحصة الصفية من 10- 15 دقيقة).

الشخوص:

المفعول لأجله(الضيف)/ أبو السعد(المضيف)/ سعد(الابن) / حيدر(أستاذ في اللغة العربية)/الشيخ سالم (شيخ العشيرة).

الأدوات اللازمة:

1- الأزياء الملائمة للأدوار وهي عبارة عن: عباءات وكوفيّات وبعض الأثواب.

2- كحل لرسم اللحى والشوارب.

3- عدد من البسط والوسائد.

4- دلة قهوة وفناجين وسدر كبير مغطى بورق القصدير(المنسف)

5- وإبريق ماء ومنشفة.

<u>خطوات سير الدرس:</u>

- تنتقي المعلمة عدداً من الطالبات المناسبات قبل موعد الحصة بفترة كافية وتوزع عليهن نسخاً مصورة من النص وتوزع الأدوار؛ ليتدربن عليها تحت إشرافها كي تقدم لهن التوجيهات اللازمة وتصوّب ما يقعن به من أخطاء.
- تحفظ الطالبات أدوارهنّ، وتقوم المعلمة بتجهيز الأدوات والأزياء المطلوبة.
- تُجهّز الغرفة الصفيّة: مكان العرض، الديكورات.
- تعدّل الأدراج لجلسة بقية طالبات الصف بشكل يتيح لهن المتابعة بانضباط، ودون إعاقة لتحرّك الطالبات المؤديات للأدوار.
- يُكتب العنوان على اللوح وتُعرض الأهداف على وسيلة مناسبة.
- تمهّد المعلمة للمشهد أو تنيب عنها إحدى الطالبات المجيدات:

(ستعرض لنا زميلاتنا الطالبات عرضاً دراميا قصيراً نتمنى أن تفدن منه وتستمتعن بأحداثه، نرجو المتابعة شاكرات لكنّ تعاونكنّ في إنجاح هذا العمل من خلال المتابعة الدقيقة له).

- تقدم الطالبات المشهد الأول ثمّ يتوقفن لدقائق استعداداً للمشهد الثاني وبحيث يكون لدى الطالبات تشويق لمعرفة تتمة الأحداث.
- تعرض المعلمة شفافيات تتضمن أسئلة تقويمية متنوعة حول المفعول لأجله تستقيها من المشهد ذاته، كما تسأل عن القيم الواردة في النصّ.
- تقدّم الطالبات المشهد الثاني المتمم للمشهد الأول.
- بعد انتهاء العرض تتابع المعلمة طرح الأسئلة وتتعمد أن تبدأ الأسئلة بـ(لماذا) حتى توظف الطالبة المفعول لأجله من خلال إجابتها عن السؤال، مثال: لماذا كان العرب يرسلون أبناءهم إلى البادية؟ <u>حرصاً</u> على تعلم اللغة الفصيحة.
- تطلب المعلمة إلى الطالبات أن يستنتجن القاعدة، وبعد ذلك تعرضها على شفافية.
- تكلّف المعلمة الطالبات بواجب بيتي مناسب.

النص الدرامي المعدّ لتدريس المفعول لأجله (كرمٌ أصيل)

المشهد الأول

(في مضرب الشعر يقف البدوي أبو السعد مرحباً بضيفيه: الأستاذ حيدر والشيخ سالم).

البدوي: حيّ الله، أهلا ومرحبا، تفضلوا تفضلوا، صُبّ القهوة يا بني لعمك الشيخ والأستاذ حيدر.

الشيخ سالم: تسلم يا أخا العرب.

(يصب الغلام القهوة، فيهزّ الضيفان فنجانيهما مباشرة بعد رشف القهوة ويرجعانها،

إلاّ أن الغلام سعد لا يأخذ الفنجان من الشيخ سالم لأنه كان ينظر في الأفق)

الشيخ سالم: سعد... ما بالك يا بني !؟

سعد: اعذرني يا عمي الشيخ لكني أرى قطيعاً من الغنم آتياً من بعيد يسوقه رجل غريب.

الأستاذ حيدر: ما غريب إلا الشيطان يا سعد.

سعد: أقصد أنه ليس من وادينا يا أستاذ.

أبو السعد: يا هلا بالضيف.

(يقبل الرجل إلى المضرب) ويقول: السلام عليكم يا إخوان.

الجميع: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

الأستاذ: أهلا باللافي علينا تفضل اجلس (يجلسون ويقوم سعد بتقديم القهوة للضيف)

سعد: أهلا بك يا عم.. من أين جئت؟ يبدو عليك التعب... وما حاجتك؟

أبو السعد (ينهر ابنه): يا ولد... لا يجوز أن نسأل الضيف عن حاله قبل أن يرتاح ثلاثة أيام في ضيافتنا... خذ الأغنام واسقها وقل لوالدتك أن تحضر الطعام للضيف.

(وفي الوقت الذي يهمّ سعد بالخروج يقول الضيف: لا بأس يا...؟

أبو السعد: أنا أبو السعد وهذا شيخنا سالم والأستاذ حيدر أستاذ اللغة العربية.

الضيف: نعم الإخوان أنتم.

ويتابع: أنا من قرية المنصوبات... التي أصابها الجفاف هذا العام، وقد جئت طلباً للكلأ والماء، وقد ضربت في الأرض خوفاً على أغنام القرية من الجفاف والهلاك، وها قد حللت في مضاربكم أملاً في كرمكم وجودكم.

أبو السعد: وصلت ديارك يا أخي.

الأستاذ: لا حاجة لأن تعرّف بنفسك الآن فقد عرفتك.أنت... **المفعول لأجله.**

(يهزّ الضيف رأسه مبتسماً)

الشيخ سالم: وكيف عرفته يا أستاذ؟

الأستاذ: ألم يقل إنه من قرية المنصوبات؟ هذا أول برهان. وقد قدّم لنا نفسه بنفسه؛ فقد قال "جئت طلباً للكلأ وضربت في الأرض خوفاً على أغنامي وحللت في مضاربكم أملاً في كرمكم وجودكم ".

وقد بيّن من خلال قوله: (طلباً وخوفاً وأملاً) سبب حدوث الفعل.

وبذلك أجاب عن سؤال يبدأ بـ (لماذا)... لماذا جئت؟ولماذا ضربت في الأرض؟ ولماذا حللت في مضاربكم؟

أبو السعد: ستعرفنا عن نفسك بالتفصيل ولكن ليس قبل أن نتناول الغداء، هيّا شمّر عن ساعديك واغتسل استعداداً للمنسف.

يضحك **المفعول لأجله** ويقول: بما أنك قلت شمّر استعداداً وقد استخدمتني في جملتك فلا يمكنني أن أرفض هذه الدعوة (يقوم ليغتسل).

يقول **أبو السعد:** الجميع سيتغدى عندي اليوم حبّاً وكرامة لضيفنا، ضيف وادنيا.

الشيخ سالم: الأصل أن يتغدى الضيف في بيت الشيخ احتراماً لقدره ومقامه.

أبو السعد: ما دمت في داري يا شيخ فهي خير دار.

الشيخ: جزاك الله خيراً، إذاً غداً تحضرون إلى داري استجابة لدعوتي لكم وللضيف.

(يجلسون حول سدر المنسف)

المفعول لأجله: بارك الله بكم جميعاً ولكني لن أطيل المقام تخفيفاً عليكم يا أهل الجود.

ثم إنّ عليّ أن أعود إلى قريتي غداً خشيةَ انشغال قومي على ماشيتهم.

الأستاذ حيدر: وكيف الحال في قرية المنصوبات؟

المفعول لأجله: أتراك تسأل عن جاري الحال أم عن الحال بشكل عام؟ (فيضحكون معاً)

الأستاذ حيدر: لا أنا أسأل عن الأحوال بشكل عام بعد موسم الجفاف إلا أني سأسألك بعد ذلك عن الحال تحديداً.

المفعول لأجله: لقد هلك الناس والزرع من العطش ومعظمهم رحلوا عن القرية هرباً من القحط.

ماذا ترغب أن تسأل عن (الحال)؟

الأستاذ: بعض طلبتي يخلطون بين الحال وبينك فكيف أعينهم على تجاوز ذلك؟

المفعول لأجله: ببساطة أقول: أنا أقل المنصوبات تعقيداً وما يميزني أنني مصدر منصوب. والطلبة يعرفون المصدر حقّ المعرفة. فعندما قلت: (جئت طلباً للكلأ) طلباً، مصدر للفعل (طلب) و(هربت خوفاً من الجفاف) خوفاً، مصدر للفعل (خاف).أما لو قلت (جئت طالباً للكلأ) و(هربت خائفاً من الهلاك) فطالباً وخائفاً اسمان من المشتقات وهما كما نعلم اسما فاعل وقد أتيا إجابة عن سؤال يبدأ بـ (كيف) كيف جئت وكيف هربت؟ جئت طالباً وهربت خائفاً... فالحال في الغالب اسم مشتق يدل على وصف.

أما **المفعول لأجله** فلا يكون إلا مصدراً وقلبياً غالباً نحو: رغبةً، حباً، خوفاً، قلقاً...الخ.

الشيخ سالم: إذاً أنت مصدر يا مصدر الخير... وهل أنت نكرة دائماً... لا تؤاخذني ما أقصد الإساءة.

المفعول لأجله: لا عليك.. أفهم قصدك، أنا آتي نكرةً تارة ومعرفاً بالإضافة تارة أخرى.

ألم أقل مرةً (حللت على مضاربكم أملاً في كرمكم)

وقلت مرة (لن أطيل البقاء خشيةَ انشغال قومي)؟

الشيخ سالم: وأستطيع أن أقول: نرغب في بقائك أملَ المزيد من المعرفة، ولا نريد أن نضغط عليك خشيةً من إحراجك.

المفعول لأجله: ما شاء الله أنتم تتعلمون بسرعة يا أهل البادية؛ فاللغة الفصيحة طبعكم وسليقتكم... لذلك كان أهل المدينة يرسلون أبناءهم إلى البادية....**(يكمل الأستاذ حيدر مباشرة):** حرصاً على تعليم أبنائهم العربية في صغرهم فينشؤون عليها سليمةً حتى لو لم يعوا قواعد النحو والإعراب التي نرهقُ أبناءنا بها اليوم.

(يأتي سعد وهو يلهث)...

المفعول لأجله: ها قد أتى **سعد** ولكن ما سبب تأخره ولماذا هو مسرعٌ هكذا؟ (نهاية المشهد الأول)

المشهد الثاني:

يدخل سعد المضرب يلتقط أنفاسه ثمّ يقول**:** السلام عليكم، ها قد رعيت الغنم لك يا عم تكفيراً عن تسرعي في سؤالك عن حاجتك قبل راحتك.

المفعول لأجله: بوركت يا بني وأنا مسرور بك لأنك استخدمتني في جملتك؛ فقد قلت (تكفيراً).

سعد (بحماسة): آه.. إذن أنت **المفعول لأجله**، أنا أحبك جداً أنت (مصدر منصوب يُذكر لبيان سبب حدوث الفعل)، أنا أجدك من أبسط المفاعيل. هل لي أن أسألك سؤالاً رغبةً مني في التعرف إليك أكثر.(يجلس بجانبه)

المفعول لأجله: ما دمت استخدمتني ثانية فلك أن تسأل ما شئت يا سعد.

سعد: ما العامل في نصبك؟.. أوليس الفعل؟

المفعول لأجله: بلى، إنه الفعل.

سعد: وهل يمكن أن يُستغنى عن الفعل في الجملة التي تردُ فيها؟

المفعول لأجله: هذا سؤال يدلّ على نباهة وذكاء يا سعد.

نعم يمكن أن يُستغنى عن الفعل إذا أتي بمصدره أو أحد مشتقاته.

سعد: هل يمكنك أن توضح ذلك بأمثلة.

المفعول لأجله: على الرحب والسعة كأن أقول (خروجي من القرية طلباً للكلأ ضرورةٌ ملحة)

سعد: وبهذا تكون هذه جملةً اسمية المبتدأ فيها خروجي وضرورةٌ خبره.

ويبقى إعرابك- أقصد طلباً- مفعولاً لأجله منصوب وعلامة نصبة تنوين الفتح.

المفعول لأجله: رائع يا سعد.

سعد: انتظر سأذكر لك مثالاً (طبخُ الطعام إكراماً للضيف من أهم عادات البدو).

فيردَ **المفعول لأجله** مبتسماً: و(سقيُك للأغنامِ ابتغاءَ الأجر مشكورٌ يا سعد).

أبو السعد: يبدو أنكما قد انسجمتما في الحديث.

المفعول لأجله (يربّت على ظهر سعد): لقد سعدت بصحبتكم والله يا أبا سعد.

واتقاءً لهبوط الليل سأنصرف هذه الساعة إلى قريتي.

أبو السعد: ماذا قلت كيف تقول ذلك؟!

المفعول لأجله: أتعجبتَ لأني ذكرت نفسي في مطلع الجملة قبل الفعل؟

ألا تعلم أنه يجوز أن يتصدر المفعول لأجله الجملة فأقول:

اتقاءً لهبوط الليل سأنصرف الآن، أو سأنصرف الآن اتقاءً لهبوط الليل

أبو السعد: ليس لهذا تعجبت صدر الجملة لك يا رجل، ولكني أتعجب من تعجلك في الرحيل.

رغبةً منا في تعلّم المزيد سألتك بالله أن تبقى مدة أطول.

المفعول لأجله: نزولاً عند رغبتك سأبيت حتى الصباح، ولكني لا أجد أنكم بحاجة لتعلم المزيد. فقد عرفتم عني كل شيء.

- أني مصدر منصوب أذكر لبيان سبب حدوث الفعل.
- وأتي نكرة أو معرفاً بالإضافة إلى ما بعدي.
- ويعمل فيّ الفعل ومصدره أو أحد مشتقاته.
- ويمكن لي أن أتصدر الجملة.

الشيخ سالم: فلماذا وافقت أن تنزل عند رغبتنا إذاً؟

المفعول لأجله: وافقت...حباً لكم وعرفاناً بجودكم وحسن ضيافتكم.

الجميع بفرح: حيّاك الله أيها **المفعول لأجله**.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، 2009، 217- 231

أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وأثرها في تكيفهم النفسي

سليمان ريحاني*، مي الذويب** وعز الرشدان**

تاريخ تسلم البحث 2008/3/26 تاريخ قبوله 2009/6/17

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون في تكيفهم النفسي. اختيرت عينة الدراسة عشوائيا وبلغ عددهم (623) طالبا وطالبة منهم (324) من الاناث و(299) من الذكور، تراوحت أعمارهم بين (16-17) عاما موزعين على الصفين العاشر والأول الثانوي في مختلف مدارس مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى.استخدمت الدراسة مقياسي: المعاملة الوالدية، والتكيف النفسي.واستخدم تحليل التباين الثنائي للإجابة عن فرضيات الدراسة. أظهرت النتائج وجود أثر لأنماط المعاملة الوالدية في التكيف النفسي للمراهقين؛ حيث ارتبط نمط المعاملة الإيجابي كما أدركه المراهقون بمستويات مرتفعة من التكيف النفسي لديهم. (**الكلمات المفتاحية:** أنماط المعاملة الوالدية، المراهقة، التكيف نفسي). (عدد الكلمات 100)

Parents' Interaction Styles as Perceived by Adolescents, and its Effect on their Psychological Adjustment

Sulieman Rehani, *Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.*
May Thweib and Izz Rashdan, *MOE, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at identifying the effect of parents' interaction styles as perceived by adolescents on their psychological adjustment. The study sample consisted of 623 students (324 females, 299 males) age between 16-17 years old. The sample was selected randomly. Both the Parents' Interaction Styles Scale and the Psychological Adjustment Scale were used. Two- way analysis of variance was used to test the study hypotheses. The results indicate that there is a statistical significant effect of parents' interaction styles on adolescent's psychological adjustment, showing that positive interaction style correlates with high levels of psychological adjustment. (**Keywords**: Parents' interactions styles, Adolescence, Psychological adjustment).*

مقدمة: أجمع علماء النفس على ان المراهقة مرحلة من أهم مراحل النمو التي يمر بها الفرد، ولها تأثير بالغ في تشكيل شخصيته بعد ذلك، وتعني الفترة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي باكتمال الرشد، كما توصف بانها مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، فالمراهقة عملية تغير في الجوانب البيولوجية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية (كتاني، 2007). ويعدّها البعض مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية على السواء، فتتميز بدايتها بحدوث تغيرات بيولوجية عند البنين والبنات ويرافقها تغيرات اجتماعية ونفسية معينة (نقرش، 2007).

وتتلخص أهم التغيرات التي تميز هذه المرحلة بما يلي: 1 - النمو الجسدي: حيث تظهر قفزة سريعة في النمو، طولاً ووزناً، تختلف بين الذكور، والاناث بالاضافة الى النمو السريع للجهاز العظمي والعضلي والدوري. 2- النضج الجنسي: يتحدد النضج الجنسي عند الإناث بظهور الدورة الشهرية، أما عند الذكور فيتحدد النضج الجنسي بزيادة حجم الخصيتين مع ظهور الشعر حول الأعضاء التناسلية لاحقاً، مع زيادة في حجم العضو التناسلي. 3- التغير النفسي: تؤدي التغيرات الهرمونية والجسدية في مرحلة المراهقة إلى تفاوت مشاعر المراهقين وتضاربها؛ فهم يعيشون مزيجا من مشاعر الخوف والقلق والمفاجأة والتوتر والابتهاج احيانا، مما ينعكس على تقييمهم لذاتهم ومزاجهم وعلاقاتهم الاجتماعية (كتاني، 2007).

يواجه المراهق نتيجة لهذه التغيرات مجموعة مختلفة من المشاكل تتلخص فيما يلي:

1- الصراع الداخلي: يعاني المراهق من وجود عدة صراعات داخلية، منها: صراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، وبين طموحاته الزائدة وتقصيره الواضح في التزاماته، وبين غرائزه الداخلية والتقاليد الاجتماعية، والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلمات وهو صغير وبين تفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة للحياة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه بما له من آراء وأفكار والجيل السابق.

2- الاغتراب والتمرد: فالمراهق يشكو من عدم تفهم الوالدين، لذا يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفرده وتمايزه، وهذا يستلزم معارضة سلطة الأهل؛ لأنه يعَد أي سلطة فوقية أو أي توجيه إنما هو استخفاف لا يطاق بقدراته العقلية التي أصبحت موازية جوهرياً لقدرات الراشد، واستهانة بالروح النقدية المتيقظة لديه، لذا تظهر لديه سلوكيات التمرد والمكابرة والعناد والتعصب والعدوانية.

3- الخجل والانطواء: يزداد ميل المراهق إلى الاستقلال عن الأسرة في الوقت الذي تلاحقه وتحاول مساعدته في مواجهة مواقف

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

حياته اليومية؛ مما يزيد من صراعه فيلجأ إلى الانسحاب من الاسرة والانطواء والخجل.

4- السلوك المزعج: الذي يسببه رغبة المراهق في تحقيق مقاصده الخاصة دون اعتبار للمصلحة العامة، فقد يصرخ، ويشتم، ويسرق، ويركل الصغار، ويتصارع مع الكبار، ويتلف الممتلكات، ويجادل في أمور تافهة، ويتورط في المشاكل، ولا يهتم بمشاعر الآخرين.

5- العصبية وحدة الطباع: يتصرف المراهق من خلال عصبيته وعناده، فهو يريد أن يحقق مطالبه بالقوة والعنف الزائد، ويكون متوتراً مما يؤدي إلى إزعاج المحيطين به. وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من الدراسات العلمية تشير إلى وجود علاقة قوية بين وظيفة الهرمونات الجنسية والتفاعل العاطفي عند المراهقين؛ فقد يؤدي ارتفاع مستوى الهرمونات خلال هذه المرحلة إلى تفاعلات مزاجية كبيرة فتظهر عند الذكور على شكل غضب وإثارة وحدة طبع، أما عند الإناث فتظهر على شكل غضب واكتئاب. (Atwater, 1992)

يرافق المشاكل السابقة مجموعة من التغيرات التي تطرأ على المراهقين والوالدين تؤثر في نمط التفاعل بينهما، تتمثل أهم التغيرات التي تطرأ على المراهقين في: التغير في نمط اللباس، والتوجه نحو الأقران،والانعزال عن الأسرة، وتدهور الاهتمام بالدراسة. بينما لا يدرك الآباء بالمقابل طبيعة التغيرات التي طرأت على المراهقين، فيشعرون بضعف تأثيرهم عليهم، وتنخفض قدرتهم على التواصل الايجابي معهم (فونتيل، 2002)، مما يزيد من درجة الضغط النفسي الذي يخضع له الوالدان وفرص حدوث الصراع بينهما؛ اذ يسعى الأباء من جهة إلى فرض سيطرتهم على المراهقين بحجة أنهم أكثر خبرة ومعرفة منهم، بينما يسعى المراهقون جاهدين إلى تحقيق الشعور بالإستقلالية من خلال رفض جميع مظاهر السلطة التي يفرضها الآباء عليهم. ويظهر هذا الصراع في مواقف حياتية يومية مثل: الدراسة، وطريقة اللباس، والعلاقة مع الإخوة، ومدى الالتزام بتنفيذ تعليمات الآباء، والتدخين، والسهر خارج المنزل لساعات متأخرة (Atwater, 1992).

يؤثر نمط تفاعل الأباء مع ابنائهم المراهقين، في قدرة المراهقين على التكيف، فقد يعزز هذه القدرة أو يضعفها؛ فتفاعل الآباء السلبي المبني على رفض المراهق، وعدم احترامه، وشتمه، والتهديد بمعاقبته،أو معاقبته، وتوقعات الآباء التي لا تتناسب وقدراته،والإهمال وعدم الانتباه، والرفض، والحرمان يؤدي إلى ضعف قدرة المراهق على تحقيق التكيف السوي (Houlihan, 1992). أما تفاعل الآباء الإيجابي المبني على تقبل المراهق وتفهم حاجاته وإظهار الحب له والتعاون معه فيساعد في زيادة قدرته على تحقيق التكيف السوي (Strand, 2000).

مشكلة الدراسة:

تسهم العديد من المتغيرات في التأثير على درجة التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين ومن بينها انماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف أثر أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون على تكيفهم النفسي والاجتماعي إذ حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما أثر نمط المعاملة الوالدية على تكيف المراهقين ؟
2. هل يختلف ذلك الأثر باختلاف جنس المراهق ؟

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد أثر ذو دلالة لمستوى تكيف المراهقين يعزى لنمط المعاملة الوالدية.
2. لا يوجد أثر ذو دلالة لنمط المعاملة الوالدية على تكيف المراهقين تعزى لجنس المراهقين.
3. لا يوجد أثر ذو دلالة يعزى للتفاعل بين جنس المراهق ونمط المعاملة الوالدية في مستوى تكيف المراهقين.

محددات الدراسة:

تتلخص أهم محددات الدراسة فيما يلي:

عينة الدراسة: اقتصرت على المراهقين الذين يدرسون في مدارس مديرية عمان الاولى فقط.

عمر عينة الدراسة: اقتصر على المراهقين الذين تراوحت أعمارهم بين (16 - 17) عاما فقط.

تعريف المصطلحات:

- أنماط المعاملة الوالدية: مجموعة الإجراءات الإيجابية (التشجيع، والاهتمام، والاعتزاز بالمراهق، والمساعدة في أداء الواجبات المدرسية)، والسلبية (القسوة البدنية، والنفسية، والحرمان، والتفرقة، والإهمال) (نادر، 1998) والمتضاربة (يتعامل أحدهما بالتشجيع والاهتمام والمساعدة والثاني بالقسوة والحرمان والإهمال) التي يستخدمها الوالدان عند التعامل مع المراهقين، ويعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس أنماط المعاملة الوالدية والمعد من قبل نادر (1998) ويصنف نمط المعاملة إلى إيجابي (كلا الوالدين يتعامل بطريقة إيجابية)، أو متضارب (أحد الوالدين يتعامل بطريقة إيجابية والآخر بطريقة سلبية)، أو سلبي (كلا الوالدين يتعامل بطريقة سلبية).
- المراهقة: مرحلة نمائية انتقالية تتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية والمعرفية والاجتماعية والإنفعالية وتمتد من عمر (12 - 19) عاما، ولأغراض الدراسة تم اعتماد الأعمار بين (16 - 17) عاما فقط.
- التكيف النفسي والاجتماعي: حالة إيجابية توجد لدى المراهق تشير إلى تمتعه بعدد من المظاهر التي تتلخص بالحياة الهانئة التي من مظاهرها الرضا عن الذات، والشعور بالسعادة والتفاؤل، والميل إلى المرح والاستمتاع بالحياة، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجات الفرعية والكلية التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس التكيف النفسي الذي طوره العلي (2004) ويتضمن الأبعاد التالية: تقدير الذات، وإشباع

الحاجات، والأعراض العصابية، والعلاقات الأسرية، والعلاقات الاجتماعية، والقيم والمعايير الاجتماعية إضافة إلى الدرجة الكلية (العلي، 2004).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة العلاقة بين أنماط التفاعل الأسري مع المراهق ودرجة التكيف النفسي لديه.ومن هذه الدراسات دراسة لي ودانيلز وكسنجر (Lee, Daniels, Kissinger, 2006) التي اشارت نتائجها الى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التفاعل الأسري، ومفهوم الذات ومركز الضبط والتحصيل الاكاديمي لدى المراهقين، اذ عبّر المراهقون الذين اتصف نمط تفاعلهم الاسري بالايجابي بمفهوم ذات ايجابي ومركز ضبط داخلي ومستوى تحصيل أعلى من المراهقين الذين اتصف تفاعلهم الاسري بالسلبي. كما أظهرت دراسة بولاند وفاسوني وبيكرينج (Balland,Vazsonyi & Pickering, 2006) وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات الوالدية الايجابية (التقارب، والدفء، والمتابعة، والإشراف، والضبط) وتكيف المراهقين (السلوك العدواني، إساءة استخدام الادوية، تعاطي الكحول والنشاط الجنسي)، اذ ساهمت الممارسات الايجابية في خفض السلوك العدواني وتعاطي العقاقير والكحول عند المراهقين. وأشار ربنسكي وشونك (Repinski & Shonk, 2002) إلى أن المراهقين الذين اتصفوا بمفهوم ذات إيجابي وتكيف سوي تميز تفاعلهم مع والديهم بالدفء والتقبل والدعم. كما أشارت دراسة شيك (Shek, 2002) إلى وجود علاقة بين الوظائف الأسرية (الصراع الاسري، والتناغم بين أفراد الأسرة، والضبط الوالدي،والتواصل، والدعم والتفهم) والتكيف النفسي لدى المراهقين (تقدير الذات، والرضا عن الحياة، والشعور بالتفوق) والتكيف المدرسي (تقبل الأداء المدرسي، والرضا عن الأداء المدرسي، والسلوك المدرسي) والمشاكل السلوكية (الجنوح، وإساءة استخدام العقاقير والأدوية). وأظهرت دراسة ناير وساتيش وجافاد وفينكاتش (Nair, Satish, Javad, John & Venkatesh, 2001) وجود علاقة بين تكيف المراهقين وبعض المتغيرات المتعلقة بالوالدين (الخصائص الشخصية، وأنماط المعاملة الوالدية، ومدى اضطراب الوالدين) حيث انخفض مستوى تكيف المراهقين الذين امتاز تعامل والديهم بالسلبية وأظهروا قدرا عاليا من الاضطراب النفسي (الاكتئاب). وأشارت دراسة شيمبرز وباور ولاكس (Chambers, Power & Loucks, 2001) إلى وجود علاقة بين أنماط التعامل الوالدي كما يدركها المراهقون والكرب النفسي إذ انخفض مستوى الكرب النفسي لدى المراهقين الذين وصفوا نمط المعاملة الوالدية بالإيجابي. كما أظهرت دراسة سانتور وكرافن وثومبسون وزوروف (Santor, Graven, Thompson & Zuroff, 2000) وجود علاقة بين تفاعل الأم السلبي المتمثل بالحماية الزائدة والإهمال وشعور المراهق بالعجز والفشل والقلق والاكتئاب. أما دراسة لوهمان وجارفس (Lohman & Jarvis, 2000) فقد أشارت إلى وجود علاقة بين نمط البيئة الأسرية (متماسك، صراع) والصحة النفسية للمراهقين حيث أظهر المراهقون الذين اتصف نمط أسرهم بالتماسك مستويات أعلى من الصحة النفسية. وهدفت دراسة جاكبسون وكروكيت (Jacobson & Kroket, 2000) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى المتابعة الوالدية كأسلوب تعامل بين الآباء والمراهقين وتكيف المراهقين (الاكتئاب، ومستوى النشاط الجنسي، والجنوح، والتحصيل الدراسي) حيث ساهمت المتابعة الوالدية في خفض الاكتئاب والنشاط الجنسي والجنوح وفي رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المراهقين ذكورا وإناثا. هذا وأظهرت دراسة ربنسكي وكوشرزاك ولاينج وبويس (Repinski, Kucharzak, Laing, & Boyce, 1999) علاقة بين السلوك التفاعلي الصادر من الوالدين والإخوان (الدفء، الدعم، والأمن، والتقبل، والعدوانية، والإهمال، والرفض) وتكيف المراهقين (تحصيل أكاديمي، والمشاكل السلوكية، والإنحراف) فكلما زاد الدفء والتقبل والدعم والأمن الصادر من الوالدين ارتفع مستوى التحصيل وانخفضت المشاكل السلوكية والانحراف. وأشارت دراسة كارسون وابراجيتا وسيسيل وشيتانا (Carson, Aparajita, Cecyle & Chetana, 1999) إلى وجود علاقة بين الصفات الأسرية وتكيف المراهقين؛ حيث أظهر المراهقون الذين امتازت أسرهم بالصراع، ورغبة أفرادها في السيطرة، والتساهل، مستويات منخفضة من التكيف النفسي ومستوى مرتفع من السلوك المضاد للمجتمع مقارنة بالمراهقين الذين امتازت أسرهم بالدفء والتعاون والتقبل. وأظهرت دراسة تايلور ورانولد (Taylor & Ranold, 1998) وجود علاقة بين تعرض الأمهات لأحداث ضاغطة ناتجة عن أنماط التفاعل السلبية المتمثلة بعدم التنظيم والعشوائية والتذبذب في المعاملة مع المراهقين، وتكيف المراهقين النفسي (إنخفاض مستوى تقدير الذات وزيادة المشاكل السلوكية). وهدفت دراسة باربرا وفيليس وميشيل (Barbara, Phyllis & Michelle, 1997) إلى مقارنة أثر أنماط التفاعل الأسري الإيجابية (الإنتباه، وتوفير الدعم، واحترام المشاعر والتوجيه) والسلبية (العدوان، والنقد، والتجاهل)، على مستوى تكيف المراهقين. أظهرت النتائج أن الأسر التي سادت فيها أنماط التفاعل السلبي عانى أبناؤهم المراهقين من الاكتئاب مقارنة مع المراهقين الذين امتازت أسرهم باتباع أنماط تفاعل إيجابية. وأظهرت دراسة سليكر (Slicker, 1997) علاقة بين الأنماط الوالدية (ديكتاتوري، وديمقراطي، ومتساهل، ومهمل) والتكيف النفسي والاجتماعي والسلوكي للمراهقين. واشارت داود (1999) في دراستها التي هدفت الى التعرف على علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي لطلبة الصفوف السادس والسابع والثامن بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي، الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي بين الطلبة،عائدة لنمط التنشئة الأسرية؛ إذ اظهر الطلبة الذين أفادوا بأنهم تلقوا نمطا ديمقراطيا في التنشئة كفاءة اجتماعية أعلى وسلوكا لا اجتماعيا أقل من الطلبة الذين أفادوا بأنهم تلقوا نمط تنشئة تسلطيا. وهدفت دراسة أوكيفي (Okeefe,

(1996 إلى معرفة أثر أنماط التفاعل الأسري القائمة على العنف الموجه نحو المراهقين أو بين الوالدين على مدى تكيف المراهقين،وقد أظهرت النتائج أن تعرض المراهقين لأنماط العنف الأسري أدت إلى إنخفاض مستوى التكيف لديهم الذي ظهر على شكل قلق واكتئاب وانسحاب وعدوانية وجنوح.

وهكذا فإن نتائج الدراسات تشير إلى أن نمط المعاملة الوالدية يؤثر على تكيف المراهقين النفسي؛ إذ أدى نمط المعاملة السلبي إلى انخفاض مستوى التكيف لدى المراهقين، بينما اتصف المراهقون الذين امتاز نمط المعاملة الوالدية معهم بالإيجابي بمستوى أعلى من التكيف. ومن المتوقع أن تظهر الدراسة الحالية نتائج تتشابه والدراسات السابقة، مع مراعاة أن الدراسات السابقة حسب اطلاع الباحثين اقتصرت على دراسة أثر النمط الإيجابي أو السلبي بينما تطرقت الدراسة الحالية ـ إضافة لذلك ـ إلى دراسة أثر نمط المعاملة الوالدية المتضارب، اذ يفرض المنطق نمط معاملة ثالث يتصف فيه نمط معاملة أحد الوالدين في الأسرة الواحدة بالإيجابي والآخر بالسلبي. واعتمدت في تقييم نمط المعاملة الوالدية على أراء المراهقين على اعتبار أنهم متلقون لهذه المعاملة، لذا فهم أكثر قدرة على تفسيرها والحكم عليها.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين العاشر والأول الثانوي في مدارس مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى في محافظة العاصمة عمان حيث بلـغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (12472) طالبا، ويعرض الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس.

جنس	صف: عاشر	أول ثانوي	المجموع
ذكور	3280	2710	5990
إناث	3330	3152	6482
المجموع	6610	5862	12472

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (623) طالبا وطالبة يمثلون ما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة، منهم (324) إناثا و(299) ذكورا، موزعين على صفوف العاشر والأول الثانوي في مختلف مدارس مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، ويعرض الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف والجنس.

جدول (2): توزيع أفراد الدراسة حسب الصف والجنس.

جنس	صف: عاشر	أول ثانوي	المجموع
ذكور	164	135	299
إناث	166	158	324
المجموع	330	293	623

اختير أفراد الدراسة باتباع الخطوات التالية:

1. حددت جميع مدارس مديرية عمان الأولى التي تتضمن الصفين العاشر والاول الثانوي مجتمعا للدراسة.
2. اختيرت المدارس التي طبقت فيها أدوات الدراسة عشوائيا باستخدام طريقة الأرقام العشوائية
3. دمجت شعب الصف العاشر في المدارس المختارة في شعبة واحدة، كما دمجت شعب الصف الأول الثانوي في المدارس المختارة في شعبة واحدة.
4. اختير أفراد عينة الدراسة من الشعبتين المدمجتين (العاشر والأول الثانوي) عشوائيا باستخدام طريقة الأرقام العشوائية.

أدوات الدراسة:

للكشف عن العلاقة بين تفاعل الآباء وتكيف المراهقين اعتمدت الدراسة على تطبيق الأدوات التالية:

أولا - **مقياس المعاملة الوالدية:** أعدته نادر (1998) ويتضمن الجوانب الإيجابية والسلبية في المعاملة كما يدركها الأطفال، وتشمل المعاملة الإيجابية الأنماط السلوكية التالية: التشجيع، والاهتمام، والإعتزاز بالطفل، والتفاعل، والمساعدة في أداء الواجبات المدرسية. وتشمل المعاملة السلبية الأنماط السلوكية التالية: القسوة البدنية (الضرب، والتهديد، والنظرة السلبية للمعاملة)، والقسوة النفسية (الحرمان، والتفرقة، والسخرية، والتأنيب المستمر،والتكذيب، والانتقاد، ورفض طلبات المراهق، والشتم، والصراخ، والمقارنة، والإجبار، والنظام الصارم، وعدم التقبل). ونظرا لاختلاف العينة بين بيئة الدراسة الحالية وبيئة الدراسة التي طبق عليها المقياس فقد تم استخراج دلالات صدق البناء، والثبات بطريقتي إعادة الاختبار والاتساق الداخلي وذلك للتأكد من مدى ملاءمته للبيئة الأردنية.

صدق البناء:

وزع المقياس في صورته الأصلية المكوّن من (90) فقرة على عينة أولية مكونة من (40) فردا من غير عينة الدراسة، منهم (20) طالبا و(20) طالبة من طلاب الصفين العاشر والأول الثانوي بهدف استخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تراوحت معاملات الارتباط بين كـل فقرة وبين الدرجة الكلية (005, - 76,)، ورفضت الفقرات التي قل معامل إرتباطها عن (20,)، ويوضح الجدول رقم (3) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس المعاملة الوالدية.

جدول (3): معاملات الإرتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس المعاملة الوالدية.

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
.1	,58	.31	,22	.61	,19*
.2	,27	.32	,20	.62	,40*

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
.3	,45	.33	,35	.63	,45
.4	,15*	.34	,46	.64	,20
.5	,59	.35	,40	.65	,36
.6	,31	.36	,50	.66	,33
.7	,11*	.37	,41	.67	,34
.8	,19*	.38	,76	.68	,66
.9	,51	.39	,49	.69	,40
.10	,59	.40	,46	.70	,43
.11	,05*	.41	,27	.71	,49
.12	,16*	.42	,36	.72	,47
.13	,50	.43	,38	.73	,47
.14	,33	.44	,31	.74	,45
.15	,56	.45	,52	.75	,47
.16	,51	.46	,35	.76	,48
.17	,36	.47	,49	.77	,49
.18	,45	.48	,62	.78	,46
.19	,47	.49	,57	.79	,42
.20	,50	.50	,29	.80	,27
.21	,48	.51	,48	.81	,23
.22	,62	.52	,55	.82	,50
.23	,21	.53	,67	.83	,47
.24	,20	.54	,35	.84	,58
.25	,36	.55	,27	.85	,60
.26	,29	.56	,13*	.86	,15*
.27	,24	.57	,05*	.87	,51
.28	,30	.58	,43	.88	,28
.29	,14*	.59	,37	.89	.51
.30	,11*	.60	,35	.90	.36

*تمثل الفقرات التي تم حذفها من المقياس

ثبات المقياس:

أستخرج ثبات المقياس باستخدام طريقتي الاختبار وإعادة الاختبار، وكرونباخ الفا؛ حيث طبق المقياس على عينة أولية مكونة من (40) فردا منهم (20) طالبا و(20) طالبة من طلاب الصفين العاشر والأول الثانوي تمثل العينة نفسها المستخدمة لاستخراج الصدق، وأعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة ذاتها، فكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (,75). وطبقت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي فبلغت قيمة الدرجة الكلية (,93) وتعبر عن مستوى عال من الاتساق الداخلي. وبالنظر إلى دلالات الصدق والثبات للمقياس يتضح أنه يتمتع بصدق وثبات مقبولين لأغراض الدراسة الحالية. وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (78) فقرة تقيس أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون منها (15) فقرة تقيس أنماط المعاملة الوالدية الإيجابية، و(63) فقرة تقيس أنماط المعاملة الوالدية السلبية. أجاب أفراد الدراسة على فقرات المقياس من خلال سلّم إجابة مكون من ثلاث درجات هي (نعم، أحيانا، لا). وصحح المقياس بإعطاء البديل (نعم) ثلاث درجات، والبديل (أحيانا) درجتان،والبديل (لا) درجة واحدة للعبارات الإيجابية وعكست هذه الدرجات للفقرات ذات الاتجاه السلبي. وتمثل العلامة (234) الدرجة العليا للمقياس وتعبر عن أنماط تفاعل إيجابية، والعلامة (78) الدرجة الدنيا للمقياس وتعبر عن أنماط تفاعل سلبية. وأفرزت استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعاملة الوالدية نمط المعاملة المتضارب الذي يتصف فيه نمط معاملة أحد الوالدين بالإيجابي والآخر بالسلبي، وحددت الدرجة (117) على مقياس نمط المعاملة الوالدية نقطة القطع بين أنماط المعاملة الوالدية على النحو التالي:

1. نمط المعاملة الإيجابي وفيه يحصل كل والد على درجة أعلى من (117) على مقياس المعاملة الوالدية.
2. نمط المعاملة السلبي وفيه يحصل كل والد على درجة تقل عن (117) على مقياس المعاملة الوالدية.
3. نمط المعاملة المتضارب ويحصل فيه أحد الوالدين على درجة أعلى من (117) وهي تعبر عن نمط معاملة إيجابي، بينما يحصل الوالد الآخر على درجة اقل من (117) وهي تعبر عن نمط معاملة سلبي.

ثانيا - **مقياس التكيف النفسي:** أعده الكبيسي (1988)، ويتكون من بعدين أساسيين:

التكيف الشخصي ويتضمن الأبعاد الفرعية التالية:

- تقدير الذات: فالشخص المقدر لذاته تكون فكرته عن نفسه إيجابية يثق بها ويعتمد عليها ويعرف حدود إمكانياته وقدراته ويتقبله الآخرون.
- إشباع الحاجات: بامتلاكه مهارات ووسائل تساعده على إشباعها دون إلحاق الضرر بالمجتمع.
- الأعراض العصابية: يتصف الفرد المتكيف في مجال الأعراض العصابية بقدرته على مواجهة المخاوف والقلق ولا تنتابه الوساوس والأفعال القهرية وقليل الشكوك في تصرفات الآخرين والإقبال على الحياة بتفاؤل.

التكيف الإجتماعي ويتضمن الأبعاد الفرعية التالية:

- العلاقات الأسرية: يتصف الفرد المتكيف في مجال العلاقات الأسرية بشعوره بالحب من أفراد أسرته والأمن والراحة أثناء وجوده معهم وأنها تحسن معاملته، ومطيع لوالديه محب ويحترم أفراد أسرته.
- العلاقات الإجتماعية: يتصف الفرد المتكيف اجتماعيا بشعوره بالتقدير والحب من قبل أقربائه، ومهتم بالنشاطات الإجتماعية وقادر على إقامة العلاقات الإجتماعية دون اللجوء إلى السيطرة أو العدوانية كما يتصف بالمرونة.

- القيم والمعايير الاجتماعية: يتصف الفرد المتكيف في مجال القيم والمعايير الاجتماعية بمراعاته للضوابط والمعايير الاجتماعية والخلقية متقبلا لنصائح وإرشادات الآخرين أمينا في تعامله مع الآخرين، قادرا على التوفيق بين رغباته الفردية وما يمليه عليه ضميره ومتقبلا لأحكام الجماعة.

بلغ عدد فقرات المقياس (80) فقرة فيها (10) فقرات مكررة هي (48، 2)، (53، 3)، (72، 51)، (11، 15)، (44، 19)، (27، 75)، (28، 77)، (37، 78)، (30، 61)، (45، 57). وقسمت الفقرات على أبعاد المقياس كالتالي: (11) فقرة لمجال تقدير الذات، و(10) فقرات لمجال إشباع الحاجات، و(12) فقرة لمجال الأعراض العصابية، و(14) فقرة لمجال العلاقات الأسرية، و(13) فقرة لمجال العلاقات الاجتماعية، و(10) فقرات لمجال القيم والمعايير الاجتماعية. ووضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة هي (نعم، لا، لا أدري). عدت درجة التكيف النفسي هي عدد الإجابات الدالة على التكيف، وقد صححت استمارات الطلاب على أساس (70) فقرة دون المكرر منها وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة دالة على التكيف، فإذا كانت الإجابة دالة على التكيف أي أن العبارة ذات اتجاه إيجابي أعطيت (1) للبديل (نعم) و(0) للبديل (لا)، ثم عكست هذه الأوزان للفقرات ذات الاتجاه السلبي، وتم استبعاد البديل (لا أدري) عند التصحيح. وتمثل العلامة (70) الدرجة العليا للمقياس وتشير إلى الزيادة في مستوى التكيف الإيجابي، بينما تمثل العلامة (0) الدرجة الدنيا وتشير إلى الانخفاض في مستوى التكيف.

الصدق والثبات:

تمتع مقياس التكيف النفسي في صورته الأصلية الذي أعده الكبيسي بدرجات صدق وثبات مقبولة (الكبيسي، 1988). وعدله العلي (2004) ليتناسب مع البيئة الأردنية وتمتع بدلالات صدق تلازمي بلغت قيمته (0,86). كما حسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار فبلغ معامل الثبات للمجموعة الكلية (0,82)، وبطريقة الاتساق الداخلي فتراوحت معاملات الثبات بين (0,79) و(0,89) وهي قيم تعبر عن دلالات صدق وثبات مناسبتين لاغراض الدراسة الحالية.

