المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (3)، العدد (1)، آذار 2007م / صفر 1428هـ

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. فريد أبو زينة — أ.د. منى الحديدي

أ.د. شادية التل — أ.د. نزيه حمدي

أ.د. أحمد بطاح — أ.د. محمد مقدادي

الهيئة الاستشارية:

أ.د. اسحق الفرحان — أ.د. أمين الكخن

أ.د. خالد العمري — أ.د. عبدالرحيم ابراهيم

أ.د. عمر الشيخ — أ.د. محمود قمبر

أ.د. سعيد التل — أ.د. آمال كمال

أ.د. سليمان الريحاني — أ.د. عبدالرحمن الأحمد

أ.د. سامي خصاونة — أ.د. انطون رحمة

أ.د. أحمد كاظم — أ.د. حامد عبدالسلام

أ.د. أفنان دروزة — أ.د. محمد الصباريني

أ.د. عبدالله زيد الكيلاني

المحرر اللغوي (اللغة العربية): أ.د. موسى ربابعة.

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. محمود وردات.

تنضيد وإخراج: أحمد أبوهمام ومجدي الشناق.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

اربد - الأردن

هاتف 711111 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*

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (3)، العدد (1)، آذار 2007م / صفر 1428هـ

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

13- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث من إعداده (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- الآراء الواردة في البحوث تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط.

15- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.

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

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

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

19- 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.

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

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			

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

محتويات العدد

المجلد (3)، العدد (1)، آذار 2007م / صفر 1428هـ

البحوث باللغة العربية

- **أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت** **1**

  يحيى الشديفات

- **مستويات التفكير في الهندسة الفضائية لدى طلبة الصف العاشر** **11**

  أمل خصاونه

- **تفاعل متغيري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي** **33**

  عبدالحافظ الشايب

- **أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في محافظة اربد عن ممارسة النشاط المسرحي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية** **41**

  نايف الشبول

- **الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق** **53**

  أديب حمادنة

- **العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين** **69**

  ليلى العساف و راتب السعود

- **العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك** **89**

  معاوية أبو غزال

أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت

يحيى الشديفات*

تاريخ تسلم البحث 2006/8/13 تاريخ قبوله 2007/1/15

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الإنترنت في تحصيل طلبة مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت. وتكوّنت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2005 / 2006 م، وعددهم (59) طالبا وطالبة، منهم (15) طالبا و (14) طالبة في المجموعة الضابطة درسوا باستخدام الطريقة التقليدية، و (18) طالبا و (12) طالبة في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام شبكة الإنترنت. وتم إعطاء أفراد مجموعتي الدراسة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، وتم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على عدد من المحكمين، وتم التأكد من ثبات الاختبار وفق معادلة كيودر ريتشاردوسون(KR-20). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - وجد فرق دال إحصائيا في تحصيل الطلبة يعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية. -لا يوجد فرق دال إحصائيا في تحصيل الطلبة يعزى إلى جنس المتعلم. - لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس وجنس المتعلم. وقد خلصت الدراسة الى العديد من التوصيات في ضوء نتائجها.(**الكلمات المفتاحية:** شبكة الإنترنت، والتحصيل، وطلبة الماجستير، والتخطيط التربوي).

The Effect of Using Internet on the Achievement of the M.A. Students in Educational Planning in Al-al Bayt University

Yahya Shedifat, *College of Educational Sciences*
Al-al Bayt University, Al-Mafraq, Jordan.

***Abstract**: This study aimed at investigating the effect of using the Internet on the achievement of the M.A. students in educational planning in Al- al Bayt University. The sample of the study consisted of all the students in the educational planning course in Al-al Bayt University in the academic year 2005 / 2006. consisted of (59) students. The control group consisted of (15) male and (14) female students who were taught by using traditional method while the experimental group consisted of (18) male and (12) female students who were taught by using the Internet. The researcher used amultiple choice achievement test. Its content validity was checked by experts in education. Its reliability was checked by using KR-20.The results showed that there were statistically significant differences attributed to the effect of the teaching method in favor of the experimental group.The results also showed that there were no statistically significant differences attributed to gender. And there were no statistically significant differences attributed to the interaction between gender and teaching method. A number of recommendations were presented on the basis of the findings of the study. (**keywords**: Internet , Achievement , Master Student , Educational Planning).*