التصميم والتحليل الإحصائي:

تهدف الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين أنماط تعامل الأباء كما يدركها المراهقون وتكيفهم النفسي. شملت الدراسة المتغيرات المستقلة التالية:

1. نمط المعاملة الوالدية وله ثلاثة مستويات (إيجابي، ومتضارب، وسلبي).
2. وجنس المراهق (ذكور، إناث).

والتكيف النفسي لدى المراهقين بابعاده الفرعية كمتغير تابع. وطبق تحليل التباين الثنائي (3x2) لاختبار فرضيات الدراسة.

الإجـراءات:

طبقت الدراسة من خلال اتباع الخطوات التالية:

1. أشرف الباحثون على توزيع وتطبيق أداتي الدراسة في مكتبات المدارس المختارة.
2. وزعت أداتا الدراسة على كل فرد من أفراد الدراسة للإجابة عليهما معا دون الحاجة إلى كتابة الأسماء.
3. عمد الباحثون إلى قراءة تعليمات الإجابة على الأداتين لأفراد الدراسة.
4. طلب من أفراد الدراسة الإجابة على جميع فقرات الأداتين بصدق وموضوعية والتأكيد على أن إجاباتهم ستعامل بسرية.
5. إستغرقت مدة التطبيق حصة دراسية واحدة.
6. وزعت أداتا الدراسة خلال شهر أيار للعام الدراسي (2007/2006).
7. تم استثناء أفراد الدراسة المتوفى أحد والديهم أو المنفصلين.

نتائـج الدراسة ومناقشتها:

لاختبار فرضيات الدراسة حسبت متوسطات تكيف المراهقين من الجنسين كما أجري اختبار تحليل التباين الثنائي (3x2) ويبين الجدول رقم (4) متوسطات تكيف المراهقين والإنحرافات المعيارية على كل من أبعاد التكيف الستة إضافة إلى الدرجة الكلية حسب جنس المراهق ونمط المعاملة الوالدية.

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لإفراد العينة على أبعاد التكيف النفسي وفقا لمتغيري جنس المراهق ونمط المعاملة الوالدية.

أبعاد التكيف النفسي	نمط المعاملة الوالدية		جنس المراهق		
			إناث	ذكور	المجموع
تقدير الذات	سلبي	متوسط	5.17	4.22	4.47
		انحراف.م	1.81	2.17	2.12
	متضارب	متوسط	4.42	5.36	5.03
		انحراف.م	1.63	1.45	1.57
	ايجابي	متوسط	5.94	6.55	6.18
		انحراف.م	2.25	2.35	2.31
	مجموع	متوسط	5.77	5.76	5.77
		انحراف.م	2.21	2.43	2.32
إشباع الحاجات	سلبي	متوسط	5.20	4.96	5.02
		انحراف.م	1.83	1.67	1.71
	متضارب	متوسط	5.04	6.00	5.66
		انحراف.م	1.53	1.90	1.82
	ايجابي	متوسط	6.37	6.67	6.49
		انحراف.م	1.78	2.14	1.94
	مجموع	متوسط	6.18	6.12	6.15
		انحراف.م	1.82	2.12	1.97

أبعاد التكيف النفسي	نمط المعاملة الوالدية		جنس المراهق		
			إناث	ذكور	المجموع
الأعراض العصابية	سلبي	متوسط	2.62	3.93	3.59
		انحراف.م	1.08	2.15	2.01
	متضارب	متوسط	3.14	4.44	3.98
		انحراف.م	1.62	1.85	1.87
	ايجابي	متوسط	4.98	6.58	5.61
		انحراف.م	2.45	2.46	2.58
	مجموع	متوسط	4.65	5.59	5.10
		انحراف.م	44ز2	2.61	2.57
العلاقات الأسرية	سلبي	متوسط	3.37	4.02	3.85
		انحراف.م	2.48	3.74	3.46
	متضارب	متوسط	3.38	5.02	4.44
		انحراف.م	2.39	2.42	2.52
	ايجابي	متوسط	9.07	9.17	9.11
		انحراف.م	3.10	3.02	3.06
	مجموع	متوسط	8.19	7.25	7.47
		انحراف.م	3.64	3.95	3.82
العلاقات الاجتماعية	سلبي	متوسط	5.31	4.86	4.98
		انحراف.م	2.36	3.23	3.02
	متضارب	متوسط	5.76	7.28	6.74
		انحراف.م	2.40	2.98	2.86
	ايجابي	متوسط	7.00	7.18	7.07
		انحراف.م	2.40	2.43	2.41

أبعاد التكيف النفسي	نمط المعاملة الوالدية		جنس المراهق		
			إناث	ذكور	المجموع
	مجموع	متوسط	6.77	6.57	6.67
		انحراف.م	2.45	2.92	2.68
القيم والمعأيير الاجتماعية	سلبي	متوسط	2.82	4.81	4.29
		انحراف.م	1.22	1.31	1.55
	متضارب	متوسط	4.09	4.92	4.62
		انحراف.م	1.54	2.35	2.12
	ايجابي	متوسط	5.51	5.38	5.46
		انحراف.م	2.03	1.95	1.99
	مجموع	متوسط	5.18	5.17	5.17
		انحراف.م	2.10	1.87	1.99
الكلي	سلبي	متوسط	25.20	27.64	27.00
		انحراف.م	3.77	11.82	10.36
	متضارب	متوسط	26.57	33.39	30.96
		انحراف.م	6.83	7.53	7.94
	ايجابي	متوسط	39.52	42.09	40.54
		انحراف.م	9.78	11.27	10.46
	مجموع	متوسط	37.40	37.07	37.24
		انحراف.م	10.47	12.72	11.60

يظهر الجدول رقم (4) فروقا ظاهرية بين متوسطات تكيف المراهقين حسب جنسهم ونمط المعاملة الوالدية، وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق جوهرية تـم حساب تحليل التبايـــن الثنائي (3x2) والجدول رقم (5) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر نمط المعاملة الوالدية وجنس المراهق والتفاعل بينهما كما يدركها المراهقون في تكيفهم النفسي.

أبعاد التكيف النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
تقدير الذات	جنس المراهق(أ)	2.75	1	2.75	0.56	0.45
	نمط التفاعل الوالدي (ب)	229.70	2	114.85	23.75	*0.000
	تفاعل (أ) * (ب)	47.58	2	23.79	4.92	*0.008
	الخطأ	2983.73	617	4.83		
	الكلي	3263.76	623			
إشباع الحاجات	جنس المراهق(أ)	7.85	1	7.85	2.20	0.13
	نمط التفاعل الوالدي (ب)	177.18	2	88.59	24.86	*0.000
	تفاعل (أ) * (ب)	12.02	2	6.01	1.68	0.18
	الخطأ	2198.19	617	3.56		
	الكلي	2395.24	623			

أبعاد التكيف النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأعراض العصابية	جنس المراهق(أ)	137.62	1	137.62	25.56	*0.000
	نمط التفاعل الوالدي (ب)	570.35	2	285.17	52.96	*0.000
	تفاعل (أ) * (ب)	2.29	2	1.14	0.21	0.80
	الخطأ	3321.97	617	5.38		
	الكلي	4032.23	623			
العلاقات الأسرية	جنس المراهق(أ)	43.81	1	43.81	4.58	*0.03
	نمط التفاعل الوالدي (ب)	2894.78	2	1447.39	151.57	*0.000
	تفاعل (أ) * (ب)	31.48	2	15.74	1.64	0.19
	الخطأ	5891.75	617	9.54		
	الكلي	8861.82	623			
العلاقات الاجتماعية	جنس المراهق(أ)	12.27	1	12.27	1.86	0.17
	نمط التفاعل الوالدي (ب)	51.291	2	145.75	22.09	*0.000
	تفاعل (أ) * (ب)	32.75	2	16.37	2.48	0.08
	الخطأ	4070.90	617	6.59		
	الكلي	4407.43	623			
القيم والمعايير الاجتماعية	جنس المراهق(أ)	55.56	1	55.56	15.29	*0.000
	نمط التفاعل الوالدي (ب)	212.16	2	106.08	29.19	*0.000
	تفاعل (أ) * (ب)	84.15	2	42.07	11.57	*0.000
	الخطأ	2242.15	617	3.63		
	الكلي	2594.02	623			
الكلي	جنس المراهق(أ)	1076.29	1	1076.29	10.45	*0.001
	نمط تفاعل الأب (ب)	18283.11	2	91141.55	88.83	*0.000
	تفاعل (أ) * (ب)	224.35	2	112.17	1.09	0.33
	الخطأ	63493.31	617	102.90		
	الكلي	83077.06	623			

يظهر الجدول رقم (5) فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) وفقا لمتغير نمط المعاملة الوالدية كما يدركه المراهقون على جميع أبعاد التكيف النفسي والدرجة الكلية وللتعرف على اتجاهات هذه الفروق فقد طبق اختبار شافيه للكشف عن أكثر الأنماط الوالدية الثلاثة تأثيرا على أبعاد التكيف النفسي ويوضح الجدول رقم (6) نتائج اختبار شافيه.

جدول (6): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية على جميع أبعاد التكيف النفسي تبعا لنمط المعاملة الوالدية.

أبعاد التكيف النفسي	نمط المعاملة	سلبي	متضارب	إيجابي
تقدير الذات	سلبي	-	0.56-	*1.71-
	متضارب	-	-	*1.14-
	إيجابي	-	-	-
إشباع الحاجات	سلبي	-	0.63-	*1.46-
	متضارب	-	-	*0.83-
	إيجابي	-	-	-
الأعراض العصابية	سلبي	-	0.39-	*2.02-
	متضارب	-	-	*1.63-
	إيجابي	-	-	-
العلاقات الأسرية	سلبي	-	0.58-	*5.26-
	متضارب	-	-	*4.67-
	إيجابي	-	-	-
العلاقات الاجتماعية	سلبي	-	*1.76-	*2.09-
	متضارب	-	-	0.33-
	إيجابي	-	-	-

أبعاد التكيف النفسي	نمط المعاملة	سلبي	متضارب	إيجابي
القيم والمعايير الاجتماعية	سلبي	-	0.33_	*1.17-
	متضارب	-	-	*0.83-
	إيجابي	-	-	-
الكلي	سلبي	-	3.96-	*13.54-
	متضارب	-	-	*9.57-
	إيجابي	-	-	-

*مستوى الدلالة = 0.05

يظهر اختبار شافيه أن نمط المعاملة الوالدية الإيجابي أسهم في رفع مستوى التكيف لدى المراهقين مقارنة بنمطي المعاملة الوالدية المتضارب والسلبي على أبعاد التكيف النفسي التالية: تقدير الذات، وإشباع الحاجات، والأعراض العصابية، والعلاقات الأسرية، والقيم والمعايير الاجتماعية، والدرجة الكلية؛ حيث أن نمط المعاملة الإيجابي ربما يوفر بيئة أسرية تتصف بالدفء والتقبل والتشجيع والاحترام وإشباع حاجات المراهق النفسية، مما قد يسهم في زيادة مستوى التكيف النفسي عندهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيك (Shek, 2002)، وربنسكي وشونك (Repinski & Shonk, 2002) وبولاند وآخرون (Bolland et al., 2006) وناير وآخرون (Nair et al., 2001). بينما ساهم نمطا المعاملة الوالدية الإيجابي والمتضارب في رفع درجة التكيف النفسي لدى المراهقين على بعد العلاقات الاجتماعية مقارنة بنمط المعاملة السلبي؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تعامل أحد الوالدين بطريقة إيجابية مع المراهق يسهم في إشباع بعض حاجاته وتوفير بيئة أسرية على قدر من التعاون والتفهم تساعد في تحقيق مستوى أعلى من التكيف النفسي، ويساعده على تحمل وتقبل نمط المعاملة السلبي الصادر عن أحد الوالدين مما لوكان كلا الوالدين يتعاملان مع المراهق بطريقة سلبية، كما أن تعامل أحد الوالدين بطريقة إيجابية قد يشجع المراهق على التواصل مع أفراد الأسرة والمجتمع المحيط به وتقبل معاييره وقوانينه، من خلال توفر نموذج إيجابي في التعامل يتعلم منه المراهق آلية التعامل الإيجابي مع الآخرين.

اما فيما يتعلق بالفرق بين الجنسين في التكيف النفسي فيظهر الجدول رقم (5) فروقا دالة إحصائيا تعزى لجنس المراهقين على أبعاد التكيف النفسي التالية: الأعراض العصابية، والعلاقات الأسرية، والقيم والمعايير الاجتماعية، والدرجة الكلية،إذ كانت هذه الفروق لصالح الذكور على بعد الأعراض العصابية فبلغ متوسط الذكور (5.59) مقابل (4.65) للإناث وهذا يعني أن الإناث كن أكثر تعرضا للأعراض العصابية؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى أن فرص الإناث في التفريغ الانفعالي أقل من الذكور بسبب علاقتهن الاجتماعية المحدودة وطول الفترة الزمنية التي يقضينها في المنزل بصحبة الوالدين، بينما يمضي الذكور وقتا أطول خارج المنزل بعيدا عن الوالدين والأسرة مما يوفر لهم فرصة التفريغ الإنفعالي لمشاعرهم وأفكارهم ضمن جماعة داعمة غير مرتبطة بالأسرة.

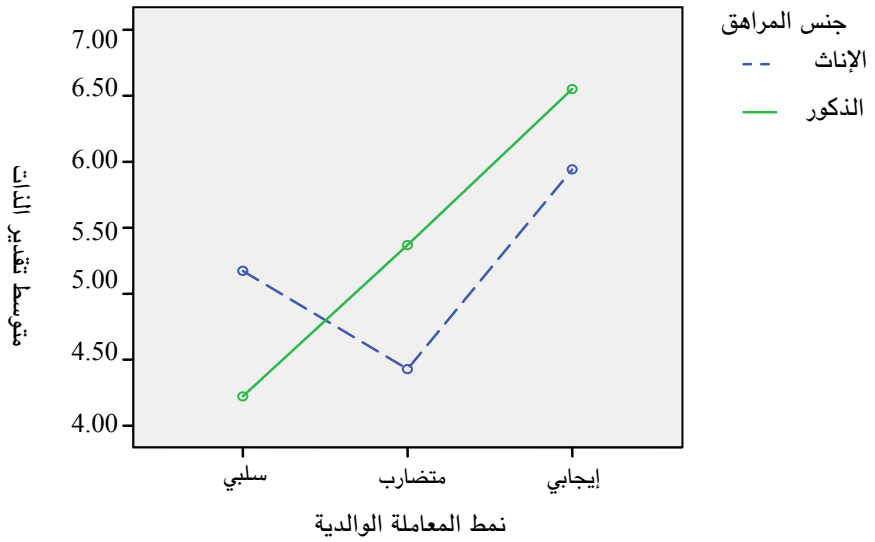
وكانت الفروق لصالح الإناث على أبعاد التكيف النفسي التالية: العلاقات الأسرية بمتوسط (8.19) مقابل (7.25) للذكور، وبعد القيم والمعايير الاجتماعية بمتوسط (5.18) مقابل (5.17) للذكور، وعلى الدرجة الكلية بمتوسط (37.4) مقابل (37.07) للذكور؛ وقد يكون السبب في ذلك إلى أن تقبل الأسر لأفرادها مرتبط بمدى التزامهم بالقيم والمعايير السائدة فيها والتي هي جزء من القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع وغالبا ما تطالب الأسر الإناث بالالتزام بقوانين الأسرة والقيم والمعايير الاجتماعية بدرجة أعلى من الذكور بل وتهتم بمحاسبتهن على أي خرق لهذه القيم والمعايير الاجتماعية أو الأسرية، وبالمقابل فإنها تتقبل من الذكور مستويات منخفضة من الالتزام وأحيانا خرقا لهذه القيم والمعايير، فدرجة الحرية الممنوحة للذكور في مجتمع ذكوري أكبر من تلك الممنوحة للإناث، كما أن المجتمع يتوقع ويطالب الإناث بأن يكن أكثر صبرا وتحملا وتفهما وتضحية، فخضوع الإناث لتوقعات المجتمع والأسرة يزيد من اعتقادهن بأنهن متكيفات،واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من جاكبسون وكروكيت (Jacobson & crockett, 2000) ودراسة شيك (Shek, 2005) ودراسة بولاند (Bolland, 2006). بينما لم تظهر فروقا دالة لجنس المراهقين على أبعاد التكيف النفسي التالية: تقدير الذات، وإشباع الحاجات، والعلاقات الاجتماعية.

اما فيما يتعلق بأثر تفاعل كل من متغيري المعاملة الوالدية وجنس المراهق يظهر الجدول رقم (5) فروقا دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين جنس المراهق ونمط المعاملة الوالدية فقط على أبعاد التكيف النفسي التالية: تقدير الذات، والقيم والمعايير الاجتماعية.

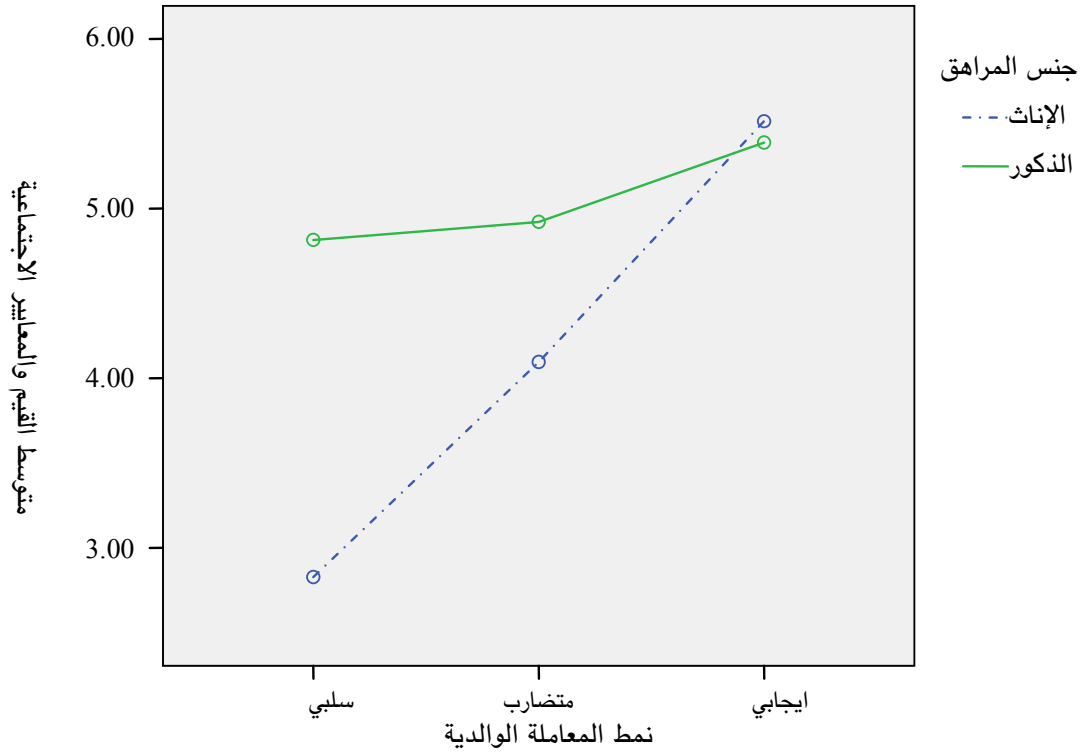
ويعرض الشكل رقم (1) متوسط التكيف النفسي على بعد تقدير الذات حسب التفاعل بين جنس المراهق ونمط المعاملة الوالدية.

أسهم نمط المعاملة الوالدية الإيجابي في رفع مستوى التكيف النفسي على بعد تقدير الذات لدى كل من الذكور والإناث مقارنة مع نمطي المعاملة المتضارب والسلبي، كما أظهر الذكور مستوى أعلى من التكيف النفسي في بعد تقدير الذات من الإناث في نمطي المعاملة الإيجابي والمتضارب، بينما أظهرت الإناث مستوى أعلى من التكيف في بعد تقدير الذات في نمط المعاملة الوالدية السلبي؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى ان الذكور غالبا اكثر ميلا للتحدي والتمرد على سلطة الوالدين مقارنة بالاناث اللواتي يتصف سلوكهن غالبا بالهدوء والطاعة والتعاون، مما يعرض الذكور الى انماط معاملة والدية اكثر سلبية من تلك التي تتلقاها الاناث وهذا يؤدي الى خفض تقدير الذات لديهم.

ويعرض الشكل رقم (2) متوسط التكيف النفسي في بعد القيم والمعايير الاجتماعية حسب التفاعل بين جنس المراهق ونمط المعاملة الوالدية



شكل (1): متوسط تقدير الذات حسب التفاعل بين جنس المراهق ونمط المعاملة الوالدية.



شكل (2): متوسط القيم والمعايير الاجتماعية حسب التفاعل بين جنس المراهق ونمط المعاملة الوالدية

يوضح الشكل رقم (2) أن نمط المعاملة الإيجابي ساهم في رفع مستوى التكيف النفسي في بعد القيم والمعايير الاجتماعية لدى كل من الذكور والإناث مقارنة مع نمطي المعاملة المتضارب والسلبي، كما أظهرت الإناث مستوى أعلى من التكيف النفسي في بعد القيم والمعايير الاجتماعية في نمط المعاملة الإيجابي أكثر من الذكور، بينما أظهر الذكور مستوى أعلى من التكيف النفسي في بعد القيم والمعايير الاجتماعية مقارنة بالإناث في نمطي المعاملة السلبي والمتضارب؛ وقد يعزى سبب ذلك بأن الفرص المتاحة للاناث للتعبير عن ارائهن ومشاعرهن وأفكارهن أقل من تلك الممنوحة للذكور فهن اكثر ميلا الى الكبت والاحساس بالضعف والخوف الذي يقل في المجتمع خارج إطار الأسرة مما يوفر لهن فرص التمرد على قيم ومعايير المجتمع

التوصيات:

توصي الدراسة في ضوء النتائج التي توصلت إليها بما يلي:

1. إجراء مزيد من البحوث تتبنى تصميم برامج تدريبية للآباء والأمهات بهدف اختبار مدى فعاليتها ونجاحها في تدريب الأباء والأمهات على التعامل مع مشاكل أبنائهم.
2. تدريب الأفراد المقدمين على الزواج على تطبيق أنماط المعاملة الإيجابية مع أبنائهم.

المصادر والمراجع

داود، نسيمة. (1999). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي المدرسي باساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. **دراسات**، العلوم التربوية، 26(1)، 33 – 49.

العلي، تغريد. (2004). **أثر الطلاق في التكيف النفسي للمراهقين من أبناء المطلقين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

فونتيد، دون. (2002). **الاسلوب الامثل في تربية المراهقين**، (ط 2). المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير.

الكبيسي، عبد الكريم عبد جمعة. (1988). **قياس التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأحداث الجانحين وعلاقته بالمعاملة الوالدية**، رسالة ماجتسير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

كتاني، منذر ابراهيم. (2007). **دراسات وبحوث في المراهقة**. الاردن. المكتبة الوطنية.

نادر، نجوى. (1998). **معاملة الوالدين للطفل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق. دمشق.

نقرش، احمد عبد القادر. (2007). **سيكولوجية المراهقة**. المملكة الاردنية الهاشمية. المكتبة الوطنية.

Atwater, E. (1992). *Adolescence*, USA: Prentice Hall.

Balland, M., John, V., Alexander, T. & Pickering, E.L. (2006). Growing up in Dangerous Developmental Milieo: The Effects of Parenting Processes on Adjustment in Inner-city African American Adolescents. *Journal of Community Psychology*, 34 (1), 47 – 73.

Barbara, F., Phyllis, B. And Michelle, V.K. (1997). *Earlier Family Factors And Self- Silencing As Predictors Of Depression In Late Adolescence A Longitudinal Study***.** Washington D.C university of Vermont burlington.

Carson, K.D., Aparajita, C., Cecyle, K.P. & Chetana, P. (1999). Family Characteristics And Adolescent Competence In India: Investigation Of Youth In Southern Orissa. *Journal Of uth And Adolescence*, 28(2),211-233.

Chambers, J., Power, K. & Loucks, N. (2001). The Interaction Of Perceived Maternal And Paternal Parenting Styles And Their Relation With The Psychological Distress And Offending characteristics Of Incarcerated Young Offenders. *Journal Of Adolescence*, 24(2), 209-227.

G., Rao,(2001). A Neural Network Approach To Identifying Adolescent. Journal of adolescence , 36 (141),152-162.

Houlihan, Dl. (1992). *A review of Behavioral on capitalizations and Treatments of Child Noncompliance*, from http://search.epnet.com

Jacobson, C.K. & Lisa, J.C. (2000). Parental Monitoring And Adolescent Adjustment An Ecological Perspective. *Journal Of search On Adolescence*, 10(4), 65-97.

Lee, S.M., Herry, D.M. & Kissinger, B.D. (2006). Parental Influences on Adolescent Adjustment: Parenting Styles Versus Parenting Practices. *Family Journal: Counseling and Therapy for couples and Families*, 14(3), 253- 259.

Lohman, J., Brenda, J.P. (2000). Adolescent Stressors, Coping Strategies and Psychological Health Studied in the Family Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (1)15-43 .

Nair, J., yotsna,Satish ,S., Nair, Javad H., Kashani, J, C., Reid, & Venkatesh

O Keefe, M.(1996). the differential effects of family violence on adolescent adjustment. *child And Adolescent Social Work Journal* **,** 13,(1),51-69.

Repinski , D. kucharzak, k, Laing ,R,& Boyce, M.(1999). *Sibling And Parent Behavior As Predictors Of Adolescents Problem Behavior And Academic Achievement*. poster presented at the biennial meeting of the society for research of child development , Albuquerque , 15-18.

Repinski, J.,Daniel,& Shonk M.,.(2002). Mothers and Fathers Behaviour, Adolescents Self – Representations and Adolescents Adjustment: A Media Model. *Journal of Early Adolescence*, 22(4), 357 – 383.

Santor, A., Darcy, G H.,Sonia,T, Richard, & Zuroff C., David. (2000). Adolescent Self – Handicapping ,Depressive Affect and Maternal Parenting Styles. *Journal of Youth and Adolescence***,** 29 (6),631-646.

Shek, T., Daniel. (2002). Family Functioning and Psychological –Well -being , School Adjustment and Problem Behaviour in Chinese Adolescents with and without Economic Disadvantage. *Journal of Genetic Psycholog* , 163 (4) ,497-502.

Slicker, E, k. (1998). Relationship Of Parenting Style To Behavioral Adjustment In Graduating High School Seniors**.** *Journal Of Youth And Adolescence*, 27, (3),345-372.

Strand, S., W. (2000). Momentum in Child Compliance and Opposition. *Journal of Child and Family Studies*, from http://search.epnet.com

Taylor ,R. (1998). *Mothers Stressful Events And The Adjustment Of African- American Adolescents Moderating Effects Of Family Organization*. mid-Atlantic lab for student success, Philadelphia PA. national research center on education in the inner cities , Philadelphia ,17.

الملاحق

ملحق رقم (1): مقياس المعاملة الوالدية.

الرقم	العبارة	نعم	احيانا	لا
.1	يعاملني أبي معاملة حسنة.			
.2	تعاملني أمي معاملة حسنة.			
.3	يعاقني أبي من غير ذنب.			
.4	تعاقبني أمي من غير ذنب.			
.5	يمدحني أبي كلما قمت بعمل جيد.			
.6	تمدحني أمي كلما قمت بعمل جيد.			
.7	لا يتحدث أبي معي.			
.8	لا تتحدث أمي معي.			
.9	يضربني أبي على اقل ذنب.			
.10	تضربني أمي على اقل ذنب.			
.11	يجبرني أبي على القيام باعمال لا احبها.			
.12	تجبرني أمي على القيام باعمال لا احبها.			
.13	لا يسمح لي والدي بزيارة اصدقائي.			
.14	لا يعطيني والدي مصروفا كافيا.			
.15	الضرب هو الاسلوب الغالب في البيت.			
.16	أمي ظالمة وقاسية معي.			
.17	أبي ظالم وقاس معي.			
.18	يتمنى أبي لو لم اولد.			
.19	تتمنى أمي لو لم اولد.			
.20	يساعدني والدي في حل اية مشكلة اواجهها.			
.21	يوجه أبي الاهانات لي امام الاخرين.			
.22	توجه أمي الاهانات لي امام الاخرين.			
.23	يحب أبي إخواني أكثر مني.			
.24	تحب أمي إخواني أكثر مني.			
.25	يتحدث أبي عني بفخر امام الاخرين.			
.26	تتحدث أمي عني بفخر امام الاخرين.			
.27	يطلق أبي علي ألقابا بهدف السخرية مني.			
.28	تطلق أمي علي ألقابا بهدف السخرية مني.			
.29	يذكرني أبي دائما بعيوبي واخطائي.			
.30	تذكرني أمي دائما بعيوبي واخطائي.			
.31	يشتري أبي لإخواني أكثر مما يشتري لي.			
.32	تشتري أمي لإخواني أكثر مما تشتري لي.			
.33	لا أجرؤ على دعوة اصدقائي للبيت.			
.34	والداي لايصدقان ما اقول.			
.35	يقول والدي اني لا استطيع ان افعل اي شيء.			
.36	يهتم أبي بشكل دائم بشؤوني المدرسية.			
.37	تهتم أمي بشكل دائم بشؤوني المدرسية.			
.38	يقول أبي انه يجب ان اكون مثل فلان لانه احسن مني.			

.39	تقول أمي انه يجب ان اكون مثل فلان لانه احسن مني.			
.40	يجبرني أبي على ممارسة اعمال فوق طاقتي.			
.41	تجبرني أمي على ممارسة اعمال فوق طاقتي.			
.42	يصرخ أبي علينا عندما يغضب من اي شيء.			
.43	تصرخ أمي علينا عندما تغضب من اي شيء.			
.44	يمدح أبي إخواني أكثر مني.			
.45	تمدح أمي إخواني أكثر مني.			
.46	ينتقدني أبي وانأ غير مخطئ.			
.47	تنتقدني أمي وأنا غير مخطئ.			
.48	يهددني أبي كلما فعلت شيئا لا يعجبه.			
.49	تهددني أمي كلما فعلت شيئا لا يعجبها.			
.50	لا أستطيع سؤال أمي أو أبي شيئا لأنهما يردان بغضب.			
.51	يغضب أبي ويرضى عني دون ان اعرف السبب.			
.52	تغضب أمي وترضى عني دون ان اعرف السبب.			
.53	يحب أبي البنات أكثر من الأولاد.			
.54	تحب أمي البنات أكثر من الأولاد.			
.55	يمنعني أبي من مشاهدة التلفاز بدون ابداء اية اسباب.			
.56	تمنعني أمي من مشاهدة التلفاز بدون ابداء اية اسباب.			
.57	أقضي أجمل أوقاتي في البيت مع والداي.			
.58	يرفض والدي كل مطالبي.			
.59	ترفض أمي كل مطالبي.			
.60	يناقشني أبي في كل ما يحصل معي.			
.61	تناقشني امي في كل ما يحصل معي.			
.62	يشتري لي والداي كل ما احتاجه.			
.63	يسخر مني والدي عندما اسأل اي سؤال.			
.64	يسخر مني أبي عندما أجيب على أي سؤال يسأله.			
.65	تسخر مني أمي عندما أجيب على أي سؤال تسأله.			
.66	لا يسامحني أبي على أخطائي.			
.67	لا تسامحني أمي على أخطائي.			
.68	يعاقبني أبي بشدة عندما احصل على علامة متدنية.			
.69	تعاقبني أمي بشدة عندما احصل على علامة متدنية.			
.70	يعاقبني أبي بشدة إذا ارتكبت خطأ غير مقصود (مثل كسر شيء).			
.71	تعاقبني أمي بشدة إذا ارتكبت خطأ غير مقصود (مثل كسر شيء)..			
.72	يهددني أبي بطردي من البيت.			
.73	تهددني أمي بطردي من البيت.			
.74	أتمنى لو أن أهلي ليسوا أهلي.			
.75	لا يهتم أبي بي سواء كنت حزينا او سعيدا.			
.76	لا تهتم أمي بي سواء كنت حزينا او سعيدا.			
.77	يساعدني أبي في أداء الواجبات المدرسية.			
.78	تساعدني أمي في أداء الواجبات المدرسية.			

ملحق رقم (2): ملحق التكيف النفسي

الرقم	الفقرة	البدائل		
.1	هل تتعرض دوما إلى أحلام وكوابيس توقظك من النوم ؟	نعم	لا	لا ادري
.2	هل تجد صعوبة في الاعتراف بخطا ارتكبته ؟	نعم	لا	لا ادري
.3	هل تجد أن كل الناس يمكن الميل لهم وحبهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.4	هل يبدو من أفراد أسرتك انك جزء منهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.5	هل تتردد في اتخاذ القرارات في حياتك اليومية ؟	نعم	لا	لا ادري
.6	هل يشرد ذهنك كثيرا ؟	نعم	لا	لا ادري
.7	هل تعتقد أن أصدقاءك يقضون في بيوتهم وقتا افضل مما تقضيه انت؟	نعم	لا	لا ادري
.8	هل أنت قادر على الاختلاط بسهولة مع الاخرين ؟	نعم	لا	لا ادري
.9	هل تعاني من عقبات كثيرة تحول بينك وبين تحقيق رغباتك ؟	نعم	لا	لا ادري
.10	هل تشعر باندم عندما تسيء للاخرين ؟	نعم	لا	لا ادري
.11	هل تشعر ان الناس يعاملونك في معظم الاحيان معاملة جيدة ؟	نعم	لا	لا ادري
.12	هل تشعر بالحزن والكآبة في كثير من الاحيان ؟	نعم	لا	لا ادري
.13	هل تضطر إلى خلق المشكلات للاخرين من اجل اشباع رغباتك ؟	نعم	لا	لا ادري
.14	هل تشعر بالحب دائما نحو والديك ؟	نعم	لا	لا ادري
.15	هل تشعر بالارتياح لأن الناس يعاملونك معاملة طيبة ؟	نعم	لا	لا ادري
.16	هل تصاب بالارق كثيرا ؟	نعم	لا	لا ادري
.17	هل يتنقدك أفراد أسرتك كثيرا ؟	نعم	لا	لا ادري
.18	هل يسهل عليك التعامل مع الناس ؟	نعم	لا	لا ادري
.19	هل يوافق والداك على معظم الأصدقاء الذين تختارهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.20	هل تعتمد على نفسك في إنجاز الأعمال التي تكلف بها ؟	نعم	لا	لا ادري
.21	هل تفكر في نتائج الأعمال التي تقوم بها ؟	نعم	لا	لا ادري
.22	هل تشعر برغبة في ترك البيت ؟	نعم	لا	لا ادري
.23	هل تميل إلى الغش إذا لم هناك رقيب عليك ؟	نعم	لا	لا ادري
.24	هل تشعر بتقدير واحترام الذين يعرفونك ؟	نعم	لا	لا ادري
.25	هل تهتم بمشاعر الاخرين ورغباتهم عندما تريد تحقيق حاجة لك ؟	نعم	لا	لا ادري
.26	هل تسيطر عليك افكار الشعور بالذنب ؟	نعم	لا	لا ادري
.27	هل الكثير من زملائك طيبون ومخلصون ؟	نعم	لا	لا ادري
.28	هل يسعدك أن تقضي أوقات فراغك بين اسرتك ؟	نعم	لا	لا ادري
.29	هل تجد صعوبة في الالتزام بالأنظمة المدرسية ؟	نعم	لا	لا ادري
.30	هل تنقصك الثقة بالنفس ؟	نعم	لا	لا ادري
.31	هل تتحايل على والديك والآخرين لتحصل على ما تريد ؟	نعم	لا	لا ادري
.32	هل تخاف أن تبقى وحدك في الظلام ؟	نعم	لا	لا ادري
.33	هل يوجد شجار وخصام كثير بينك وبين أفراد أسرتك ؟	نعم	لا	لا ادري
.34	هل ترغب في معاونة الآخرين ومساعدتهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.35	هل تعمل أشياء كثيرة تندم عليها فيما بعد ؟	نعم	لا	لا ادري
.36	هل تشعر أنك إنسان لا قيمة له في هذه الحياة ؟	نعم	لا	لا ادري
.37	هل تكون أهدافك كثيرة دائما بحيث لا تتحقق ؟	نعم	لا	لا ادري
.38	هل تشعر بالتعب والانهاك بسرعة ؟	نعم	لا	لا ادري
.39	هل تتمنى لو أنك استبدلت والديك بابوين آخرين ؟	نعم	لا	لا ادري

.40	هل تميل الى التشاجر والاختلاف مع اصدقائك ؟	نعم	لا	لا ادري
.41	هل تتردد في الاشتراك في الاعمال الجماعية خوفا من الفشل ؟	نعم	لا	لا ادري
.42	هل تستخدم وسائل ملتوية للحصول على مكاسب مادية ؟	نعم	لا	لا ادري
.43	هل تتضايق حينما يكون هناك من يسير وراءك ؟	نعم	لا	لا ادري
.44	هل يعترض والداك على معظم الأصدقاء الذين تختارهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.45	هل يسهل عليك الانسجام مع الغرباء ؟	نعم	لا	لا ادري
.46	هل تطيع أهلك حتى لو طلب أصدقاءك أن لا تفعل ذلك ؟	نعم	لا	لا ادري
.47	هل تشعر بتعاطف أقرانك معك وحبهم لك ؟	نعم	لا	لا ادري
.48	هل يسهل عليك الاعتراف بخطأ ارتكبته ؟	نعم	لا	لا ادري
.49	هل تتمنى أن تكون أكثر وسامة مما انت عليه الان ؟	نعم	لا	لا ادري
.50	هل تعتقد أن من الواجب احترام ممتلكات الناس ؟	نعم	لا	لا ادري
.51	هل تجد صعوبة في تركيز انتباهك ؟	نعم	لا	لا ادري
.52	هل تشعر أن أفراد أسرتك يعاملونك بصفة طفل وليس بصفة راشد ؟	نعم	لا	لا ادري
.53	هل تجد أن عددا كبيرا من الناس يصعب الميل اليهم وحبهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.54	هل تتجنب أن تتحدث بسوء عن الآخرين أثناء غيابهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.55	هل تشعر باهتمام زملائك بالآراء التي تبديها ؟	نعم	لا	لا ادري
.56	هل حدث انك شعرت برغبة في ان تسرق شيئا ما ؟	نعم	لا	لا ادري
.57	هل تجد صعوبة في الاختلاط مع الآخرين ؟	نعم	لا	لا ادري
.58	هل تستيقظ في الصباح متعبا عادة ؟	نعم	لا	لا ادري
.59	هل تتجنب دعوة اصدقاءك لأن بيتك لا يليق ؟	نعم	لا	لا ادري
.60	هل تشعر بعدم الارتياح لأن الناس يسيؤون معاملتك ؟	نعم	لا	لا ادري
.61	هل أنت واثق من نفسك ؟	نعم	لا	لا ادري
.62	هل تبكي عندما تفشل في تحقيق رغباتك ؟	نعم	لا	لا ادري
.63	هل تتمنى الموت في بعض الأحيان ؟	نعم	لا	لا ادري
.64	هل تعتقد أن من الضروري الالتزام بنصائح الاهل وتوجيهاتهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.65	هل تكون سعيدا لو أقمت بمفردك في بيت منعزل ؟	نعم	لا	لا ادري
.66	هل تعتقد أنك إنسان مظلوم في هذه الحياة ؟	نعم	لا	لا ادري
.67	هل يسهل عليك التحدث الى الجنس الآخر ؟	نعم	لا	لا ادري
.68	هل تستخدم ممتلكات الآخرين دون أن تستأذن منهم ؟	نعم	لا	لا ادري
.69	هل أنت كثير التفكير في اخطائك السابقة ؟	نعم	لا	لا ادري
.70	هل يفرق والدك بينك وبين إخوانك في المعاملة ؟	نعم	لا	لا ادري
.71	هل تحاول أسرتك التعرف على مشكلاتك ومحاولة حلها ؟	نعم	لا	لا ادري
.72	هل يسهل عليك أن تركز انتباهك ؟	نعم	لا	لا ادري
.73	هل تفضل الجلوس في غرفة أخرى عند زيارة الضيوف والاقارب لكم ؟	نعم	لا	لا ادري
.74	هل تميل إلى الكذب كي تجنب نفسك المشاكل ؟	نعم	لا	لا ادري
.75	هل تجد أن الكثير من زملائك لا أخلاق عندهم ولا صداقة ؟	نعم	لا	لا ادري
.76	هل يراودك شعور بأنك ترتكب أفعالا سيئة ؟	نعم	لا	لا ادري
.77	هل يزعجك أن تقضي أوقات فراغك بين افراد اسرتك ؟	نعم	لا	لا ادري
.78	هل تضع أهدافك بحيث تكون في مستوى امكانياتك ؟	نعم	لا	لا ادري
.79	هل تعتذر للآخرين إذا أخطأت ؟	نعم	لا	لا ادري
.80	هل تكره نفسك عندما تتذكر عيوبك ؟	نعم	لا	لا ادري

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، 2009، 233- 247

القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها

خالد الصرايرة* ومحمد القضاة**

تاريخ تسلم البحث 2008/5/20 تاريخ قبوله 2009/7/15

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى علاقة القيم البيروقراطية بالأداء الوظيفي للعاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها. تكونت عينة الدراسة من جميع القيادات الإدارية في الجامعة في العام (2008/2007) وعددهم (125) شخصاً. واستخدمت في الدراسة أداة مكونة من مقياسين؛ الأول لقياس القيم البيروقراطية، وهو مكون من (48) فقرة موزعة على (12) مجالاً، والثاني لقياس الأداء الوظيفي، ويتكون من (24) فقرة موزعة على (6) مجالات. وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات المبحوثين على مقياس القيم البيروقراطية كانت مرتفعة، وبينت أن أداءهم الوظيفي كان مرتفعاً، وكانت الفروق في القيم البيروقراطية دالة إحصائياً، وتعزى لصالح مساعد المدير الذي تكونمدة خدمته (أكثر من 16 سنة)، وفي الأداء الوظيفي تعزى لمدير الدائرة الذي تكون مدة خدمته (أقل من 10 سنوات) وأن العلاقة بين القيم البيروقراطية والأداء الوظيفي دالة إحصائياً وبلغت (0.75). (**الكلمات المفتاحية:** القيم البيروقراطية، الأداء الوظيفي، الجامعات، الموظفون الإداريون).

Values of Bureaucracy to the Administrative Staff Working at the University of Mu'tah, and their Relationship to Job Performance from the Viewpoint of the Administrative Leadership

Khaled Saraireh, *Faculty of Educational Sciences, Al-isra Private University, Amman, Jordan.*
Mohamed Alqdah, *College of Educational Sciences, Tafila Technical University, Tafila, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at identifying the effect of bureaucratic values on the job performance of the Mu'tah University administrative staff from the viewpoint of administrative leadership. The sample of the study consisted of 125 administrative leaders in the academic year 2007-2008. The instrument of the study consisted of two measures: one for bureaucratic values distributed over 12 fields; the other consisted of 24 items distributed over 6 fields.*
The study revealed that the subjects` evaluation for bureaucratic values and job performance came high. The study also revealed that the differences in evaluation of the bureaucratic values were statistically significant in favor of assistant managers and the duration of service (above 16 years). As for job performance, the differences in evaluation were in favor of managers and duration of service (below 10 years).
*Furthermore, the study revealed that the relation between bureaucratic values on the one hand, and job performance, on the other, is statistically significant (0.75). (**Keywords**: Bureaucratic values, Job performance, Universities, Administrative staff).*

مقدمة: يعد موضوع القيم من الموضوعات الفلسفية التي يكثر حولها الجدل، والتي اهتم بها العلماء والمفكرون بمدارسهم ومذاهبهم الفكرية المختلفة منذ القدم، وما زال الاهتمام بها قائماً، وهي من الموضوعات المهمة التي تستحق الدراسة والبحث؛ فهي تتغلغل في حياة الأفراد والمنظمات والمجتمعات بشكل كبير، خاصة مع ما يشهده العالم من تطور في مختلف نواحي الحياة، وما طرأ عليه من تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وتكنولوجية. فالإنسان بطبعه كائن اجتماعي، لا يمكنه العيش إلا في ظل نظام اجتماعي يحقق من خلاله الأهداف التي يسعى إليها، وهو يلبي حاجاته ورغباته من خلال التفاعل مع مجموعة الأفراد الذين يعيش معهم على أرض واحدة، وتجمعهم فيها أهداف ورغبات وحاجات مشتركة، ولديهم قيم يتمثلونها ويؤمنون بها وتتناقل بين الأجيال في هذا المجتمع.

إن القيم تدل على أنواع المعتقدات التي يحملها شخص ما، أو مجموعة معينة، أو مجتمع بأسره، ويعدونها مهمة، وهم ملتزمون بها. فهي عادة تحدد الصواب من الخطأ، والصالح من الطالح، والجيد من السيئ، والمقبول من المرفوض في السلوك الإنساني. وتعد القيم من أهم محددات هذا السلوك، ومن المكونات التي تسهل التعامل والتفاعل بين الأفراد والجماعات، فهي نتاج التفاعل القائم بين الفرد ومجتمعه، وهي ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى. أما القيم الاجتماعية فيتبناها الأفراد في مجتمع ما في نطاق منظومة أو نسق معين لها، وينتظم بها مع غيره في سياق اجتماعي، ويتأثر بما يطرأ على المجتمع من تغيرات (الريموني والخوالدة، 2007). أما القيم البيروقراطية فهي جزء من قيم المجتمع، وهي تتأثر بما يسود المجتمع من قيم يؤمن بها المجتمع، ويتبناها، ويدافع عنها، لأنها النتاج الثقافي والاجتماعي للمجتمع، وهي تعكس أفكاره وحضارته.

وللقيم البيروقراطية أهمية كبيرة في فعالية أي منظمة وتطورها، وفي الارتقاء بأداء العاملين لمهامهم؛ فالقيم السائدة في

* كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء الخاصة، عمان، الأردن.
** كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

المنظمة، وبين أعضائها، وما يؤمنون به منها يعد مهماً، خاصة إذا كانت هذه المنظمة منظمة جامعية، مهمتها إعداد الأجيال لقيادة المجتمع والنهوض بالإنسانية؛ إذ إن القيم تعمل على رسم معالم السلوك للإفراد والمنظمات. وتبرز أهمية القيم من حيث كونها الأساس لأي ثقافة تنظيمية، وهي جوهر المنظمة وفلسفتها لتحقيق أهدافها، وتمثل العامل المشترك بين جميع العاملين، وبالتالي فإنها تزيد من قوة وحدات المنظمة وترابط أقسامها وتزيدها تماسكاً (Deal & Kennedy, 2000).

تهدف القيم إلى تحديد ما هو صواب وما هو خطأ، وما يجب أن يكون عليه سلوك الأفراد في المنظمة، في ضوء المعايير القيمية المتعارف عليها في المنظمة والمجتمع، وبالتالي فإن القيم البيروقراطية تعد ضماناً لموضوعية العاملين، ونزاهتهم، وعدم تحيزهم إلى فئة أو طائفة أو مجموعة معينة. وصنّف الألماني سبرانجر (Spranger) الذي نشر نظريته في الأنماط من خلالها يوزع الأشخاص إلى ستة أنماط مستنداً إلى غلبة أو سيادة واحدة من القيم الآتية عليهم: القيمة النظرية، أو القيمة الجمالية، أو القيمة الاجتماعية، أو القيمة السياسية، أو القيمة الاقتصادية، أو القيمة الدينية.

والجامعة هي إحدى المنظمات البيروقراطية التي تسعى إلى تحقيق أهداف المجتمع، وتعكس في أنشطتها وسلوكها خصائص المجتمع الذي تعمل فيه، ونجاحها رهين بقيم الأفراد العاملين فيها، وبالمجتمع ومعتقداته وأفكاره، وبمدى وعي الأشخاص في هذا المجتمع. وتسعى الدراسة الحالية لبحث موضوع القيم البيروقراطية، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للعاملين في جامعة مؤتة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في بحثها لموضوع القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة، وعلاقتها بأدائهم الوظيفي، وتأتي أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1. أهمية موضوع القيم البيروقراطية، وحاجته لإجراء المزيد من الدراسة والتقصي، وتزويد المكتبة العربية بموضوعات تعد الدراسات فيها محدودة، وتكاد تكون نادرة بحدود معرفة الباحثين خاصة في مجالات الإدارة التربوية.
2. أهمية الفئة المبحوثة المتمثلة في الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة.
3. يأمل الباحثان أن تزود هذه الدارسة إدارة الجامعة، والجهات المعنية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، والباحثين، بمعلومات قد تكون مفيدة عن العلاقة بين متغيرات الدارسة.

مشكلة الدراسة:

يكتسب الإنسان القيم من خلال التعلم من مجتمعه، وهي حصيلة للتفاعل الاجتماعي للأفراد والجماعات في مجتمع معين، وما يسوده من أنماط، ومعتقدات، وأفكار سائدة فيه، تكون بمثابة موجهات تحرك تصرفات أفراد المجتمع وسلوكهم اليومي، وتؤكد القيم البيروقراطية ومبادؤها على تمثّل الموظف لقيم المنظمة، واندماجه معها، وأن يدافع عن قيمها وأن يفخر بالعمل فيها، فالأفراد – في حقيقة أمرهم- يذهبون إلى أعمالهم حاملين معهم قيماً شخصية يؤمنون بها، وتوجه سلوكهم نحو التصرف بشكل مقبول أو غير مقبول، وقد يحدث أن يكون هناك تطابق بين هذه القيم، أو تضارب مع ما يجده من قيم بيروقراطية سائدة في الجامعة. ومن هنا فإن الموظف يجد نفسه تحت وطأة الصراع بين ما يؤمن به من قيم؛ وما يسود الجامعة أو ما يفرضه المجتمع ويتطلبه من قيم تطلب من الموظف عند ممارسته لعمله.

من هنا فإن هذا الموضوع يعد مشكلة حقيقية للباحثين وللعاملين وللمجتمع، وبالتالي فإن للقيم البيروقراطية علاقة بالأداء الوظيفي للعاملين، لهذا فإن مشكلة الدراسة تتلخص ببحث علاقة القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى علاقة القيم البيروقراطية بالأداء الوظيفي للعاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القادة الإداريين فيها، ويتحقق هدفها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة أهمية مجالات القيم البيروقراطية للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟
2. ما درجة الأداء الوظيفي للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القيم البيروقراطية للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، تعزى للمستوى الوظيفي ومدة الخدمة؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الوظيفي للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، تعزى للمستوى الوظيفي ومدة الخدمة؟
5. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم البيروقراطية والأداء الوظيفي للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟

التعريفات الإجرائية:

هناك بعض المصطلحات المتعلقة بالدراسة التي لا بدّ من تعريفها إجرائياً وهي:

القيم البيروقراطية: وهي مجموعة القيم المستمدة من النموذج المثالي للبيروقراطية لماكس فيبر (Max Weber) الذي يركز على العقلانية والانضباط، وقيم السلطة والكفاءة، والاهتمام بالوقت، والعلاقات الرسمية، مع وجود نظام صارم من القواعد، والإجراءات، ومنها: الوقت، والسرية في العمل، والإنجاز، والدقة في الأداء، والجدارة في التعيين والترقية،

والأقدمية في الترقية، والتخصص الوظيفي، والانضباط في العمل، وخضوع المرؤوسين لسلطة الرؤساء وأوامرهم، وخضوع المصلحة الشخصية لمصلحة العمل، والموضوعية، والرسمية في العلاقات بين العاملين أنفسهم وبينهم وبين المراجعين، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المبحوث على استبانة القيم البيروقراطية.

الأداء الوظيفي: وهو قدرة الموظف على تحقيق أهداف العمل وإنجازه وفقاً للوقت المحدد للمعايير الآتية: الانضباط، وإنجاز المهام، والعلاقة مع الرؤساء، والانتماء الوظيفي، وخدمة الجمهور، والتعاون مع الزملاء. ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الموظف على استبانة الأداء الوظيفي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة، الذين هم على رأس عملهم خلال العام الجامعي (2008/2007).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض موجز للأدب النظري، والدراسات السابقة التي تم التوصل إليها:

الإطار النظري:

مفهوم القيم (Values): القيم لغةً: مفردها قيمة، وقيمة الشيء: قدره، وقيمة المتاع: ثمنه، والقيم: هي الفضائل الدينية والخلقية والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها، التي تقوم عليها حياة المجتمع الإنساني (أبو حرب، 1985). **أما اصطلاحاً** فقد اختلف العلماء في تحديد مفهومها، وفيما يأتي عرض لبعض التعاريفات التي تناولتها:

عرفها هاتشنسون (Hatchinson, 1961) بأنها: موضوع يسعى إليه الفرد بجدية نظراً لما يمثله هذا الموضوع من اهتمام وقيمة بالنسبة له. وأما نيجرو ونيجرو فعرفاها (Nigro & Nigro, 1984) بأنها: مجموعة مبادئ مدونة أو غير مدونة، تأمر أو تنهى عن سلوكيات معينة تحت ظروف معينة، وهي انعكاس للقيم التي يتخذها الفرد معايير تحكم سلوكه.

أما البيروقراطية (Bureaucratic) فيرجع مورستاين ماركس (Morstein Marx) معنى البيروقراطية إلى الأصل الفرنسي، ويشير إلى أن استعمالها الأول في اللغة الفرنسية (Bureaucratie) كان من قبل وزير التجارة الفرنسي في القرن الثامن عشر حين أشار إلى عمال الحكومة، وبعدها انتقلت إلى ألمانيا في القرن التاسع عشر (Burokratie)، ومن ثم انتقلت إلى اللغة الإنجليزية واللغات أخرى. فالبيروقراطية كلمة لاتينية يمكن تحليلها إلى كلمتين: الأولى: (Bureau) وتعني مكتب أو الأعمال والأنشطة التي يتضمنها المكتب. والكلمة الثانية (Cracy) وتعني سلطة أو حكم، وبالتالي يصبح المعنى (Bureaucracy) سلطة المكتب أو حكم المكتب أو نفوذ العمل المكتبي وأسلوبه.

ظهرت البيروقراطية في ألمانيا في أواخر القرن التاسع عشر، ويعد عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر (Max Weber) (1864-1920) أول من استخدم هذا المفهوم، وهدف من خلاله إلى وصف المنظمة المثالية المتميزة بأدائها ورشدها وكفاءة عملياتها (Robbins, 1990). وهو الذي قام بدراسة العوامل القانونية، والتنظيمية، والاجتماعية، التي تضمن مستويات أفضل من الأداء والكفاءة، في ظل مناخ مناسب من الموضوعية بعيداً عن الأهواء والمؤثرات الشخصية. وقد عرّف ماكس فيبر البيروقراطية بأنها: ظاهرة متعددة الجوانب، تشمل جوانب مختلفة وواضحة، ذات علاقات متبادلة بالنسبة للمفاهيم العامة. ومن الجوانب المهمة التي تشتمل عليها: السلطة الكهنوتية، والاتصالات الثابتة، وتقيم العمل.

وعُرّفت في معجم المصطلحات الإدارية بأنها: "تنظيم يقوم على السلطة الرسمية، وعلى تقسيم العمل الإداري وظيفياً بين مستويات مختلفة، وعلى الأوامر الرسمية التي تصدر من الرؤساء إلى المرؤوسين، وهذا التنظيم يعد ترشيداً للعمل الإداري" (بدوي، 1984، ص 76). وأما جويل (Goel, 2003, P.178) فعرّفها بأنها: "نظام حكومي يهدف إلى تنفيذ السياسات العامة من خلال موظفين مؤهلين يتمتعون بالسلطة الكافية لأداء أعمالهم".

ويرى فيبر أن تطبيق النموذج المثالي يحقق العديد من المزايا منها: الدقة في الأداء، والمعرفة بالمستندات، وسرعة الإنجاز، والاستمرار، والوضوح، والوحدة، والخضوع لسلطة الرؤساء، وتخفيض التكلفة الإنسانية والاقتصادية للعمل، وتخفيض العلاقات بين الأفراد (حبتور، 2000). وتركز الدراسة الحالية على القيم البيروقراطية المبينة تالياً (حجازي، 2002؛ المجذوب، 2002؛ المعايطة، 2005):

1- الوقت: ذلك أنه المورد الوحيد غير المتجدد، ووقت العمل ملك للعمل وليس للعامل.
2- السِّرية: وتعد هذه القيمة من أهم القيم للمنظمة، وهي تدافع عنها، وتعد جميع عملياتها ووثائقها سرية.
3- الإنجاز: وهو محدد مهم لطموح المنظمة، وهو أمر ذو أهمية لإثبات الموظفين ذاتهم، من خلال المثابرة والجهد، حتى يتمكنوا من الترقية والتقدم في السُلم الوظيفي.
4- الجدارة في التعيين الترقية: وهذه القيمة من القيم التي يقوم عليها النظام البيروقراطي، ويجب أن تتم وفقاً لمعايير وأسس تقوم على العقلانية والرُشد.
5- الأقدمية في الترقية: وتتم وفقاً لأقدميته أو جدارته أو كليهما وبتقدير من رئيسه المباشر في العمل.
6- التخصص الوظيفي: وفيها يتم تقسيم العمل إلى مجموعة من التخصصات بحيث يكون لكل وظيفة أو قسم أو إدارة تخصص دقيق.

7- الانضباط في العمل: إن سلوك العاملين في المنظمة محدد بموجب القواعد، والتعليمات، والأنظمة، والقوانين المرعية في المنظمة.
8- خضوع المرؤوسين لسلطة الرؤساء وأوامرهم: فالعاملون ملزمون بالخضوع لسلطة الرؤساء وتنفيذ أوامرهم وتعليماتهم.
9- خضوع المصلحة الشخصية لمصلحة العمل: وهذه القيمة تحتم على الموظف ترجيح مصلحة المنظمة والعمل على مصلحته الشخصية، وعدم استغلاله لوظيفته ومنصبه.
10- الموضوعية واللاشخصية: وتعني التزام الموظف بالتعليمات والأنظمة والقوانين، والتجرد من العوامل الشخصية.
11- الرسمية في العلاقات بين العاملين داخل المنظمة، والعاملين والمراجعين: ويدل ذلك على أن العلاقات الرسمية هي الموجه والحاكم لسير العمل في المنظمة، وأن لا مكان للعلاقات الشخصية، وأن التعامل مع المراجعين يكون وفقاً لما تمليه القواعد القانونية.

أما الأداء الوظيفي (Job Performance) فهو نتاج جهد معين قام ببذله شخص أو مجموعة أشخاص من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف، وله الأثر الواضح في جهود الفرد التي تبدأ بالقدرات، وإدراك الدور أو المهام، والذي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام الموكلة والمكونة لوظيفة الفرد (سلطان، 2004)، وعرّفه عبد المحسن (2002) بأنه: المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام لتحقيقها، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط، والأهداف التي تسعى هذه الأنشطة إلى تحقيقها داخل المنظمة. وأما درة (2003) فيضيف أن مفهوم الأداء هو التفاعل بين سلوك الإنجاز، أو أنه مجموع السلوكات والنتائج التي تحققت معاً، مع الميل إلى إبراز الإنجاز أو النتائج، وذلك لصعوبة الفصل بين السلوك من ناحية، والإنجاز والنتائج من الناحية الأخرى. ويرى جمال (Jamal, 1985, P.213) أن الأداء الوظيفي هو: "نشاط يمكّن الفرد من إنجاز المهمة أو الهدف المخصص له بنجاح، ويتوقف ذلك على القيود العادية للاستخدام المعقول للموارد المتاحة".

وتشير أدبيات الإدارة إلى أن الأداء هو: حصيلة تفاعل عاملي المقدرة والدافعية معاً. فالفرد يمتلك المقدرة على أداء عمل معين، لكنه لن يكون قادراً على تأديته بشكل جيد إذا لم يكن لديه الدافع لتأديته. ومن ناحية أخرى يمكن أن يتوافر لديه الدافع الكافي لتأدية العمل، لكنه لن يؤديه كما ينبغي إذا فقد المقدرة على ذلك (Wagner & Hollenbeck, 1992, P.106).

فالأداء الوظيفي يشير إلى مجموعة السلوكات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف بعمله، وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المؤسسة، والالتزام بالأنظمة والتعليمات التي تنظم العمل، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص (الحوامدة، 2004)، ويتأثر الأداء الوظيفي بعدة عوامل من شأنها أن تجعل الأداء إيجابياً أو سلبياً، وذلك بناءً على مدى تأثر الأفراد العاملين بتلك العوامل، ويمكن أن يذكر منها:

1- الاختلاف في حجم العمل.
2- مدى تأخر الأعمال الذي قد يؤثر في معدل الإنتاج.
3- العوامل الفنية والتكنولوجية.
4- الأساليب الحديثة في الأداء والتنظيم
5- العوامل المرتبطة بالموارد البشرية.
6- العوامل المتعلقة بمخرجات المؤسسة.

الدراسات السابقة

لقد أجريت دراسات وبحوث عديدة في موضوع البحث، تناولت متغيرات هذه الدراسة وإبعادها المختلفة، وتفاوتت الدراسات في أهدافها ومتغيراتها والفئات المستهدفة والبيئات التي أجريت فيها، وقد أظهرت مراجعة أدبيات موضوع الدراسة عدم وجود دراسة تبحث بشكل مباشر علاقة القيم البيروقراطية بالأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات، لذلك حاولت الدراسة الحالية توظيف ما جاء في الدراسات السابقة قدر الإمكان لتحقيق أهدافها، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

أجرى برافش وكايلا وكنتميني وداس (Pravash, et al., 1990) دراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات نحو تطور القوى العاملة في المؤسسات، وقيم العمل لدى المديرين في مؤسسة من القطاع العام في الهند، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) مديراً ممن يعملون في مراكز إدارية عليا، و(60) مديراً ممن يعملون في مراكز إدارية متوسطة، وتراوحت أعمار المجموعتين بين (28-40) سنة، وقد استخدم الباحثون مقياس تطور القوى العاملة، ومقياس قيم العمل للإداريين. وأظهرت نتائجها أن قيم الإداريين في مراكز الإدارة العليا كانت: الاستقلالية، والتوجه نحو النمو المؤسسي، واحترام الذات، والتقدم في العمل، بينما كانت قيم الإداريين في المراكز الإدارية المتوسطة هي: الاهتمام بالترقية والعلاوات، وكذلك الاهتمام بالمهنة.

وفي دراسة شابيرا وجرافث (Shapira & Griffith, 1990) حول تأثير القيم على الأداء، بينت نتائج الدراسة أن الأفراد الأكثر إيماناً بقيم العمل البروتستانية يعملون بجد واجتهاد، وأنهم أكثر اندماجاً من نظرائهم الآخرين الذين لا يؤمنون بهذه القيم.

وقام (Khaleque, 1992) بدراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات العاملين وقيمهم في القطاع الصناعي لبنغلادش وأثرها في أدائهم الوظيفي. ولتحقيق أهدافها طوّر الباحث استبانة، وزعها على مجتمع الدراسة المكون من (60) عاملاً يعملون في أحد مصانع الأقمشة في مدينة دكا ببنغلادش. وتوصلت الدراسة إلى أن الأداء الوظيفي له علاقة معنوية بقيم العمل، والتوجه نحو التفوق والمنافسة.

ورأت السبيعي (1998) الإجابة عن تقدير بعض قيم العمل لدى مجموعة من العاملين بجامعة قطر من الأكاديميين والإداريين، وهذه القيم هي: الرقابة، والاعتداد بالنفس، والنظام، والعلاقات

الاجتماعية، والمخاطرة. وقد بلغت عينة الدراسة (375) شخصاً منهم (117) عضو هيئة تدريس، و(258) شخصاً يعملون بالوظائف الإدارية بالجامعة. وطُبّق عليهم اختبار قائمة القيم الإدارية لكل من (مندل وجوردان)، وأظهرت الدراسة أن تقديرات قيم: الرقابة، والنظام، والعلاقات الاجتماعية، والمخاطرة، كانت ذات مستويات متوسطة لدى كل من المجموعتين، بينما كانت قيمة الاعتداد بالنفس ذات مستوى عال، كما أظهرت الدراسة أن أكبر اختلاف بين المجموعتين كان في قيمة الاعتداد بالنفس والعلاقات الإنسانية؛ فالأولى أكثر ارتفاعاً لدى الأكاديميين، بينما الثانية أكثر ارتفاعاً لدى الإداريين. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطريين وغير القَطَرِيين؛ إذ أن غير القطريين يتفوقون على القطريين في قيم العمل المتعلقة بالرقابة والاعتداد بالنفس والنظام.

وفي دراسة أجراها فانديبرغ وبيرو (Vandenberghe & Peiro,1999) على عينة من (999) موظفاً في شركات صناعية في بلجيكا، بهدف فحص وبيان الآثار الرئيسية للقيم الفردية والتنظيمية على الالتزام التنظيمي والعدالة الإجرائية في المنظمات المبحوثة، وتوصلت الدراسة إلى أنه ينظر للثقافة التنظيمية بوصفها نظاماً قيماً يحفظ ويساند من قبل أعضاء المنظمة، وأن القيم يمكن أن تكون دليلاً، ومرشداً يدل على سلوك الإفراد في العمل، وأن ردود أفعال الموظفين تم تفسيرها بشكل أساسي، من خلال القيم التنظيمية السائدة في المنظمة.

وهدفت دراسة الإبراهيم (2000) التعرف إلى طبيعة الأقسام الدراسية في كل من جامعة بغداد وجامعة اليرموك، وإلى الكشف عن القيم والمعتقدات السائدة في كلتا الجامعتين، واعتمد الباحث على أداة صممها (Mark Alexander) عام 1978، وكان غرضها التعرف إلى الأعراف والقيم والمعايير التي تسود أية مؤسسة تضم عدداً من العاملين، وأظهرت النتائج أن أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعتين (بغداد واليرموك) يستندون في رفضهم أو تأييدهم إلى السلوك الذي يظهره عضو الهيئة التدريسية إلى أسس ومعايير صحيحة وسليمة. كما أظهرت رفض أعضاء الهيئة التدريسية لكل سلوك ونص يخالف أو يتقاطع مع الأعراف والقيم التي تشكل ثقافة القسم وأخلاقياته، وأن الأقسام الدراسية في كلتا الجامعتين قد كونت لنفسها قيما وأعرافاً تتناسب ومستوى العاملين فيها.

أما دراسة مكيني (Mckinney, 2000) فقد بحثت العلاقة بين انسجام القيم مع الالتزام والفعالية، وهدفت إلى البحث في العلاقات بين انسجام القيم للفرد مع المخرجات الشخصية للالتزام والفعالية. واشتمل البحث على استبانه وزعت على (303) من أعضاء الهيئات التدريسية لمدارس الإناث الكاثوليكية في المرحلة الثانوية، و(22) إدارياً من هذه المدارس، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين التوافق الذي يشمل أفراد الهيئة التعليمية والالتزام والفعالية، كما أشارت إلى أن للالتزام أثراً قوياً على الفاعلية، وإلى دور الإدارة المباشر بالالتزام والدور غير المباشر بالفعالية، والى أهمية نماذج الاتصال في التنظيم.

وفي دراسة جل (Gill, 2000) المعنونة بـ العلاقة بين القيم والالتزام التنظيمي من وجهة نظر متعددة الأبعاد، أجريت على عينة من مديري المدارس الثانوية (60) مديراً في ولاية منسوتا، وهدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين مدى تناسب قيم الفرد التنظيمية والالتزام التنظيمي، وقد تم استخدام مقياس القيم الشاملة الذي وضعه شوارتز للبيئة التنظيمية. وتوصلت الدراسة لنتائج منها: أن القيم المدركة للتنظيم هي العامل الأكثر أهمية في تحديد وتقدير التزام الموظف.

وأما دراسة خضير (2000) فهدفت إلى اختيار العلاقة بين التركيب البيروقراطي بمتغيراته (التعقيد، والمركزية، والرسمية)، والاغتراب التنظيمي الذي عبرت عنه المتغيرات (فقدان القوة، وفقدان المعنى، والعزلة). وتكونت عينة الدراسة من مديري الإدارة الوسطى في (27) منظمة خدمية في الجمهورية العراقية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية معنوية بين المركزية والاغتراب التنظيمي، واختلاف درجات الارتباط ضعيفة بين الرسمية ومتغيرات كل من التركيب البيروقراطي (التعقيد، والمركزية، والرسمية) والاغتراب التنظيمي بأبعاده (فقدان القوة، وفقدان المعنى، والعزلة).

وأما دراسة جودة واليافي (2003) فتهدف إلى دراسة ضغوط العمل، وعلاقته بالتوجه البيروقراطي لدى الفرد، وعدم الرضا الوظيفي، وبعض الخصائص الشخصية، وقد وزعت استبانه على (130) فرداً يعملون في وزارة الثقافة. وأسفرت نتائج هذا البحث عن: وجود علاقة بين توجه الفرد للعمل في ظل منظمة بيروقراطية، وعدم رضاه الوظيفي، وإلى وجود علاقة بين مستوى عدم الرضا الوظيفي، وضغوط العمل، وأنه لا توجد علاقة بين توجه الفرد للعمل في منظمة بيروقراطية، وبين ضغوط العمل، وقد وجدت فروق جوهرية بين متوسطات توجه الأفراد للعمل في ظل منظمة بيروقراطية على أساس مستوى التحصيل العلمي، ووجدت فروق جوهرية بين متوسط عدم الرضا الوظيفي، والمكانة الوظيفية، كما ويوجد فروق جوهرية بين متوسطات ضغوط العمل، وبين العمر والمركز الوظيفي.

أما المعايطة (2005) فهدفت دراستها التعرّف إلى مدى الانسجام بين القيم البيروقراطية والقيم الاجتماعية، وأثر ذلك على الأداء الوظيفي للعاملين في الوزارات الأردنية؛ إذ كشف الدراسة عن عدة نتائج كان من أبرازها أن هنالك مستوى متوسطاً من الانسجام بين القيم البيروقراطية والقيم الاجتماعية السائدة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المبحوثين لمدى الانسجام بين القيم البيروقراطية والقيم الاجتماعية، تُعزى إلى المتغيرات الشخصية.

وقام الحوامدة والتويجر (2005) بدراسة تبحث في القيم الشخصية والتنظيمية، مركزة على أثرها في فاعلية المديرين في الوزارات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان استبانة تم توزيعها على أفراد العينة والبالغ عددهم (418) مديراً، ودلّت النتائج على أن لدى المديرين الأردنيين تصورات بدرجة عالية عن نظام القيم الشخصية لديهم وعن مستوى فاعليتهم، وبدرجة

متوسطة عن القيم التنظيمية السائدة في الوزارات الأردنية، وأن هناك أثراً للقيم الاجتماعية والفكرية، وقيم الفريق، وقيم الاهتمام بالموظفين، والعدالة، والإبداع، والثقة، في فاعلية المديرين.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن بعضها ركز على قيم العمل، مثل دراسة السبيعي (1998)، ودراسة (Pravash et al, 1990). وأخرى ركزت على القيم الشخصية والتنظيمية، مثل دراسة الحوامدة (2005)، وبعضها ركز على تأثير القيم على الأداء، مثل دراسة عبدالله (2000)، ودراسة (Khaleque, 1992)، ودراسة (Shapira & Griffith. 1990)، وفي دراسات أخرى ركزت على تناول البيروقراطية، مثل دراسة خضير (2000)، ودراسة جودة واليافي (2003). وفي دراسة المعايطة تم تناول الانسجام بين القيم البيروقراطية والاجتماعية والأداء الوظيفي. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها وموضوعها؛ إذ ركزت على القيم البيروقراطية وعلاقتها بالأداء الوظيفي، ومجتمعها؛ إذ إنها تناولت الموظفين الإداريين في جامعة مؤتة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، بهدف معرفة العلاقة بين القيم الاجتماعية والقيم البيروقراطية السائدة في الوحدات الإدارية في جامعة مؤتة، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للإداريين العاملين في الجامعة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، وقد تم جمع البيانات من المصادر الثانوية من كتبٍ ومجلاتٍ ونشرات، وكذلك المصادر الأولية عن طريق تطوير استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة، الذي هو عينة الدراسة، من القيادات الإدارية في جامعة مؤتة موزعين على المواقع الإدارية (عميد، ورئيس قسم، ومدير دائرة، ومدير مركز أو وحدة، ومساعد مدير)، والمنتظمين في عملهم خلال لعام الدراسي الجامعي 2008/2007، والبالغ عددهم (150) شخصاً، وفقاً لإحصائيات دائرة شؤون العاملين في الجامعة (2008)، وقد تم توزيع (130) استبانة على باقي مجتمع الدراسة بعد استبعاد عينة الثبات البالغ عددها (20) شخصاً، وبلغ عدد الاستبانات المستردة (127) استبانة، وتم استبعاد استبانتين لعدم صلاحيتهما لأغراض التحليل الإحصائي، وبالتالي أصبح عدد الاستبانات التي أجري عليها التحليل الإحصائي (125) استبانة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب مواقعهم الإدارية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مواقعهم الإدارية وخبراتهم

الموقع الإداري / الخبرة	عميد	رئيس قسم	مدير دائرة	مدير مركز أو وحدة	مساعد مدير	المجموع
أقل من 10 سنوات	2	27	6	4	4	43
من11-15 سنة	5	10	4	22	4	45
أكثر من 16 سنة	7	5	2	19	4	37
المجموع	14	42	12	45	12	125

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من مقياسين هما:

أولاً: مقياس القيم البيروقراطية، وتتكون من جزأين هما:

الجزء الأول: وتكون من الإرشادات لكيفية استخدام الأداة ومعلومات ديموغرافية عن أفراد عينة الدراسة. (المستوى الوظيفي: عميد، ورئيس قسم، ومدير دائرة، ومدير مركز أو وحدة، ومساعد مدير)، (مدة الخدمة: أقل من 10 سنوات، من11-15 سنة، أكثر من 16 سنة).

الجزء الثاني: وهو استبانة تشمل مجموعة من الفقرات لقياس القيم البيروقراطية، ويتكون هذا الجزء من (48) فقرة موزعة على أثني عشر مجالاً وكما يأتي:

المجال الأول: استغلال الوقت، يقاس بالفقرات (1-4).

المجال الثاني: السرية في العمل، يقاس بالفقرات (5-8).

المجال الثالث: إنجاز العمل، يقاس بالفقرات (9-12).

المجال الرابع: الدقة في الأداء، يقاس بالفقرات (13-16).

المجال الخامس: الجدارة في التعيين والترقية، يقاس بالفقرات (17-20).

المجال السادس: الأقدمية في الترقية، يقاس بالفقرات (21-24).

المجال السابع: التخصص الوظيفي، يقاس بالفقرات (25-28).

المجال الثامن: الانضباط في العمل، يقاس بالفقرات (29-32).

المجال التاسع: الخضوع لسلطة الرؤساء وأوامرهم، يقاس بالفقرات (33-36).

المجال العاشر: خضوع المصلحة الشخصية للمصلحة العامة، يقاس بالفقرات (37-40).

المجال الحادي عشر: الموضوعية، يقاس بالفقرات (41-44).

المجال الثاني عشر: الرسمية في العلاقات، يقاس بالفقرات (45-48).

ثانياً: مقياس الأداء الوظيفي: وتشمل مجموعة من الفقرات للكشف عن درجة الأداء الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، وتتكون من (24) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي:

المجال الأول: الانضباط في العمل، يقاس بالفقرات (49-52).

المجال الثاني: إنجاز المهام، يقاس بالفقرات (53-56).

المجال الثالث: علاقة الموظف مع الرؤساء، يقاس بالفقرات (57-60).

المجال الرابع: الانتماء الوظيفي، يقاس بالفقرات (61-64).

المجال الخامس: خدمة الجمهور، يقاس بالفقرات (65-68).

المجال السادس: التعاون مع الزملاء، يقاس بالفقرات (69-72).

وقد تم الاعتماد على عدد من المصادر في تطوير استبانتي الدراسة وهي: دراسة امطانيوس (2002)؛ ودراسة تويجر (2002)؛ ودراسة المعايطة (2005)؛ ودراسة حمادات (2006)؛ ودراسة عبد الله (2000)؛ ودراسة (Shapira & Griffith)؛ ودراسة (Khaleque, 1992)؛ ودراسة العتيبي (1998)؛ ودراسة العوائد (2001). وأعطيت كل فقرة في الاستبانة خمسة مستويات وفقاً لمقياس (ليكرت) لاختيار واحد من البدائل، مع الأخذ بالاعتبار أن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو الآتي: منخفض إذا كان متوسط المجال/ الفقرة بين (1- 2.6)، ومتوسط إذا كان متوسط المجال/ الفقرة بين (2.61-3.4)، ومرتفع إذا كان متوسط المجال/ الفقرة بين (3.41 - 5).

صدق الأداة:

بعد صياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية تم عرضها على (8) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية؛ وطلب إليهم إبداء الرأي فيها من حيث مدى انتماء الفقرات إلى مجالاتها ومناسبتها لذلك، ووضوح الفقرات، وأي اقتراح بتعديلها أو شطبها وإي إضافة لفقرات جديدة، وقد اعتمد على نسبة 80% من آراء المحكمين كأساس يعتمد عليه للأخذ بالملاحظات، وبناءً على ما أبداه المحكمون من آراء تم تعديل الأداة؛ فأصبحت بصورتها النهائية مكونة من (76) فقرة.

ثبات الأداة:

لغرض بيان ثبات أداة الدراسة تم التحقق منه بطريقتين هما: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test)، بتوزيعها على (20) فرداً من مجتمع الدراسة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات وتفريغ الدرجات للاختبارين، تم حساب الارتباط بين علامتي الفرد في الاختبارين باستخدام معادلة ارتباط بيرسون، ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) (Cronbach,s Alpha) ويعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، ويشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات وبعد تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد عينة الثبات، والجدول (2) يوضح هذه النتائج.

جدول (2): قيم معاملات الثبات لأداتي الدراسة حسب طريقة الاختبار-إعادة الاختبار والاتساق الداخلي(ألفا)

الطريقة	أداة القيم البيروقراطية	أداة الأداء الوظيفي
الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test)	0.89	0.83
الاتساق الداخلي (ألفا) (Cronbach`s Alpha)	0.79	0.76

تبين من الجدول (1) أن أداة الدراسة تتمتع بقيم معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة؛ إذ بلغ لأداة القيم البيروقراطية حسب طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(0.89) ولأداة الأداء الوظيفي (0.83) أما معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) فقد بلغت لأداة القيم البيروقراطية وأداة الأداء الوظيفي (0.79) و(0.76) على الترتيب.

عرض النتائج

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

السؤال الأول: وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما درجة أهمية مجالات القيم البيروقراطية للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم البيروقراطية (استغلال الوقت، والسرية في العمل، وإنجاز العمل، والدقة في الأداء، والجدارة في التعيين والترقية، والأقدمية في الترقية، والتخصص الوظيفي، والانضباط في العمل، والخضوع لسلطة الرؤساء وأوامرهم، وخضوع المصلحة الشخصية للمصلحة العامة، والموضوعية، والرسمية في العلاقات) لدى الموظفين الإداريين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها مرتبة حسب الرتبة

المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
استغلال الوقت	4.66	0.43
الانضباط في العمل	4.62	0.62
إنجاز العمل	4.55	0.47
الخضوع لسلطة الرؤساء وأوامرهم	4.52	0.52
السرية في العمل	4.44	0.55
خضوع المصلحة الشخصية للمصلحة العامة	4.34	0.50
الدقة في الأداء	4.25	0.51
التخصص الوظيفي	4.25	0.56

الموضوعية	4.23	0.47
الجدارة في التعيين والترقية	4.08	0.63
الرسمية في العلاقات	4.03	0.64
الأقدمية في الترقية	3.55	0.90
القيم بشكل عام	**4.29**	**0.322**

* جميع المجالات كانت مرتفعة.

أظهرت نتائج الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة القيم البيروقراطية بشكل عام (4.29) من (5)، وهي تمثل أهمية نسبية مرتفعة وفق التصنيف الذي اعتمد في الدراسة، وأن مجال استغلال الوقت جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.66) وهي درجة مرتفعة، ويليها مجال الانضباط في العمل في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.62) وهي تعد درجة مرتفعة، ويليها مجال إنجاز العمل في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.55) وهي درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الأقدمية في الترقية، بمتوسط حسابي (3.55) وهي درجة مرتفعة.

السؤال الثاني: وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي ينص على: ما درجة الأداء الوظيفي للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء الوظيفي (الانضباط في العمل، وإنجاز المهام، وعلاقة الموظف مع الرؤساء، والانتماء الوظيفي، وخدمة الجمهور، والتعاون مع الزملاء) والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها مرتبة حسب الرتبة

المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
خدمة الجمهور	4.40	0.48
إنجاز المهام	4.35	0.44
الانضباط في العمل	4.30	0.50
علاقة الموظف مع الرؤساء	4.28	0.49
التعاون مع الزملاء	4.22	0.53
الانتماء الوظيفي	4.20	0.53
الأداء الوظيفي	4.29	0.35

* جميع المجالات كانت مرتفعة.

يبين الجدول (4) أن درجة الأداء الوظيفي للموظفين الإداريين في جامعة مؤتة جاء في هذه الدراسة، وكما تمثله مجالات الأداء الوظيفي قد تراوح بين قيمتين هما (4.40-4.20)، كما أن الوسط الحسابي للأداء الوظيفي ممثلاً في عينة الدراسة بلغ (4.29)، ويلاحظ أن جميع المجالات جاءت بدرجة مرتفعة، واحتل مجال خدمة الجمهور المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.40)، في حين جاء مجال الانتماء الوظيفي في المرتبة السادسة والأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.20).

السؤال الثالث: وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، تُعزى للمستوى الوظيفي ومدة الخدمة؟

تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-way ANOVA) على اعتبار أن القيم البيروقراطية متغير تابع، والمستوى الوظيفي (عميد، ورئيس قسم، ومدير مركز أو وحدة، ومدير دائرة، ومساعد مدير) ومدة الخدمة (أقل من 10سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة) متغيرات مستقلة، والجدول(5) يوضح هذه النتائج.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي للقيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة مع متغيري المستوى الوظيفي ومدة الخدمة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستوى الوظيفي	0.399	4	0.059	0.678	0.609
مدة الخدمة	0.005	2	0.00248	0.028	0.972
المستوى الوظيفي* مدة الخدمة	2.063	8	0.258	2.928	*0.005
الخطأ	9.687	110	0.088		
المجموع	2315.191	125			
المجموع المصحح	12.891	124			

يبين الجدول (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، تعزى إلى تفاعل المستوى الوظيفي ومدة الخدمة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم البيروقراطية لديهم تعزى إلى المستوى الوظيفي أو إلى مدة الخدمة. وللكشف عن مصدر الفروق في القيم البيروقراطية لدى أفراد العينة نتيجة تفاعل المستوى الوظيفي ومدة الخدمة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (6) يوضح هذه النتائج.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقيم البيروقراطية حسب تقاطع مستويات المستوى الوظيفي ومدة الخدمة لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها

	عميد		رئيس قسم		مدير مركز أو وحدة		مدير دائرة		مساعد مدير	
مدة الخدمة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10سنوات	4.32	0.07	4.20	0.43	4.38	0.37	4.44	0.001	4.40	0.01
من11- 15 سنة	4.38	0.3	4.41	0.07	4.60	0.17	4.26	0.23	4.03	0.57
أكثر من 16 سنة	4.56	0.13	4.36	0.04	4.12	0.01	4.09	0.29	4.70	0.2

تبين من الجدول (6) أن مصدر الفروق في المتوسطات الحسابية في القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، تُعزى إلى مساعد المدير، والذين كانت مدة خدمتهم (أكثر من 16 سنة)؛ إذ حصلوا على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.7) وبانحراف معياري (0.2).

السؤال الرابع: وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، تُعزى إلى المستوى الوظيفي ومدة الخدمة؟

تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-way ANOVA) على اعتبار أن الأداء الوظيفي متغير تابع، والمستوى الوظيفي (عميد، ورئيس قسم، ومدير مركز أو وحدة، ومدير دائرة، ومساعد مدير)، ومدة الخدمة (أقل من 10سنوات، من11-15 سنة، وأكثر من 16 سنة) متغيرات مستقلة، والجدول(7) يوضح هذه النتائج.

جدول (7): نتائج تحليل التباين الثنائي للأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة مع متغيري المستوى الوظيفي ومدة الخدمة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستوى الوظيفي	0.34	4	0.085	0.839	0.503
مدة الخدمة	0.115	2	0.058	0.569	0.568
المستوى الوظيفي*مدة الخدمة	3.603	8	0.450	4.452	*0.000
الخطأ	11.126	110	0.101		
المجموع	2317.406	125			
المجموع المصحح	15.464	124			

يبين الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، تُعزى إلى تفاعل المستوى الوظيفي ومدة الخدمة، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى المستوى الوظيفي أو مدة الخدمة. وللكشف عن مصدر الفروق في الأداء الوظيفي لديهم نتيجة تفاعل المستوى الوظيفي ومدة الخدمة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (8) يوضح هذه النتائج.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأداء الوظيفي حسب تقاطع مستويات المستوى الوظيفي ومدة الخدمة لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها

	عميد		رئيس قسم		مدير مركز أو وحدة		مدير دائرة		مساعد مدير	
مدة الخدمة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10سنوات	4.50	0.17	4.27	0.30	4.31	0.37	4.79	0.001	4.06	0.26
من11- 15 سنة	4.23	0.30	4.57	0.06	4.35	0.17	4.29	0.17	4.00	0.67
أكثر من 16 سنة	4.45	0.09	4.35	0.13	4.21	0.01	4.02	0.52	4.58	0.33

يبين الجدول (8) أن مصدر الفروق في المتوسطات الحسابية في درجة الأداء الوظيفي لدى عينة الدراسة تعزى إلى مدير الدائرة، والذين كانت مدة خدمتهم (أقل من 10 سنوات)؛ إذ حصلوا على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.79) وبانحراف معياري (0.001).

السؤال الخامس: وللإجابة عن السؤال الخامس، الذي ينص على: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم البيروقراطية والأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، الذي يهدف إلى بيان العلاقة بين متغير القيم البيروقراطية، ومتغير الأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، والجدول (9) يوضح هذه النتائج.

جدول (9): قيم معاملات ارتباط بيرسون للقيم البيروقراطية بالأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها

	الانضباط في العمل	إنجاز المهام	علاقة الموظف مع الرؤساء	الانتماء الوظيفي	خدمة الجمهور	التعاون مع الزملاء	الأداء الوظيفي
استغلال الوقت	**0.35	**0.36	**0.37	**0.24	**0.48	**0.46	**0.52
السرية في العمل	*0.20	**0.38	**0.31	0.121	**0.49	**0.41	**0.44
إنجاز العمل	**0.41	**0.32	*0.19	*0.21	**0.61	**0.33	**0.42
الدقة في الأداء	**0.51	**0.39	**0.43	*0.177	**0.54	**0.40	**0.57
الجدارة في التعيين والترقية	**0.25	**0.40	**0.42	**0.47	*0.18	**0.32	**0.48
الأقدمية في الترقية	*0.19	**0.31	*0.21	**0.41	0.17	**0.44	**0.38
التخصص الوظيفي	**0.58	**0.31	**0.41	*0.23	**0.45	**0.35	**0.54
الانضباط في العمل	**0.26	*0.20	0.035	*0.20	**0.26	0.14	*0.18
الخضوع لسلطة الرؤساء وأوامرهم	**0.28	*0.19	0.16	*0.23	**0.35	**0.24	**0.34
خضوع المصلحة الشخصية للمصلحة العامة	*0.23	*0.19	**0.36	0.07	**0.28	0.07	**0.27
الموضوعية	**0.33	**0.38	**0.38	**0.29	**0.37	*0.22	**0.45
الرسمية في العلاقات	**0.34	**0.25	**0.37	**0.65	**0.35	**0.37	**0.55
القيم بشكل عام	**0.53	**0.53	**0.52	**0.44	**0.63	**0.56	**0.75

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01

يبين الجدول (9) أن معامل الارتباط بين القيم البيروقراطية والأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها بشكل عام كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ إذ بلغ (0.75). وقد ارتبطت جميع مجالات الأداء الوظيفي ارتباطاً دالاً مع القيم البيروقراطية لديهم؛ إذ كان أعلى معامل ارتباط بين مجال خدمة الجمهور والقيم البيروقراطية؛ إذ بلغ (0.63)، ومن جهة أخرى ارتبطت جميع مجالات القيم البيروقراطية بالأداء الوظيفي ارتباطاً دالاً؛ إذ كان أعلى معامل ارتباط بين مجال الدقة في الأداء والأداء الوظيفي بشكل عام؛ إذ بلغ (0.57).