المقدمة: يمتاز العصر الحاضر بأنه عصر المعلومات والثورة التكنولوجية الهائلة، بما وفرتها من تقنيات ووسائل تعليمية متنوعة مثل الحاسوب وشبكة الإنترنت، وتعد هذه الشبكة أداة مهمة في عصر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وهي وسيلة للتواصل وتبادل المعلومات. ويتسم هذا العصر بسمات عديدة منها: سقوط الحواجز المكانية والزمانية بين الدول، والتدفق الهائل للمعلومات، وإتاحة مصادر المعلومات المختلفة، والتواصل بين كل المستويات، وتوافر الاتصال المستمر والدائم، وعدم احتكار وسائل وشبكات الاتصال، وسهولة وبساطة استخدام الإجهزة الإلكترونية (عبد المنعم، 2003).

ولقد تسارع الاهتمام لرفع مستوى توظيف الحاسوب في المجال التعليمي لدى مختلف النظم التربوية، بعد أن تنبه العاملون في تلك النظم الى أهمية هذه الأداة وإمكاناتها الكبيرة من حيث الكفاءة والقدرة على أداء مهمات عديدة، وبمستوى ربما يفوق الوسائل والأدوات التعليمية التي يعرفها القطاع التربوي (Trowbridge and Bybee,1991). ومن إفرازات التقدم التكنولوجي ما هو ظاهر في حياتنا اليومية من التقدم في مجالات التطبيقات الحاسوبية مثل الإنترنت، ولعل هذه الافرازات قد تدخلت في تغيير نظم التعليم ونماذجه، فظهرت نظم ونماذج تعليمية جديدة (الجملان، 2002).

وفي منتصف التسعينات من القرن الماضي تم استخدام طريقة التعلم عن بعد باستخدام الإنترنت التي تعد شكلا شاملا لكل أشكال التعليم عن بعد، والتي انتشرت في العقود الأربعة الأخيرة، واتخذت أشكالا متنوعة مع تطور التقنيات المتاحة أمام طرفي العملية التعليمية: الجامعة والطالب، واستخدم الإنترنت كوسيط تعليمي وإتصال(العمري، 2002). وقد ساعدت هذه التقنيات الجديدة بما توفره من مميزات فنية، وسهولة الحصول والتحديث والاستخدام

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الاردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

والتعديل والإضافة، إلى نشوء بيئة تعليمية جديدة يصبح بها المتعلم أكثر قدرة على التحكم في عملية التعلم (Kaplan , 1997).

ولقد لعب الإنترنت دورا رئيسيا في تغيير مسار المؤسسات التربوية بجميع عناصرها، وقد تم تطبيق هذه الخدمة في عدة عناصر من عناصر العملية التعليمية، منها طرق التدريس (الهابس والكندري، 2000). وبين ويليامز (Williams) عام 1995 الأسباب الرئيسه لاستخدام الإنترنت في التعليم ومنها: وسيلة عملية للحصول على المعلومات، وتساعد على التعلم التعاوني، وعلى الاتصال، وعلى توفير أكثر من طريقه في التدريس. وفي دراسة مسحية لليونسكو (Charp, 2000)، والتي راجعت تسعين دراسة من بلدان مختلفة حول دور الإنترنت في التعليم، تبين أن هذه التكنولوجيا تؤثر بشكل إيجابي على دافعية الطلبة نحو التعلم وتزيد من تعلمهم الذاتي، وتحسن من مهارات الاتصال ومهارات الكتابة.