مناقشة النتائج:

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة أثر القيم البيروقراطية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة أهمية مجالات القيم البيروقراطية للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجات أفراد عينة الدراسة على استبانة القيم البيروقراطية بلغ (4.29) من (5)، وهي تمثل أهمية نسبية مرتفعة وفق التصنيف المعتمد في الدراسة، ما يدل على أن الموظفين الإداريين في جامعة مؤتة لديهم درجة عالية من الالتزام بالقيم البيروقراطية، وهذا ما يطمح إليه المجتمع وإدارة الجامعة، وما تسعى إليه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي من ترسيخ للقيم البيروقراطية الإيجابية لدى العاملين في الجامعات، وقد جاءت جميع مجالاته مرتفعة، وهذا يدل على أن الموظفين الإداريين في جامعة مؤتة يتمتعون بدرجة عالية من هذه القيم التي لها بُعد أخلاقي، وضع الجميع أسسه، وهي امتداد لما هو سائد في المجتمع الذي ينتمون إليه وتنتمي إليه الجامعة، وهم يمتثلون لهذه القيم بمحض إرادتهم، ما يدل على أنها نابعة من قيمهم الشخصية التي انعكست بالتالي على قيم الجامعة، وشكلت ثقافة تنظيمية أصبح الموظفون يمتثلون لها في حياتهم العملية، وهو التزام أخلاقي طوعي يهدف إلى تكريس قيم مبنية على النزاهة ومبادئ الشفافية ونظم المساءلة في الأداء، وهو يشير إلى تثمين الموظفين الإداريين في جامعة مؤتة للوقت؛ إذ إنهم يعدونه مصدراً مهماً من مصادر الإنتاج والاستثمار، له أثر كبير في إنجاز المعاملات، وخدمة الجمهور بكفاءة وفاعلية، في حين أن عدم الاستغلال الأمثل للوقت يؤدي إلى هدر الطاقات والإمكانيات، وتعطيل عجلة العمل، وتأخير إنجاز المعاملات. وكذلك فإن السرية في العمل تُعد متطلباً ضرورياً، وواجباً على كل العاملين، تفرضه الأنظمة والقوانين والتعليمات والقرارات الإدارية، فلا يجوز التفريط بها أو استغلالها بشكل يخل بمصلحة الجامعة والعاملين فيها والمتعاملين معها. وبما أن الجامعة تشهد تطوراً في أساليب العمل، والتوجه نحو استخدام التكنولوجيا، ونظم المعلومات الحاسوبية والإدارية، فهذا كله أدى إلى زيادة الإنتاجية والإنجاز لاستثمار الطاقات البشرية والمادية كافة. وهذا يشير إلى توجه الموظفين في الجامعة نحو الدقة في الأداء، لما لها من تحقيق لأهداف الجامعة، ولمصالح الموظفين وجمهور المراجعين، وهو ما فرض على الجامعة التوجه نحو الجدارة في التعيين والترقية؛ إذ إن هناك شروطاً يجب أن تتوافر في الموظف المطلوب للتعيين، وهناك شروط للترقية يجب أن تحقق. فالموظف الأقدم في العمل هو أكثر خبرة وأفضل مهارة وحنكة في العمل، وهي إحدى مصادر السلطة لدى الشخص، والتوجه نحو التخصص الوظيفي من العوامل التي تساعد على إنجاز الأعمال بدقة، وهذا يناسب عمل الجامعة والأدوار الوظيفية فيها، حتى لا تتداخل الأعمال وتضيع المسؤولية. ويلاحظ أن لدى الموظفين الإداريين توجهاً نحو الالتزام بالأنظمة، والقوانين، والتعليمات، والقرارات الإدارية، والتوجه نحو التقيد بسلطة الرؤساء، وأوامرهم، وقراراتهم في العمل، يساعد على تسهيل العمل، وتسريع إنجاز أهداف الجامعة، وهو ينعكس إيجابياً على العاملين، وإلا فإن العكس من ذلك سيؤدي إلى وقوع الانحرافات والإساءة إلى الجامعة، وعدم إنجاز الأمر، الذي ينعكس سلباً على الجامعة والعاملين فيها. فالجميع يلتزم بالأنظمة، والقوانين، والتعليمات، والقرارات الإدارية، إذ الجميع سواسية فلا فرق بين شخص وآخر فكلهم سواء أمام القانون ويجب أن يُعاملوا كذلك. وأما الترتيب التنازلي لهذه القيم حسب أهميتها فجاءت على النحو التالي: (استغلال الوقت، الانضباط في العمل، إنجاز العمل، الخضوع لسلطة الرؤساء وأوامرهم، السرية في العمل، خضوع المصلحة الشخصية للمصلحة العامة، التخصص الوظيفي، الدقة في الأداء، الموضوعية، الجدارة في التعيين والترقية، الرسمية في العلاقات، الأقدمية في الترقية)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الإبراهيم (2000)، ودراسة (Mckinney, 2000)، في حين أنها تخالف دراسة السبيعي (1998) التي جاءت بمستوى متوسط، ودراسة الحوامدة والتويجر (2005).

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما درجة الأداء الوظيفي للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟

بينت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال أن المتوسط الحسابي الكلي للأداء الوظيفي للموظفين الإداريين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها جاء مرتفعاً، فقد بلغ (4.29)، وكذلك الحال في جميع مجالات الأداة. ويُعزى ذلك إلى المستوى المتميز في الأداء الوظيفي عند الموظفين العاملين في جامعة مؤتة، وإلى حسن اختيارهم عند التوظيف، وإلى التأهيل الوظيفي الذي يحصل عليه الموظف أثناء الخدمة وقبلها، كما أن توفر المناخ التنظيمي المفتوح، والتحفيز المستمر من قبل إدارة الجامعة للأداء المتميز، وتشجيعها لمشاركة العاملين لمديريهم في صناعة القرارات المتعلقة بأعمالهم، كان له الأثر الإيجابي في الأداء الوظيفي المتميز. فالإعداد الجيد الذي تقوم به الجامعة للموظفين العاملين فيها لخدمة الجمهور، يتم من خلال التركيز على تطوير الأداء في مجالات جودة الخدمة، وطبيعتها، وسرعة أدائها، وزيادة رضا

الجمهور، وهم يسعون إلى تقديم أفضل الخدمات، ويركزون على تحسينها وتطويرها، للحصول على التوازن المطلوب في المخرجات، إضافة إلى تخطيط حجم العمل بشكل مستمر للوصول إلى خدمات منافسة، وذات جودة عالية، وبأساليب أكثر كفاءة وفاعلية بحيث تحقق توقعات الجمهور، وأهداف العاملين والجامعة.

ويتصف العاملون بالجامعة بالالتزام والانضباط في العمل من حيث المواعيد المحددة للحضور والانصراف، وعدم مغادرة مكان العمل دون إذن مسبق، وهم ينفذون العمل المطلوب منهم وفقاً لما حددته الإجراءات المقررة لذلك، وعلى نحو يراعي أولوية التنفيذ بما يمكن من تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية، ويتصف العاملون بالجامعة بإلمامهم بالمعارف الأساسية في مجالات تخصصهم والتخصصات ذات العلاقة، وبالأنظمة والتعليمات والإجراءات الخاصة بالعمل، وبمتابعة متغيراته، بما يمكنهم من ممارسة أعمالهم على النحو المطلوب، وهم حريصون على متابعة ما يحدث من متغيرات في مجالات العمل، ومحاولة الإلمام بمستجداته. ويتصف الموظف في الجامعة بالانضباط في عمله فيؤديه على أكمل وجه، ويجد في إتقان عمله إثباتاً لذاته، ويكون قدوة حسنة لزملائه في العمل، ويكون موضع تقدير من رؤسائه، فالانضباط يكفل الإتقان، والمحافظة على المواعيد، والأداء المتميز، وحسن المعاملة مع الجمهور، وعدم هدر وقت العمل الرسمي بأعماله الشخصية.

ويتصف الموظفون بجدية التعامل مع مسؤوليات العمل والواجبات الموكلة إليهم، والشعور بأهمية العمل الذي يقومون به، بوجود العلاقات الإيجابية والفاعلة مع الرؤساء، والقدرة على تطويعها لخدمة العمل، والأخذ بتوجيهات الرؤساء، والحرص على العمل وفقاً لها، والتعامل معها لخدمة العمل وتذليل معوقاته، وكذلك إقامة علاقات إيجابية مع الزملاء في العمل، والاستفادة من تبادل الخبرات والتجارب، ويرى العاملون في الجامعة أن الاستجابة لأوامر الرؤساء وتوجيهاتهم أهمية كبيرة على حركة سير العمل، وسرعة الإنجاز، وانسجام القرارات التي تصدر عن الإدارة، كما أن لها أثراً كبيراً على تعزيز العلاقات الإنسانية في العمل، ودعمها إيجابياً، وتنميتها، كما أن احترام الرؤساء، والالتزام بآداب اللياقة في التعامل معهم من أهم الواجبات التي يجب على الموظف التقيد بها، فالسلوك الحسن الذي يبديه الموظفون العاملون في الجامعة، والتعامل الطيب القائم على الاحترام المتبادل، والتقدير، له فوائد جمة تعود بالمصلحة والمنفعة على الجامعة والعاملين فيها؛ لأن هذه العلاقة تسهم بشكل كبير في تعميق روح المودة والتعاون، وبالتالي سرعة الإنجاز، وتمنع التفكك بين أعضاء التنظيم الإداري في الجامعة.

والعلاقة بين الزملاء تتسم بالعمل الجماعي المبني على التعاون وروح الفريق والاحترام والثقة، وعليه أن يحسن معاملة زملائه من الموظفين، وأن يتعاون معهم في إنجاز العمل وتقدمه، خاصة تلك التي تحتاج إلى مجهود جماعي، وعدم حجب المعلومات عن الزملاء، أو تقديم معلومات مضللة يكون القصد منها وضع عقبات أو عراقيل تحول دون إنجاز العمل، بل إن التعاون يظهر من خلال الأخذ بيدهم، ومساعدتهم بكل ما أمكن وتنويرهم بما يعود على العمل بالفائدة الكبيرة، وذلك انطلاقاً من إحساسهم بالمسؤولية، والضمير الحي والأخلاق الفاضلة، وشعور الموظفين العاملين بالجامعة بالراحة النفسية، والطمأنينة في العمل، تقود إلى شعورهم بالرغبة بالانتماء إلى مجموعة الزملاء في الجامعة، فالعدل، والإنصاف، والمساواة، والحياد في التعامل، وفهم الاختلافات بين العاملين، والفروق الفردية بينهم، يعمل على رفع الروح المعنوية للمرؤوسين، ويحفزهم على مضاعفة الجهود، ورفع كفاءة الأداء في العمل.

وتكوين العلاقات بين الزملاء في العمل يعتمد على الشراكة الفعالة، والروابط القوية، والاهتمامات المشتركة، وتزداد هذه الروابط بشكل كبير، وتؤثر الاتصالات الخارجية بين زملاء العمل على الاتصالات الداخلية في بيئة العمل، من حيث التفاهم، والاهتمامات، والقيم المشتركة، وهم يتعاملون مع بعضهم بعضاً بوصفهم أناساً يمتلكون أحاسيس وأفكار، ويتفهمون بعضهم، ويتعاطفون مع بعضهم، من خلال فهم نفسياتهم ومعايشتهم الأمر الذي يُوجد بينهم نوعاً من التعاطف والوفاق والألفة، بوصفهم موظفين طموحين ولديهم أهداف شخصية يسعون لتحقيقها لتحقيق ذواتهم من خلال تحقيق أهداف الجامعة. كما أن الخبرة الطويلة في العمل في الجامعة أشعرتهم بالاستقرار، وحصلوا على بعض المزايا الوظيفية التي تترتب عليها، كما أنها ولّدت نوعاً من الروابط بين العاملين وإدارتهم، وزادت من التوافق بينهما. وهذا يعود إلى الشعور بالالتزام والانتماء، وإلى الدافعية الداخلية لديهم نحو الإنجاز والأداء المتميز، وقد يكون السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة هو ثقة العاملين في جامعة مؤتة بأنفسهم واعتزازهم بقدراتهم ومؤهلاتهم وكفاءاتهم؛ لذا فهم يشعرون بالرضا عن أنفسهم من خلال تحقيق الأهداف التي تصبو الجامعة إليها. ومن هنا فالموظف يسعى للأداء المتميز من أجل التميز ذاته، وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد، وهو يضع لنفسه أهدافاً خاصة تتوافق مع أهداف الجامعة؛ إذ يسعى إلى تحقيقها، متحدياً الصعوبات التي تواجهه، وجاء الترتيب التنازلي لمجالات الأداء الوظيفي على النحو التالي: (خدمة الجمهور، إنجاز المهام، الانضباط في العمل، علاقة الموظف مع الرؤساء، التعاون مع الزملاء، الانتماء الوظيفي)، وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة تخالف النتائج التي توصلت إليها دراسة العوائد (2001)، ويمكن أن يعود ذلك إلى طبيعة عينة المجتمع الذي تناولته الدراسة.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القيم البيروقراطية للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، تُعزى إلى المستوى الوظيفي ومدة الخدمة؟

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية

فيها تُعزى التفاعل المستوى الوظيفي ومدة الخدمة، وأن الفروق كانت لصالح مساعد المدير، والذين مدة خدمتهم (أكثر من 16 سنة) بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي إذ بلغ (4.70) وبانحراف معياري (0.2)، ويفسر ذلك أن هذه الفئة قد اكتسبت خبرة طويلة أهّلتها لتمثل القيم البيروقراطية السائدة في الجامعة، وهذه النتيجة متفقة مع دراسة المعايطة (2005)، وهي تتفق مع دراسة (Pravash, et. al, 1996) التي ترى أن الإداريين في المراكز المتوسطة يهتمون بقيم الترقية والعلاوات والمهنة، ويمكن أن يفسر أن مساعد المدير يشكل حلقة وصل بين المدير والعاملين في الجامعة، وهو بذلك يكون متأثراً بالقيم السائدة في الإدارة العليا، ومؤثراً فيها بالنسبة للعاملين في الإدارات الدنيا.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء الوظيفي للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها تُعزى إلى المستوى الوظيفي ومدة الخدمة؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي تُعزى إلى تفاعل المستوى الوظيفي ومدة الخدمة، وعند الكشف عن مصدر الفروق في الأداء الوظيفي تبين أنها تعود لمدير الدائرة، الذين خدمتهم (أقل من 10 سنوات) بدليل حصولهم على أعلى متوسط حسابي والذي بلغ (4.79) وبانحراف معياري (0.001)، وهذا يدل على اكتسابهم الخبرة التي تؤهلهم للأداء الوظيفي المتميز، وللقيام بالمهام والمسؤوليات الموكولة إليهم بهمة واقتدار، إثباتاً منهم لذاتهم، ولقدراتهم، ومعرفتهم بالعمل، وسعياً إلى الارتقاء الوظيفي، وأن يكونوا قدوة لغيرهم في إنجاز مهامهم وأعمالهم على أكمل وجه، وأما خبراتهم (أقل من 10 سنوات) فهي تدل على أنهم حديثو الوصول إلى مراكزهم الوظيفية، وبالتالي فهم يسعون إلى التثبيت فيها من خلال إثبات كفاءتهم بالعمل، وأنهم الخيار المناسب للمنصب الذي هم يشغلونه. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي خلصت إليها دراسة العوائد (2001).

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم البيروقراطية والأداء الوظيفي للموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)؛ إذ بلغت (0.75) وكانت جميع مجالات الأداء الوظيفي ذات ارتباط دال مع القيم البيروقراطية لدى أفراد عينة الدراسة، وارتبطت جميع مجالات القيم البيروقراطية بالأداء الوظيفي ارتباطاً دالاً إحصائياً، ويمكن تفسير ذلك بأن القيم البيروقراطية تحث الموظفين العاملين على الأداء الوظيفي المتميز، والإنجاز الكُفْء، وأنها كلما كانت مرتفعة كان الأداء الوظيفي مرتفعاً، فللقيم أهمية في فعالية أي منظمة، وفي تطورها، وفي الارتقاء بأداء العاملين فيها (Deal & Kennedy, 2000)، وهي تدعم السلوك الصائب وتحدد السلوك غير الصحيح، وكذلك فإن من أهداف البيروقراطية كما أكد ماكس فيبر (Max Weber) الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء والكفاءة، ومن هنا فإن القيم البيروقراطية لدى العاملين في جامعة مؤتة ترتبط بالمتغيرات الأخرى بزيادة الأداء الوظيفي لديهم، وذات تأثير في وجود مثل هذه الدرجة المرتفعة من الأداء الوظيفي، التي تسهم في تحقيق الجامعة لأهدافها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Khaleque, 1992) التي توصلت إلى أن للأداء الوظيفي علاقة معنوية بقيم العمل، واتفقت جزئياً مع دراسة (Gill, 2000)، التي ترى أن القيم المدركة للتنظيم هي العامل الأكثر أهمية في تحديد التزام الموظف وتقديره. وهذه النتيجة جاءت غير متفقة مع دراسة المعايطة (2005) التي جاءت نتيجتها متوسطة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يأتي:

1- زيادة التوافق والتماثل بين أهداف الأفراد والإدارات والجامعة، من خلال تطبيق استراتيجية التعزيز الإيجابي، والتطويع الاجتماعي، وبرامج تطوير الأداء الوظيفي للحفاظ على المستوى المرتفع من الأداء.

2- الإفادة من معطيات القيم الإسلامية الراسخة، ومحاولة ربطها بمسارات الفاعلية الإدارية والأداء الوظيفي، والعودة إلى القيم الأصلية في المجتمع، ووصفها بقالب يتناسب مع متطلبات العصر الحديث.

3- أن تأخذ الجامعة والمؤسسات التعليمية دورها في محاولة التركيز على القيم البيروقراطية الإيجابية للفرد والمنظمة، وصقلها، ومحاولة التأثير في القيم السلبية بوصف هذه المؤسسات أداة من أدوات التغير الاجتماعي، وذلك بالتعاون والمساندة من مؤسسات المجتمع المدني الأخرى.

4- عقد الندوات واللقاءات الدورية التي تركز على القيم البيروقراطية المرغوبة، لما لها من أهمية في تشكيل السلوكيات الإيجابية لدى الأفراد والجماعات.

5- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول هذا الموضوع المهم في المستقبل، في كل قطاع من قطاعات المجتمع المختلفة، وعلاقته بمتغيرات أخرى.

المصادر والمراجع:

الإبراهيم، عدنان بدري. (2000). دراسة مقارنة للمعايير والقيم والأعراف السائدة في جامعتي بغداد واليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلتا الجامعتين، **مجلة جامعة دمشق**، 16 (1)، 191-222.

ابن مكرم، جمال الدين. (1969). **لسان العرب**، *مجلد 15*، بيروت: دار صادر ودار بيروت.

أبو النيل، محمد السيد. (1985). **علم النفس الاجتماعي: دراسات مصرية وعالمية**، ط4، بيروت: دار النهضة العربية.

أبو حرب، محمد خير. (1985). **المعجم المدرسي**، دمشق: منشورات وزارة التربية، مؤسسة المطبوعات والكتب المدرسية.

امطانيوس، ميخائيل. (2002). بعض قيم العمل السائدة لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في دمشق وريفها في ضوء متغيري الجنس والخبرة، **مجلة جامعة دمشق**، 18 (1)، 113-185.

بدوي، أحمد زكي. (1984). **معجم مصطلحات العلوم الإدارية**، ط1، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

البطش، محمد وليد وجبريل، موسى. (1991). التغير في التفضيلات القيمية عند الأفراد الأردنيين بتقدمهم في العمر، **أبحاث اليرموك**، 7 (2)، 45-81.

تويجر، أنس. (2002). **القيم الشخصية والتنظيمية وأثرها في فاعلية المديرين: دراسة تطبيقية في الوزارات أردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

الجبالي، حسين. (2003). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جودة، إيمان واليافي، رندة. (2003). العلاقة بين البيروقراطية، ضغوط العمل، وعدم الرضا الوظيفي: دراسة حالة، **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم الإدارية**، 15 (1)، 25-71.

حبتور، عبدالعزيز صالح. (2000). **أصول ومبادئ الإدارة العامة**، ط1، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

حجازي، محمد. (2002). **المنظمات العامة**، ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

حمادات، محمد حسن محمد. (2006). **قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس**، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحنيطي، محمد فالح. (2003). الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية لدى الموظفين في الأجهزة الحكومية بالأردن: دراسة ميدانية تحليلية، **دراسات: العلوم الإدارية**، 30 (1)، 398-415.

الحوامدة، نضال صالح. (2004). العلاقة بين مستوى إدراك فاعلية وعدالة نظام تقويم الأداء وكل من الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي والولاء التنظيمي والثقة التنظيمية في الوزارات الخدمية (دراسة ميدانية)، **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم الإدارية**، 6 (1)، 61-99.

الحوامدة، نضال والتونجر، أنس. (2005). أثر القيم الشخصية والتنظيمية في فاعلية المديرين في الوزارات الأردنية: دراسة ميدانية، **أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 21 (4ب)، 1225-12066.

خضير، نعمة عباس. (2000). البيروقراطية والاغتراب التنظيمي: دراسة تطبيقية في منظمات خدمية، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، جامعة بغداد، ص135-147.

درة، عبدالباري إبراهيم. (2003). **تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات: الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الريموني، سليمان ذياب والخوالدة، عايد أحمد. (2007). درجة التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية في ممارسة التعليم، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، 19 (1)، 179-222.

السبيعي، نورة خليفة تركي. (1998). بعض قيم العمل لدى الأكاديميين والإداريين بجامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، السنة السابقة، (7)، 245-276.

سلطان، محمد سعيد. (2004). **السلوك التنظيمي**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الطراونة، تحسين. (1990). أخلاقيات القرارات الإدارية، **مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 15 (2)، 137-155.

عبدالله، نجلاء محمود. (2000). **القيم التنظيمية للمديرين في الجهاز الحكومي القطري وعلاقتها بالأداء الوظيفي: دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

عبدالمحسن، توفيق محمد. (2002). **تقييم الأداء: مداخل جديدة...لعالم جديد**، بيروت: دار الفكر العربي والنهضة العربية.

العتيبي، آدم غازي. (1998). أثر الخصائص الوظيفية والشخصية وقيم العمل على الأداء الوظيفي، **المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد**، (9)، 81-126.

عسكر، سمير أحمد وزايد، عادل محمد. (1994). المحددات الشخصية لقيم العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية بدولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، 1 (2)، 201-240.

العوائد، مسعود سعيد. (2001). **تقويم أداء القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عُمان في ضوء المهمات الموكلة لهم كما يراها العاملون في تلك المديريات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

القريوتي، محمد قاسم. (1985). النظرية البيروقراطية ومدى استمراريتها في الدول المتقدمة والدول النامية، **دراسات**، 12 (5)، 9-18.

المجذوب، طارق. (2002). **الإدارة العامة: العلمية الإدارية والوظيفة العامة والإصلاح الإداري**، بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.

المحادين، حسين. (2002). **قيم العمل: دراسة سوسيولوجية جيلية في المجتمع الأردني**، ط1، عمان: دار بولاق للنشر والتوزيع.

محمد، علي محمد؛ أحمد، غريب سيد وحلبي، علي عبدالرازق. (1983). **المجتمع والثقافة الشخصية مدخل إلى علم الاجتماع**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

المعايطة، إيمان عبدالكريم. (2005). **الانسجام بين القيم البيروقراطية والقيم الاجتماعية وأثره على الأداء الوظيفي: وجهة نظر العاملين في الوزارات الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

ناصر، إبراهيم. (2004). **التنشئة الاجتماعية**، ط1، عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

Deal, T. E. & Kennedy, A. (2000). *Coronate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life (Paperback)*, Addison Wesley Publishing Company, Inc, USA.

Fagenson, E.A. (1993). "Personal value system of man and women entrepreneurs versus managers", *Journal of Business Venturing*, 8(5).409-430.

Gill, H.K. (2000). *The relation between values and organizational, Commitment: Multi dimensional perspective*. Harper & Row, Publishers, New York**.**

Goel, S.T. (2003). *Advanced Public Administration*, Deep Dap Publications. Put. LTD. New Delhi.

Hatchinson, J.A. (1961). "*American value in the Perspective of faith*", in D.N Barrett (Ed.), Values in America, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Jamal. M. (1985). "Relationship of Job Stress to Job Performance: A Study of Managers and Blue-Collar Workers", *Human Relations*, 38(5), 409-424.

Kabanoff, B. & Daly, J. (2000). "Values Espoused By Australian & US Organizations", *Journal of Applied Psychology*, 49(2), 284-315.

Kenneth, K. & Dwivedi, O.P. (1983). Ethics in the Public Service: Comparative Perspectives, *International Institute of Administration Sciences*, Brussels, Belgium.

Khaleque, A. (1992). Work Values, Attitude and Performance of Industrial Workers in Bangladesh. *Social Indicators Research***,** 27 (1), 187-195.

Mckinney, K.M. (2000). The relationship of values congruence to commitment and effectiveness Joints University School of education and human services (1334).

Nigro, F.A. & Nigro, L.G. (1984). *Modern public Administration*, Harper & Row, Publishers, New York**.**

Pravash, K.M.; Chapala, M.; Chintamani and Dass B. K. (1990). Attitudes towards HRD climate and Work related Values of executive, *International Journal of Psychology*, (1-2), 24-32.

Robbins, S.P. (1990). *Organization Theory Structure, Design and Applications*, Prentice New York, Holl.

Schmidt, W.H. & Posner, B. (1982). *Managerial Values and Expectations* (A.M.A.NY).

Shapira, Z. & Griffith, T.L. (1990). Comparing the Work Values of Engineers with Managers, Production, and Clerical Workers: A Multivariate Analysis**,** *Journal of Organizational Behavior*, 11(2), 281-292.

Steers, R.M. (1991). *Organizational Behavior*, Harper Publishers inc., New York.

Vandenberghe, Ch. & Peiro, M. (1999). "Individual Values", *Journal of Work & Organizational Psychology*, 8(4), 569-581.

Wagner, III.; John A. & Hollenbeck, J.R. (1992). *Organizational Behavior*, Englewood cliffs, New Jersey: Prentice Hall. Inc.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، 2009، 249- 262

أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت (نظام 1- نظام4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم

راتب السعود*

تاريخ تسلم البحث 2008/11/24 تاريخ قبوله 2009/7/15

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف أنماط السلوك الاداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت (Rensis Likert's Theory: System1-System4)، وبيان علاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة، التي استخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي، من 256 معلماً ومعلمة، يعملون في 65 مدرسة، منها 30 مدرسة للذكور، و35 مدرسة للإناث. ولغايات جمع البيانات اللازمة، تم استخدام استبانتين، وهما: استبانة تعرف الأنماط الادارية للمديرين، التي طورها الباحث، ومقياس بورتر وزملاؤه (Porter et. al., 1982) لقياس الولاء التنظيمي للمعلمين. أوضحت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة. فهم يمارسون نمطي: الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة، ويمارسون نمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، ويمارسون نمط الاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة. كما أشارت النتائج ان مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس قد جاءت بدرجة متوسطة. وأشارت النتائج ايضا الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين كل من الأنماط الإدارية الثاني (الاستبدادي الخير)، والثالث (الاستشاري الديموقراطي)، والرابع (التشاركي الديموقراطي) لمديري المدارس ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، في حين توجد علاقة ارتباطية عكسية بين النمط الاداري الاول (الاستبدادي التسلطي) للمديرين ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين. (**الكلمات المفتاحية:** الإدارة التربوية، الأنماط الإدارية، رنسيس ليكرت، الولاء التنظيمي).

Administrative Styles According to Rensis Likert Theory (System1- System4) of Public Secondary School Principals in Jordan and Their Relationship with Organizational Loyalty of Teachers

Rateb Al-Soud, *Management, College of Educational and Psychological Studies, Amman Arab University for Graduate studies, Amman, Jordan.*

***Abstract**: The purpose of this study was to identify the administrative styles of public secondary school principals in Jordan according to Rensis Likert theory (System1- System4), and to show their relationship to teachers' organizational loyalty. The sample of the study consisted of 256 male and female teachers, working at 65 schools. Results of the study indicated that public secondary school principals practice administrative styles in different degrees. The degree was high for: consultative democratic and participative democratic styles, medium for benevolent authoritative style, and low for the authoritative exploitative style. Moreover, the results showed that teachers' loyalty was medium. Furthermore, the results indicated that there was a positive correlation coefficient at ($\alpha \leq 0.05$) between the principals' practice of the S2, S3 & S4 administrative styles and teachers' organizational loyalty, whereas there was a negative correlation coefficient at ($\alpha \leq 0.05$) between the principals' practice of the S1 administrative style and teachers' organizational loyalty. (**Keywords**: Educational Administration, Administrative Styles, Rensis Likert, Organizational Loyalty).*

مقدمة: يحتل العنصر البشري موقعا مهما في رفع مستوى المنظمات وكفاءتها، وزيادة درجة الأداء الوظيفي داخلها وخارجها. ومن هنا يلاحظ أن مصلحة أي منظمة تكمن في مقدرتها على الاحتفاظ بالعاملين لديها، من خلال إشباع حاجاتهم، وتلبية رغباتهم. ذلك أن مقدرة الإدارة على تنمية روح الولاء والإخلاص والكفاءة عند الأفراد والعمل على إيجاد المناخ التنظيمي المناسب، من أجور وحوافز ورضا وظيفي، سيؤدي بصورة حتمية إلى نجاح المنظمة وتحقيق أهدافها. ويشير عباس (2004) الى ان التقدم والرقي الذي وصلت إليه المنظمات الإدارية، كان ولا يزال، نتاج العمل الدؤوب لقيادة هذه المنظمات، ومقدرة هذه القيادات على توظيف الإمكانات المتاحة بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المطلوبة.

ويعد إعداد المديرين وإكسابهم المهارات القيادية والإدارية اللازمة لمواجهة التحديات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية، من خلال الأداء الإداري المتميز، من أهم النشاطات التنموية والتطويرية للمنظمات المعاصرة في مجال التطوير الإداري.

إن اهتمام الباحثين بالقيادة جاء نتيجة قناعاتهم النظرية ودراساتهم التطبيقية بأن ما يحدث الفرق في مجال فاعلية المنظمات هو قياداتها. فالمنظمات تهتم بموضوع القيادة بحيث تزيد من الأفراد الذين يتصفون بكونهم مديرين وقادة في الوقت نفسه. ومن هنا، تعد القيادة جزءاً أساسياً في العملية الإدارية، ويعد النمط الإداري أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية الإدارية داخل منظمات العمل المختلفة. وتكمن أهمية القيادة في المؤسسات التربوية من خلال توجيه السلوك الإداري لمديري الإدارات التربوية وتحديده. إذ يتباين هذا السلوك حسب أنواع القيادات التي تمارس أعمالها في تلك المؤسسات. وفي هذا المجال، يرى عياصرة (2003) ان طبيعة عمل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن تفرض عليهم أن يقوموا بدورهم الإداري في توجيه سلوك المعلمين، ومتابعتهم، لأن

* كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

هؤلاء المديرين هم الذين يعملون على ترجمة السياسات التربوية، وتنفيذ الخطط العامة التي ترسمها الإدارات العليا. كما ان عليهم تحفيز العاملين معهم، وبخاصة المعلمين، لإنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف التربوية بالدرجة المطلوبة من النجاح.

وقد أشار السعود وبطاح (1993) إلى أن أهمية مدير المدرسة تبرز من خلال ما يقوم به من دور أساسي في تسيير العملية التربوية وإنمائها. فهو القائد التربوي المسؤول عن تصريف الأمور الإدارية المتعددة التي توجد البيئة التربوية المناسبة من جهة، وهو المشرف التربوي المقيم الذي يتابع سير العملية التربوية ويشرف عليها بانتظام واهتمام من جهة أخرى. لقد بات واضحاً أن الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية تعمل على تحسين الأساليب التعليمية للمعلمين، وتحفز نموهم المهني، وتسهم في زيادة مستوى الالتزام والولاء التنظيمي لديهم.

وقد ذكر ليكرت (Likert، 1961) أن الإدارة، وعلى رأسها المدير، هي التي تقرر إلى حد كبير المناخ داخل المنظمة. إذ أن الإدارة هي التي تختار تصميم المنظمة، ونمط الإدارة، والفلسفة العملية التي تقوم عليها، وهذه هي المحكات الأساسية لنجاح المنظمة. ولا يخفى أن المدير هو صاحب القرار في اتخاذ هذه الخيارات. هذا وقد صنف ليكرت الأنماط الإدارية في أربعة أنظمة هي:

- نظام (1) النمط الاستبدادي التسلطي :System 1 Exploitative Authoritative
- نظام (2) النمط الاستبدادي الخير System 2: Benevolent Authoritative
- نظام (3) النمط الاستشاري الديمقراطي :System 3 Consultative Democratic
- نظام (4) النمط التشاركي الديمقراطي :System 4 Participative Democratic

وأشار ليكرت الى أن أكثر الأنماط الإدارية نجاحا يكمن في النمط الإداري التشاركي الديمقراطي (نظام4)، الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرارات، ويبقى على اتصال فعال، وبيئة تنظيمية دافئة، تسهم في إشباع حاجات المرؤوسين، وتحقيق أهدافهم، من خلال تحقيق الأهداف التنظيمية.

وعلاوة على القيادة الفاعلة، فإن المنظمات (ومنها المدارس) تعتمد في تحقيق أهدافها على الأفراد (المعلمين)؛ مما دعاها إلى بذل الجهد والوقت، وإنفاق المال لاختيار أفضل الأفراد كفاية، والقيام بتوفير فرص التدريب المناسبة، والحوافز المادية والمعنوية التي تسهم كثيرا في سد احتياجاتهم المختلفة. وتسعى المنظمات من وراء ذلك كله إلى الحصول على ولاء هؤلاء الأفراد تجاهها، وإخلاصهم في خدمتها، من خلال تقديم الأداء المتميز الذي يحقق أهداف هذه المنظمات (المعاني، 1990).

إن مدير المدرسة الفعال هو الذي يحدث نمط قيادته تأثيراً ايجابياً في المناخ التربوي بوجه عام، وفي الروح المعنوية للمعلمين بشكل خاص. إذ أن القادة الفاعلين هم الطاقة المبدعة التي تدفع العاملين وتخولهم القيام بمبادرات تؤدي إلى بلوغ أهداف المدرسة.

وتبقى أهمية إدراك المعلمين لنمط مديرهم الإداري هي حجر الزاوية. فليس المهم ما يمارسه المدير، بل ما يدركه المعلمون. لأن هذا الإدراك له الأثر الأكبر في سلوك المعلم في العمل، وفي جودة العمل التربوي الذي يؤديه. ويرى الكايد (1999) أن وضوح أهداف المنظمة، وتحديد أدوار العاملين فيها، وشعور الفرد بالهيبة والنفوذ والمكانة داخل المنظمة، والاستقلالية في العمل، والرضا عن العمل، ووجود الرغبة المسبقة لدى الفرد في الالتحاق بالمنظمة، ودرجة التماسك والتلاحم بين العاملين، وأسلوب القيادة غير التسلطي أو المتسيب، والمناخ التنظيمي المشجع على الإنجاز والإبداع، ووجود الرغبة لدى الفرد في تحقيق أهدافه، ووجود نظام جيد للحوافز، وفرص الترقية المتاحة، تعد جميعها أسبابا تجعل العاملين يسلكون السلوك الايجابي تجاه أنفسهم، وتجاه المنظمة على حد سواء. وهذا هو جوهر عملية الولاء التنظيمي.

لقد اجمع الباحثون على ان المعلم هو أحد أهم مدخلات العملية التربوية المدرسية، لا بل إن كثيراً منهم أعتبروه أهم تلك المدخلات على الاطلاق (السعود، 2007). وما من شك في أن مقدرة المدرسة على تحقيق اهدافها يتوقف بالدرجة الأولى على توفر المعلم الكفء. إلا أن الكفاية وحدها قد لا تحدث فرقاً. ان ما قد يحدث الفرق، في حال توفر هذه الكفاية، هو مستوى الروح المعنوية التي يتمثلها المعلم، والتي يعد الرضا عن العمل، والولاء للمدرسة من أبرز مؤشراتها.

ويعد الولاء التنظيمي Organizational Loyalty أحد المتغيرات المهمة التي تحدد درجة انجاز الفرد للأهداف. إذ أن الفرد الذي يشعر بمستويات عالية من الولاء التنظيمي للمؤسسة التي يعمل فيها يكون متفانياً في العادة، ويبذل قصارى جهده في أداء مهماته وواجباته (كريم، 1999). ومن هنا، فإن موضوع الولاء التنظيمي، يعد من القيم المهمة التي يجب أن يتصف بها سلوك الافراد في المنظمة. ويرى الجوهري (1983) ان الولاء التنظيمي هو رغبة الفرد في البقاء في المنظمة التي يعمل بها، وانتمائه لها، والمحافظة على سمعتها ومصيرها، واعتزازه بأنه عضو فيها. وهو بذلك مصطلح غير محسوس، ولا يمثل واقعا، بل يستدل عليه من خلال الظواهر والآثار المرتبطة به سلوكيا، ولا يمكن الحصول عليه جاهزا، ولا يتم فرضه بالإكراه، وإنما هو حصيلة لتفاعلات كثير من العوامل والمتغيرات السلوكية التي تنشأ عن الأفراد في حدود تعاملهم مع بعضهم بعضا داخل منظماتهم.

ويتضمن الولاء التنظيمي مجموعة من الخصائص الوظيفية التي تميزه عن غيره من المفاهيم المرتبطة بالعمل الوظيفي الإداري. فهو حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد والمنظمة، كما أنه يؤثر على قرار الفرد فيما يتعلق ببقائه في المنظمة او تركه لها. ويتصف الأفراد الذين لديهم ولاء تنظيمي بصفات متعددة أهمها: الايمان بقيم المنظمة، وبذل المزيد من الجهد لتحقيق اهدافها، ووجود مستوى عال من الانخراط فيها، والولاء لها، ووجود الرغبة القوية للبقاء فيها، والميل لتقويمها بشكل ايجابي (الطويل، 1999).

ويتأثر السلوك التنظيمي للمعلمين نتيجة النمط الإداري، بمجموعة من العوامل، كأسلوب المدير في التعامل معهم، وفي توزيع المهام، ومدى مقدرته على إيجاد جو من الثقة والصراحة بشكل يسمح بتبادل الآراء، ومناقشة المشكلات بكل حرية ووضوح. ومن هنا جاء تأكيد أهمية دراسة الأنماط الإدارية في المؤسسات التربوية التعليمية، لأنها تمثل الطريقة التي يتعامل بها مدير المدرسة مع المعلمين. إذ يعد النمط الإداري المحور الرئيس في نجاح العمليات التربوية او فشلها، لما لمدير المدرسة من دور حاسم في التأثير في سلوك المعلمين، وإيجاد البيئة التعليمية المحفزة في المدرسة. فمدير المدرسة، بوصفه قائداً تربوياً، يقوم بأدوار إدارية وفنية متعددة تنعكس إيجاباً أو سلباً على المعلمين، وتترك آثاراً واضحة في سلوكهم التنظيمي. وهذا ما دعا الباحث لاعتماد نظرية ليكرت للأنماط (S1-S4) ودراستها على المدارس الثانوية العامة في الأردن، للكشف عن أي من الأنماط الإدارية الأربعة يمارسه مديرو المدارس بمستوى مرتفع، وفحص علاقة هذه الأنماط الإدارية بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

لكي تتمكن الإدارة المدرسية من مواكبة التغير السريع الحاصل في مجتمعنا اليوم، وتستطيع تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع، فلا بد أن يكون هناك إدارة مدرسية واعية، يقوم عليها إداري يصل بفكره وابتكاره وإبداعه وتأهيله إلى مرتبة القائد التربوي الذي يسهم بشكل فعال في تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من خلال المدرسة التي يديرها.

وقد كان الأردن من أوائل الدول في إدراك الحاجة إلى تطوير نظامه التربوي وتجديده، برغم التوسع الكمي والتنويع الذي حققه في الخدمات التربوية خلال الثلاثين سنة الأخيرة. واستجابة للمتغيرات الكونية، وامتداداً لمؤتمر العملية التربوية، قامت وزارة التربية والتعليم بعقد ثلاثة مؤتمرات وطنية، دعت جميعها إلى تطوير عناصر النظام التربوي الرئيسية، والتي من أبرزها قطبي الرحى في العملية التعلمية- التعليمية المدرسية: مدير المدرسة والمعلم، لما لهما من دور مهم ومباشر في انجاح هذه العملية التربوية.

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم منذ انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام 1987 بهدف تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الثانوية، وعلى الرغم من تنفيذ الوزارة للعديد من البرامج والأنشطة التي تضمنها "مشروع رفع الكفاءة المؤسسية"، إلا أن هناك شكوى متكررة من تباين الأنماط الإدارية لمديري المدارس، ومن استمرار ممارسة بعضهم لأنماط إدارية تقليدية، تنعكس سلباً على فعالية العملية التربوية برمتها، وعلى أشكال السلوك التنظيمي للمعلمين، وفي مقدمتها مستوى الولاء التنظيمي لديهم.

ونظرا لعدم عثور الباحث على أية دراسة حاولت استكشاف علاقة الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الاردن، وفقا لنظرية رنسيس ليكرت، بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، فقد شكل له ذلك دافعاً قوياً لإجراء هذه الدراسة.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى تعرف أنماط السلوك الاداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت (Rensis Likert's Theory: System1-System 4)، وبيان علاقة ذلك بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس، من خلال الاجابة عن الاسئلة الثلاثة التالية:

السؤال الأول: ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للأنماط الإدارية الاربعة وفقا لنظرية ليكرت ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لأهم عنصرين في نجاح العملية التربوية في المدرسة وهما: مدير المدرسة والمعلم. إذ يتحدد بناء على فاعلية الدور الذي يقوم به كل منهما، نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها إلى حد بعيد. كما تستمد الدراسة أهميتها ايضا من خلال محاولتها استكشاف الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية، وبيان مدى قربها أو بعدها من النمط الديمقراطي المأمول، وكذلك استكشاف مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس، وبيان مستوى تأثره بالأنماط الإدارية لمديري مدارسهم. وبشكل أكثر تحديداً، فإن أهمية هذه الدراسة تتضح فيما يلي:

1. يؤمل من نتائج هذه الدراسة تقديم تغذية راجعة لمديري المدارس الثانوية الاردنية حول النمط الاداري المفضل والمحفز للولاء التنظيمي عند المعلمين.
2. كما يؤمل من نتائج هذه الدراسة أن تسهم في الكشف عن مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن، وما لهذا المتغير السلوكي من آثار ايجابية تعود بالنفع على المدرسة.
3. يمكن أن تكون لهذه الدراسة إضافة معرفية للمكتبة العربية، ويمكن أن تكون لها انعكاسات ايجابية على الميدان الاداري التربوي، بتوفير أساس سليم لتعديل ممارسات وأنماط السلوك الاداري لمديري المدارس، بما يعزز علاقتهم الوظيفية بالمعلمين، ويوفر سبل نجاح العملية الادارية والتعليمية، كون متغير الولاء التنظيمي ذو أهمية بالغة، وله أثر في المخرجات بشكل واضح.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- الأنماط الادراية (Administrative Styles):

السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير الفعال في سلوك معلمي مدرسته، بهدف تحسين نوعية العمل والانتاج في المدرسة. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات أداة قياس مستوى الأنماط الإدارية، وفقاً لنظرية ليكرت (Likert)، التي طورها الباحث لأغراض هذه الدراسة، وهي:

- **نظام 1: النمط الاستبدادي التسلطي:** ويقصد به سلوك مدير المدرسة إزاء المواقف التي يواجهها أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين، عن طريق الاستبداد، والتسلط، والدكتاتورية.
- **نظام 2: النمط الاستبدادي الخير:** ويقصد به سلوك المدير أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين عن طريق الخوف والتهديد، ولكن بصورة أقل من نظام 1.
- **نظام 3: النمط الاستشاري الديمقراطي:** ويقصد به سلوك المدير أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك المعلمين، بحيث يشرك المعلمين في صنع قرارات العمل اليومي.
- **نظام 4: النمط التشاركي الديمقراطي:** ويقصد به سلوك المدير أثناء عمله اليومي للتأثير في سلوك العاملين، من خلال تفويض الصلاحيات والسلطات وإشراك العاملين في صنع القرارات.

- الولاء التنظيمي (Organizational Loyalty):

ويقصد به رغبة المعلم في البقاء في المدرسة التي يعمل فيها، وانتمائه لها، والمحافظة على سمعتها، واعتزازه بأنه عضو فيها، واستعداده لبذل درجة عالية من الجهد لصالحها. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس الولاء التنظيمي الذي طوره بورتر وزملائه (Porter, et. al. 1982)، واستخدمه الباحث لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية العامة ومعلميهم، العاملين في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2008/2007).

الأدب النظري:

فيما يلي عرض لأبرز جوانب الأدب النظري المتعلق بمتغيري الدراسة: الأنماط الإدارية، والولاء التنظيمي، وذلك على النحو الآتي:

أولا: الأنماط الإدارية:

ربما لا يتسع المقام لتتبع تطور الفكر الاداري منذ ولادة الادارة العلمية عام 1911 على يد فريدريك تايلور Taylor. اذ ظهرت عشرات الأفكار والنظريات التي بحثت في الانماط الادارية المختلفة، ودافع كل عن رأيه في انجع تلك الانماط في تحقيق اهداف المنظمة والعاملين فيها. وفي معرض الحديث عن الأنماط الإدارية في الإدارة التربوية، أشار السعود (2007) إلى أن ميدان الإدارة التربوية من ميادين الدراسات العلمية الحديثة التي ظهرت في نهاية العقد الخامس من القرن العشرين، وقد أخذت دورها كعلم مستقل، وأصبح لها كيانها الخاص، إذ أصبحت تفرض نفسها على العلوم التربوية والإنسانية الأخرى، على الرغم من اتكائها على نظريات الادارة العامة.

لقد ركزت الدراسات على تحليل الأنماط الإدارية، وتتبع السلوك الإداري، وزاد زخمها مع رواج أفكار مدرسة العلاقات الانسانية في الادارة. وربما كانت نظريات القيادة السلوكية المتمثلة في دراسات جامعات أيوا وأوهايو وميتشيغان هي المحرك لولادة نظريات جديدة لاستكشاف الانماط الادارية الفاعلة. اذ ظهرت بعد ذلك نظرية (نظام1-نظام4) لصاحبها ليكرت، ثم نظرية (الشبكة الإدارية) لصاحبيها بليك وموتون، ثم نظرية (الخط المستمر) لصاحبيها تاننباوم وشميدت. أما المرحلة الثانية فقد مثلتها مجموعة من النظريات الموقفية/الشرطية، بدءاً بالنظرية (الظرفية) لفيدلر، ثم نظرية (المسار والهدف) لصاحبيها هاوس وايفانز، ثم نظرية (الأبعاد الثلاثة) لردن، وأخيراً نظرية (النضج الوظيفي) لهيرسي وبلانشارد. ومنذ اواسط ثمانينيات القرن العشرين، ظهرت مجموعة من الاتجاهات الحديثة في القيادة، (كالقيادة الإجرائية/التبادلية، والقيادة التحويلية، والقيادة المتسامية، وقيادة الإرادة)، وغيرها.

ومع مطلع الستينيات من القرن العشرين، وفي خضم بروز مدرسة الإدارة التشاركية، قدم رنسيس ليكرت Rensis Likert عام 1961 في كتابه "أنماط جديدة في الإدارة" نظرية إدارية جديدة، أوضح فيها أنه لا يوجد نمط إداري واحد، وإنما مجموعة من الأنماط الإدارية المختلفة، التي يمكن أن تصور على شكل سلسلة متصلة من أربع حلقات، تبدأ من نظام (1) وتنتهي في نظام (4) مروراً بنظامي (2) و(3). وقد أسمى ليكرت نظريته هذه ب(نظام1-نظام4). ويرى ليكرت أن السلوك الإداري في أي مؤسسة يتراوح ما بين السلوك الإداري الاستبدادي التسلطي الدكتاتوري الكامل (نظام 1) والسلوك التشاركي الجماعي الديمقراطي الكامل (نظام 4)، وذلك على النحو التالي(Likert, 1961):

- نظام 1: النمط الاستبدادي التسلطي Exploitative Authoritative

يصنف المدير في هذا النمط الإداري على أنه أوتوقراطي، ومستبد، وتسلطي، فهو لا يثق بالمرؤوسين مطلقاً، وكل القرارات يصنعها هو وحده. والاتصالات تنازلية، أي تنبع من قمة هرم المؤسسة (أي المدير)، ولا يوجد تغذية راجعة في هذا النمط. والدافعية للعمل تأتي من خلال التهديد والعقاب والخوف. أما المكافآت فنادراً ما تمنح.

- نظام 2: النمط الاستبدادي الخير/ الكريم Benevolent Authoritative

وفي هذا النمط الإداري، فإن المدير يثق قليلاً بالمرؤوسين، ومعظم القرارات تصنع في القمة، وقليل منها في القاعدة. والخوف والتهديد ما زالا يستخدمان كدافع للعمل، ولكن بصورة أقل من

نظام (1). أما الاتصال، فكثيره تنازلي من القمة إلى القاعدة، ولكن جزءاً قليلاً منه يكون تصاعدياً يبدأ من القاعدة، ويكون ذلك حينما يبحث المدير عن أفكار من مرؤوسيه قبل اتخاذ القرار.

- نظام 3: النمط الاستشاري الديمقراطي Consultative Democratic

وفي هذا النمط الاداري، فإن المدير يثق بمرؤوسيه بدرجة كبيرة ولكنها ليست كاملة. وفيما يتعلق بعملية صنع القرارات، فإن السياسة العامة أو الأهداف العريضة الكبرى تصنع في القمة، أما الأهداف التفصيلية أو الفرعية فإنها تصنع في القاعدة. أما الاتصالات فإنها تسير بشكل تصاعدي أكثر منها بشكل تنازلي. ويحاول المدير أن يستخدم أفكار مرؤوسيه بطريقة بناءة، كما أنه يستخدم الحوافز الايجابية غالباً، والحوافز السلبية (العقاب) نادراً.

- نظام 4: النمط التشاركي الديمقراطي Participative Democratic

وفي هذا النمط الإداري، فإن المدير التشاركي الديموقراطي يثق بمرؤوسيه ثقة كاملة ومطلقة في كل الأمور، كما إنه يشجع اتخاذ القرارات عند المستويات الادنى، ودائماً معني بالحصول على الأفكار والآراء من مرؤوسيه، أي ان الاتصالات تسير عمودية وأفقية وبالاتجاهات كافة، لا بل أن المدير يوظف الاتصالات في توحيد المجموعة. كما أن المدير يفعل الحوافز الإيجابية، وبخاصة المعنوية منها، بشكل كبير، كدافع نحو تحقيق الأهداف، ويؤمن بأن الدوافع نحو العمل تتأتى من خلال تحقيق الحاجات ذات المستوى العالي (تحقيق الذات).

ويؤكد ليكرت أن المدير الذي يطبق نظام (4) سوف يكون الأكثر نجاحاً كقائد، وسوف يوجد جواً من علاقات الدعم والتوافق المتبادل بينه وبين ومرؤوسيه في مجالات الأهداف، والقيم، والتوقعات، والاحتياجات، والطموح. وبذا يزيد من إمكان تحقيق المؤسسة لأهدافها، والوصول إلى أقصى طاقاتها الإنتاجية (السعود،2007).

ثانيا: الولاء التنظيمي (Organizational Loyalty):

لم يكن موضوع الولاء التنظيمي ضمن اهتمام الباحثين الا في اوائل سبعينيات القرن الماضي. وربما كان باكنان (Buchanan, 1974) من اوائل من عرفوا هذا المفهوم. اذ رأى بأنه ارتباط الفرد القوي والفعال بأهداف المنظمة وقيمها، بغض النظر عن القيم المادية المتحققة له منها، وقد فرق بين ثلاثة مرتكزات رئيسة يقوم عليها الولاء التنظيمي، وهي:

1. التماثل (Identification) والذي يسميه البعض الإحساس بالانتماء، ويظهر ذلك في التعبير الإعجابي بالمنظمة، والافتخار بها، والقناعة الذاتية بأهدافها وقيمها.
2. الاندماج (Involvement) من قبل الفرد في عمله، والذي ينبع من رضاه النفسي بأهمية الأنشطة والأدوار التي يقوم بها.
3. الإخلاص (Loyalty) والذي يسميه البعض الولاء، ويعبر عنه بوجود تلك الرغبة الأكيدة عند الفرد بالاستمرار والعمل بالمنظمة في جميع الظروف والأحوال، ومضاعفة الجهد المبذول من قبله سعيا وراء تحقيق أهدافه وأهداف المنظمة.

وفي حين عرفه ستيرز (Steers,1977) على أنه قوة انتماء الفرد لمنظمته، ومساهمته الفعالة بها، فقد عرّفه بورتر وستيرز وماودي (Porter, Steers & Mowday ,1982) بأنه قوة مطابقة الفرد مع المنظمة التي يعمل بها وارتباطه بها، وأن الفرد الذي يظهر درجة أعلى من الولاء التنظيمي يمتلك ثلاث صفات، وهي: الاستعداد في بذل درجات عالية من الجهد لصالح المنظمة التي يعمل فيها، والرغبة القوية للبقاء في هذه المنظمة، والقبول بأهدافها الرئيسة وقيمها.

ويمكن النظر إلى الولاء التنظيمي على أنه المشاعر التي يطورها الفرد الذي يعيش في مجتمع نحو الأفراد والمنظمات والقيم والمبادئ والأفكار، وهذه المشاعر تمثل رغبة الفرد وإستعداده لتقديم التضحية لزملائه وللمنظمة التي يعمل فيها. ويشير اللوزي (1999) أن تكرار التفاعل بين الأفراد يؤدي إلى تقوية مشاعرهم نحو المنظمة ونحو بعضهم بصورة إيجابية، ويترتب على المشاعر الإيجابية أنماط سلوكية، كالتعاون والتماسك والرغبة في العمل. أما المشاعر السلبية فإن أنماطها السلوكية تكون على شكل الجفاء والتباعد والفرقة والسطحية في الأداء. كما أن للولاء التنظيمي دورا كبيرا في رفع الأداء وزيادته، الأمر الذي يترتب عليه حب الأفراد لعملهم ومنظماتهم وحماسهم للقيام بالأعمال المطلوبة.

وفيما يتعلق بمراحل تطور الولاء التنظيمي، فقد بين باكنان (Buchanan, 1974) أن الولاء التنظيمي يتطور لدى الفرد في ثلاث مراحل متتالية، وهي:

المرحلة الاولى: مرحلة ما بعد التعيين مباشرة (فترة التجربة): ويكون الفرد خلالها خاضعا للاعداد والتدريب والاختبار، ويكون هدفه الحصول على القبول والأمن من قبل المنظمة.

المرحلة الثانية: مرحلة العمل والإنجاز: ويسعى الفرد من خلالها إلى تأكيد مفهوم الإنجاز لديه، وتتميز هذه المرحلة بالأهمية الشخصية، والخوف من العجز، وظهور قيم الولاء للعمل والمنظمة.

المرحلة الثالثة: مرحلة الثقة بالمنظمة: وفيها تتعزز لدى الفرد اتجاهات الولاء، وتنتقل من مرحلة التكون إلى مرحلة النضج.

إن الولاء التنظيمي متغير تابع، يتأثر بمجموعة من المتغيرات المستقلة، وفي مقدمتها الانماط الادارية. ويتطلب تطوير الولاء التنظيمي تعامل المنظمة بوضوح مع الأفراد العاملين، وإيجاد شعور لديهم بأنهم جزء لا يتجزأ من المنظمة وأهدافها، وممارسة سياسة الباب المفتوح معهم، ومنحهم الفرصة في تحمل مسؤولية العمل، وتطوير كفاياتهم، وتعاونهم مع بعضهم البعض للعمل بروح الفريق الواحد داخل المنظمة (Walton, 1991). فالمدارس، ممثلة بمديريها، معنية بالاهتمام بمعلميها، والحرص على اهتماماتهم، وتوقعاتهم، وتوجهاتهم المستقبلية، إذ لا بد من النظر إلى تطوير كفاياتهم، وإضافة الجديد لديهم. إذ أن الاهتمام الجيد، وادراك حاجات المعلمين ومتطلباتهم، يقود الى زيادة ولائهم الوظيفي نحو

منظماتهم. وفي هذا المجال، فقد حدد نيوستورم (Newstorm,1985) أهم العوامل التي تساهم في زيادة ولاء العاملين لمنظماتهم بمايلي:

1. المساعدة في إشباع الحاجات الإنسانية للعاملين: لأن الأفراد في سعي دائم حتى يجدوا تلك المنظمة التي تقوم بإشباع حاجاتهم، وبالتالي يزداد ولاؤهم تجاهها.
2. وضوح الأهداف وتحديد الأدوار: يزداد الولاء التنظيمي عند الأفراد كلما كانت الأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها واضحة، وكلما كانت أدوارهم واضحة ومحددة.
3. وجود نظام حوافز مناسب: ذلك أن الولاء التنظيمي يزداد عندما تتبع المنظمة نظاما فعالا للحوافز.
4. زيادة مشاركة العاملين في المنظمة: إن المشاركة تحفز الأفراد على إطلاق الطاقات في طرح الأفكار، وتشجع على قبول المسؤولية، وتزيد من درجة الولاء التنظيمي عند الأفراد.
5. الاهتمام بتحسين المناخ التنظيمي: اذ كلما كان المناخ التنظيمي متمتعا بدرجة معينة من الثبات النسبي أو الاستقرار، كلما انعكس ذلك ايجابيا على قيم الافراد واتجاهاتهم، وبالتالي على سلوكهم ومن ثم ولائهم.
6. بناء الثقافة التنظيمية: وذلك بتبني قيم وأهداف مشتركة بين العاملين والنظر إليهم كأعضاء أسرة واحدة.

إن وجود التعاون بين أعضاء المنظمة، وإيمان أفرادها بقيمها، يؤثران في زيادة مستوى الولاء التنظيمي لدى هؤلاء الأعضاء. وقد أشار براون وكرستينا (Brown & Kristena, 2002) إلى أن نوعية العاملين في المنظمات اليابانية هي المتغير الرئيس والأساسي في فعالية هذه المنظمات وحسن الأداء فيها. إذ أن ارتباطهم واندماجهم الذاتي ناتج عن الإحساس بأن قيم العمل في المنظمة تتماثل مع قيمهم، ولا يتأتى ولائهم لمنظماتهم من الدوافع المادية فقط، بل ومن خلال تطوير قيم وثقافة قوية تزيد من التزامهم الوظيفي، فضلا عن قيام منظماتهم بتصميم نظام يمكن المنظمة من زيادة ارتباط العاملين بها، من خلال العمل على تدريبهم، وتطوير معارفهم وكفاياتهم، مما يحسن من رضاهم ودافعيتهم، والتزامهم المستمر، وولائهم الدائم نحو منظماتهم. فالمنظمة التي تتصف بعمق ولاء أفرادها تستطيع أن تتكيف بدرجة عالية مع المتغيرات التي تحدثها التكنولوجيا، ويندفع افرادها تلقائيا للإبداع والإنجاز، لأنهم يندمجون مع المنظمة ويتقبلون أهدافها وقيمها، فتقل نسب التغيب أو التسرب، وحوادث التخريب، ووسائل الإضطرابات، وغير ذلك مما يضر بمصالح المنظمة وإنتاجيتها، وينجم عن كل ذلك ارتفاع ملحوظ في نسب الإنتاج أو الخدمات، وجودتها.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

فيما يلي عرض موجز لأهم الدراسات السابقة، التي تناولت متغيري الدراسة: الأنماط الإدارية والولاءالتنظيمي:

1. الدراسات التي تناولت الأنماط الإدارية:

أجرى **الصائغ والحسين (1994)** دراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية في المدارس الابتدائية السعودية، وإلى قياس درجة ولاء المعلم لعمله، وهل هناك علاقة بين ولاء المعلم لعمله والأنماط القيادية، على عينة من 177 معلما. أشارت النتائج أن ولاء المعلمين لمهنتهم ايجابي، وعزا الباحث ذلك إلى سيادة النمط الديمقراطي في القيادة التربوية الذي يوجد الألفة والثقة المتبادلة بين مدير المدرسة والمعلمين. كما بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين الولاء ونمط القيادة، حيث يرتبط النمط الديمقراطي إيجابيا مع درجة الولاء، في حين يرتبط النمطان الفوضوي والأوتوقراطي ارتباطا سلبيا مع الولاء.

وقام **السعيدي (1998)** بدراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية السائدة (الأتوقراطي، والديمقراطي، والترسلي) لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يتصورها المعلمون. وقد تألفت عينة الدراسة من (394) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان هي النمط الأوتوقراطي ثم النمط الترسلي.

واستقصى **حسين (2000)** علاقة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بتأديتهم لأدوارهم الوظيفية من وجهة نظر المعلمين في ثلاث محافظات يمنية: عدن ولحج وأبين. وشملت العينة (304) معلماً ومعلمة. بينت نتائج الدراسة أن النمط الأوتوقراطي (الدكتاتوري) هو السمة الغالبة لسلوك المديرين والمديرات في المدارس الثانوية، يليه النمط الترسلي.

وأجرى **كويللر (Cuellar, 2002)** دراسة لمعرفة أثر نمط القيادة الذي يمارسه مديرو المدارس على المعلمين في كاليفورنيا. وتكونت عينة الدراسة من (150) مديراً و(300) معلماً. وأشارت النتائج إلى أن سلوك العلاقات الإنسانية الذي يمارسه المديرون له تاثير إيجابي وكبير في المعلمين، إذ يعمل على رفع مستوى الرضا المهني عندهم، فيجعلهم يبذلون جهوداً إضافية أثناء قيامهم بأعمالهم.

وفحص **عياصرة (2003)** علاقة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن بدافعية المعلمين نحو مهنتهم، على عينة شملت (1141) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي الشائع لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأوتقراطي ثم النمط التسيبي. وكان مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم متوسطاً.

وقام **الصليبي (2005)** بدراسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم. وتكونت عينة الدراسة من (315) مديراً ومديرة، و(1260) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية

العامة في الأردن مرتبة على النحو التالي: النمط المشارك، فالنمط البائع المدرب، فالنمط المخبر الموجه، فالنمط المفوض. كما أن مستويي الرضا عن العمل والأداء الوظيفي كانا عاليين.

واختبر **الشمايلة (2006)** علاقة الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن بالسلوك الإبداعي للمعلمين. أشارت نتائج الدراسة، التي تكونت عينتها من 130 مديراً، و650 معلماً ومعلمة، إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للأنماط الإدارية الثلاث (التشاركي الديمقراطي، الاستشاري الديمقراطي، الاستبدادي التسلطي) جاءت مرتفعة، باستثناء النمط الاستبدادي الخير جاء متوسطاً.

2. الدراسات التي تناولت الولاء التنظيمي:

هدفت دراسة **سيليب (Celep, 2002)** إلى تعرف مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، على عينة من 375 معلماً ومعلمة في امريكا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ولاء المعلمين للمدرسة كان بدرجة متوسطة، إذ كان لديهم الرغبة بالالتحاق بمدارس أخرى، وأنهم غير مقتنعين بمدارسهم الحالية، كما أن لديهم ميل إلى الاحتجاج على السياسات والممارسات الإدارية. كما أن دوافعهم للإنجاز في العمل تتأثر بدرجة كبيرة بعلاقات الصداقة الحميمة مع زملاء العمل، وبالعمل الجماعي في المدرسة.

وفحصت **ماري بيدريت (Piderit, 2002)** أثر مديري المدارس الإعدادية الكاثوليكية الأمريكية على ولاء المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة، التي تكونت عينتها من 510 معلما، ان هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط القيادة الديمقراطي ودرجة الولاء التنظيمي للمعلمين. كما أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين القيادة الموقفية وولاء المعلمين لمدارسهم.

وأجرت **الحديدي (2003)** دراسة هدفت إلى تعرف المناخ التنظيمي السائد في المدارس المهنية في الأردن وعلاقته بتخصص مدير المدرسة، ونوع المدرسة، والولاء التنظيمي للمعلمين، على عينة من 400 معلم ومعلمة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط المناخ التنظيمي للمدارس المهنية في الأردن تعزى لنوع المدرسة (مهنية، شاملة). وكان الولاء التنظيمي للمعلمين متوسطاً. كما أنه توجد علاقة ذات دلالة بين المناخ التنظيمي والولاء التنظيمي للمعلمين.

واستقصت **سلامة (2003)** واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين، على عينة من 658 معلما ومعلمة. أشارت النتائج أن مستوى الممارسات الإدارية بشكل عام كان بدرجة كبيرة جداً، وأن مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لدى المعلمين كانا مرتفعين. كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى الممارسات الإدارية للمديرين، ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

واختبر **الرواشدة (2005)** درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن في عملية صنع القرارات في مدارسهم، وعلاقتها بمستويي شعورهم بالأمن وولائهم التنظيمي. أظهرت نتائج الدراسة، التي شملت عينتها 670 معلما ومعلمة، أن درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن في عملية صناعة القرارات المدرسية كانت متوسطة، وان مستوى شعور المعلمين بالأمن كان منخفضاً، وان مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات، وكل من: شعورهم بالأمن، وولائهم التنظيمي.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري الدراسة: الأنماط الإدارية، والولاء التنظيمي، يمكن ملاحظة ما يلي:

- حاولت بعض الدراسات التي تناولت الأنماط الإدارية، وأمكن الاطلاع عليها، وعرضها، استكشاف الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بشكل منفرد (السعيدي، 1998؛ Wetherell,2002)، وحاولت دراسات أخرى تعرف علاقة هذه الأنماط الإدارية ببعض المتغيرات السلوكية، كالولاء التنظيمي (الصائغ وحسن، 1994؛ حسين،2000؛ Piderit, 2002)، والرضا الوظيفي (الصليبي، 2005؛ Cuellar, 2002)، والدافعية (عياصرة، 2003)، والأداء الوظيفي (الصليبي، 2005)، والسلوك الإبداعي (الشمايلة (2006).
- حاولت بعض الدراسات التي تناولت الولاء التنظيمي، استكشاف درجة الولاء التنظيمي بشكل منفرد (Celep, 2002). وحاولت دراسات أخرى تعرف درجة هذا المتغير، كمتغير تابع، وبيان مدى تأثره بمتغيرات مستقلة عديدة، مثل الممارسات الإدارية (سلامة، 2003)، والمناخ التنظيمي (Turan, 1998؛ الحديدي، 2003)، ودرجة المشاركة في صنع القرار (الرواشدة، 2005).

وبناءً عليه، يرى الباحث أن من الأهمية بمكان الإشارة إلى ما يلي:

- أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ايجابية بين النمط الإداري الديمقراطي ومستويات كل من: دافعية العمل عند المعلمين، والرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي، والسلوك الإبداعي.
- أشارت نتائج الدراسات التي تناولت الولاء التنظيمي إلى أن هذا المتغير يتأثر ايجابيا بعدد من المتغيرات المستقلة، مثل: القيادة المدرسية الديمقراطية، وسلوك المدير المساند، والمناخ التنظيمي، ومشاركة المعلم في صنع القرارات.
- أفاد الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة في تطوير معرفته بمتغيري الدراسة، والاستفادة من طرقها، وإجراءاتها، وفي تطوير أدوات جمع بياناتها، وطرق التحليل الإحصائي، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية، في الجزء الخاص بمناقشة النتائج.
- لم يتسن للباحث العثور على أي دراسة محلية بحثت في أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة وفقا

لنظرية ليكرت، وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، مما سوغ للباحث القيام بهذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة، التي استخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي، من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن، العاملين خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2008/2007 البالغ عددهم (1042) مديراً ومديرة، و(12897) معلماً ومعلمة. أما مجتمع الدراسة المتاح Accessible Population فقد تكون من جميع المديرين والمعلمين العاملين في المدارس الثانوية العامة بمديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة/ عمان، البالغ عددهم (196) مديراً ومديرة و(3133) معلماً ومعلمة (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وفيما يتعلق بعينة الدراسة فقد تم اختيار 65 مدرسة، منها 30 مدرسة للذكور، و35 مدرسة للإناث، تمثل ثلث مدارس المجتمع المستهدف، بالطريقة الطبقية العشوائية. وتم اختيار 4 معلمين/معلمات من كل منها عشوائيا. وبذا فقد بلغت العينة 260 معلماً ومعلمة، منهم 120 معلما و140 معلمة، اسقط منها 4 استمارات بسبب عدم اكتمال المعلومات، وخضع الباقي وعدده 256 استمارة للتحليل.

أدوات الدراسة:

لغايات جمع البيانات اللازمة، تم استخدام استبانتين، وهما:

1. استبانة تعرف الأنماط الادارية للمديرين: وقد تم تطويرها بعد الاطلاع على بعض الادوات ذات العلاقة في الدراسات السابقة، ومن ثم تكييفهما بما يتوافق مع طبيعة المبحوثين. وقد تكونت هذه الاستبانة من 40 فقرة، بواقع 10 فقرات لكل من الانماط الادارية الأربعة وفقاً لتصنيف ليكرت (S1-S4). وللإجابة عن فقرات الاستبانة، تم اعتماد سلم ليكرت (Likert) الخماسي: أوافق بشدة، وأوافق، ومحايد، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة، وأعطيت الأوزان (5،4،3،2،1) درجة على التوالي.
2. استبانة قياس الولاء التنظيمي للمعلمين: تم استخدام المقياس الذي أعده بورتر وزملاؤه (Porter et. al.,1982) المكون من (15) فقرة، منها ثلاث فقرات سلبية، تم أخذها بعين الاعتبار عند التصحيح. وللإجابة عن فقرات هذا المقياس، تم اعتماد سلم ليكرت (Likert) الخماسي: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً، وأعطيت الأوزان (5،4،3،2،1) درجة على التوالي.

وللتحقق من صدق المقياسين، فقد تم عرضهما على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التربوية والإدارية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، للتأكد من وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، وملاءمتها لمجالها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، تم تعديل الاستبانتين، واستقرتا بصورتيهما النهائية على ما هما عليه.

وللتحقق من ثبات المقياسين، استخدمت طريقة الاختبار واعادة الاختبار (test, re-test) مرتين، وبفارق أسبوعين، على عينة من 25 معلما ومعلمة، من غير عينة الدراسة. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون الكلي بين العلامات في الاختبارين (0.84) لمقياس الأنماط الادارية، و(0.88) لمقياس الولاء التنظيمي.

المعالجات الاحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على كل مقياس. وللاجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قوة العلاقة واتجاهها. وقد جرى تقسيم مستويات ممارسه الانماط الادارية لدى المديرين وكذلك مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين الى ثلاثة مستويات (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) اعتمادا على المعادلة التالية: الحد الأعلى للبدائل (5) ناقص الحد الأدنى للبدائل (1) مقسوما على عدد المستويات (3)، أي ان طول الفئة (5 - 1 ÷ 3 = 1.33). وعليه تكون المستويات على النحو التالي: المستوى المنخفض (اقل من 2.33)، والمستوى المتوسط (2.33 ـ 3.66)، والمستوى المرتفع (3.67 فأكثر) (سلطان،2006).

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها:

1. نتائج السؤال الأول: ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين؟

للاجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين على فقرات استبانة الأنماط الإدارية، والجدول (1) يوضح هذه النتائج:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين على مجالات الأنماط الإدارية الأربعة ورتبتها ومستوى ممارستها

رقم المجال	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	النمط الاستشاري الديمقراطي	3.86	0.88	1	مرتفع
4	النمط التشاركي الديمقراطي	3.68	0.74	2	مرتفع
2	النمط الاستبدادي الخير	2.99	0.68	3	متوسط
1	النمط الاستبدادي التسلطي	2.30	0.62	4	منخفض

وللكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل نمط من الأنماط الإدارية الأربعة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب مستوى ممارستها، وذلك على النحو التالي:

1. **النمط الاستشاري الديمقراطي:** يبين الجدول (2) نتائج استجابات أفراد العينةعلى فقرات هذا النمط:

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين على فقرات النمط الاستشاري الديمقراطي ورتبتها ومستوى ممارستها

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
39	يهتم المدير بمشكلات المعلمين	4.22	0.94	1	مرتفع
27	يراعي المدير اهتمامات المعلمين	4.18	0.92	2	=
31	يهتم المدير بإشباع الحاجات الاجتماعية للمعلمين	4.06	0.90	3	=
35	يشجع المدير قنوات الاتصال بينه وبين المعلمين	4.06	0.90	3	=
23	يوازن المدير في قراراته بين ظروف العمل والمعلمين	3.90	0.85	5	=
19	يأخذ المدير ملاحظات المعلمين بعين الاعتبار	3.68	0.83	6	=
3	يفوض المدير كثيراً من صلاحياته للمعلمين	3.66	0.78	7	=
11	يستمع المدير لآراء المعلمين جميعاً قبل اتخاذ القرار	3.66	0.78	7	=
15	يوفر المدير التغذية الراجعة للمعلمين	3.62	0.77	9	متوسط
7	يُطلع المدير المعلمين على المستجدات التربوية	3.58	0.61	10	=
	الكلي	**3.86**	**0.84**		**مرتفع**

يتضح من جدول (2) ان مستوى ممارسة مديري المدارس للنمط الاستشاري الديمقراطي قد جاءت بدرجة مرتفعة. وقد جاءت ثمان من فقراته بدرجة مرتفعة، في حين جاءت فقرتين بدرجة متوسطة.

2. **النمط التشاركي الديمقراطي:** يبين الجدول (3) نتائج استجابات المعلمين على فقرات هذا النمط:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات النمط التشاركي الديمقراطي ورتبتها ومستوى ممارستها

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
28	يشترك المدير مع المعلمين في وضع سياسة العمل	4.08	1.07	1	مرتفع
20	ينسق المدير الجهود مع المعلمين	4.02	1.05	2	=
12	يبقى المدير على اتصال دائم ومستمر مع المعلمين	3.92	1.01	3	=
8	يعمل المدير على بث روح التعاون في المدرسة	3.85	0.98	4	=
24	يتيح المدير الفرصة للمعلمين لإبداء الرأي	3.74	0.93	5	=
4	يجتمع المدير مع المعلمين بانتظام	3.74	0.93	5	=
36	يشعر المدير المعلمين بمكانتهم الاجتماعية	3.60	0.88	7	متوسط
16	ينشر المدير الأفكار الابداعية التي يقدمها المعلمون	3.48	0.85	8	=
40	يتيح المدير الفرصة للمعلمين لتطوير قدراتهم الإبداعية	3.33	0.79	9	=
32	يعامل المدير جميع المعلمين بالعدل	3.05	0.76	10	=
	الكلي	**3.68**	**0.92**		**مرتفع**

يتضح من جدول (3) ان مستوى ممارسة مديري المدارس للنمط التشاركي الديمقراطي قد جاءت بدرجة مرتفعة. وقد جاءت ست فقرات من فقرات هذا المجال العشر بدرجة ممارسة مرتفعة، في حين جاءت الفقرات الاربع الاخرى بدرجة ممارسة متوسطة.

3. **النمط الاستبدادي الخير:** يبين الجدول (4) نتائج استجابات المعلمين على فقرات هذا النمط:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين على فقرات النمط الاستبدادي الخير ورتبتها ومستوى ممارستها

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
18	يسمح المدير للمعلمين بممارسة الحرية في العمل	3.68	1.18	1	مرتفع
30	يحرص المدير على سير العمل سيراً روتينياً	3.52	1.12	2	متوسط
10	يثق المدير بالمعلمين بشكل محدود	3.44	1.09	3	=
14	يأخذ المدير بآراء المعلمين في حل مشكلات العمل	3.18	1.05	4	=
6	يتجنب المدير حالات الصراع مع المعلمين	3.06	0.99	5	=
38	يعزز المدير الأساليب الإشرافية وفقاً التعليمات	2.98	0.97	6	=
2	ينسحب المدير عند الاختلاف معه بالرأي	2.83	0.66	7	=
26	يهمل المدير التخطيط للعمل وتنظيمه	2.64	0.54	8	منخفض
22	يسمح المدير للمعلمين بالمشاركة في التطوير	2.39	0.52	9	=
34	لا يحاسب المدير المعلمين على اخفاقهم بالعمل	2.18	0.47	10	=
	الكلي للنمط	**2.99**	**069**		**متوسط**

يتضح من جدول (4) ان مستوى ممارسة مديري المدارس للنمط الاستبدادي الخير قد جاءت بدرجة متوسطة. وقد جاءت فقرة واحدة من فقرات هذا المجال العشر بدرجة ممارسة مرتفعة، في حين جاءت ست فقرات بدرجة ممارسة متوسطة، وثلاث فقرات بدرجة ممارسة منخفضة.

4. النمط الاستبدادي التسلطي: يبين الجدول (5) نتائج استجابات أفراد العينة على فقرات هذا النمط:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين على فقرات النمط الاستبدادي التسلطي ورتبتها ومستوى ممارستها

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يضع المدير الخطط بناءً على معرفته الشخصية	2.94	0.96	1	متوسط
5	يتمسك المدير بمواقفه إزاء العمل	2.86	0.94	2	=
13	يحتفظ المدير بالصلاحيات المخولة له	2.52	0.93	3	=
9	يستمد المدير سلطاته من مركزه الرسمي	2.33	0.91	4	منخفض
17	يركز المدير على أهمية الوقت في العمل	2.14	0.90	5	=
33	يؤكد المدير الالتزام بإنجاز الأعمال في وقتها المحدد	2.14	0.90	5	=
25	يستخدم المدير أسلوب النهي مع المعلمين دون المناقشة	2.06	0.88	7	=
29	يفرض المدير التعليمات على المعلمين بطريقة فوقية	2.05	0.77	8	=
37	لا يخالط المدير المعلمين لتبادل المعلومات معهم	2.02	0.53	9	=
21	يطلب المدير من المعلمين تنفيذ الخطط الموضوعة من قبله	1.98	0.52	10	=
	الكلي للمجال	**2.30**	**0.85**		**منخفض**

يتضح من جدول (5) ان مستوى ممارسة مديري المدارس للنمط الاستبدادي التسلطي قد جاءت بدرجة منخفضة. وقد جاءت ثلاث فقرات من فقرات هذا المجال العشر بدرجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرات السبع الاخرى بدرجة ممارسة منخفضة.

2. نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الولاء التنظيمي. والجدول (6) يوضح هذه النتائج:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المعلمين، أفراد عينة الدراسة، على فقرات مقياس الولاء التنظيمي ورتبتها ومستواها

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
9	اشعر بالسعادة أن أتيحت لي الفرصة للعمل في هذه المدرسة	4.48	1.03	1	مرتفع
5	تتطابق قيمي مع قيم مدرستي	4.38	0.91	2	=
2	أبين لأصدقائي أن مدرستي ممتازة وتستحق أن يعمل الشخص بها	4.12	0.91	3	=
6	أشعر بالفخر عندما أخبر الأشخاص الآخرين بأنني عضو في هذه المدرسة	3.99	0.89	4	=
1	لدى استعداد لتقديم أقصى جهد لإنجاح عمل مدرستي	3.86	0.83	5	=
8	تدفعني هذه المدرسة إلى تقديم أفضل ما لدي من ناحية أدائي للعمل	3.77	0.79	6	=
15	تهمني سمعة هذه المدرسة ومدى تحقيقها لأهدافها	3.77	0.87	6	=
3	أشعر بالولاء لهذه المدرسة	3.74	0.71	8	=
13	تعتبر هذه المدرسة أفضل مؤسسة يمكن أن أعمل فيها	3.61	0.71	9	متوسط
4	أنني على استعداد لقبول أي عمل في هذه المدرسة لكي أحتفظ بعملي فيها	3.55	0.77	10	=
10	أشعر بأنني أكسب الكثير عند بقائي في هذه المدرسة على المدى البعيد	3.48	1.01	11	=
14	اختلف مع هذه المدرسة فيما يتعلق بالسياسات التي تخص المعلمين فيها	2.85	0.93	12	=
12	أشعر أنني ارتكبت خطأ كبيراً عندما قبلت أن أعمل في هذه المدرسة	2.28	0.88	13	منخفض
7	أنني على استعداد للعمل في أي مدرسة أخرى طالما نوعية العمل واحدة	2.09	0.85	14	=
11	أحس بأن أي تغيير سلبي مهما كان بسيطاً في وضعي الحالي بالمدرسة يجعلني أفكر بترك العمل فيها	1.93	0.73	15	=
	الولاء التنظيمي/ الكلي	3.46	0.75		**متوسط**

يبين الجدول (6) أن مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن قد جاء بمستوى متوسط. وقد جاءت ثمان فقرات من فقرات المقياس الخمسة عشر بمستوى ممارسة مرتفع، في حين جاءت اربع فقرات بمستوى ممارسة متوسطة، وثلاث فقرات بمستوى ممارسة منخفض.

3. نتائج السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للأنماط الإدارية الاربعة وفقا لنظرية ليكرت ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتعرف العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للأنماط الإدارية الأربعة ومستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، والجدول (7) يوضح هذه النتائج:

الجدول (7): قيم معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الأنماط الإدارية الاربعة لمديري المدارس والولاء التنظيمي للمعلمين

الأنماط الإدارية	الولاء التنظيمي للمعلمين
	معامل الارتباط
1. الاستبدادي التسلطي	*0.128 -
2. الاستبدادي الخير	*0.29
3. الاستشاري الديمقراطي	*0.801
4. التشاركي الديمقراطي	*0.658

* ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.01

يبين الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين كل من الأنماط الإدارية: الثاني (الاستبدادي الخير)، والثالث (الاستشاري الديموقراطي)، والرابع (التشاركي الديموقراطي) لمديري المدارس الثانوية العامة ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين. في حين توجد علاقة ارتباطية عكسية بين النمط الاداري الاول (الاستبدادي التسلطي) للمديرين ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

مناقشة النتائج:

فيما يلي مناقشة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وتفسيرها وفقا لأسئلتها:

1. مناقشة نتائج السؤال الأول: ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين؟

أوضحت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة. فهم يمارسون النمطين الثالث (الاستشاري الديمقراطي)، والرابع (التشاركي الديمقراطي) بدرجة مرتفعة، ويمارسون النمط الثاني (الاستبدادي الخير) بدرجة متوسطة، ويمارسون النمط الاول (الاستبدادي التسلطي) بدرجة منخفضة.

ويرى الباحث ان ورود هذه الانماط الادارية بمثل هذا الترتيب، وبمثل هذه الدرجة أمر منطقي ويبعث على الرضى. ذلك أن

ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة **للنمطين الاستشاري الديموقراطي والتشاركي الديمقراطي** بدرجة مرتفعة تبشر بالخير، وتبعث على التفاؤل، وتعكس الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية الحديثة، التي تدعو إلى استبدال الدور الاداري التقليدي التسييري الروتيني لمدير المدرسة، بالدور القيادي الديموقراطي التطويري الفاعل، الذي يقوم على انتهاج سياسة الباب المفتوح مع المعلمين، ويستند الى اشراكهم في عملية صنع القرارات المدرسية، ويؤمن بضرورة احترام آرائهم وتقدير مشاعرهم، وتثمين جهودهم، وإشاعة روح المحبة والتعاون والمساواة والعدالة والانسجام والتكامل بينهم.

واذا كانت ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن **للنمط الاستبدادي الخير** قد جاءت بدرجة متوسطة، فإن هذه النتيجة ربما تبدو مقبولة ومعتدلة. اذ ان المديرين في هذا النمط يميلون الى عدم المبالغة في الثقة بالمعلمين، ويصنعون معظم القرارات، ويستخدمون الخوف والتهديد كدوافع للعمل. ان ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الاردن لهذا النمط الاداري، والتي جاءت بدرجة متوسطة، يعني ان مديري المدارس الثانوية في الاردن لا يستخدمون هذا النمط الاداري مع جميع معلمي مدارسهم، وان هذا النمط ليس هو السلوك الاداري المهيمن في اداراتهم المدرسية. وربما نجد مبررا لميل المديرين الى اللجوء الى استخدام هذا النمط الاداري. اذ ان الروح المعنوية والرضا الوظيفي لبعض هؤلاء المعلمين، وبخاصة حديثي التعيين، ليستا بالمستوى المطلوب. ومما يدلل على صحة هذا الافتراض، استنكاف مايزيد على نصف من يرشحهم ديوان الخدمة المدنية للعمل في وزارة التربية والتعليم سنويا.

وفيما يتعلق بممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن **للنمط الاستبدادي التسلطي**، التي جاءت بدرجة منخفضة، فإن هذه النتيجة تبدو هي الاخرى منطقية ومقبولة وتبعث على الرضا والطمأنينة. اذ يعني ذلك أن مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لا يميلون إلى ممارسة هذا النمط الإداري، الذي يتميز بعدم الثقة مطلقا بالمعلمين، وعدم اشراكهم في عملية صنع القرارات المدرسية، وغياب التغذية الراجعة، واستبدال المكافآت بالتهديد والتخويف والعقاب كدوافع للعمل. وغني عن القول إن هذا النمط من الإدارة المدرسية يقود الى تدني الروح المعنوية للمعلمين، ويقلل من رضاهم الوظيفي، مما يضعف من ادائهم الوظيفي. وغني عن القول ايضا ان مثل هذه الخصائص السلبية في السلوك التنظيمي للمعلمين تؤثر سلبا في نوعية التعليم المقدمة للطلبة وفي مستوى المخرجات التعليمية للمدرسة بشكل عام.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السعيدي (1998) التي أكدت أن النمط الديمقراطي المشارك هو النمط السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في سلطنة عمان. كما اتفقت مع نتائج دراسة عياصرة (2003)، والصليبي (2005)، والشمايلة (2006) في الاردن، التي توصلت الى ان النمط الديموقراطي هو الاكثر شيوعاً. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسين (2000) التي انتهت الى ان النمط الاوتوقراطي (الدكتاتوري) هو السمة الغالبة لسلوك مديري ومديرات المدارس الثانوية في اليمن.

2. مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن من وجهة نظرهم؟

أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن قد جاء بمستوى متوسط، على الرغم من أن اكثر من نصف فقرات المقياس (8 من 15) قد جاءت بمستوى مرتفع، وثلاث فقرات فقط بمستوى منخفض، والفقرات الأربع الباقية بمستوى متوسط.

ويعتقد الباحث ان مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن مايزال مقبولا، ليس لأن المعلمين قد صنفوا اكثر من نصف فقرات المقياس بالمستوى المرتفع فحسب، بل لأن الدرجة الكلية للمقياس قد جاءت في الحدود العليا (3.46) لفئة المستوى المتوسط (طول الفئة 2.33-3.66). ان هذا يعكس انتماء بعض المعلمين الأردنيين لمدارسهم، وحرصهم على تبني قيم التربية والتعليم، والاندماج في عملهم، وتفانيهم في اداء واجباتهم.

على ان المحصلة النهائية لاستجابات المعلمين على مقياس الولاء التنظيمي قد اشارت الى ان مستوى هذا الولاء متوسطاً. وعند التدقيق في الفقرات التي حازت علىمستوى تقدير متوسط (4 فقرات) ومستوى تقدير منخفض (3 فقرات) ومجموعهما (7 من 15) اقل من نصف عدد فقرات المقياس، نجد انها ذات علاقة بالبيئة المدرسية، والادارة المدرسية، والرواتب والمكافآت والامتيازات. وغني عن القول ان هناك تشابها في كثير من هذه الخصائص بين كثير من المدارس الأردنية. اذ ان هناك نظاما ماليا موحدا لا يميز كثيرا بين المعلمين بناء" على مستوى ابداعهم وعطائهم وكفاياتهم التعليمية، يضاف الى ذلك عدم فاعلية نظام رتب المعلمين المعمول به منذ ثلاث سنوات، الأمر الذي يوجد حالة من الاحباط، وبالتالي ضعف الالتزام التنظيمي، وتدني مستوى الولاء التنظيمي لدى فئة المتميزين والجادين منهم. ويعتقد الباحث ان شعور المعلم بتآكل راتبه الشهري، وعدم قدرته على تلبية متطلبات الحياة الكريمة له ولاسرته، يؤثر سلبا على مستوى الولاء التنظيمي له. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: الصائغ وحسين (1994)، وسيليب (Celep,2002)، والحديدي (2003)، وسلامة (2003)، والرواشدة (2005)، التي أشارت الى ان درجة الولاء التنظيمي للمعلمين متوسطة.

3. مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للأنماط الإدارية الاربعة وفقا لنظرية ليكرت ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين؟

كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين كل من الأنماط

الإدارية: الثاني (الاستبدادي الخير)، والثالث (الاستشاري الديموقراطي)، والرابع (التشاركي الديموقراطي) لمديري المدارس ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، وعن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين النمط الاداري الاول (الاستبدادي التسلطي) للمديرين ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

ويعتقد الباحث أن السبب في هذه العلاقة الارتباطية الإيجابية، ربما يعود إلى أن لممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لنمطي الادارة الاستشاري الديموقراطي، والتشاركي الديموقراطي، بمستوى مرتفع، اكبر الاثر في بناء جسور وثيقة الصلة والارتباط بين المعلم ومدرسته، وزيادة ثقة هذا المعلم بمدرسته، وإعلاء احترامه وتقديره لعمله، وبالتالي رفع مستوى ولائه التنظيمي.

وفي حين جاءت هذه النتيجة منسجمة مع المنطق، فقد جاءت منسجمة أيضا مع الأدب النظري، الذي أشار الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين النمط الديموقراطي في الادارة والمتغيرات السلوكية لدى المعلمين وفي مقدمتها الولاء التنظيمي. والعكس صحيح بالمطلق بالنسبة لنمط الادارة التسلطية الدكتاتورية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسات الصائغ وحسين (1994)، وبيديريت (Piderit,2002)، وكويللر (Cuellar, 2002)، وعياصرة (2003)، والحديدي (2003)، وسلامة (2003)، والصليبي (2005)، والرواشدة (2005). والتي اوضحت كل منها في احد جوانبها وجود علاقة بين الولاء التنظيمي ونمط القيادة.

التوصيات:

في ضوء ما اسفرت عنه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس، بهدف اطلاعهم على الأنماط الإدارية الفاعلة، وإكسابهم المهارات اللازمة لحذقها، لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء الوظيفي للمعلمين، وتعميق ولائهم التنظيمي، وبالتالي تحقيق الأهداف المدرسية على النحو الأمثل.
- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تحسين البيئات التعليمية، وتوفير ظروف العمل المناسبة للمعلمين، بما يحسن من المكانة الاجتماعية لهم، وبالتالي يزيد من ارتباطهم بوظائفهم، وولائهم لمدارسهم.

المصادر والمراجع:

الجوهري، عبد الهادي. (1983). **أصول علم الاجتماع**. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.

الحديدي، ضحى. (2003). **المناخ التنظيمي في المدارس المهنية في الاردن وعلاقته بتخصص المدير ونوع المدرسة والولاء التنظيمي للمعلمين**. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، عمان: جامعة عمان العربية.

حسين، عبده. (2000). **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بتأدية أدوارهم الوظيفية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في محافظات عدن ولحج وأبين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عدن، عدن، اليمن.

الرواشدة، خلف. (2005). **درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن في عملية صناعة القرار في مدارسهم وعلاقتها بشعورهم بالأمن وولائهم التنظيمي**. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

السعود، راتب وبطاح، أحمد. (1993). اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن – أسس مقترحة. **أبحاث اليرموك. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (9)، العدد (1)، ص ص (9-13).

السعود، راتب. (2007). **الإشراف التربوي: مفهومه ونظرياته وأساليبه**. عمان: مركز طارق.

السعيدي، محمد مبارك. (1998). **النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عُمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

سلامة، رتيبة. (2003). **الممارسات الادارية لمديري المدارس الثانوية في الاردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين**. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، عمان: جامعة عمان العربية.

سلطان، سوزان. (2006). **العدالة التنظيمية لدى رؤساء الاقسام الاكاديمية في الجامعات الاردنية الرسمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لاعضاء الهيئات التدريسية فيها**. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، عمان: جامعة عمان العربية.

الشمايلة، معن أمين. (2006). **الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

الصائغ، محمد والحسين، محمود. (1994). انماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية**، مجلد 6، 283-309.

الصليبي، محمود. (2005). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستويي الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (1999). **الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق.** عمان: دار وائل.

عباس، علي. (2004). **اساسيات علم الإدارة**، ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي أحمد. (2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في الأردن.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

الكايد، جعفر. (1999). **الولاء التنظيمي في الجامعات الرسمية الأردنية: دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك: الأردن.

كريم، رمضان سعد. (1999). **الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة قاريونس وعلاقته بولائهم التنظيمي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاريونس، ليبيا.

اللوزي، موسى. (1999). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة.** عمان: دار وائل.

المعاني، أيمن. (1990). **أثر الولاء التنظيمي على الإبداع الإداري لدى المديرين في الوزارات الأردنية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

وزارة التربية والتعليم. (2007). **إحصاءات التعليم العام.** عمان: إدارة التخطيط التربوي، قسم الإحصاء.

Brown, U. & Kristena P. (2002). Organizational Commitment in Higher Education, Jackson, Mississippi, *Journal of Vocational Behavior*, 44, (1), 361-378.

Buchanan, B. (1974). Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. *Administration Science Quarterly*, 19, 533-547.

Celep, C. (2002). Teachers Organizational Commitment In Educational Organizations, *National FORUM Journals Home Page*, NFTE Table of Contents

Cuellar, C.A. (2002). The Effects of Principal Leadership Style Change and Teachers. From *Pro. Quest digital dissertation*.

Likert, R. (1961). *New Pattern of Management*, New York, McGraw- Hill Book Company, P.183.

Newstorm, J. (1985). *Human Behavior at Work: Organizational Behavior*. 7ed, New York, McGraw Hill Book Company, P. 639.

Piderit, M. (2002). "The Effect of Principal Leadership On Teacher Loyalty In Urban & Suburban Catholic Elementary Schools, *Dissertation Abstract International*, 62112-A- p. 4016.

Porter, L.; Steers, R. & Mowday, R. (1982). "Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover Among Psychiatric Technicians", *Journal of Applied Psychology*, 59, 603- 609.

Steers, R.M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administration Science Quarterly*, 22, 46- 56.

Walton, R. (1991). *From the Control to Commitment in the Workplace. Motivation and Work Behavior*. New York: McGraw- Hill Book Company.

Wetherell Karen, M. (2002). Principals Leadership Style and Teacher Job Satisfaction. *Pro. Quest Digital Dissertation.*

Yukl, G. (1985). *Leadership in Organizations*,. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice–Hall.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، 2009، 263- 275

أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ

(صلاح هيلات، محمد جوارنه، وليد عيادات وصادق شديفات) *

تاريخ تسلم البحث 2008/7/9 تاريخ قبوله 2009/7/23

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية. طبقت الدراسة على عينة مكونة من **(165)** طالباً وطالبة، موزعين على **(4)** شعب جرى اختيارها عشوائيا من مدارس تربية اربد الأولى؛ تكونت المجموعة التجريبية من **(81)** طالباً وطالبة درسوا باستخدام الوثائق التاريخية، والمجموعة الضابطة من **(84)** طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية **($\alpha = 0.05$)** بين طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد الكلي وأبعاده (مهاراته) الخمس يعزى لاستخدام الوثائق التاريخية ولصالح المجموعات التجريبية. وقد خلصت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

(الكلمات المفتاحية: الوثائق التاريخية، التفكير الناقد، مبحث التاريخ).

The Effect of Utilizing Historical Documents on Critical Thinking Skill, of 10th Grade Students in Jordan

Salah Hailat, Mohammad Jawarneh, Waleed Iyadat and Sadeq Shudaifat,
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.

***Abstract**:The purpose of this study was to investigate the effect of using historical documents on the critical thinking of 10th grade students as compared to using traditional methods. A random sample of 165 students was selected from the First District of Irbid. The experimental group consisted of 81 students, who were taught via using historical documents, where as the control group consisted of 84 students, who were taught using the traditional method.The results of the study indicated significant difference ($\alpha = 0.05$) between the experimental and the control groups in favor of the experimental group. The study ended by offering a number of practical and theoretical recommendations for further study.(**Keywords**: Historical documents,Critical thinking, History).*

مقدمة: أدى اتساع دائرة الدراسات التاريخية وتشعبها وتناولها جوانب الحياة المختلفة، إلى تراكم المعرفة التاريخية واختلاف وجهات النظر حولها (بدر، 2001). واستجابة لهذه التطورات، أكدت كثير من الدراسات الحديثة أهمية تطوير طرائق تدريس التاريخ لتنتقل من الاهتمام باستظهار المعلومات وحفظها إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد وتطويرها لدى المتعلمين، للوقوف على حقيقة الحدث التاريخي وفهمه من جهة، وفهم الحاضر المتولد عنه من جهة أخرى، واستخلاص الدروس والعبر (Anthony, 2004). إذ لم يعد مقبولاً من المتعلم مجرد استظهار النص التاريخي وحفظه، ومعرفة ماذا حدث في الماضي، وإنما لماذا حدث؟ وكيف حدث؟ وما نتائج ذلك؟ وهل حدث هذا بالفعل؟ (بدر،2001).

وهذا يتطلب إعادة النظر في دَور المؤسسات التعليمية، ودَور المعلمين بالانتقال بمفهوم التعليم من التلقين المباشر للمعلومات، وحفظها وتذكرها، إلى تعليم مهارات الاستقصاء والتفكير الناقد، عبر طرائق حديثة تسهم في تنمية تلك المهارات.

إذ إن النجاح في مواجهة تحديات هذا العصر، وعوامل التغير المتسارعة، ليس في مقدار ما يحفظه المتعلم من معلومات متراكمة، لأنها عديمة الفائدة والجدوى في ظل هذه التغيرات، وإنما يكمن في مقدار اكتسابه لمهارات التفكير، ومدى قدرته على توظيفها في الحياة، وتطبيقها في مواقف جديدة (السيد، 1995).

ويشكل هذا التغير في دَور المتعلم تحدياً للمعلم ولاسيما معلم التاريخ؛ لأن تدريس التاريخ عادةً يقوم على الاستظهار وحفظ المعلومات، وقياس نجاح المتعلم وتحقيقه للأهداف بمقدار تذكره للمعلومات، وقدرته على سرد الحدث التاريخي فقط. فأخذت الكثير من الدراسات تؤكد أهمية تزويد المتعلم بمهارات التفكير الناقد، التي تؤهله للتفاعل مع الحدث التاريخي، والوصول إلى حقيقة هذا الحدث وتكوين صورة متكاملة له. وبالنتيجة تفسير الحدث، وربطه بالحاضر وتحقيق أهداف تعلم التاريخ (Anthony, 2004).

ولما كان الكتاب المدرسي في صورته الحالية – في نظر كثير من التربويين- يُكرس التلقين المباشر واستظهار المعلومات التاريخية، ويقف عاجزاً عن إتاحة الفرص وتهيئتها أمام المتعلمين لتنمية مهاراتهم العقلية وتطويرها، وفي الوقت ذاته يحول دون تعلم نشط وفعال، اخذ كثير من المهتمين يدعون إلى رفده بالوسائل التي من شأنها تنمية مهارات المتعلم العقلية، ودمجه في حصص التاريخ، وإشراكه إلى أقصى حد فيها، والانتقال به من الدور السلبي بوصفه متلقياً للمعرفة التاريخية، ومستهلكاً لها، إلى الدور الايجابي

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

المتفاعل مع الأحداث التاريخية المتوافرة في الوثائق التاريخية وذلك بالتقصي والتحري والنقد، للارتقاء بطرائق تعلم التاريخ وتعليمه، وتطويرها لتحقيق أهداف هذا المبحث (Turtle, 2000).

ومما ساعد على تبني استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ، اعتبار كثير من الباحثين لها ملازمة لتعليم التاريخ وتعلمه، إذ يعتقد هؤلاء أن من الصعوبة بمكان تحقيق هذه الأهداف، وتنمية مهارات المتعلم العقلية، بإغفال استخدام الوثائق التاريخية (Fresch, 2004). كما يسهم استخدامها في تعميق الحس التاريخي وزيادة فهم المفاهيم التاريخية، وزيادة قدرة المتعلمين النقدية بمقارنة الحقائق التاريخية خلال فترات زمنية مختلفة حول موضوعات متباينة (Wallace, 2004).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد تنمية التفكير الناقد أحد أهم أهداف تعلم التاريخ وتعليمه في القرن الحالي، لتمكين المتعلم وتأهيله للوصول إلى الحقيقة التاريخية، بالبحث والتقصي، والتحليل، وإصدار الأحكام، ونقدها. وفي الوقت نفسه تؤكد كثير من الدراسات أن تعليم التاريخ ما زال مقتصراً على التلقين المباشر للمعلومات، إذ يقاس نجاحه في هذا المبحث بمدى مقدرته على استظهار هذه المعلومات، واسترجاعها كما هي، مما يحول دون تنمية مهاراته العقلية وتطويرها (التخاينة، 2004).

من هنا تبدو الحاجة أكثر إلحاحاً إلى البحث عن طرائق جديدة، واستقصاء فاعليتها وقدرتها على تنمية مهارات التفكير الناقد وتطويرها لدى المتعلمين. وفي الأدب التربوي كشفت بعض الدراسات عن أهمية استخدام الوثائق التاريخية في تعليم التاريخ وتعلمه، ودورها في تنمية مهارات المتعلم العقلية، ومساعدته على الاستقصاء التاريخي، والوصول إلى الحقيقة التاريخية (Fresch, 2004). وقد سعت هذه الدراسة للافادة من ذلك والكشف عن أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس التفكير الناقد باختلاف طريقة التدريس (الوثائق التاريخية، التقليدية)؟
- هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على أبعاد مقياس التفكير الناقد(معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الأدلة، والاستنباط، والاستنتاج) باختلاف طريقة التدريس، (الوثائق التاريخية، التقليدية)؟

هدف الدراسة وأهميتها:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. وتكمن أهميتها في الدور الذي تلعبه الوثائق في مبحث التاريخ، إذ إنها تسعى إلى تقصي أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة مقارنةً بالطريقة التقليدية. وتعد هذه الدراسة استجابة للدعوات الحديثة والاتجاهات المعاصرة بضرورة تحسين طرائق تدريس التاريخ، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، والعودة إلى دراسة التاريخ عبر الوثائق التاريخية، للوصول إلى الخبر الصادق، والرواية الصحيحة في التاريخ. كما أن لهذه الدراسة أهمية خاصة للمتعلم إذ تكشف عن مدى تعدد وجهات النظر حول الحدث التاريخي ذاته، وأن ليس كل ما هو مكتوب في كتب التاريخ صحيحاً ومطابقاً للواقع، وتحفزه على القراءة الناقدة والواعية للأحداث التاريخية؛ مما يطور مهارات المتعلم النقدية، ويتيح له فرصة لفهم التاريخ فهماً سليماً، والافادة منه في تفسير كثير من الأحداث الجارية.

كما تساعد الدراسة في إعادة تقييم وتطوير طرائق تدريس التاريخ، وذلك بالاعتماد على الوثائق في تدريس الأحداث التاريخية والاهتمام بقدرات المتعلم العقلية وتطويرها. كما تفيد مصممي المناهج ومؤلفي الكتب في تضمين كتب التاريخ ومناهجه وثائق تاريخية متعلقة بالأحداث التاريخية التي تناولتها هذه الكتب، أو المناهج.

وبسبب قلة الدراسات التي تناولت دور الوثائق التاريخية. ارتأت هذه الدراسة أن تكشف أهمية الوثائق في تعزيز مهارة التفكير الناقد في مبحث التاريخ.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- مجتمع الدراسة وعينتها، وهم طلبة الصف العاشر في مدارس إربد الأولى- المدينة والضواحي.
- اقتصار هذه الدراسة على الوحدة الأولى من كتاب التاريخ المقرر على الصف العاشر وهي:الدولة العثمانية والوطن العربي.

التعريفات الإجرائية:

التفكير الناقد: وهو استخدام المتعلم مهارات معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الأدلة، والاستنباط والاستنتاج في مواقف معينة. للوصول إلى استنتاجات وقرارات صحيحة، مبررة ومدعومة بأدلة مقبولة. ويقاس بعلامة المتعلم على اختبار (واطسون- جليسر) للتفكير الناقد.

الوثائق التاريخية: هي النصوص التي كتبت في وقت معاصر للحدث التاريخي (Fresch, 2004)، واقتصرت في هذه الدراسة على الوثائق الرسمية كالمعاهدات أو القوانين، أو المراسيم.

طريقة التدريس الاعتيادية: وهي الطريقة التي يستخدمها المعلم عادة داخل غرفة الصف، وتفتقر إلى استراتيجيات واضحة في تنفيذ خطة التدريس، وتتضمن استخدام الشرح والمناقشة وطرح الأسئلة على المتعلم في نهاية الحصة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

يعود مفهوم التفكير الناقد إلى الحضارة الإغريقية، ويُشير إلى قدرة المتعلم على إثارة التساؤلات وطرحها، وتأمل الأفكار، وتقصي

الحقائق، والوصول إلى إجابات عن هذه التساؤلات (Staib, 2003). ويعرفه "الكسندر" بأنه استخدام مهارات التفكير عالي الرتبة، كالتحليل والتركيب، والاستنتاج، والتقويم للاختيار بين شيئين، واتخاذ قرار تجاه قضية ما (Alexander, 2004). ويرى "بالو" أن التفكير الناقد خطة محكمة، تبدأ بوضع الفرضيات وفحصها، وتنتهي باتخاذ القرار وإصدار الحكم، حول القضية مثار البحث، مرورا بالعمليات العقلية والمهارات المختلفة كالتحليل، والتفسير، والاستنباط، وجمع البيانات والمعلومات، والتقييم (Rudd, 2007).

وتؤكد الجمعية الأمريكية للفلسفة (APA) هذه الرؤى إذ ترى أن التفكير الناقد هو سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتياً، التي تتضمن استخدام المهارات العقلية للوصول إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها، أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقصٍ في المعلومات المتوفرة (Chen & Chen, 2003). ويتحقق ذلك بفحص الفرضيات وإعادة ترتيب المعلومات وصياغتها، وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها، وتوليد خيارات لم تكن معروفة سابقاً تسهم في اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام (Gooding, 2005).

وبعد دراسة تعريفات التفكير الناقد من الحضارة الإغريقية إلى الوقت الحاضر توصل كل من "ويلقز ومكونيل" إلى أن التفكير الناقد يرتكز إلى ثلاثة عناصر أساسية: مجموعة المعارف والمعلومات حول الظاهرة أو القضية مثار البحث، والرغبة الداخلية في حلها والتصدي لها، وسلسلة العمليات العقلية المختلفة التي تؤدي في النهاية إلى حل هذه القضية (Wilgis & McConnell, 2008).

ويتضح مفهوم التفكير الناقد بشكلٍ أكبر باستعراض المهارات المكونة له، إذ يرى (واطسون – جليسر) أن التفكير الناقد يتضمن مهارات معرفة الافتراضات وفحصها، وتفسيرها، وتقويم الأدلة، والاستنباط، وأخيراً مهارة الاستنتاج (العتوم، 2004). وأضاف "باير" إلى هذه المهارة جملة من المهارات الأخرى كمهارات التمييز بين الحقائق ووجهات النظر، ومدى ارتباط هذه الحقائق بالموضوع من جهة، ومدى صدقها وصحتها من جهة أخرى، وتحديد مدى مصداقية مصادر المعلومات قبل القيام بالعمليات العقلية وذلك للحيلولة دون الوصول إلى استنتاجات خاطئة على مقدمات غير صحيحة، وتحري التحيز لفكرة أو حقيقة دون أخرى، مع وعي تام لكل خطوة من تلك الخطوات (جروان، 2002).

ويتصف التفكير الناقد بالوضوح والمنطقية: ويعني قدرة المتعلم على صياغة الفرضيات بطريقة واضحة، دون التباس أو غموض أو حشو، وترتيب الأفكار فكرة تلو أخرى. بترابط ودقة، والمواءمة بين الافتراضات والاستنتاجات مثلاً، وأخيراً العمق والاتساع؛ ويعني تناول الظاهرة من مختلف جوانبها وتشعباتها، وارتباطها مع الظواهر الأخرى، والبحث فيما وراء الظاهرة وعدم النظر إليها بسطحية (جروان، 2002).

وقد نوّه كثير من التربويين المتخصصين على أهمية التفكير الناقد وتنميته لدى المتعلمين في مبحث التاريخ؛ لغنى التاريخ بالمصادر والأحداث تاريخية، التي تتطلب التحري والتقصي للوقوف على حقيقتها، ولما تتضمنه مهارات التفكير الناقد من القدرة على التمييز بين الحقائق التاريخية ووجهات النظر، وقرن الحدث التاريخي بسببه الحقيقي وتفسير ذلك، وتحري التحيز والموضوعية في النصوص التاريخية، وتقييم الأدلة والشواهد التاريخية التي تمتلئ بها كتب التاريخ (Parker, 2001; Sheffer & Rubenfeld, 2000).

وهذا يؤهل المتعلم للتقصي والبحث، بعقلية متفتحة، ومرنةً، فيصبح متقبلاً للآراء الأخرى، موضوعياً متجرداً عن ذاتية في البحث، ومواظباً حتى استخلاص النتائج، وغير متسرع في إصدار الأحكام، ومنظماً لعملياته العقلية، ومركزاً على القضايا الرئيسة أولاً، ثم القضايا الأخرى، فيواجه الحضارات والثقافات الأخرى ويتفاعل معها بعقلية متفتحة، وينتقي قيمها بعينٍ ناقدةٍ بعيداً عن التحيز والتعصب (Goodin, 2005).

وقد عد كثير من المتخصصين استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ من أفضل وسائل تنمية مهارات التفكير الناقد وتعزيزها لدى المتعلمين، إذ تعمل على إحياء الحدث التاريخي، وبعثه من جديد، فيعيش المتعلم الحدث كأنه حقيقة واقعة أمامه، فيسلك سلوك المؤرخ أثناء دراسته له، ويقوم بالتقصي، والتحليل، والتركيب، والتفسير (رضوان ومبارك، 1987). وعليه تُدرك بنية المعرفة التاريخية، وتُكتشف العلاقات بين الأحداث التاريخية وظواهرها، وتُبنى شبكة مفاهيمية تسهم إلى حدٍ كبير في فهم الأحداث التاريخية، وتطورها للوصول إلى الحقيقة التاريخية (البومسهولي، 2005).

إن وصول المتعلم إلى الحقيقة التاريخية باستخدام الوثائق التاريخية يعزز عمليات التعلم لديه، ويثير دافعيته، ويتيح له فرص الاستمرار في معرفة المزيد من حقائق التاريخ، فيتغلب على الرتابة والملل، اللذين كثيراً ما يشكو منهما في حصص التاريخ من جهة، ومن جهة أخرى، فإن ذلك يخفف من العبء الملقى على عاتق المعلم والمتمثل في قراءة النصوص التاريخية، وشرحها وتلخيصها، واستخراج الأفكار الرئيسية، ومحاكمتها، ومن ثم تلقين تلك المعرفة (Howells, 2000).

والوثيقة التاريخية حجة في معرفة الحقيقة التاريخية، والوصول إلى الصورة الحقيقية للحدث وحل الإشكالات والتباين في الروايات، فضلاً عن تيسير الكشف عن التناقض في محتوى الرواية التاريخية ذاتها (Craver, 1999). وهذا يعني محاولة الوصول إلى الحدث التاريخي كاملاً، ومطابقاً لما حدث في الواقع قدر الإمكان، لاستثارة المتعلم وتيسير تفاعله مع الحدث، والقيام باستخلاص النتائج الصحيحة المعتمدة على مقدمات صحيحة مأخوذة من مصادرها الأصلية، فيتمكن المتعلم من التوفيق بين الأحداث ونتائجها، وبين المظهر والعلة في الحدث التاريخي، وبين وجهة النظر والرأي من ناحية والحقيقة التاريخية من ناحية أخرى، مما يؤدي إلى فهم سليم للحدث التاريخي، والاستفادة من ذلك في

إصدار الأحكام وفهم الحاضر، وإمكانية التنبؤ بالمستقبل (أبو السعود، 2001).

وقد كشفت الأدب التربوي في هذا المجال عن عدد من الدراسات والأبحاث لتقصي أثر طرائق تدريس وبرامج تربوية في تنمية مهارات التكفير الناقد في مبحث التاريخ، فقد أجرت الخصاونة (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر وحدة مطورة في منهاج التاريخ للصف العاشر في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً و(57) طالبة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على الضابطة وتفوق الإناث على الذكور، وعدم وجود تفاعل بين متغيري الدراسة: الطريقة والجنس.

وأجرى الخوالدة (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الأحداث الجارية على المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة يانغ (Yang, 2007) استقصاء أثر استخدام المشروعات المصممة بواسطة الحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً في المرحلة الثانوية، واستخدم في هذه الدراسة تصميم المجموعة الواحدة باختبار قيلي وبعدى، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المشروعات في تدريس التاريخ، أسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد فضلاً عن تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم.

وأجرت التخاينة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر (3) طرق هي الوحدات، والمناقشة الجماعية، والطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (58) طالبة قسمت إلى (3) مجموعات: مجموعتين تجريبيتين وواحدة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعات التجريبية على الضابطة، وتفوق طريقة المناقشة الجماعية على طريقة الوحدات في تنمية التفكير الناقد.

وفي مجال استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ، فقد أجرى خريشة وطلافحة (2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الطريقة التاريخية (استخدام الوثائق والنصوص والمصادر المتعلقة بموضوع الدرس) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً وطالبة وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين درست بالطريقة التاريخية، وضابطة درست بالطريقة العادية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة التاريخية على نظرائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى لفستك وبارتون (Levstik & Barton, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالباً وطالبة في المرحلة الأساسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الوثائق التاريخية عملت على زيادة فهمهم للتاريخ، وتعميق إدراكهم لمفاهيمه، والقدرة على استخدام ذلك في مواقف جديدة.

وأجرى هيند وكنثيو وهولشا وهبارد (Hynd, Cynthia, Holschuh & Hubbard, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية في قدرات التفكير الناقد، وفي طبيعة المعرفة التاريخية وتطورها لدى طلبة الكليات المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (13) طالباً، خضعوا لمقابلة واستبيانه قبل وبعد دراسة مجموعة من الوثائق التاريخية، وأظهرت نتائج الدراسة تطور في تفكير الطلبة حول طبيعة المعرفة التاريخية، وزيادة قدراتهم في مجال التفكير التاريخي، والتفكير الناقد في معالجة الأحداث التاريخية.

وأجرى ستكرت (Stucart, 2004). دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية بنوعيها الورقي والرقمي في فهم الأحداث التاريخية لدى طلبة الصف العاشر، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الوثائق التاريخية زاد من مقدرة الطلبة في استخلاص المعلومات التاريخية من الوثائق وفهمها بالطريقة الصحيحة.

في ضوء العرض السابق للأدب التربوي والدراسات السابقة، يستخلص الباحثون ما يأتي:

- إن التوجهات المعاصرة لتعليم التاريخ وتعلمه تؤكد أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين.
- إن كثيراً من نتائج الدراسات والأبحاث دلت على إمكانية تطوير مهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى المتعلمين بتهيئة الفرص المناسبة لذلك.
- إن استخدام الوثائق التاريخية ملازم لتعلم التاريخ وتعليمه، وهي طريقة مناسبة لتنمية كثير من المهارات العقلية، وتحقيق أهداف تعلم التاريخ وتعليمه.

وهكذا فإن مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة أسهم في تنفيذ هذه الدراسة، وقدم مزيداً من الأدلة على مدى فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تنمية قدرات التفكير الناقد وتطويرها لدى المتعلمين، وإن أهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو تركيزها على استخدام الوثائق التاريخية فقط. الذي لم تتناوله إلا دراسة واحدة (Hynd, et al, 2004). وقد نفذت خارج البيئة العربية، وعلى عينة من طلبة الكليات. وهذا يُظهر مدى الحاجة إلى هذه الدراسة.

التصميم التجريبي للدراسة:

هذه الدراسة شبه تجريبية من نوع تصميم قبلي وبعدي للمجموعات غير المتكافئة، إحداهما ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية، درست باستخدام الوثائق التاريخية، وبما أنها تقوم على مقارنة أثر طريقتين في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، فإن المتغير المستقل هو طريقة التدريس وله مستويان: طريقة التدريس الاعتيادية وطريقة التدريس

باستخدام الوثائق التاريخية. والمتغير التابع هو التفكير الناقد ومهاراته.

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى في العام الدراسي 2008/2007. وبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس، وعدد المدارس، وعدد الشعب، وأعداد الطلبة.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وعدد الشعب وأعداد الطلبة

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
ذكور	115	3227	118
إناث	93	3774	108
المجموع	208	7001	226

وتكونت عينة الدراسة من (165) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، موزعين في (4) شعب، ثم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب

الجنس	الذكور		الإناث		المجموع	
المجموعة	عدد الشعب	عدد الطلاب	عدد الشعب	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلاب
التجريبية	1	41	1	42	2	83
الضابطة	1	41	1	41	2	82
المجموع	2	82	2	83	4	165

أداتا الدراسة:

أولاً: المادة التعليمية باستخدام الوثائق التاريخية.

جرى بناء المادة التعليمية باستخدام الوثائق التاريخية وفق الخطوات الآتية:

- اختيار الوحدة الأولى من كتاب التاريخ للصف العاشر والمتعلقة بالدولة العثمانية لوفرة الوثائق التاريخية المتعلقة بهذه الفترة، وإمكانية الحصول عليها.
- تقسيم الوحدة المشار إليها إلى موضوعات حسب المحتوى كالآتي: نظام الحكم والإدارة، الانكشارية، الأحوال الاقتصادية في الوطن العربي، نظام الالتزام، الضرائب، الزراعة، الصناعة، التجارة ..... لتيسير جمع الوثائق المتعلقة بهذه الموضوعات.
- تحليل محتوى هذه الموضوعات للوقوف على الأهداف المتضمنة فيها، وتحديد الوثائق التي تناسب هذه الأهداف.
- جمع أكثر من 65 وثيقة تغطي الموضوعات السابقة من الكتب والمصادر الآتية:
  1- دراسات ووثائق حول الدفشرمة (1991). محمد الارناؤوط.
  2- دراسات في تاريخ العرب في العهد العثماني في ضوء الوثائق والمصادر العثمانية (2000). فاضل بيات.
  3- بلاد الشام في الأحكام السلطانية الواردة في دفاتر المهمة. جزءان (2005) فاضل بيات.
- كتابة الأهداف سابقة الذكر بلغة واضحة في بداية كل درس.
- تنظيم محتوى المادة التعليمية بحيث تغطى الوثائق التاريخية الأهداف المخطط لها.
- إثراء الوثائق التاريخية بعدد من الأسئلة لإثارة فكر المتعلم، وحفزة على التعلم، وإحداث التفاعل بينه وبين الأحداث المتضمنة في الوثائق التاريخية. بحيث تتطلب إجابة هذه الأسئلة قيام المعلم بعمليات التفسير، والاستنباط، والتعليل، والتقييم وغيرها من العمليات العقلية.
- تزويد المتعلم بكشاف للمفاهيم والمصطلحات الواردة في الوثائق التاريخية، والتي لم يسبق له دراستها بناءً على توصية معلمي المبحث، ومشرفه(ملحق 1).
- عُرضت المادة التعليمية على(5) محكمين من المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية، وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية و(4) معلمين ومشرفين المبحث في تربية إربد الأولى لإبداء الرأي في الجوانب الآتية:
  أ- مدى تغطية الأهداف لمحتوى المادة التعليمية.
  ب- مدى تغطية الوثائق التاريخية المختارة لهذه الأهداف.
  ت- مدى ملاءمة الوثائق ومحتواها لطلبة الصف العاشر.
  ث- مدى قدرة الوثائق والأسئلة التي تليها في إتاحة الفرصة للمتعلم وتهيئتها لممارسة مهارات التفكير الناقد.
  ج- الصياغة اللغوية والشكل الفني اللذان سيقدمان للمتعلمين.

وقد أبدوا ملاحظاتهم وتركزت على حذف بعض الوثائق لصعوبتها، أو عدم ملاءمتها للأهداف إذ بلغ عدد الوثائق المحذوفة

(13) وثيقة، فضلاً على تطوير الأسئلة الواردة في نهاية كل وثيقة. وقد أخذ بملاحظاتهم.. (ملحق 2).

ثانياً: اختبار التفكير الناقد (للبيئة الأردنية)

وهو اختبار– واطسون- جليسر (Watson- Glaser) للتفكير الناقد، وطوره في صورته العربية عبد السلام وسليمان (1982)، وللبيئة الأردنية البرصان (2001). ويتكون من (5) اختيارات فرعية بواقع (15) فقرة لكل اختيار فرعي وبمجموع كلي (75) فقرة؛ والاختبارات الفرعية التي تضمنها هذا الاختبار هي:

1- اختبار معرفة الافتراضات: ويقيس مهارة المتعلم في تحديد الافتراضات أو المسلمات بناءً على معلومات معينة. من خلال تقرير المتعلم بأن افتراضاً ما وارداً أو غير وارد تبعاً للوقائع المقدمة له.
2- اختبار التفسير: ويقيس مهارة المتعلم في اكتشاف العلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث، وتفسيرها وتعليلها، عبر تقريره بأن استنتاجاً ما أو تعميماً مبني على هذه الوقائع أم لا.
3- اختبار تقويم الأدلة: ويقيس مهارة المتعلم في تحديد ما يتصل مباشرة من معلومات بقضية ما، وذلك بالحكم على الإجابات من حيث اتصالها اتصالاً قوياً أو ضعيفاً بالقضية.
4- اختبار الاستنباط: ويقيس مهارة المتعلم في معرفة العلاقات بين الوقائع المعطاة، وبالتالي استخلاص نتائج معينة (حالات خاصة) في ضوء هذه الوقائع (حالات عامة) في الحكم على النتائج إذا كانت مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا.
5- اختبار الاستنتاج: ويقيس مهارة المتعلم في التمييز بين درجات احتمالية خطأ أو صحة نتيجة ما. عبر الحكم على صحة أو خطأ حول استنتاج ما. بناءً على درجة ارتباطه بالوقائع المعطاة (ملحق 3).

ثبات الاختبار:

يتوافر لهذا الاختبار دلالات ثبات في البيئة الأردنية (البرصان،2001) ولتأكيد ثبات هذا الاختبار، قام الباحثون بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (46) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من المنطقة نفسها خارج عينة الدراسة. وحسب ثبات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ الفا (ثبات الإعادة)، والتجزئة النصفية (الاتساق الداخلي) مصححة بمعادلة بيرسون، ويبن الجدول (3) نتائج ذلك.

جدول(3): معاملات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الناقد باستخدام طريقتي كرونباخ α والتجزئة الصفية

التفكير الناقد مجالاته	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
معرفة الافتراضات	0.89	0.72	15
التفسير	0.87	0.75	15
تقويم المناقشات	0.81	0.74	15
الاستنباط	0.85	0.72	15
الاستنتاج	0.84	0.67	15
الكلي	0.82	0.93	75

يلحظ من الجدول أن معاملات الاتساق الداخلي محسوبة بطريقة كرونباخ α تراوحت بين (0.81) و(0.89) وبمعادلة بيرسون (0.67) و(0.75). وبناءً على نتائج الثبات هذه، يمكن استخدام هذا الاختبار مقياساً للتفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

صدق الاختبار:

يتوافر لهذا الاختبار أيضا دلالات صدق في البيئة الأردنية (البرصان، 2001) ولتأكيد صدق هذا الاختبار قام الباحثون باستخدام عينة الثبات نفسها، وتم حساب معامل الارتباط بين علامة الفقرة مع العلامة الكلية على البعد فتراوحت بين (0.35) و(0.75)؛ وجميعها دالة إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فاعتمدت جميع فقرات الاختبار.

كما جرى أيضاً حساب معامل الارتباط بين العلامة الكلية على كل بعد من الأبعاد الخمسة، والعلامة الكلية على المقياس ككل، وكانت كما يلي: (0.89) ،(0.81)، (0.80)، (0.88)، (0.77) على الترتيب. وبناءً على نتائج صدق الاختبارهذه، يمكن استخدام هذا الاختبار مقياساً للتفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

إجراءات الدراسة:

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- اختيار الوحدة الأولى من كتاب التاريخ للصف العاشر (تاريخ الدولة العثمانية، للمعالجة التجريبية.
- اختيار المدارس التي ستجري فيها الدراسة عشوائياً.
- أخذ موافقة مديري المدارس التي ستجري فيها الدراسة.
- تدريب المعلمين المشاركين في الدراسة لزيادة فهمهم لآلية استخدام الوثائق التاريخية، والاتفاق على آلية التنفيذ.
- قام الباحث ومشرف مبحث التاريخ في مديرية التربية والتعليم بمتابعة المعلمين أثناء تنفيذ الحصص الصفية للمجموعات الضابطة والتجريبية للتأكد من سير إجراءات الدراسة وفق ما هو مخطط له.

- يُطبق اختبار التفكير الناقد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تدريس الوحدة بوصفه اختباراً قبلياً.
- تطبيق المعالجة التجريبية على المجموعات التجريبية، لتدرس هذه المجموعات باستخدام الوثائق التاريخية إذ استغرق تدريس الوثائق (8) حصص صفية.
- تدريس المحتوى نفسه الذي اختير بالطريقة الاعتيادية بالنسبة للمجموعات الضابطة واستغرق تدريسه (8) حصص صفية.
- تطبيق اختبار التفكير الناقد على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من عملية التدريس.
- تصحيح الاختبار القبلي والبعدي يدوياً وفق نموذج التصحيح الخاص بذلك.
- رصد النتائج وإدخال البيانات في الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لأغراض الدراسة باستخدام نظام SPSS.

نتائج الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وللإجابة عن السؤال الأول وهو:هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس التفكير الناقد باختلاف طريقة التدريس (الوثائق التاريخية، التقليدية)؟ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التفكير الناقد القبلي، والبعدي حسب طريقة التدريس كما في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة

		التفكير الناقد (مصاحب)		التفكير الناقد			
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المُعدّل	الخطأ المعياري
ضابطة	84	24.429	9.167	26.500	11.871	**28.717**	1.006
تجريبية	81	31.519	9.214	49.125	9.250	**46.797**	1.033

يلاحظ من الجدول (4) أن هنالك فروقاً إجمالية ظاهرة بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التفكير الناقد ناتجة عن اختلاف طريقة التدريس، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (Analysis of Covariance) لعلامات الطلبة على القياس البعدي للتفكير الناقد وفق طريقة التدريس، وباعتبار القياس القبلي للتفكير الناقد متغيراً مصاحباً. ويبين الجدول (5) خلاصة نتائج هذا التحليل.

الجدول (5): خلاصة نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الاحتمال	الدلالة العملية
التفكير الناقد (مصاحب)	5685.009	1	5685.009	**71.671**	0.000	30.8%
المجموعة	11659.412	1	11659.412	**146.990**	0.000	47.7%
الخطأ	12770.741	161	79.321			
الكلي	39430.780	163				

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن هنالك فارقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الوثائق التاريخية، وبين المجموعة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه المجموعة (46.797)، وكان للمجموعة الضابطة (28.717)، وهذا يعني أن التفوق في الأداء على مقياس التفكير الناقد كان لصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام الوثائق التاريخية مقارنة بنظرائهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية.

وللإجابة عن السؤال الثاني وهو: هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس أبعاد التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الأدلة، والاستنباط والاستنتاج) باختلاف طريقة التدريس، (الوثائق التاريخية، التقليدية)؟ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي والبعدي، لكل من المجموعة التجريبية والضابطة تبعاً لاختلاف طريقة التدريس كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مهارات التفكير الناقد القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة

			القياس القبلي		القياس البعدي		
المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المُعدّل	الخطأ المعياري
معرفة الافتراضات	ضابطة	84	4.821	2.26	5.083	2.51	5.643	0.24
	تجريبية	81	5.543	2.73	9.638	2.59	9.050	0.25
التفسير	ضابطة	84	4.786	2.27	5.298	3.00	5.911	0.26
	تجريبية	81	6.086	2.31	9.775	2.40	9.131	0.27
تقويم المناقشات	ضابطة	84	4.786	2.04	5.286	2.92	5.863	0.26
	تجريبية	81	6.580	2.50	9.763	2.40	9.156	0.26
الاستنباط	ضابطة	84	5.012	2.21	5.048	2.62	5.455	0.25
	تجريبية	81	6.716	2.39	9.750	2.30	9.323	0.26
الاستنتاج	ضابطة	84	5.024	2.46	5.786	2.56	6.112	0.24
	تجريبية	80	6.675	2.33	10.200	2.03	9.858	0.25

يُلحظ من البيانات الواردة في الجدول (6) وجود فروق إجمالية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات التفكير الناقد البعدي، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق أجري تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) بعد عزل أثر مهارات التفكير الناقد القبلي بوصفه متغيرا مصاحبا. ويبين الجدول (7) خلاصة نتائج هذا التحليل.

الجدول(7): خلاصة نتائج تحليل التباين المتعدد لمهارات التفكير الناقد البعدي حسب متغير طريقة التدريس

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف	قيمة الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	قيمة الاحتمال	الدلالة العملية
معرفة الافتراضات (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.924		**2.523**	5	153	0.032	7.6%
التفسير (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.946		1.732	5	153	0.130	5.4%
تقويم المناقشات (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.964		1.144	5	153	0.339	3.6%
الاستنباط (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.925		**2.484**	5	153	0.034	7.5%
الاستنتاج (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.809		**7.234**	5	153	0.000	19.1%
المجموعة	Hotelling's Trace	0.975		**29.829**	5	153	0.000	49.4%

تشير نتائج تحليل التباين المتعدد إلى وجود اثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، لمتغير الطريقة على جميع مهارات التفكير الناقد البعدي. وبهدف تحديد مصدر الفروقات الدالة من بين مهارات التفكير الناقد البعدي، أجري تحليل التباين المصاحب لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد البعدي باعتباره اختبار مقارنة بعدية، كما في الجدول (8).

الجدول(8): خلاصة نتائج تحليل التباين المصاحب لمهارات التفكير الناقد البعدي حسب متغير طريقة التدريس

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الاحتمال	الدلالة العملية
معرفة الافتراضات	معرفة الافتراضات (مصاحب)	5.377	1	5.377	1.209	0.273	0.8%
	التفسير (مصاحب)	4.906	1	4.906	1.104	0.295	0.7%
	تقويم المناقشات (مصاحب)	0.782	1	0.782	0.176	0.675	0.1%
	الاستنباط (مصاحب)	22.380	1	22.380	**5.034**	0.026	3.1%

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الاحتمال	الدلالة العملية
	الاستنتاج (مصاحب)	116.272	1	116.272	**26.154**	0.000	14.3%
	المجموعة	394.039	1	394.039	**88.634**	0.000	36.1%
	الخطأ	697.973	157	4.446			
	الكلي	1904.756	163				
التفسير	معرفة الافتراضات (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.000	0.997	0.0%
	التفسير (مصاحب)	1.807	1	1.807	0.346	0.557	0.2%
	تقويم المناقشات (مصاحب)	1.671	1	1.671	0.320	0.573	0.2%
	الاستنباط (مصاحب)	35.067	1	35.067	**6.710**	0.010	4.1%
	الاستنتاج (مصاحب)	69.666	1	69.666	**13.330**	0.000	7.8%
	المجموعة	352.078	1	352.078	**67.366**	0.000	30.0%
	الخطأ	820.539	157	5.226			
	الكلي	2024.945	163				
تقويم المناقشات	معرفة الافتراضات (مصاحب)	19.755	1	19.755	**3.938**	0.049	2.4%
	التفسير (مصاحب)	23.211	1	23.211	**4.627**	0.033	2.9%
	تقويم المناقشات (مصاحب)	5.237	1	5.237	1.044	0.308	0.7%
	الاستنباط (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.000	0.995	0.0%
	الاستنتاج (مصاحب)	125.064	1	125.064	**24.930**	0.000	13.7%
	المجموعة	368.221	1	368.221	**73.402**	0.000	31.9%
	الخطأ	787.595	157	5.017			
	الكلي	1984.848	163				
الاستنباط	معرفة الافتراضات (مصاحب)	6.604	1	6.604	1.384	0.241	0.9%
	التفسير (مصاحب)	25.364	1	25.364	**5.317**	0.022	3.3%
	تقويم المناقشات (مصاحب)	3.654	1	3.654	0.766	0.383	0.5%
	الاستنباط (مصاحب)	8.465	1	8.465	1.774	0.185	1.1%
	الاستنتاج (مصاحب)	31.618	1	31.618	**6.628**	0.011	4.1%
	المجموعة	507.998	1	507.998	**106.494**	0.000	40.4%
	الخطأ	748.922	157	4.770			
	الكلي	1892.878	163				
الاستنتاج	معرفة الافتراضات (مصاحب)	1.845	1	1.845	0.413	0.521	0.3%
	التفسير (مصاحب)	4.557	1	4.557	1.021	0.314	0.6%
	تقويم المناقشات (مصاحب)	1.166	1	1.166	0.261	0.610	0.2%
	الاستنباط (مصاحب)	0.013	1	0.013	0.003	0.957	0.0%
	الاستنتاج (مصاحب)	67.607	1	67.607	**15.141**	0.000	8.8%
	المجموعة	476.579	1	476.579	**106.733**	0.000	40.5%
	الخطأ	701.027	157	4.465			
	الكلي	1665.390	163				

تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول (8)، إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بكل مهارة من مهارات التفكير الناقد البعدي تعزى لاختلاف مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية. فقد بلغت المتوسطات الحسابية للمهارات الفرعية للمجموعة التجريبية (9.323, 9.156, 9.131, 9.050

9.858) على الترتيب حسب الظهور في الجدول (6). وللمجموعة الضابطة (6.112, 5.455, 5.863, 5.911, 5.643) على الترتيب حسب الظهور في الجدول (6). وهذا يعني أن التفوق في الأداء على مقياس مهارات التفكير الناقد يكون لصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام الوثائق التاريخية مقارنة بنظرائهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة كما يشير الجدول (5)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وبين المجموعات التجريبية التي درست باستخدام الوثائق التاريخية لصالح المجموعات التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تطوير أداء الطلبة على مقياس التفكير الناقد الكلي مقارنة بالطريقة التقليدية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخصاونة (2002) ودراسة الخوالدة (2004) ودراسة التخاينة (2004)، ودراسة يانغ (Yang, 2007) التي أكدت إمكانية تطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم في مبحث التاريخ، عبر البرامج وطرائق التدريس التي تقوم على الخبرات، والمواقف التعليمية التي تهيئ للمتعلم الفرص الملائمة لممارسة مهارات التفكير الناقد.