وأصبح التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت يأخذ عدة أشكال منها: استخدام البريد الإلكتروني، وكوسيط للحوار، وكوسيط للحصول على المعلومات،وكوسيط في التعليم، وكوسيلة لعقد الاجتماعات، وكوسيط في البحث والحصول على المعلومات (wulf , 1996). ويستفاد من الخدمات التي يقدمها الإنترنت في معظم المجالات بما في ذلك المجال التربوي، إذ بدأ هذا الاستخدام بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لأغراض البحث العلمي، ثم توسع ليشمل طلبة الجامعات والمدارس، وذلك لارتباط الإنترنت بالمؤسسات التعليمية التي أصبحت تقدم خدماتها بتكلفة قليلة لجميع العاملين فيها (Merrill,2002).

وبين (الحيلة عام 2003 م) الخدمات التي يقدمها الإنترنت والتي يمكن توظيفها في مجال التعليم مثل: نظام البريد الالكتروني، ونظام نقل الملفات، وخدمة المجموعات الإخبارية، وخدمة المحادثة، وخدمة البحث، وخدمة البحث في قوائم، وخدمة الشبكة العنكبوتية، وخدمة القوائم البريدية. وكذلك أشار (إسماعيل عام 2001 م) إلى أهمية البريد الإلكتروني التعليمية والتي تتمثل: إيجاد علاقات إيجابية ودائمة بين المعلم والمتعلم، وإعادة تشكيل أساليب الاتصال، ووسيلة اتصال بين الباحثين، وتوفير حوار مفتوح بعيدا عن جو قاعات الدراسة التقليدي، كما أنه يساعد على زيادة الوقت المخصص للمناقشات، ومبادرة المتعلمين بالاتصال لمناقشة القضايا التعليمية الهادفة. ولقد أصبح البريد الإلكتروني أكثر وسائل الاتصال الداخلية والخارجية أهمية، فأصبح من الممكن إدارة المعلومات في مؤسسة ما باستخدام نظام البريد الالكتروني (عيادات، 2004).

ومن إيجابيات استخدام الإنترنت كأداة أساسية في التعليم عن بعد: المرونة في الوقت والمكان، والوصول إلى أكبر عدد ممكن من الجمهور، وعدم النظر الى ضرورة تطابق أجهزة الحاسوب وأنظمة التشغيل ما بين المرسل والمستقبل، وسرعة تطوير البرامج، وسهولة تطوير محتوى المناهج، وقلة التكلفة المادية (Bates , 1995). ومن الأساليب التي يستخدم فيها طلبة التعليم العالي الإنترنت: استخدام كتب متوافرة على الإنترنت، واستخدام البريد الإلكتروني، وإعداد صفحة إلكترونية للصف، واستخدامها للبحث عن مصادر تتعلق بمواضيع المساق المختلفة (Dugan et al, 1999).

وبين(سعادة والسرطاوي عام 2003 م) أهم مبررات استخدام البريد الإلكتروني في التعليم وهي: سرعة وصول الرسالة، والتكلفة المنخفضة للإرسال والاستقبال، وإلغاء الحواجز الإدارية والنفسية، وإمكانية تعميم الرسالة الواحدة لأكثر من جهة، وإمكانية حصول المستفيد على الرسالة في الوقت الذي يناسبه، والإرسال والاستقبال في مدة زمنية قصيرة، وإمكانية ربط الملفات بالبريد الالكتروني، وتحديد الوقت المناسب لاستقبال الرسائل وقراءتها.

وإن للتكنولوجيا دورٌ كبيرٌ وفعالا في جعل طرائق التدريس فعالة وناجحة ومتنوعة في مؤسسات التعليم، سواء كانت في الدول المتقدمة أم النامية، وستجد نفسها آجلا أم عاجلا مطالبة بالاستفادة من التكنولوجيا المستحدثة في مجال التربية والتعليم (الجملان، 2000). ومن هنا يأتي دور الأنظمة التعليمية من خلال مؤسساتها المختلفة في تهيئة الظروف المناسبة لتذليل التقانات التعليمية وتطويعها لمساعدة المتعلمين في إستخلاص، وتكثيف كميات المعلومات المتدفقة وتقديمها للمتعلم بأوضح مايمكن، وبأسرع ما يمكن، وبأقل جهد ممكن، وبأقل تكلفة ممكنة (الجابري وآخرون، 1996 م). وتتناول الدراسة الحالية أهمية تطبيق شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة آل البيت.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتحدد مشكلة الدراسة في معرفة أثر استخدام شبكة الإنترنت في تدريس مساق التخطيط التربوي على تحصيل طلبة الماجستير في جامعة آل البيت مقارنة بالطريقة التقليدية. وذلك من خلال الإجابة عن الاسئلة التالية:

- ما أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت؟
- ما أثر متغير الجنس في التحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت باستخدام شبكة الإنترنت؟
- ما أثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تحصيل طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت؟

هدف الدراسة وأهميتها

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر استخدام شبكة الإنترنت في تدريس مساق التخطيط التربوي على التحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في جامعة آل البيت، وكذلك معرفة أثر متغير الجنس والتفاعل ما بين طرق التدريس (شبكة الإنترنت، والطريقة التقليدية) والجنس على التحصيل. وتكمن أهمية هذه الدراسة بالأمور الآتية:

- قد تبين أثر استخدام الإنترنت في التعليم مقارنة بالطريقة التقليدية في تحصيل طلاب وطالبات مساق التخطيط التربوي.

- قد تؤكد على أهمية استخدام الإنترنت في تطوير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.
- قد تفيد في تطوير أساليب واستراتيجيات تدريس جديدة تزيد من فاعلية تحصيل الطلبة مما ينعكس ايجابيا على العملية التعليمية.
- قد تسهم في تشجيع استخدام الإنترنت في تدريس المواد المختلفة في مؤسسات التعليم العالي.
- قد تفيد مراكز تطوير أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على طرق واستراتيجيات جديدة، وذلك باستخدام شبكة الإنترنت مما يسهم في زيادة فاعلية طرائق التدريس الجامعي.

التعريفات الإجرائية

- شبكة الإنترنت: هي تلك الشبكة التي تربط ما بين أجهزة الحواسيب في الدول المختلفة، ومن أهم مميزاتها أنها تسمح بتبادل المعلومات بين مستخدمي الشبكة، ومن استخدامات شبكة الإنترنت البريد الإلكتروني والقوائم البريدية.
- البريد الإلكتروني (Electronic Mail) هو تبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسوب، ويعد من أكثر خدمات الإنترنت استخداماً، إذ يستخدم كوسيط بين المدرس والطلبة من جهة وبين الطلبة من جهة أخرى، ويتم من خلاله تبادل الرسائل والوثائق والملفات الخاصة بالمادة الدراسية، والرد على استفسارات الطلبة، وكوسيط للتغذية الراجعة.
- القوائم البريدية (Mailing List) وهي تتكون من عناوين بريدية تحتوي على عنوان بريدي واحد يقوم بتحويل جميع الرسائل المرسلة إليه إلى كل عنوان في القائمة حيث يتاح للطلبة تبادل الواجبات المطلوبة للمادة الدراسية مع المدرس وكذلك الرسائل والمعلومات فيما بينهم، وتعتبر خدمة القوائم البريدية من إحدى خدمات الاتصال المهمة في الإنترنت.
- التحصيل: مجموعة المعارف والمفاهيم والمصطلحات التي يكتسبها المتعلم نتيجة مروره بالخبرة من خلال عملية التعليم، ويقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد،والذي أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة.
- طلبة الماجستير:هم الطلبة المنتظمون في برامج ماجستير الإدارة التربوية والمناهج والتدريس والمسجلين مادة التخطيط التربوي في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.
- التخطيط التربوي: أحد المساقات التي يقدمها قسم الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت للطلبة على مستوى الماجستير، ويخصص له ثلاث ساعات معتمدة.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:-

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الماجستير المسجلين لمساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2005 / 2006 م.
- اقتصرت هذه دراسة على أثر استخدام الانترنت في تحصيل الطلبة.
- اقتصرت هذه الدراسة على مادة التخطيط التربوي (مفهوم التخطيط التربوي وأهميته ومبرراته، وأسس التخطيط التربوي والشروط اللازمة له، وأهداف التخطيط التربوي وأساليبه، وصعوبات التخطيط التربوي، وأهم العوامل المؤثرة في التخطيط التربوي، والحلول الممكنة لصعوبات التخطيط التربوي، والتخطيط التربوي أنواعه – ومشكلاته وكيفية التغلب عليها، وأنواع الخطط التعليمية ومراحل إعداد الخطة، وتحديد الأولويات، وأدوار المخطط التربوي ومهامه، وأهمية دراسة المستقبل للمخطط التربوي وأساليبها).