واتفقت نتائج هذه الدراسة من جهة أخرى مع دراسة "لفستك وبارتون" (Levstik & Barton) والخرابشة وطلافحة (2000)، في أن استخدام الوثائق التاريخية يعزز قدرات التفكير لدى المتعلم، كما اتفقت مع دراسة هيند وآخرون (Hynd.,al 2004) التي أكدت أن استخدام الوثائق التاريخية يعمل على تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين. ويمكن تفسير هذه النتائج كما يأتي:

إن استخدام الوثائق التاريخية يثير فكر المتعلم ويتحداه من خلال إحياء الحدث التاريخي وبعثه من جديد، كما حدث في الواقع، فيتفاعل معه المتعلم كأنه حقيقة مائلة أمامه؛ مما يثير دافعيته للتعلم والتحري والاستقصاء التاريخي، لفهم هذا الحدث وبالتالي الميل إلى استخدام عدد من المهارات العقلية المختلفة، كالتحليل، والتركيب، والاستنباط، وقرن السبب بالنتيجة، وهذا يؤدي إلى تعلم نشط لدى المتعلم من خلال ممارسة المهارات آنفة الذكر (رضوان ومباك، 1987) فتنمو مهارات التفكير الناقد، ويتطور استخدامها، وهذا ما أكده (Craver, 1999) من أن قيام المعلم بممارسة مهارات التفكير المختلفة كالتحليل والتركيب ،..... والتدرب عليها داخل الغرفة الصفية، يعزز التفكير الناقد لديه ويطور مهاراته.

كما أن استخدام الوثائق التاريخية داخل الغرفة الصفية، يعمل على تعزيز استخدام مهارات التكفير المختلفة بما تطرحه من قضايا تاريخية وأحداث مثيرة غير مفسرة، أو عالجها الكاتب، أو المؤرخ، وهذا يتطلب من المتعلم فهم هذه الأحداث وإعادة بنائها وتشكيلها كما حدثت بالفعل. للتبصر والنظر في هذه الأحداث بعين ناقدة (Shiroma, 2000)، وهذا يتفق بشكل أو بآخر مع ما أكدت عليه الخضراء (2005) من أن تحدي المتعلم بوضعه أمام مواقف تاريخية وأحداث غير معالجة، يسهم في إثارة أفكاره وزيادة قدراته التفسيرية والتحليلية؛ مما يدعم مهارات التفكير الناقد لديه ويُعززها.

كما أن غنى الوثائق التاريخية بالقضايا الجدلية في التاريخ وتناولها للحدث التاريخي من أبعاد مختلفة، يتيح الفرصة أمام المتعلم لمقابلة الوثائق ومقارنتها، وتقويم الأدلة التاريخية في كل وثيقة، للوصول إلى الحقيقة التاريخية، وهذا يتطلب من المتعلم استخدام مهارات التفكير كافة للوصول إلى هذه الحقائق، ودراسة الحدث التاريخي من جوانبه كافة، فضلاً عن تحليله وربطه بالأحداث الواردة في الوثائق الأخرى. وهذا يتفق مع ما أشار إليه أبو السرحان (2000) في أن مقارنة الوثائق وإيجاد العلاقات في ما بينها، والربط بين الأحداث التاريخية - كما وردت في هذه الوثائق - يعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد.

إن التعلم من خلال الوثائق التاريخية يعد مدخلاً مناسباً للحد من ظاهرة التعلم السلبي، وكسر الرتابة والروتين اللذين يشكو منهما المتعلم في مبحث التاريخ، وتأكيد الدور المحوري للمتعلم، في العمل الجاد على الوثيقة، بقراءتها وتحليلها، واستنباط الأحداث التاريخية منها وتفسيرها (Howells, 2000). وهذا ما أكده السيد (1990) إذ إن إتاحة الفرصة للمتعلم للعمل النشط داخل الغرفة الصفية، واعتماده على ذاته في تعلمه، وإعطاء المعلم دوراً محدوداً يقتصر على الإشراف، والتوجيه، يسهم بشكلٍ أو بآخر في تنمية مهارات المتعلم الذهنية والعقلية وتعزيزها، ومنها التفكير الناقد.

وفي ما يتعلق بالسؤال الثاني، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على بعد معرفة الافتراضات، وهذه النتيجة تعني أن استخدام الوثائق التاريخية عمل على تطوير هذا البعد وتنميته لدى المتعلمين. وتُفسر هذه النتيجة كما يأتي: يشير هذا البعد إلى قدرة المتعلم في تحديد الافتراضات أو المسلمات المتضمنة في الوثائق التاريخية، والوثائق التاريخية تحوي أحداثاً تاريخيةً، ومعلومات غير معالجة، تستند في حقيقة الأمر إلى جملة من الافتراضات أو المسلمات المتضمنة بين ثنايا الوثائق. إن الوصول إلى فهم دقيق ومعنى شامل للحدث التاريخي في الوثائق يستلزم من المتعلم الكشف عن الافتراضات التاريخية، أو المسلمات في هذه الوثائق المتعلقة بالحدث التاريخي موضوع الوثيقة، وتحليلها ونقدها تمهيداً لمحاكمتها، قبل إصدار الحكم عليها، واعتبارها مسلمة تاريخية؛ وعليه تطورت مهارات المتعلم وقدرته في الكشف عن الافتراضات، وتحديدها، ومحاكمتها، فانعكس ذلك على أدائه في اختبار التفكير الناقد على هذا البعد.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على بعد التفسير، وهذه النتيجة تعني أن استخدام الوثائق التاريخية عمل على تطوير هذا البعد وتنميته لدى طلبة المجموعات التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يأتي: يشير هذا البعد إلى مقدرة المتعلم على اكتشاف الظواهر التاريخية، ومعرفة الأحداث التي تقع وراء هذه الظواهر وتعليلها، ومعرفة أسباب حدوثها، فضلاً عن الكشف عن شبكة

العلاقات بين هذه الأحداث والظواهر، وفهمها. وهذا يتفق بشكلٍ أو بآخر مع ما ذهب اليه "بفنقتون" من أن دراسة الحدث التاريخي من جوانبه المختلفة بهدف تفسيره يساعد المتعلم على تنمية مهارات التفكير الناقد(Buffington, 2004). وقد وفرت الوثائق التاريخية كثيراً من الظواهر التاريخية، والأحداث غير المعالجة، أو المفسرة، التي تتطلب من المتعلم التفكير، والتأمل، والبحث عن القرائن التاريخية لتفسير هذه الأحداث وتعليلها، فنمت لدى المتعلم مهارة تفسير الحدث التاريخي وتعليله، وربطه بغيره من الأحداث التاريخية، وانعكس ذلك على أدائه على مقياس التفكير الناقد في هذا البعد.

وفي ما يتعلق ببعد تقويم المناقشات، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على هذا البعد. وهذه النتيجة تعني أن استخدام الوثائق التاريخية أسهم في تطوير مهارة التقويم لدى أفراد المجموعات التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يأتي: يشير هذا البعد إلى قدرة المتعلم على تصنيف الحجج في الوثائق التاريخية وتقييمها إلى حجج قوية أو ضعيفة، والى حجج ذات صلة بالحدث التاريخي محور الوثيقة، أو ليس لها صلة. وفي حقيقة الأمر فإن هذا المحور هو جوهر ما يقوم عليه استخدام الوثائق التاريخية، إذ يتطلب استخدام المتعلم لها تحليل الوثيقة التاريخية، والتبصر في الشواهد والأدلة التاريخية، والحجج المتوافرة في الوثيقة، وتأملها ومعرفة مدى صلتها بالحدث التاريخي، والحكم عليها وتقييمها من حيث مدى ملاءمتها دليلاً أو حجة أو شاهداً لهذا الحدث أو ذاك، أو من حيث إثباتها للحدث أو دحضها له...، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشرعة وطلافحة (2005)، من أن استخدام الوثائق التاريخية، يحقق للمتعلم فرصة التقصي والبحث عن الأدلة التي تدعم الحقائق التاريخية أو تدحضها، وتصنيفها وترتيبها لمحاكمتها بالنقد والتقييم، وتحديد مدى أهميتها واتصالها بمحور الحدث التاريخي الوارد في الوثيقة التاريخية.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالبعد الرابع (الاستنباط) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعات التجريبية التي تعلمت باستخدام الوثائق التاريخية، وهذا يعني أن استخدام الوثائق التاريخية يعتبر مدخلاً مناسباً لتنمية مهارة الاستنباط لدى المتعلم. ويعزى هذا إلى احتواء الوثائق التاريخية على كثير من الوقائع والأحداث التي تكون بصفة العموم، ومن أمثلة ذلك ما تطرحه الوثيقة التاريخية من أحكام قضائية عامة أو أوامر سلطانية عامة أيضاً...، وهذا يهيئ للمتعلم فرصاً نادرة للقيام بعمليات الاستنباط والوصول إلى استخلاص نتائج معينة (حالات خاصة) من تلك الأحكام أو الوقائع العامة.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالبعد الأخير (الاستنتاج) أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعات التجريبية التي تعلمت باستخدام الوثائق التاريخية، وهذه النتيجة تعني أن استخدام الوثائق التاريخية عمل على تطوير هذا البعد وتنميته لدى طلبة المجموعات التجريبية.

وتعزى هذه النتيجة إلى غنى الوثائق التاريخية بالأحداث والوقائع التاريخية غير المعالجة، وهذا يتيح للمتعلم الفرص لإثارة التساؤلات حول هذه الأحداث والوقائع؛ لإعادة بناء صورة الحدث التاريخي كما حدث في الواقع، وهذا يتطلب من المتعلم جهداً إضافيا للتمييز بين عدد كبير من الاستنتاجات المتعلقة بهذه الأحداث للوصول إلى النتيجة الصحيحة، والمعلومات المرتبطة بهذا الحدث أو ذاك. وهذا ما أكده "أوتن" من أن استخدام الوثائق التاريخية في دروس التاريخ يثير تساؤلات المتعلمين حول الحدث التاريخي، مما يدفعهم للبحث والتقصي عن الأدلة والحقائق، لاستنتاج المعلومات الصحيحة التي تؤدي إلى تكوين صورة حقيقية للحدث التاريخي (Otten, 1998). ولعدم تمكن الباحثين من العثور على دراسات تناولت أثر استخدام الوثائق التاريخية في مبحث التاريخ على الأبعاد الخمسة لمقياس التفكير الناقد، فإنهم لم يتمكنوا من مقارنة نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب مع نتائج دراسات أخرى.

التوصيات:

تماشياً مع نتائج هذه الدراسة، ولأن مهارات التفكير الناقد نمت وتطورت لدى المتعلمين باستخدام الوثائق التاريخية وعليه فإن هذه الدراسة توصي بما يأتي:

1- توصية معلمي مبحث التاريخ بتبني هذه الطريقة بوصفها إحدى الطرائق الفعالة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين.
2- توصية واضعي المناهج بتضمين الكتب المدرسية وثائق تاريخية تنسجم مع موضوعات هذه الكتب.
3- توصية وزارة التربية والتعليم بتكوين مراكز تعنى بجمع الوثائق التاريخية ذات الصلة بالكتب المدرسية وتزويد المدارس بها.
4- توصية الباحثين بإجراء مزيدٍ من الدراسات في مجال استخدام الوثائق التاريخية، ويقترح البحث إجراء الدراسات الآتية.

أ- دراسات تتبع المنهجية نفسها التي اتبعتها الدراسة، وباختيار وحدات دراسة أخرى من مبحث التاريخ ولصفوف أخرى؛ للمساهمة في تعزيز مكتشفات هذه الدراسة أو تطويرها

ب- دراسات تتبع المنهجية نفسها التي اتبعتها هذه الدراسة، مع إدخال بعض المتغيرات الأخرى كالتفكير الإبداعي، والتحصيل والتفكير التاريخي، ومستوى تحصيل الطلبة.

المصادر والمراجع

أبو السعود، عطيات. (2001). الوعي التاريخي بين الماضي والمستقبل. **عالم الفكر**، (29)1، 85-108.

أبو سرحان، عطية. (2000). **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية.** دار الخليج، عمان.

بدر، أحمد. (2001). تفسير التاريخ. **عالم الفكر**، (29)1، 7-40.

البرصان، فاطمة. (2001). **أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

البومسهولي، محمد.(2005). أهمية النص التاريخي التربوية. Retrieved May 26, 2007, Web sit: http//medadnani.maktoobblog.com

التخاينة، هالة. (2004). **أثر استخدام كل من طريقة موريسون الوحدات والمناقشة الجماعية والطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمادة التاريخ في مديرية تربية قصبة الكرك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

جروان، فتحي. (2002). **تعليم التفكير.** دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية.

خريشة، علي وطلافحة، حامد. (2000). أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. **دراسات**، (7)1، 145-160.

الخصاونة، ريما. (2004). **تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الخضراء، فادية. (2005). **تنمية التفكير الابتكاري والناقد.** ديبوند للطباعة والنشر، عمان.

الخوالدة، محمد. (2002). **أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكر الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

رضوان، ابو الفتوح ومبارك، فتحي. (1987)**. المواد الاجتماعية في التعليم العام.** دار المعارف، القاهرة.

السيد، عزيزة. (1995). **التفكير الناقد.** دار المعرفة الجامعية، مصر.

الشرعة، إبراهيم وطلافحة، حامد. (2005). **تاريخ الأردن الحديث وأساليب تدريسه.** ياسين للخدمات المكتبية، عمان.

عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح. (1982). **اختبار التفكير الناقد.** جامعة أم القرى، السعودية.

العتوم، أحمد. (2004). **علم النفس المعرفي.** دار المسيرة، اربد.

Alexander, W. (2004). *Workplace skills and the skills gaps relapcd to employee critical thinking ability and science education curriculum.* Unpublished Doctoral Dissertation, The Univirsity of Ohio State.

Anthony, E. (2004). The idea of history teaching: Using colling wood's idea of history to promote critical thinking in the high school history classroom. *Society for History Education,* 37 (2), 239-247.

Buffingtion, M. (2004). *Using the internet to develop students, critical thinking skills and Build online communities of teachers: review of research with implications for museum education.* Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School of the Ohio State University.

Chen, F. & Chen, M. (2003). Effect of nursing literature reading course on promoting critical thinking in tow-year nursing program students. *Journal of Nursing Research,* 11(2), 137-147.

Craver, K. (1999). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in history.* WestPoint, CT: Greenwood press.

Fresch, E. (2004). Preparing preserves elementary teacher to use primary sources in teaching history. *International journal of social Education,* 19(1) 83-98.

Goodin. H. (2005). *The use of deliberative discussion as a teaching strategy to enhance the critical thinking abilities of freshman nursing students.* Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Ohio state.

Howells, G. (2000). Gladstone spiritual or glasdstone material? a rational for using documents of As and A2. *Teaching history,* 100, 26-32.

Hynd, C., Cynthia, G., Holschuh, j. & Hubbard, B. (2004). Thinking like historian college students' reading of multiple historical documents. *Journal of literacy Research,* 36(2), 141-176.

Levstik, L. & Barton, K. (1996). They still use some of their past: historical salience in elementary children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28(5), 531-576.

Otten, E. (1998). *Using primary sources in the primary grades.* (Eric Document Reproduction service No. Ed 419773).

Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education New Jersey:* Prentice Hal.

Rudd, R. (2007). Defining critical thinking. *Techniques: Connecting Education & Careers,* 82(7), 46-49.

Wallace, M., Karpouzis, K., Stefanou, M., Maglog, I. & Kollias, S. (2004). Electronic roads in historical documents: a student oriented approach. *Education and Information Technologies,* 9(3), 271-289.

Wilgis, M. & McConnell, J. (2008). Concept Mapping: an educational strategy to improve graduate nurses' critical thinking skills during a hospital orientation program. *The journal of continuing Education in Nursing,* 32(3), 119-126.

Yang, S. (2007). E critical / thematic doing history project integrating the critical thinking approach with computer- mediated history learning. *Computers in Human Behavior,* 93 (5), 2095-2112.

Sheffer, B. & Rubenfeld, M. (2000). A consensus statement on critical thinking in nursing. *Journal of Nursing Education,* 39(8), 352-359.

Shiroma, D. (2000). *Using Primary sources on the internet to teach and learn history.* (Eric Document Reproduction service No. Ed 442739).

Staib, S. (2003). Teaching and measuring critical thinking. *Journal of Nursing Education,*42(11), 498-508.

Turtle, J. (2000). Serving up documents whole. *Teaching History,* 101, 52, Ip.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 3، 2009، 277- 291

أثر دراسة طلبة برنامج "معلم صف" في جامعة آل البيت لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية

سليمان القادري*

تاريخ تسلم البحث 2008/8/27 تاريخ قبوله 2009/8/6

ملخص: هدف البحث إلى بيان مدى فاعلية دراسة طلبة برنامج "معلم صف" لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تطوير تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، وبيان مدى اختلاف تقديرات أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية في مجالات البحث باختلاف مستوى معدلهم التراكمي. طبق البحث على عينة تألفت من (86) طالبا وطالبة من طلبة تخصص معلم صف، مسجلين في مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" بقسم المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2008/2007م، استخدم فيه أداة لقياس التصورات الإبستمولوجية تألفت من (36) فقرة، تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية دراسة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تطوير تصورات الطلبة الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، وكشفت النتائج عن وجود اختلاف في تصوراتهم الإبستمولوجية نتيجة لدراسة مساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها باختلاف مستوى معدلهم التراكمي في مجالي طبيعة المفهوم العلمي، وتقويم تعلم المفهوم العلمي، ولصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي المرتفع مقارنة بنظرائهم ذوي المعدل التراكمي المنخفض فقط. وفي ضوء ذلك قدمت جملة من التوصيات ذات العلاقة. (**الكلمات المفتاحية:** تصورات إبستمولوجية، مناهج العلوم وأساليب تدريسها، معلم الصف).

The Effects of the Science Curricula and Teaching Methods Course in Improving the Epistemological Views of Learning Scientific Concepts of Students in the Class Teacher Program at Al al- Bayt University

Suliman Alqaderee, *Faculty of Educational Sciences, Al-al-Bayt University, Mafraq, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at identifying the effects that the course entitled Science Curricula and its Methods of Teaching had on the epistemological views of learning scientific concepts of the subjects. The study also focused on analyzing the effect of the course on the subjects' epistemological views according to their different levels of scientific achievement. A 36 item instrument was developed by the researcher to measure the epistemological views of learning scientific concepts. The reliability and validity of the instrument were assured. The instrument was applied on the study sample which consisted of 86 male and female students enrolled in the course 'Science Curriculum and its Methods of Teaching' for the second semester of the school year 2007/2008 at Al al-Bayt University. The findings of the study revealed that the course was effective in improving the epistemological perceptions of the subjects. The effectiveness of the course also varied according to the achievement levels of the subjects in two fields: the nature of scientific concepts, and evaluating the learning of these concepts in favor of higher achievers. In light of these findings, a number of recommendations were suggested. (**Keywords**: Classroom teachers, Epistemological view, Science education, Teaching methods).*

مقدمة: تحظى إبستمولوجية تعلم المفاهيم العلمية باهتمام متنام في النظم التربوية المتقدمة في الوقت الحاضر (Hofer & Pintrich, 1997; Hammer & Elby, 2003)، ونتيجة لذلك؛ فقد شهدت التربية العلمية نقلة نوعية في توجهها نحو تبني النظرية البنائية، والتصورات الإبستمولوجية المتصلة بها في تعليم العلوم، بتركيزها على الملامح التجريبية، والتاريخية، والإنسانية للمعرفة العلمية (Tsai & Liu, 2005; Abd-el-Khalick & Leaderman, 2000; Heylighen, 1997).

وهذه النقلة في توجهات التربية العلمية أوجدت حركة إصلاحية في مناهج العلوم وطرق تدريسها (Tsai & Liu, 2005; Duschl, 1990)، تتصل هذه الحركة بطبيعة العلم وتطوره وبتعلمه وتعليمه، أي بإبستمولوجية تعلم المفاهيم العلمية؛ وهذه الابستمولوجية تبحث في التصورات التي يحملها الفرد للمفاهيم العلمية ولتعليمها وتعلمها، من خلال بحثها في دقة المفاهيم العلمية واتساقها مع الواقع التجريبي (Hogan & Maglienti, 2001; Etkina, Matilsky & Lawrence, 2003).

وتقسم التصورات الإبستمولوجية إلى نوعين، هما: إبستمولوجيا عامة، تتناول تصورات الطلبة وأفكارهم لطبيعة العلم وتعلمه عند المجتمع أو النظام المجتمعي، وإبستمولوجيا شخصية، تتناول أفكار الطلبة وتصوراتهم لطبيعة معرفتهم وتعلمهم الشخصي لها (Lising & Elby, 2004).

وتختلف الإبستمولوجيا الشخصية جوهريا عن الإبستمولوجيا العامة، إذ ترتبط الإبستمولوجيا الشخصية بسلوك الطلبة بمقدار يفوق ارتباط الإبستمولوجيا العامة بسلوكهم، وهذا يدل على أن الإبستمولوجيا الشخصية للطلبة أكثر ارتباطا بالتعلم، وينبغي التركيز عليها في البحث التربوي (Lising & Elby, 2004).

و تتمثل الإبستمولوجيا الشخصية للمتعلم في نظام اعتقادي للمعرفة العلمية تشمل بنية المعرفة، وحتميتها، ومصدرها، وضبطها أو مراقبتها، وسرعة اكتسابها؛ وعليه فإن المعلم الذي يحمل

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

إبستمولوجيا ساذجة تتصل بهذه الأبعاد يعتقد غالبا بأن المعرفة بسيطة وواضحة ومحددة ومطلقة وغير قابلة للتغيير، وأن المفاهيم يتم تعلمها بسرعة من الكتب المقررة، أو من العروض المقدمة في القاعات التدريسية، أو أنها غير قابلة للتعلم، وأن قابلية التعلم فطرية، حيث يعتقد معلمون أن الطلبة يتعلمون حسب قدراتهم، أمّا المعلم الذي يحمل إبستمولوجيا سوية في الأبعاد المشار إليها أعلاه، فيعتقد بأن المعرفة مركبة ونسبية ومكتسبة وغير مؤكدة، وقابلة للتجديد والتطوير المستمر، في ضوء تفاعل المتعلم مع البيئة بنشاط وحيوية، وللمتعلمين الحرية في تطوير النماذج واختبار صحتها، وبناء معرفتهم العلمية وتدقيقها (Schommer, 1990).

وبذلك يتضح أن الإبستمولوجيا الساذجة تسند الطرق التقليدية في التعليم، في حين أن الإبستمولوجيا السوية تسند النموذج البنائي في التعلم (Heylighen, 1997; Hewson & Hewson 1989,)، وهو نموذج يؤكد أن الوسائل الرئيسة المتوافرة للمتعلم هي حواسه، فيها يتفاعل الفرد بما يملكه من خبرات مع البيئة المحيطة به، ويقوم ببناء صورة للعالم المحيط به (Lorsbach & Tobin, 1997).

وبما أن إبستمولوجيا الفرد تتضمن معاييره الشخصية التي يستخدمها في تقويم صدق ومعقولية ادعاءات المعرفة العلمية، والتغير المفهومي الذي يحدث لديه (Hewson & Hewson, 1987; Hogan & Maglienti, 2001)؛ فمن المتوقع أن المتعلمين الذين يحملون تصورات إبستمولوجية دقيقة لتعلم المفاهيم العلمية يتعلمون بشكل أفضل، ويحققون مستويات تحصيل علمي أعلى من نظرائهم الذين يملكون تصورات إبستمولوجية غير دقيقة (Phan, 2006; Hammer & Elby, 2003).

و أشارت شومر آكينز (Schommer-Aikins, 2004) في هذا المجال إلى أن التصورات الإبستمولوجية للعلم وللتعلم تعمل منقحات ومصفيات للتفكير والتعلم، إذ إنها تحدد ماذا يرى الفرد، وكيف يفسر، وماذا يختار من استراتيجيات تعلم، وعليه يصبح من المهم فحص هذه التصورات للتأكد من دقتها.

ويشير تساي وليو (Tsai & Liu, 2005) من خلال مراجعتهما لعدد من الدراسات السابقة التي أجريت في مجال ابستمولوجية تعلم المفاهيم العلمية أن جهوداً بحثية كرست لتقصي وجهات نظر الطلبة الإبستمولوجية للعلم، وأظهرت نتائج تلك الحركة البحثية أن وجهات النظر الإبستمولوجية للطلبة في هذا المجال يمكن أن توجه اكتسابهم للمعرفة العلمية، وتشكل توجهاتهم لتعلم العلوم، وتسهم في رفع مستوى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، وتوليد اتجاهات أكثر إيجابية نحو العلم. كما بيّنت بعض الدراسات أن التصورات الإبستمولوجية للفرد تؤثر في الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في مهارات التفكير العليا مثل مهارات حل المشكلة (Schommer, 1993; Kardash & Scholes, 1996)، ومهارات التفكير التأملي (Phan, 2006)، والمثابرة في حل المهام الأكاديمية الصعبة (Phan, 2006; Muis, 2004)، وفي استراتيجيات تعلمهم (Cano, 2005)، وفي مستوى اندماجهم بالمناظرات العلمية (Nussbaum & Bendixen, 2003)؛ ولهذا فإن تصورات الطلبة الإبستمولوجية هي مؤشر مهم للتربويين للتنبؤ بتعلم الطلبة، وفي الإعداد لتدريس العلوم.

وأشار هاورد وزملاؤه (Howard, McGee, Schwartz, & Purcell, 2000) إلى وجود حركة نامية للبحث المتعلق بالتصورات الإبستمولوجية لمعلمي العلوم، وبكيفية تأثير هذه المعتقدات على تطبيقهم للمناهج المدرسية وممارساتهم التدريسية. كما أشار جستافسون ورويل (Gustafson & Rowell, 1995) إلى أن طلبة برامج "إعداد المعلمين قبل الخدمة" تبدأ بأفكارهم الذاتية، وبمعتقداتهم الشخصية لتعلم العلوم؛ مما قد يسهل تعلم العلوم أو يعيقه، وهذا يطرح تساؤلاً عن كيفية أخذ التصورات الإبستمولوجية للمعلمين قبل الخدمة بالحسبان؛ لتجويد مستوى إعدادهم للتعليم مستقبلا.

أمّا سان (San, 1997) فقد أشار إلى أن تحقيق التعلم يتطلب العودة إلى الإبستمولوجيا، وتوظيف البعد الإبستمولوجي للتعلم؛ لأن الإبستمولوجيا تمثل بعداً مهماً في البنية الذهنية للمعلم، فتوجه سلوكه لبناء بيئة تعلم مناسبة غنية بالمثيرات التعلمية، كما أنها تشكل في الوقت نفسه جزءا مهما من البيئة المفهومية للتعلم؛ ولهذا يرى بعض الباحثين (Hashweh, 2006; Phan, 2006; Tsai 2002; Hoge, 2002; Ryan, 1984) أن التصورات الإبستمولوجية تعد من الموجهات الأساسية لكل من المعلم والمتعلم ومؤلف المناهج ولمطور البرامج الجامعية؛ لأنه كلما تحسنت التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى الفرد، ازدادت قدرته على التعامل مع المفاهيم العلميّة.

ويشير تساي (Tsai, 2000) إلى ضرورة أن تولي التربية العلمية اهتماما للتعليم عن العلوم (Teaching about Science)، إضافة إلى تعليم العلوم (Teaching Science)؛ أي أن يتم التركيز في تدريس العلوم على أسئلة مثل كيف تتطور المعرفة العلمية؟ وكيف يحقق العلماء مثل تلك المعرفة؟. وهذا يشير إلى أهمية التركيز على الإبستمولوجيا في التربية العلمية، ويظهر الحاجة إلى إحداث تغيير إبستمولوجي لدى المعلمين، أي من إبستمولوجيا غير دقيقة إلى إبستمولوجيا دقيقة؛ لتغيير الممارسات التدريسية وتحسين مخرجات التعليم؛ لأن التصورات الإبستمولوجية الشائعة حالياً تركز على الجوانب التقنية والعملية للعلم مثل: انتظام المعرفة، والوصول إلى الموضوعية والمعرفة غير المتحيزة، كما تتمثل في تصور أن العلم موجود خارج المتعلم، وأنه موجود في الكتب ولدى المعلمين. وانسجاماً مع هذه النظرة الإبستمولوجية تؤكد الممارسات التدريسية في الوقت الحاضر على قطع المنهاج، بعيداً عن العمليات المعرفية للمتعلم (Lorsbach & Tobin, 1997).

ويزداد موضوع ابستمولوجية تعلم المفاهيم العلمية أهمية لطلبة برنامج "معلم صف" الذين يجري إعدادهم لتدريس العلوم لطلبة المرحلة الأساسية الأولى(Cobern & Loving, 2002)،

بسبب طبيعة هذه المرحلة الحساسة، وما يشيع لدى طلبتها من تمثلات ذهنية وتصورات عقلية لطبيعة المفاهيم العلمية، تختلف عن تصورات العلماء والمتخصصين لها (Johnstone & Lynch, 1989; Novak, 1987). وهذا يتطلب بدوره إعداد طلبة برنامج "معلم الصف" في أثناء دراستهم الجامعية في مجال المفاهيم العلمية والتصورات الإبستمولوجية المتعلقة بتعلمها وتعليمها وتقويمها. ولكن هل يركز برنامج "معلم الصف" على التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية؟.

إن نظرة فاحصة لبنية برنامج" معلم الصف" تظهر خلوّ البرنامج تقريبا من أي اهتمام بالتصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، باستثناء مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها"، التي تتضمن خطتها مفهوم طبيعة العلم، والطرق الحديثة لتعليم وتقويم تعلم العلوم. وهذا يثير تساؤلا عن مدى فاعلية دراسة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تطوير التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية عند طلبة برنامج "معلم الصف"، وهو ما دفع الباحث لإجراء هذا البحث.

الدراسات السابقة:

يؤكد عدد من الباحثين في التربية العلمية أثر البعد الإبستمولوجي لعملية تعلم المفاهيم العلمية في نجاح المعلمين في تدريس العلوم (Tsai & Liu, 2005; Hammer & Elby, 2003)، ونتيجة لذلك بدأت عملية بحث ناشطة خلال العقد الماضي تركز على التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، وبيان أثرها في الارتقاء ببرامج النمو المهني لمعلمي العلوم، بالإضافة إلى محاولة إقناع المعلمين بأهمية التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية في توجيه ممارساتهم التدريسية، وفي تحسين مستوى فهم الطلبة لطبيعة المفاهيم العلمية، وقدرتهم على تطبيقها ميدانيا، وزيادة مستوى تحصيلهم الدراسي فيها.

وفي هذا المجال، أجرى ماني وهاورد وهوج (Many, Howard & Hoge, 2002) دراسة بحثت في العلاقة بين الإبستمولوجيا وتربية المعلمين قبل الخدمة، وقد أظهرت الدراسة أن التدريب أحدث تغيراً في التصورات الإبستمولوجية لأفراد البحث؛ مما يشير إلى أن المعتقدات الإبستمولوجية قابلة للتغيير، وأشارت الدراسة إلى أن البحث المتعلق بالتصورات الإبستمولوجية لطبيعة العلم والتعلم الحاصل عند المعلمين قبل الخدمة هو مهم لتربية المعلمين.

وقام كوبرن ولفنج (Cobern & Loving, 2002) بدراسة هدفت إلى تقصي تفكير معلمي علوم المرحلة الابتدائية قبل الخدمة عن العلم؛ لكشف مدى اتساق المبادئ العلمية التي يحملها أفراد الدراسة مع مبادئ التربية العلمية، واستخدمت فيها أداة مسحية تألفت من (35) فقرة، طبقت على (700) طالب من الطلبة الجامعيين – برنامج "معلم ابتدائي"، يدرسون مواد "تدريس العلوم". ظهرت النتائج أن أفراد الدراسة يحملون مبادئ تتسق مع مبادئ التربية العلمية، وبخاصة في مجالات: العلم، والصحة العامة، والعلم للجميع، والعلم والبيئة. وأظهرت أن أفراد الدراسة يؤكدون على العلاقة بين العلم والصحة الجيدة، ويعتقدون باعتماد الاقتصاد الحديث على التطورات العلمية، وبعلاقة العلم الإيجابية بالبيئة وحمايتها.

وأجرى هانكوك والجاندروك (Hancock & Alejandrok, 2004) دراسة هدفت إلى كشف أثر الخبرات الميدانية، لمعلمي العلوم المسجلين في مساق طرق تدريس العلوم (من الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية) قبل الخدمة، في تصوراتهم المتعلقة بالتعلم والتعليم. وقد أظهرت الدراسة أن الخبرات الميدانية عززت تصورات المعلمين لعملية تعلم العلوم وتعليمها.

وأجرى لسنج والبي (Lising & Elby, 2004) دراسة بحثت في أثر الإبستمولوجيا في تعلم المفاهيم الفيزيائية، من خلال دراسة حالة على طالبة في مستوى السنة الثالثة، مسجلة في مساق جامعي في الفيزياء في جامعة ميرلاند بالولايات المتحدة الأمريكية، درست المساق باستخدام المحاضرات التفاعلية، حيث جرى تطبيق الدراسة وتحليل أعمالها المسجلة فيديويا، وأعمالها الكتابية، والمقابلات التي أجريت معها أثناء الدراسة. وقد أظهرت التحليلات أن عددا من صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية ذات طبيعة إبستمولوجية، وأن أثر التصورات الإبستمولوجية يظل قائما على الرغم من تضمين المقررات الدراسية للبعد الإبستمولوجي.

وأجرى تشان واليوت (Chan & Elliott, 2004) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين التصورات الإبستمولوجية الشخصية ومستوى الفهم لعلميتي التعلم والتعليم، طبقت الدراسة على (385) طالباً من طلبة برنامج "إعداد المعلمين" في هونج كونج، استخدم فيها استبانتان، إحداهما لتقصي التصورات الابستمولوجية، والثانية لتحديد مستوى فهم عينة الدراسة لعمليتي التعلم والتعليم. وقد أظهرت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا بين المعتقدات الابستمولوجية لعينة الدراسة ومستوى فهمهم لعمليتي التعلم والتعليم.

وقام بولسن وفيلدمان (Paulsen & Feldman, 2005) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر المعتقدات الإبستمولوجية، لطلبة كلية شملت القابلية للتعلم وسرعة التعلم وبناء المعرفة وثباتها، على مكونات الدافعية لإستراتيجيات تنظيم التعلم الذاتي مثل: التوجيه الداخلي والخارجي، والكفاءة الذاتية وتوجيه التعلم. وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين يحملون تصورات إبستمولوجية سوية لطبيعة العلم والتعلم أفضل من نظرائهم الذين يحملون تصورات غير سوية لها في استخدام استراتيجيات دافعية منتجة في تعلمهم، وأظهرت كذلك أن الإبستمولوجيا المتعلقة بالقابلية للتعلم وبنية التعلم لها أثر دال إحصائيا على استخدام أفراد البحث لاستراتيجيات ذاتية التنظيم.

وأجرى فتسجرالد (Fitzgerald , 2006) دراسة بحثت في العلاقة بين معتقدات المعلمين الإبستمولوجية ونتاجاتهم التعلمية في بيئة تعلم ذات وسائط فائقة من خلال تطبيقه على عينة من أربع جامعات أمريكية، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة

منخفضة بين المعتقدات الإبستمولوجية والتعلم في بيئة تعلم ذات وسائط فائقة.

وأجرى فان (Phan, 2006) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين التصورات الإبستمولوجية ومناحي التعلم والتفكير التأملي والأداء الأكاديمي. طبقت الدراسة على عينة تألفت من (232) طالبا وطالبة في السنة الجامعية الثالثة، تخصص "دراسات مناهج"، وقد أظهرت الدراسة أن المعتقدات الإبستمولوجية للطلبة تؤثر في مناحي تعلمهم ومستوى تفكيرهم التأملي وأدائهم الأكاديمي.

مما تقدم يتضح أن نتائج الدراسات السابقة تشير إلى أهمية التصورات الإبستمولوجية الحاصلة لدى المعلمين لتعلم المفاهيم العلمية وتعليمها؛ إذ إنها تؤثر في تصوراتهم لبيئة التعلم كما في دراسة (Fitzgerald, 2006) وفي دراسة (Hancock & Alejandrok, 2004).

وأظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن التصورات الإبستمولوجية تؤثر في تعلم الطلبة للمفاهيم العلمية، كما في دراسة تشان واليوت (Chan & Elliott, 2004) ودراسة فان (Phan, 2006) ودراسة بولسون وفيلدمان (Paulsen & Feldman, 2005).

كما تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية قابلة للتغير والتطوير نتيجة البرامج التدريبية (Many et al., 2000)، وتؤكد أهمية البرامج التدريبية الموجهة لتطوير التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية.

كما يتضح من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة ندرة البحوث العربية المتعلقة بالتصورات الإبستمولوجية بعامة، وبتلك المتصلة بمعلمي العلوم بخاصة، على الرغم من أهميتها في تدريس المفاهيم العلمية وتجويد مخرجاتها، وهو ما يظهر أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة البحث وأسئلته:

يدرس طلبة برنامج "معلم الصف" بجامعة آل البيت مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها"؛ لتطوير مهاراتهم التدريسية وتصوراتهم الابستمولوجية للمفاهيم العلمية، وعلى الرغم من أهمية تلك التصورات في تعلم المفاهيم العلمية وتعليمها إلا أنها لم تحظ بالبحث، ولم يتم الكشف عن فاعلية مساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها في تطوير تلك التصورات؛ لذا تتمثّل مشكلة البحث في محاولة تقصي أثر دراسة مقرر "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" على التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى طلبة برنامج معلم الصف، ولهذا فقد هدف البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أثر دراسة طلبة برنامج "معلم الصف" أفراد البحث لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية؟
- هل تختلف التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى طلبة برنامج معلم صف أفراد البحث عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) باختلاف مستوى معدلهم التراكمي ؟

أهميّة البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية في توجيه الممارسات التدريسية لمعلمي الصف مستقبلاً؛ إذ إن امتلاكهم لتصورات إبستمولوجية سوية لتعلم المفاهيم العلمية قد تساعدهم على تدقيق أنشطتهم وممارساتهم التدريسية، والتعامل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية بمعايير سوية، بحيث تنعكس على طلبتهم في تعلمهم للمفاهيم العلمية، التي تتصف بالصعوبة والتجريد أحياناً مقارنة بمفاهيم المباحث الأخرى.

وربما تأتي أهمية هذا البحث من ندرة البحوث التي أجريت في مجال التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى طلبة معلم الصف، إذ لم يحظ هذا الموضوع باهتمام كاف من الباحثين في الوطن العربي، على الرغم من أهميته في تحسين عملية التعليم، وتجويد مخرجات عملية التعلم، إذ يعد هذا البحث الوحيد –بحدود علم الباحث– الذي أجري على طلبة برنامج "معلم الصف" لبيان مدى فاعلية دراسة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تطوير تلك التصورات، بالاعتماد على وجهات نظر طلبة البرنامج أنفسهم، الذين يمثّلون حجر الزاوية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية الأولى للمفاهيم العلمية مستقبلاً؛ بسبب تواصلهم المستمّر مع مدخلاتها ومخرجاتها وتفاعلاتها المختلفة، وبسبب اتصالهم المباشر بالمتعلّم. كما أن نتائج هذا البحث ربما تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف في بنية مساق (مناهج العلوم وأساليب تدريسها)، بحيث يصار إلى تطويرها، بما يتسق مع التصورات الإبستمولوجية الدقيقة لتعلم المفاهيم العلمية وتعليمها.

ويمكن أن تساعد نتائج هذا البحث العاملين في الميدان التربوي على تعرف التصورات الإبستمولوجية الشائعة لدى معلمي الصف مستقبلا، لأخذها بالاعتبار في تصميم البرامج التدريبية لمعلمي الصف أثناء الخدمة، ولمشرفي العلوم في ممارساتهم الإشرافية. وربما تمهد نتائج هذا البحث لإجراء دراسات أخرى في هذا المجال.

محددات البحث وحدوده:

يرتبط تعميم نتائج هذا البحث بالمحددين التاليين:

- اقتصار البحث على عيّنة تمثلت في طلبة شعبة مساق (مناهج العلوم وأساليب تدريسها) بقسم المناهج والتدريس بكلية العلوم التربوية، في جامعة آل البيت، في الأردن للفصل الثاني من العام الجامعي 2008/2007م.
- اقتصار البحث على استبانة من إعداد الباحث تناولت (36) تصورا إبستمولوجيا لتعلم المفاهيم العلمية موزعة في المجالات التالية: طبيعة المفهوم العلمي، ودور معلم الصف في تعلم المفاهيم العلمية، ودور المتعلم في تعلم المفاهيم

العلمية، وآلية تعلم المفاهيم العلمية، وتقويم تعلم المفاهيم العلمية.

التعريفات الإجرائية:

اشتمل البحث على بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف إجرائي، وهذه المصطلحات هي:

التصورات الإبستمولوجية لطبيعة المفاهيم العلمية وتعلمها: وهي تصورات المتعلمين المتصلة بطبيعة المفاهيم العلمية، وبدور معلم العلوم في تعليمها، وبدور المتعلم في تعلمها، وبآلية تعلمها، وبتقويم تعلمها، وتقاس إجرائيا بالتقدير الذي يضعه المستجيب على أداة قياس التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، باختياره للتقدير المناسب من بين التقديرات المطروحة أمامه في الأداة.

طلبة برنامج "معلم الصف": وهم طلبة جامعيون في مرحلة البكالوريوس بجامعة آل البيت، يجري إعدادهم لتدريس جميع المباحث الدراسية، باستثناء مبحث اللغة الإنجليزية، لطلبة المرحلة الأساسية الأولى(من الصف الأول وحتى الصف الثالث الأساسي).

مساق "مناهج علوم وأساليب تدريسها": وهو مقرر دراسي جامعي يطرح بجامعة آل البيت، ويتمثل في 3 ساعات معتمدة من مستوى درجة البكالوريوس، وتتضمن خطته مفاهيم متنوعة منها: طبيعة العلم والمعرفة العلمية والاتجاهات العلمية والأسس الفلسفية لتعلم العلوم، ومنهاج العلوم للصفوف الأساسية الأولى، ومداخل تدريس العلوم وتقنيات جديدة في تدريس العلوم، التغير المفهومي والفهم الخطأ في تدريس العلوم، مجالات التقويم في تدريس العلوم، تطور مناهج العلوم، إعداد معلم العلوم، وهي موزعة على (48) محاضرة ضمن (16) أسبوعا.