الدراسات السابقة

هدفت الدراسة التي أجراها جامالبيور (Jamalipour , 2006) الى الكشف عن أثر استخدام الإنترنت على عملية التعلم والتعليم في التعليم العالي، إذ بيّنت الدراسة أهمية استخدام الإنترنت في العملية التعليمية التعلمية من كونها الطريقة الداعمة للتعلم عن بعد، وإمكانية أن تحل محل التعليم التقليدي، وخاصة في المواد التي تتطلب تفكيرا أكثر بسبب توافر تكنولوجيا المعلومات، وبينت الدراسة أهمية العناية الفائقة باستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية، وإعادة النظر في استعمال تكنولوجيا المعلومات وخاصة الإنترنت في الجامعات، وبيّنت الكثير من الطرق الفعالة لاستعمال الإنترنت ومنها البريد الالكتروني، وخلصت دراسته إلى الأمور التالية: أن استخدام الإنترنت له فعالية في تحسين نوعية التعليم والتعلم، وفي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويمكن اعتبارالإنترنت وسيلة للمناقشة وتشجيع الطلبة على التقييم الذاتي، واستعمال الانترنت في الواجبات البيتية، واكتساب المعرفة بصورة سريعة وسهلة، وبين أهمية التدريب للوصول لزيادة فعالية عملية التعليم والتعلم.

وهدفت دراسة أبولوم (Abuloum , 2005) إلى الكشف عن أثر تدريس مادة ثقافة الحاسوب التربوية عبر الإنترنت على الفاعلية الذاتية نحو الحاسوب لدى معلمي ما قبل الخدمة، وشملت الدراسة (97) طالبا، وبيّنت وجود فاعلية لتدريس مادة ثقافة الحاسوب التربوية باستخدام الإنترنت وبدلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α = 0.05)،أذ اظهرت تحسن وتطور الفاعلية الذاتية وتطورها نحو الحاسوب وبخاصة متغيرات دراسته.

وقام سلامة (2005) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام شبكة الإنترنت على التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر الحاسوب في التعليم، وتكوّنت عينة الدراسة من (72) طالبا وطالبة، اذ ضمت المجموعة الضابطة (21 طالبا و 15 طالبة) درست بالطريقة التقليدية، بينما ضمت المجموعة التجريبية التي استخدم معها الإنترنت (13 طالبا 23 طالبة)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت كذلك وجود فرق ذو دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بالنسبة لجنس المتعلم ولصالح الإناث، وبيّنت كذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وبينت دراسة الموسى (2003) أهمية استخدام الإنترنت في التعليم العالي، اذ كشفت الدراسة ضرورة أستخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في التعلم عن بعد، وأستخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الجوانب الأكاديمية، والاستفادة من الإنترنت كوسيلة في البحث عن المعلومات والأبحاث والدراسات، وأيضا في استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الجوانب الإدارية ، وأظهرت الجوانب الايجابية في استخدام الإنترنت في المجال الأكاديمي إذ إن الإنترنت يعمل على تغيير نظم التدريس التقليدية وطرقها، وإعطاء التعليم الصبغة العالمية، وسرعة التعليم، والحصول على آراء العلماء والمفكرين والباحثين، وسرعة الحصول على المعلومات، ووظيفة الأستاذ تكون بمثابة الموجه، ومساعدة الطلبة على تكوين علاقات عالمية، وإيجاد فصل بدون جدران، وتطوير مهارات الطلاب على استخدام الحاسوب، وعدم التقيد بالساعات الدراسية إذ يمكن وضع المادة العلمية عبر الإنترنت.