مستوى المعدل التراكمي: ويتمثل بمستوى المعدل التراكمي للطلبة في الجامعة، وقد تم توزيع أفراد البحث من حيث مستوى معدلهم التراكمي في مستويات ثلاثة هي: مستوى مرتفع، وتضمن الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي جيد جدا فأعلى، ومستوى متوسط، وتضمن الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي جيد، ومستوى منخفض، وتضمن الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي يقل عن جيد.

أفراد البحث:

تمثل أفراد البحث في جميع طلبة برنامج "معلم صف"، المسجلين في شعبة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" بقسم المناهج والتدريس في جامعة آل البيت للفصل الثاني من العام الدراسي 2008/2007م، والبالغ عددهم (86) طالبا وطالبة، معظمهم من الإناث، من مستوى سنة ثالثة، ومن فئات عمرية متقاربة، ومن بيئات اجتماعية واقتصادية متشابهة. وكان توزيعهم حسب مستوى معدلهم التراكمي (مرتفع، متوسط، منخفض) على النحو الآتي:

جدول (1): يوضح توزيع أفراد البحث حسب مستوى معدلهم التراكمي

مستوى المعدل التراكمي	العدد
مرتفع	34
متوسط	16
متدني	36
الإجمالي	86

أداة البحث:

تمّ تطوير فقرات الأداة بالاعتماد على دراسة شومر (Schommer, 1990)، ودراسة لسنج والبي (Lising & Elby, 2004) من حيث أبعاد التصورات الابستمولوجية مثل: بنية المفاهيم العلمية ودقتها وسرعة اكتسابها وضبطها، إضافة إلى الاعتماد على الأدب التربوي المتعلق بموضوع التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، وعلى خبرات الباحث الميدانية، حيث تمّ تطوير فقرات غطت (42) تصوراً محتملاً لتعلم المفاهيم العلمية، صنفت في مجالات ستة: طبيعة المفاهيم العلمية، ودور المتعلّم في تعلم تلك المفاهيم، ودور المتعلّم في تعلمها، وآلية تعلمها، ودور الكتاب المقرر، ومختبر العلوم في تعلمها، وتقويم تعلمها. وقد روعي في وضع الفقرات تمثيلها لتصورات محتملة لتعلم المفاهيم العلمية، وأن لا تكون متداخلة. وقد وضعت الفقرات على سلم تدريج خماسي حسب مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق الأداة:

تمّ التحقق من صدق الأداة بالاستعانة بلجنة تحكيم تألفت من (8) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية العلميّة، و(6) من ذوي الاختصاص في العلوم، طلب إليهم أن يقرروا فيما إذا كان محتوى الفقرات التي يفترض أنها ترتبط بتصورات إبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية مناسبة أم لا، جمعت استجابات أعضاء لجنة التحكيم، وتم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة 80% فما فوق، حيث بلغت (36) فقرة من أصل (42) فقرة، بعد أن قام الباحث بحذف بعض الفقرات، وإجراء التعديلات اللازمة لبعضها الآخر في ضوء الملاحظات التي أبداها أعضاء لجنة التحكيم، وبذلك تكون العلامة القصوى على الأداة (136) والعلامة الدنيا (36).

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، تم تطبيقها على عينة تألفت من (30) طالباً من طلبة برنامج معلم صف وفي مستوى السنة الثالثة، ومن خارج عينة البحث (أي غير مسجلين في شعبة مساق مناهج علوم وأساليب تدريسها)، وقد حسب معامل الاتساق الداخلي للأداة إذ بلغ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.84)، وهي تعد مقبولة لأغراض البحث (دوران، 1985).

إجراءات البحث:

- تم تطبيق أداة البحث (أداة قياس التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية) على طلبة شعبة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" المسجلين بقسم المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت في الفصل الثاني من العام الجامعي 2008/2007م.
- جرى تدريس تلك الشعبة مساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها باستخدام المحاضرة، التي يتخللها عادة مناقشات وحوارات علمية للقضايا المطروحة في المحاضرة.
- أعيد تطبيق أداة البحث على الشعبة نفسها في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي نفسه.
- جرى تصحيح الإجابات الواردة على الأداة على النحو الآتي:

أ- أعطيت الإجابة موافق بشدة خمس علامات، والإجابة موافق أربع علامات، والإجابة غير متأكد ثلاث علامات، والإجابة غير موافق علامتان، والإجابة غير موافق بشدة علامة واحدة، وذلك بالنسبة للفقرات الإيجابية، في حين عكس ذلك بالنسبة للفقرات السلبية، مثل الفقرات (1، 4، 14، 17، 20، 30، 35).

ب- صنفت الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير 3.5 فأكثر على أنها تمثل تصورا إبستمولوجيا مرتفع الدقة، والفقرة التي حصلت على متوسط تقدير 2.49 فأقل على أنها تمثل تصورا إبستومولوجيا منخفض الدقة، أما الفقرات التي تراوحت متوسطات تقديرها بين (2.5 و3.49) فقد اعتبرت أنها تمثل تصورات إبستمولوجية متوسطة الدقة لدى أفراد البحث.

- تمّ إدخال البيانات الواردة في الأداة، وتم تحليلها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم التربوية **(SPSS).**

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

- ما أثر دراسة طلبة برنامج "معلم الصف" أفراد البحث لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد البحث القبلية والبعدية لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، واستخدم اختبار (ت) للبيانات المترابطة لاختبار الفروق بين متوسطات هذه التقديرات القبلية والبعدية، وكانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (2):

جدول (2): متوسطات تقدير أفراد البحث القبلية والبعدية لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية حسب مجالات أداة البحث والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الموزون القبلي للمجالات	المتوسط الموزون البعدي للمجالات	د.ح	قيمة ت (t)	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري						
1	التصورات الإبستمولوجية المتعلقة بطبيعة المفاهيم العلمية	5	12.98	2.14	16.67	2.54	2.60	3.33	85	9.164	0.000	0.50
2	التصورات الإبستمولوجية المتعلقة بدور المتعلم	10	26.64	2.82	37.07	4.51	2.66	3.71	85	15.836	0.000	0.75
3	التصورات الإبستمولوجية المتعلقة بدور المعلم	7	18.42	2.64	26.84	3.30	2.63	3.83	85	17.463	0.000	0.78
4	التصورات الإبستمولوجية المتعلقة بآلية التعلم	5	15.21	2.27	18.80	2.75	3.04	3.76	85	8.714	0.000	0.47
5	التصورات الإبستمولوجية المتعلقة بدور الكتاب والمختبر	5	14.39	3.13	16.70	2.22	2.88	3.34	83	6.19	0.000	0.32
6	التصورات الإبستمولوجية المتعلقة بتقويم تعلم المفاهيم العلمية	4	12.46	2.21	14.86	2.44	3.12	3.71	84	6.789	0.000	0.35

تشير النتائج الواردة في الجدول (2) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث لمجالات تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية البعدية أعلى من متوسطات تقديرهم القبلية على المجالات الستة المشمولة في البحث، وبدلالة إحصائية مرتفعة ($p<0.001$)،

كما تبين ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المترابطة. كما تظهر النتائج أن المتوسط الموزون لتقديرات أفراد البحث البعدية لأربعة مجالات من أصل ستة مجالات تجاوز (3.5)، وتتضمن هذه المجالات التصورات الإبستمولوجية لدور المتعلم، ولدور المعلم، ولآلية التعلم، ولتقويم تعلم المفاهيم العلمية.

ولإيجاد حجم أثر دراسة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تحسين التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى أفراد البحث؛ تم حساب(η^2) وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\eta^2 = t^2 / (t^2 + d.f)$$

وقد تراوح حجم الأثر لمجالات التصورات الابستمولوجية في أداة البحث بين (0.32- 0.78)؛ مما يشير إلى أن حجم أثر دراسة أفراد البحث لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تحسين تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية في مجالات البحث كبير نسبيا (منصور، 1997).

ومن أجل التحليل المعمق لأثر دراسة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تطوير التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى أفراد البحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المقابلة لتقديراتهم القبلية والبعدية لكل فقرة من فقرات أداة البحث، كما تم حساب قيمة (ت) للبيانات المترابطة المتعلقة بها، ومستوى الدلالة الإحصائية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الأول: التصورات الإبستمولوجية المتصلة بطبيعة المفاهيم العلمية:

كانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (3):

جدول (3): متوسطات تقدير أفراد البحث القبلية والبعدية لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لفقرات مجال طبيعة المفاهيم العلمية والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الرقم	نص الفقرة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	تقدم المفاهيم العلمية للمتعلمين على أنها صادقة وصحيحة.	2.36	0.84	3.80	0.88	85	10.60	0.000
2	تقدم المفاهيم العلمية للمتعلمين على أنها مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير.	2.78	1.09	3.48	1.06	85	4.14	0.000
3	ينظر إلى المفهوم العلمي على أنه ذاتي ومحكوم بوجهات نظر العلماء.	2.60	1.02	3.67	1.02	85	6.94	0.000
4	ينظر إلى المفهوم العلمي على أنه موضوعي يعتمد على طبيعة المفهوم فقط.	2.61	1.00	2.98	1.22	84	2.01	0.047
5	يتم تكوين المفهوم العلمي من خلال بناء المفهوم بشكل فردي	2.65	0.94	2.74	0.97	85	0.61	0.545

تشير النتائج المتعلقة بالتطبيق القبلي لأداة البحث الواردة في الجدول (3) إلى حصول الفقرة الأولى فقط على متوسط تقدير يقل عن 2.5، وهذا يشير إلى شيوع تصور إبستمولوجي واحد منخفض الدقة لدى أفراد البحث في مجال طبيعة المفاهيم العلمية، ويتمثل باعتقاد المتعلمين أن تعلم المفاهيم العلمية يتطلب تقديمها على أنها صحيحة وصادقة، أما بقية الفقرات فقد تراوحت متوسطات تقديرها القبلية بين 2.36-2.78، وهذا يشير إلى أن محتوى هذه الفقرات يمثل تصورات إبستمولوجية متوسطة الدقة لدى أفراد البحث.

كما تشير النتائج الواردة في جدول (3) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية أعلى من متوسطات تقديرهم القبلية؛ في كافة الفقرات المتعلقة بطبيعة المفاهيم العلمية الواردة في أداة البحث، إلا أن متوسطات الفروق في التقديرات لأربع فقرات منها ذات دلالة إحصائية، كما تبيّن ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المترابطة.

كما تظهر النتائج أن متوسطات تقدير أفراد البحث للفقرتين (1، 3) تجاوز (3.5) في التطبيق البعدي، مما يشير إلى أنهما يمثلان تصورين إبستمولوجيين مرتفعي الدقة لدى أفراد البحث، أحدهما يتصل بتقديم المفاهيم العلمية على أنها صحيحة وصادقة (وهي فقرة سلبية)، والثاني يرى أن المفهوم العلمي ذاتي ومحكوم بوجهات نظر العلماء. أما الفقرة الرابعة التي ترى أن المفهوم العلمي موضوعي، ويعتمد على طبيعته فقط (وهي فقرة سلبية)، فقد حصلت على أقل متوسط تقدير (2.98) في التطبيق البعدي لأداة البحث، وهذا يدل على أن التصور الإبستمولوجي لهذا الموضوع متوسط الدقة عند أفراد البحث، مع أن تغيرا إيجابيا دالاً إحصائيا قد حصل على متوسط تقديرات أفراد البحث لهذه الفقرة.

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الثاني: التصورات الإبستمولوجية المتصلة بدور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية:

كانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (4):

جدول (4): متوسطات تقديرات أفراد البحث القبلية والبعدية لفقرات مجال التصورات الإبستمولوجية لدور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الرقم	نص الفقرة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
6	يستخدم المتعلم منهجيات الكتاب المقرر في أثناء تعلم المفاهيم العلمية	2.67	0.81	2.65	0.15	85	0.349	0.88
7	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي المتعلم طبيعة المفهوم العلمي	2.53	0.88	2.93	1.16	84	2.48	0.015
8	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي المتعلم كيفية التوصل للمفهوم	2.45	0.76	3.62	1.12	84	7.49	0.000
9	تتطلب عملية تعلم المفهوم العلمي أن يعي المتعلم تطبيقاته العملية للمفهوم	2.45	0.73	4.17	0.87	84	13.76	0.000
10	تتطلب عملية التعلم أن يقرر المتعلم متى يتعلم	2.80	1.04	4.43	0.68	84	12.13	0.000
11	تتطلب عملية التعلم أن يقرر المتعلم ماذا يتعلم	2.76	0.97	4.27	0.66	85	10.64	0.000
12	تتطلب عملية التعلم أن يقرر المتعلم كيف يتعلم	2.76	1.02	3.92	0.95	85	7.54	0.000
13	يستخدم المتعلم منهجياته الذاتية في اكتساب المفاهيم العلمية	2.88	0.88	3.55	1.14	83	4.01	0.000
14	يتمثل دور المتعلم في اكتساب ما يقدم له في القاعات التدريسية	2.22	1.04	3.81	0.95	85	10.42	0.000
15	يتمثل دور المتعلم في بناء تعلمه للمفاهيم العلمية بنفسه	3.35	0.87	3.72	1.00	84	2.73	0.008

تشير النتائج المتعلقة بالتطبيق القبلي لأداة البحث الواردة في الجدول (4) إلى حصول ثلاث فقرات على متوسط تقدير يقل عن 2.5، وهي الفقرات (8، 9، 14)، وهذا يشير إلى شيوع ثلاثة تصورات إبستمولوجية منخفضة الدقة لدى أفراد البحث في مجال دور المتعلم في تعلم المفاهيم العلمية، وتتمثل تلك التصورات باعتقاد أفراد البحث أن عملية تعلم المفهوم العلمي تتطلب أن يعي المتعلم كيفية التوصل للمفهوم، وأن يعي تطبيقاته العملية، وأن دور المتعلم هو اكتساب ما يقدم له في القاعات التدريسية. أما بقية الفقرات فقد تراوحت متوسطات تقديرها القبلية بين (2.53-3.35)، وهذا يشير إلى أنها تمثل تصورات إبستمولوجية متوسطة الدقة لدى أفراد البحث.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية أعلى من متوسطات تقديرهم القبلية في كافة الفقرات المتصلة بتصوراتهم الإبستمولوجية لطبيعة المفاهيم العلمية الواردة في أداة البحث، وبفروق ذات دلالة إحصائية، كما تبيّن ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المترابطة، باستثناء الفرق بين متوسطي تقديرات أفراد البحث للفقرة (6).

كما تظهر النتائج أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية للفقرات (8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15) تجاوز (3.5)، وهذا يدل على حصول تطور ملموس في التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية الواردة في هذه الفقرات لدى أفراد البحث، وأنها أصبحت مرتفعة الدقة، بعد أن كانت منخفضة الدقة، كما في الفقرات (8، 9، 14)، أو متوسطة الدقة، كما في الفقرات (7، 10، 11، 12، 13، 15، 16). أما متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية للفقرتين (6، 7) فقد ظلت متوسطة الدقة، على الرغم من دراستهم لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها"، يرى الأول أن دور المتعلم يتجسد في استخدام منهجيات الكتاب المقرر في أثناء تعلمه للمفاهيم العلمية، ويرى الثاني بأن تعلم المفهوم العلمي يتطلب أن يعي المتعلم طبيعة المفهوم العلمي.

- **النتائج المتعلقة بفقرات المجال الثالث: التصورات الإبستمولوجية المتصلة بدور المعلم في تعلم المفهوم العلمي:**

كانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (5) الآتي:

جدول (5): متوسطات تقدير أفراد البحث القبلية والبعدية لفقرات مجال التصورات الإبستمولوجية لدور المعلم في تعلم المفاهيم العلمية والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الرقم	نص الفقرة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
16	يسهم المعلم في تحسين تعلم المفهوم العلمي عن طريق مراعاة طبيعة المتعلم النمائية ومعاييره في تعلمها	2.59	0.97	3.69	0.87	86	2.92	0.000
17	يتمثل دور المعلم في شرح المفاهيم العلمية بصورة واضحة وصحيحة	2.53	1.04	3.42	1.01	82	5.34	0.000
18	يتمثل دور المعلم في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي	2.92	0.98	3.46	1.02	83	3.47	0.001
19	يهيئ المعلم بيئة تعلم تساعد الطالب على بناء فهمه للمفهوم العلمي بنفسه	2.93	1.11	4.17	0.72	85	9.33	0.000
20	يقرر المعلم لطلبته كيف يتعلمون المفاهيم العلمية	1.72	0.71	4.17	0.80	85	21.26	0.000
21	يسهم المعلم في تحسين تعلم المفهوم العلمي ببيان أنه ناتج عن تجارب علمية	3.03	0.90	4.12	0.88	84	7.89	0.000
22	يسهم المعلم في تحسين تعلم المفهوم العلمي بمراعاة طبيعته	2.72	0.79	4.01	0.89	85	10.73	0.000

تشير النتائج المتعلقة بالتطبيق القبلي لأداة البحث الواردة في الجدول (5) إلى حصول فقرة واحدة على متوسط تقدير يقل عن 2.5، وهي الفقرة (20)، وهذا يشير إلى شيوع تصور إبستمولوجي واحد منخفض الدقة لدى أفراد البحث في مجال دور المتعلم، ويتمثل في أن المعلم يقرر لطلبته كيف يتعلمون المفاهيم العلمية (وهي فقرة سلبية). أما بقية الفقرات فقد تراوحت متوسطات تقديرها القبلية بين (2.53- 3.03)، وهذا يشير إلى أن التصورات الإبستمولوجية الممثلة لمحتوى هذه الفقرات متوسطة الدقة لدى أفراد البحث.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية، أعلى من متوسطات تقديرهم القبلية في الفقرات المتعلقة بطبيعة المفاهيم العلمية الواردة في أداة البحث كافة، وبفروق ذات دلالة إحصائية، كما تبيّن ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المترابطة.

وتظهر النتائج أن متوسطات تقدير أفراد البحث للفقرات (16، 19، 20، 21، 22) تجاوز (3.5)، وهذا يدل على حصول تطور ملموس في التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية الوارد في هذه الفقرات لدى أفراد البحث، وأنها أصبحت تمثل تصورات مرتفعة الدقة لديهم، بعد أن كانت منخفضة الدقة، كما في الفقرة (20)، أو متوسطة الدقة، كما في الفقرات (20،19،16، 21، 22). أما الفقرتين (18،17) فقد حصلتا على متوسطي تقدير بعدي يقل عن(3.5)؛ ولهذا فقد ظلتا تعبران عن تصورين إبستمولوجيين متوسطي الدقة لتعلم المفاهيم العلمية لدى أفراد البحث، على الرغم من دراستهم لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها".

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الرابع: التصورات المتصلة بآلية تعلم المفاهيم العلمية:

كانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (6):

تشير النتائج المتعلقة بالتطبيق القبلي لأداة البحث الواردة في الجدول (6) إلى أن متوسطات التقدير القبلية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (2.85- 3.30)، وهذا يشير إلى أن التصورات الإبستمولوجية الممثلة لمحتوى هذه الفقرات متوسطة الدقة لدى أفراد البحث قبل دراسة مساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية أعلى من متوسطات تقديرهم القبلية في كافة الفقرات المتعلقة بآلية تعلم المفاهيم العلمية الواردة في أداة البحث، وأن الفروق في أربع فقرات منها كانت ذات دلالة إحصائية، كما تبيّن ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المترابطة.

وتظهر النتائج المتعلقة بالتطبيق البعدي لأداة البحث أن متوسطات تقدير أفراد البحث لكل من الفقرات (23، 25، 26، 27) تجاوز (3.5)، وهذا يدل على حصول تطور ملموس في التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية الوارد في هذه الفقرات لدى أفراد البحث، وأنها أصبحت تمثل تصورات مرتفعة الدقة لديهم؛ بعد أن كانت تمثل تصورات إبستمولوجية متوسطة الدقة. كما تظهر النتائج الواردة في الجدول (6) أن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط تقدير بعدي هي الفقرة (26)، وتتمثل بتصور إبستمولوجي يشير إلى أنه إذا تم طرح مفهوم علمي على المتعلمين في سياق يخالف خبراتهم السابقة فإنهم يلجأون إلى رفضه والتمسك بالخبرات السابقةً (فقرة سلبية)، تليها الفقرة (27) وتتمثل بتصور إبستمولوجي يشير إلى أن تعلم المفهوم يتم من خلال بنائه بشكل فردي. أما الفقرة (24) فقد حصلت على أقل متوسط تقدير بعدي (3.24)؛ ولهذا فقد ظلت تعبر عن تصور إبستمولوجي متوسط الدقة لتعلم المفاهيم العلمية لدى أفراد البحث، وهو تصور يرى أن المتعلم يدمج المفهوم الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة بطريقة منطقية.

جدول (6): متوسطات تقدير أفراد البحث القبلية والبعدية لفقرات مجال التصورات الإبستمولوجية لآلية تعلم المفاهيم العلمية والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الرقم	نص الفقرة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
23	يصعب على الطلبة اكتساب المفاهيم العلمية بسرعة	3.30	0.84	3.78	1.17	85	7.5	0.011
24	يدمج المتعلم المفهوم الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة معاً بطريقة منطقية	3.10	1.03	3.24	1.20	83	0.99	0.323
25	يحتفظ المتعلم بالمفهوم الجديد بكيان مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة	2.85	0.99	3.72	0.89	84	6.04	0.000
26	إذا تم طرح مفهوم علمي على المتعلمين في سياق يخالف خبراتهم السابقة فإنهم يرفضونه ويتمسكون بالخبرات السابقة	2.92	1.02	4.15	0.97	84	8.86	0.000
27	يتم بناء المفهوم العلمي بشكل فردي	3.04	1.37	4.13	0.80	84	6.54	0.000

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الخامس: التصورات الإبستمولوجية المتصلة بمجال دور الكتاب المقرر ومختبر العلوم في تعلم المفاهيم العلمية:

كانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (7).

تشير النتائج المتعلقة بالتطبيق القبلي لأداة البحث الواردة في الجدول (7) إلى أن متوسطات تقدير فقرات هذا المجال تراوحت بين (2.62 - 3.23)، وهذا يشير إلى أن محتوى فقرات هذا المجال تمثل تصورات إبستمولوجية متوسطة الدقة لدور الكتاب المقرر ومختبر العلوم في تعلم المفاهيم العلمية لدى أفراد البحث.

جدول (7): متوسطات تقدير أفراد البحث القبلية والبعدية لفقرات مجال التصورات الإبستمولوجية لدور الكتاب المقرر ومختبر العلوم في تعلم المفاهيم العلمية والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الرقم	نص الفقرة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
28	يتمثل دور مختبر العلوم في التحقق من صحة المفاهيم العلمية من خلال نتائج التجارب المخبرية	3.23	1.09	3.49	0.9	83	1.63	0.11
29	يتمثل دور مختبر العلوم في توجيه المتعلم لاستكشاف دلالة المفهوم وارتباطه بغيره من المفاهيم	2.62	1.18	3.11	1.17	83	4.62	0.01
30	يتمثل دور الكتاب المقرر في عملية تعلم المفاهيم في تقديم المفهوم بصورة جاهزة للمتعلم	2.87	1.23	3.60	1.05	84	3.85	0.000
31	يتمثل دور الكتاب المقرر في توضيح التطبيقات العملية للمفاهيم العلمية	2.71	1.13	2.81	1.18	84	0.65	0.575
32	يتمثل دور الكتاب المقرر في إثارة تفكير المتعلم وتوجيهه لبناء التعلم الجديد	2.93	1.33	3.69	1.08	84	4.23	0.000

كما تشير النتائج الواردة في الجدول (7) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية أعلى من متوسطات تقديرهم القبلية في كافة الفقرات المتعلقة بآلية تعلم المفاهيم العلمية الواردة في أداة البحث، وأن الفروق في متوسطات تقدير ثلاث فقرات فقط من أصل خمس فقرات ذات دلالة إحصائية، كما تبيّن ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المترابطة.

وتظهر النتائج أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية للفقرتين (30، 32) تجاوز (3.5)، وهذا يدل على حصول تطور ملموس في التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية الواردة في هاتين الفقرتين لدى أفراد البحث، وأنها أصبحت تمثل تصورين ابستمولوجيين مرتفعي الدقة لديهم؛ بعد أن كانا يمثلان تصوريين إبستمولوجيين متوسطي الدقة.

وتتمثل الفقرة (30) بتصور إبستمولوجي يشير إلى أن دور الكتاب المقرر هو تقديم المفهوم العلمي بصورة جاهزة للمتعلم (وهي فقرة سلبية)، وتتمثل الفقرة (32) بتصور إبستمولوجي يشير إلى أن دور كتاب العلوم المقرر يتمثل في إثارة تفكير المتعلمين وتوجيهه لبناء التعلم الجديد.

كما حصلت الفقرات (28 ،29، 31) على متوسطات تقدير بعدية بمستوى تصورات إبستمولوجية متوسطة الدقة لدى أفراد البحث، على الرغم من دراستهم لمساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها".

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال السادس: التصورات الإبستمولوجية المتصلة بمجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية:

كانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (8):

جدول(8): متوسطات تقدير أفراد البحث القبلية والبعدية لفقرات مجال التصورات الإبستمولوجية لتقويم تعلم المفاهيم العلمية والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

الرقم	نص الفقرة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
33	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة المتعلم على تطبيق المفهوم في حياته العملية	2.38	1.05	3.72	1.13	84	7.66	0.000
34	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة المتعلم على فهم طبيعة المفهوم العلمي وخصائصه وارتباطاته وتطبيقاته	3.66	0.95	3.54	1.04	83	0.77	0.45
35	إذا قدم المتعلم تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد فهذا يشير إلى أنه استوعب المفهوم الجديد	3.37	0.99	3.74	1.00	84	2.52	0.014
36	يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة المتعلم على فهم دلالة المفهوم وخصائصه	3.06	1.08	3.86	1.01	84	5.42	0.000

تشير النتائج المتعلقة بالتطبيق القبلي لأداة البحث الواردة في الجدول (8) إلى أن متوسط التقدير القبلي لفقرة واحدة فقط (فقرة 34) تجاوز 3.5؛ مما يظهر أنها تمثل تصورا إبستمولوجيا مرتفع الدقة، أما بقية فقرات هذا المجال فقد جاءت ضمن فئة تصورات إبستمولوجية متوسطة الدقة، كما في الفقرتين (35، 36)، أو تصورات منخفضة الدقة كما في الفقرة (33).

وتشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية أعلى من متوسطات تقديرهم القبلية في ثلاث فقرات من أصل أربع فقرات وردت ضمن هذا المجال، وهي الفقرات (33، 35، 36) المتعلقة بتقويم تعلم المفاهيم العلمية الواردة في أداة البحث، وأن الفروق في متوسطات تقديرها ذات دلالة إحصائية، كما تبيّن ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المترابطة.

وتظهر النتائج أن متوسطات تقدير أفراد البحث البعدية لفقرات هذا المجال تجاوزت (3.5)، مما يدل على حصول تطور ملموس في التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، في مجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية لدى أفراد البحث، وأنها أصبحت تمثل تصورات إبستمولوجية مرتفعة الدقة لديهم، بعد أن كانت تمثل تصورات إبستمولوجية متوسطة الدقة كما في الفقرتين (35، 36)، أو تصوراً منخفض الدقة كما في الفقرة (33).

كما تظهر النتائج البعدية الواردة في الجدول (8) أن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط تقدير هي الفقرة (36)، وتتثمل بتصور إبستمولوجي يشير إلى أنه يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة المتعلم على فهم دلالة المفهوم وخصائصهً، تليها الفقرة (35) وتتمثل بتصور إبستمولوجي يرى أنه إذا قدم المتعلم تعريفاً لفظياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد، فهذا يشير إلى أنه استوعب المفهوم الجديد بشكل سوي، في حين حصلت الفقرة (34) على أقل متوسط تقدير، ويتصل محتواها بتصور إبستمولوجي ينص على أنه يمكن تقويم تعلم المفهوم العلمي عن طريق قدرة المتعلم على فهم طبيعة المفهوم العلمي وخصائصه وارتباطاته وتطبيقاته. وهذه النتائج تدل على حصول تغييرات مرغوب فيها في التصورات الإبستمولوجية المتعلقة بمجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

- هل تختلف التصورات الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية لدى طلبة برنامج معلم صف أفراد البحث باختلاف مستوى معدلهم التراكمي بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)؟

كانت النتائج المتعلقة بذلك كما في الجدول (9).

تدل النتائج الواردة في الجدول (9) على وجود فروق في متوسطات تقدير طلبة معلم الصف (أفراد البحث) لمجالات تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية باختلاف مستوى معدلهم التراكمي.

جدول (9): متوسط قدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية في مجالات البحث الستة حسب مستوى تحصيلهم العلمي (مرتفع، متوسط، منخفض) والانحرافات المعيارية المقابلة لها

المجال	المتوسط الحسابي حسب مستوى المعدل التراكمي			الانحراف المعياري حسب مستوى المعدل التراكمي		
	منخفض	متوسط	مرتفع	منخفض	متوسط	مرتفع
مجال طبيعة المفهوم العلمي	15.64	17.33	17.39	2.87	1.91	1.98
مجال دور المتعلم	36.14	37.40	37.91	3.47	6.88	4.27
مجال دور المعلم	26.81	26.40	27.15	2.51	4.10	3.70
مجال آلية التعلم	18.53	19.20	19.03	2.63	3.03	2.80
مجال دور الكتاب ومختبر العلوم	16.50	17.73	16.45	1.78	2.22	2.56
مجال تقويم تعلم المفهوم العلمي	14.00	14.73	15.91	2.67	2.76	1.55

ولاختبار ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للتقديرات على المجالات الستة للبحث، بعد أن تم التحقق من دلالة الارتباط بين مجالات البحث، وكانت النتائج المتعلقة بذلك كما يلي:

جدول (10): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر مستوى المعدل التراكمي لأفراد البحث على متوسطات تقديرهم في مجالات البحث الستة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الملاحظة
مجال طبيعة المفهوم العلمي	62.04	2	31.02	5.40	0.01
مجال دور المتعلم	56.07	2	28.04	1.36	0.26
مجال دور المعلم	6.08	2	3.04	0.28	0.76
مجال آلية التعلم	6.65	2	3.32	0.43	0.65
مجال دور الكتاب ومختبر العلوم	19.44	2	9.72	2.02	0.14
مجال تقويم تعلم المفهوم العلمي	63.15	2	31.57	5.90	0.001

قيمة ويلكس = 0.732 مستوى الدلالة = 0.05

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم الفيزيائية تعزى لمستوى تحصيلهم العلمي في مجالين فقط هما مجال طبيعة المفاهيم العلمية، ومجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأربعة الأخرى الواردة في البحث.

ولتحديد لصالح أي المجموعات كانت الفروق في متوسطات تقدير أفراد البحث دالة إحصائيا، استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية على المجالين الذين ظهر فيهما دلالة إحصائية لأثر مستوى المعدل التراكمي في تقديرات أفراد البحث، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (11): دلالة الفروق في الأوساط الحسابية لمستويات المعالجة: (مرتفع، متوسط، منخفض) وفق اختبار شافيه في مجال طبيعة المفاهيم العلمية

المتوسط الحسابي حسب مستوى التحصيل	ذوي التحصيل المنخفض	ذوي التحصيل المتوسط	ذوي التحصيل المرتفع
ذوي التحصيل المنخفض = 15.64	0	1.69	*1.75
ذوي التحصيل المتوسط= 17.33		0	0.06
ذوي التحصيل المرتفع = 17.39			0

* مستوى دلالة = 0.05.

تظهر النتائج الواردة في الجدول (11) وجود فرق دال إحصائيا بمستوى (0.05) بين متوسط تقديرات الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع ومتوسط تقديرات نظرائهم ذوي مستوى المعدل التراكمي المنخفض فقط، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع؛ مما يشير إلى أن طلبة مستوى المعدل التراكمي المرتفع يحملون تصورات ابستمولوجية أكثر دقة لطبيعة المفاهيم العلمية، من نظرائهم فئة المعدل التراكمي المنخفض.

أمّا النتائج المتعلقة بمجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية فكانت كما في الجدول (12):

جدول (12): دلالة الفروق في الأوساط الحسابية لمستويات المعالجة: (مرتفع، متوسط، منخفض) وفق اختبار شافيه في مجال تقويم تعلم المفاهيم العلمية

متوسط التقدير حسب مستوى التحصيل العملي	ذوي التحصيل المنخفض	ذوي التحصيل المتوسط	ذوي التحصيل المرتفع
ذوي التحصيل المنخفض= 15.64	0	0.73	*1.91
ذوي التحصيل المتوسط= 14.73	0	0	1.18
ذوي التحصيل المرتفع= 15.91			0

*- مستوى دلالة= 0.05

تظهر النتائج الواردة في الجدول (12) وجود فرق دال إحصائيا بمستوى (0.05) بين متوسط تقديرات الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع ومتوسط تقديرات نظرائهم ذوي مستوى المعدل التراكمي المنخفض فقط، لصالح ذوي التحصيل المرتفع؛ مما يشير إلى أن طلبة مستوى المعدل التراكمي المرتفع يحملون تصورات ابستمولوجية أكثر دقة لتقويم تعلم المفاهيم العلمية، من نظرائهم فئة التحصيل العلمي المنخفض.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث شيوع تصورات ابستمولوجية غير سوية لدى أفراد البحث من طلبة برنامج "معلم الصف" قبل بدء التجربة في مختلف المجالات التي شملتها أداة البحث، مما يدل على شيوع نسبة صغيرة من التصورات الإبستمولوجية المرتفعة الدقة لتعلم المفاهيم العلمية لدى أفراد البحث قبل البدء بالتجربة. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كوبرن ولفنج (Cobern & Loving, 2002) من حيث نسبة التصورات الابستمولوجية الدقيقة القبلية لتعلم المفاهيم العلمية لدى أفراد البحث. وهذه النتائج متوقعة بسبب ضعف التركيز على تلك التصورات في خطط مواد برنامج "معلم الصف"، إضافة إلى ضعف التركيز عليها في القاعات التدريسية وفي الاختبارات الجامعية.

كما أظهرت نتائج البحث أن دراسة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" قد أسهمت في تطوير التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، بما يتفق مع مبادئ التربية العلمية في مختلف المجالات التي شملتها أداة البحث، مع أن بعض تلك التصورات الإبستمولوجية ظلت متوسطة الدقة. ويمكن أن ترجع هذه النتائج إلى جملة من الأسباب منها أن خطة "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" تضمنت مفاهيم تتصل بالتصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، ولعل ذلك أدى إلى تطوير تلك التصورات لدى أفراد البحث، إلا أن مستوى التركيز على تلك التصورات في خطة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" لم يكن كافيا لتطويرها من تصورات متوسطة الدقة أو منخفضة الدقة إلى تصورات مرتفعة الدقة.

وتؤكد هذه النتائج ضرورة تطوير بنية مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها"، إضافة إلى تطوير طرق تدريس ذلك المساق والاختبارات المستخدمة فيه بحيث تركز على تطوير تصورات ابستمولوجية مرتفعة الدقة لتعلم المفاهيم العلمية. كما تظهر هذه النتائج أن التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية قابلة للتطوير، إذا ما تمت مخاطبتها في المقررات الجامعية. وتنسجم هذه النتائج مع نتائج دراسة هانكوك والجاندروك (Hancock & Alejandrok, 2004) ونتائج دراسة ماني وزميليه (Many, Howard & Hoge, 2002) من حيث قابلية التصورات الإبستمولوجية للتطوير نتيجة البرامج التدريبية.

كما أظهرت نتائج البحث وجود دلالة إحصائية لأثر دراسة مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها" في تطوير التصورات الإبستمولوجية في مجالي طبيعة المفاهيم العلمية وفي تقويم تعلمها لدى أفراد البحث ذوي التحصيل المرتفع مقابل نظرائهم ذوي التحصيل المنخفض. ويمكن أن ترجع هذه النتائج إلى أن الطلبة ذوي التحصيل العلمي المرتفع أكثر قدرة على إدراك التصورات الإبستمولوجية لطبيعة المفاهيم العلمية ولتقويم تعلمها، الواردة في مساق "مناهج العلوم وأساليب تدريسها"، من نظرائهم ذوي التحصيل العلمي المنخفض. وتنسجم هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: تشان واليوت (Chan & Elliott, 2004)، ولسنج والبي (Lising & Elby, 2004)، وفان (Phan, 2006) وبولسن وفيلدمان (Paulsen & Feldman, 2005)، وذلك من حيث وجود علاقة بين التصورات الإبستمولوجية للمفاهيم العلمية والأداء الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يمكن التقدم بالتوصيات الآتية:

- إدماج التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية في خطط المواد الدراسية المقررة لبرنامج "معلم الصف"، والتركيز عليها في تدريس تلك المواد في القاعات الدراسية، وبخاصة مع الطلبة ذوي التحصيل العلمي المنخفض.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية الأولى من خريجي طلبة برنامج "معلم الصف" لتطوير تصوراتهم الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية، بما يتسق مع مبادئ التربية العلمية.
- دراسة العلاقة بين التصورات الإبستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية ومتغيرات أخرى غير تلك الواردة في هذا البحث، مثل العلاقة بين تلك التصورات ومستوى التفكير التأملي أو الناقد أو الميتامعرفي.

المصادر والمراجع

رودني، دوران. (1985). **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم**. ترجمة الصباريني، محمد سعيد والخليلي، خليل وملكاوي، فتحي، اربد: دار الأمل.

منصور، رشدي فام. (1997). "حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 7(16)، 57-75.

Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education,* 22, 665–701.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influences on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 203-221.

Chan, K.W. & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.

Cobern, W. & Loving, C. (2002). Investigation of preservice elementary teachers' thinking about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 1016-1031.

Duschl, R.A. (1990). *Restructuring science education.* New York: Teachers College Press.

Etkina, E., Matilsky, T. & Lawrence, M. (2003). Pushing to the edge: Rutgers astrophysics institute motivates talented high school students, *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10), 958-985.

Fitzgerald, G.E. (2006). *Relationships between teacher education students' epistemological beliefs and their learning outcomes in a case-based hypermedia learning environment***.** Retrieved July 23, 2008. Web site: http://www.thefreelibrary.com/Relationships between teacher education students' epistemological ... -a0144606688.

Gunstafson, B.J. & Rowell, P.M. (1995). Elementary preservice teachers: Constructing conceptions about learning science, Teaching Science and the nature of science. *International Journal of Science Education*, 17(5), 589- 605.

Hammer, D. & Elby, A. (2003). Tapping epistemological resources for learning physics. *The Journal of Learning Sciences*, 12(1) , 53-90.

Hancock, E.S. & Alejandro, G.J. (2004) Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The Influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Education,* 15(4) 281-291.

Hashweh, M. (2006). Palestinian science teachers' epistemological beliefs: A Preliminary survey. *Research in Science Education*, 26(1), 89-102.

Heylighen, F, (1997). *Epistemological constructivism, principia cybernetica,* retrieved at(July 15, 2008) on: http://pespmc1.vub.ac.be/Construc.html.

Hewson, P.W. & Hewson, M.G. (1987). Science teachers' conceptions of teaching: Implications for teacher education. *International Journal of Science Edu*cation, 9(4), 425-440.

Hewson, P.W. & Heason, M.G. (1989). An appropriate conceptions of teaching science: A View from studies of science learning. *Science Education*, 72(5), 597-614.

Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research,* 67, 88-140.

Hogan, K. & Maglienti. (2001). Comparing the epistemological underpinnings of students ' and scientists' reasoning about conclusion, , *Journal of Research in Science Teaching*, 38(6), 663-687.

Howard, B.C., McGee, S., Schwartz, N. & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education, 32*(4), 455-465.

Johnstone, B.L. & Lynch, P.P. (1989). Children's understanding of the notions of solid and liquid in relation to some common substances. *International Journal of Science Education*, 11(4), 417-427.

Kardash, C.M. & Scholes, R.J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues*. Journal of Educational Psychology,* 88(2), 260-271.

Lising, L. & Elby, A. (2004). The impact of epistemology on learning: a case study. American Journal of Physics, 74(4), 253-367.

Lorsbach, A. & Tobin, K. (1997). *Constructivism as a referent for science teaching*. Institute for Inquiry. Exploratorium, San Francisco, CA. [On-line]. Web site: http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/research/constructivism.html

Many, J.E., Howard, F. & Hoge, P. (2002). Epistemology and preservice teacher education: How beliefs about knowledge affected our students' experiences. *English Education*, 34 (4), 302-322.

Muis, K.R. (2004). Personal epistemology and mathematics: a Critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.

Paulsen, M.B. & Feldman, K.A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Science Education*, 46(7), 731-768.

students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research. approach, *Educational Psychologist,* 39(1), 19-29.

Tsai, Ch.Ch. (2002) Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science, *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.

Tsai, Ch.Ch. (2003). Taiwanese science students' and teachers' perceptions of the laboratory learning environments: Exploring epistemological gaps. *International Journal of Science Education***,** 25 (7), 847-860.

Tsia, Ch.Ch. & Liu, S.Y. (2005). Developing a multi-dimensional instrument for assessing students' epistemological views toward Science, *International Journal of Science Education*, 27 (13), 1621-1638.

Phan, H. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 577-610**.**

Ryan, M. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards**.** *Journal of Educational Psychology*, 76: 248-258.

San, C.Y. (1997). *Learning, epistemology and the use of technology*. Technology, Triannual newsletter produced by the Centre for Development of Teaching and Learning, 1(2), available on: http://www.cdtl.nus.edu.sg/link/jul1997/tech1.htm .

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary

TABLE OF CONTENTS

Volume 5, No. 3, Sep. 2009, Shawwal 1430 H

Articles in Arabic

- **Class Teacher Students' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and its Relation to their Understanding Level of Scientific Concepts** **187**
  Osama Abed
- **The Impact of Using Drama in Teaching Arabic Syntax on the Achievement Among Tenth Grade Female Students** **201**
  Amin. Al-kukhun and Lina Hania
- **Parents' Interaction Styles as Perceived by Adolescents, and its Effect on their Psychological Adjustment** **217**
  Şulieman Rehani, May Thweib and Izz Rashdan
- **Values of Bureaucracy to the Administrative Staff Working at the University of Mu'tah, and their Relationship to Job Performance from the Viewpoint of the Administrative Leadership** **233**
  Khaled Saraireh and Mohamed Alqdah
- **Administrative Styles According to Rensis Likert Theory (System1- System4) of Public Secondary School Principals in Jordan and Their Relationship with Organizational Loyalty of Teachers** **249**
  Rateb Al-Soud
- **The Effect of Utilizing Historical Documents on Critical Thinking Skill, of 10th Grade Students in Jordan** **263**
  Salah Hailat, Mohammad Jawarneh, Waleed Iyadat and Sadeq Shudaifat
- **The Effects of the Science Curricula and Teaching Methods Course in Improving the Epistemological Views of Learning Scientific Concepts of Students in the Class Teacher Program at Al al- Bayt University** **277**
  Suliman Alqaderee

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 JD 7.00 Individuals	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	المؤسسات	10 دنانير JD 10 Institutions	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 — **المراسلات**

Subscriptions and Sales:
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638
Fax: 00 962 2 7211121

مراسلات البيع والاشتراكات:
عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638
فاكس 00 962 2 7211121

Publication Guidelines

1- *JJES* publishes genuinely original researches characterized by clear academic methodology.

2- *JJES* accepts papers in all fields of educational sciences only.

3- *JJES* is published in Arabic and/or in English. All manuscripts must include an abstract containing a maximum of 150 words typed on separate sheet of paper a long with keywords which will help readers to search through related databases.

4- Papers should be computer-typed and double spaced. Four copies are to be submitted (three copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a floppy disk compatible with IBM (Ms word 97,2000,XP), 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 5, No. 3, Sep. 2009, Shawwal 1430 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. Hamid Abed Al-Salam

Prof. Said Al-Tal

Prof. Sami Khasawnih

Prof. Suliman Rihani

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Prof. Mohammad Ajlouny, **English Language Editor**

Majdi Al-Shannaq,**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 5, No. 3, Sep. 2009, Shawwal 1430 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 5, No. 3, Sep. 2009, Shawwal 1430 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.

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. Ruba Bataineh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Rubab@yu.edu.jo

Prof. Ayesh Zeiton
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Farid Abu Zinah
Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
Fabuzeineh@yahoo.com

Prof. Majed Abu-Jaber
Al-Balga Applied University, Amman, Jordan.
Abujaber52@yahoo.com

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. Shadia Al-Tal
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Ltr290@yahoo.com