وقام الزهراني (2002) بدراسة هدفت الى الكشف عن أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة مقرر تقنيات التعليم في كلية المعلمين بالرياض، وقسم الطلبة الى مجموعتين، المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة التقليدية، بينما درست المجموعة التجريبية باستخدام الإنترنت، وأظهرت الدراسةعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، كم بيّنت وجود اتجاهات إيجابية نحو مقرر تقنيات التعليم ودراسته باستخدام الإنترنت.

وهدفت دراسة ساملي وليوجي (Sumalee and Luechai , 2000) إلى معرفة تأثير التعلم عن بعد بواسطة الإنترنت في مادة ضبط المحرك الكهربائي في المركز التكنولوجي في جامعة مونكيت، بانكوك (تايلند)، وتكوّنت عينة الدراسة من (52) طالبا، وكانت مادة الدراسة تطوير وحدات القياس في التعليم، وتكوّنت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي واستبانة للمقارنة بين تحصيل الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي، وكذلك تضمنت الدراسة حسنات التعليم وسيئاته بواسطة الانترنت، واظهرت دراستهما: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) في تحصيل الطلاب بين الاختبار القبلي والبعدي ولصالح تحصيل الطلاب في الاختبار البعدي، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فعالية في استخدام الانترنت في تعلم وحدات القياس، ووجود رضا لدى الطلبة نحو تطوير وحدات القياس عبر الإنترنت إذ استخدام البريد الالكتروني في التدريس، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من المشاكل التي يعاني منها الطلبة من مثل استخدام البرنامج المعد، والتحميل والربط بمواقع أخرى.

وهدفت الدراسة التي أجراها شيرسون (Sherson , 1999) إلى الكشف عن أثر استخدام الإنترنت في التعليم المهني في جامعة فيكتوريا، موضحا أن التعليم عملية اتصال أساسية يهدف للكشف عن التفاعل بين المتعلم والمعلم، والمعرفة والمشكلة اللتين يحاول المتعلم أن يحلهما، وحاولت الدراسة الكشف عن المشكلات التي تحيط بكل هذه العوامل عند تطبيقها في التعليم المهني باستخدام الانترنت، وأوضحت الدراسة أن هناك مسؤولية لتصميم التعلم لجعله أكثر فعالية للمتعلمين، وكذلك التأكد من أن يحصل المتعلم على فرصة أفضل للنجاح، وقد توصلت الدراسة إلى ان تحسين عملية التعليم تحتاج للتعامل مع التكنولوجيا كغيرها من المصادر، التي تحتاج إلى تفكير وخيال وإبداع، وبما أن المعلومات في الوقت الحاضر أصبحت أكثر انتشارا فقد ركزت الدراسة على التعلم بواسطة العمل والتطبيق أكثر من القراءه والاستماع، فالتعليم عن بعد ربما لن يكون الطريق الأسهل والأرخص ولكنه يفتح الأفق العالمية لإمكانيات التعلم.

وأجرى وانج وكوهن (Wang and Cohen,1998) دراسة حول واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الاميريكة الحكومية للتطبيقات المتوافرة عبر الإنترنت، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (30) فقرة، وبيّنت دراستهما أن (85%) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة استخدموا تطبيقا واحدا من تطبيقات الإنترنت على الأقل، وأظهرت دراستهما أيضا ان البريد الإلكتروني أكثر التطبيقات المستخدمة من قبلهم، بينما كان أقلها بروتوكول نقل الملفات، وبيّنت الدراسة إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية شبكة الإنترنت في تطوير عملهم المهني، وكذلك الرغبة في استخدامها في مجال البحث العلمي والتدريس.

وهدفت الدراسة التي أجراها كلارك وكرونج (Cronje, 1997 Clarke and) إلى الكشف عن التدريس عبر الإنترنت، وعن إمكانية استخدام الإنترنت كأداة عملية داخل الغرفة الصفية باستخدام خدمة البريد الالكتروني ودوام الاتصال البريدي بالطلبة،إذ حللت (462) رسالة تم استخدامها لمساق الحاسوب كإحدى مساقات درجة الماجستير في التعليم المساعد للحاسوب، في جامعة بريتوري التي تم إرسالها عبر البريد الإلكتروني والقوائم البريدية، وكشفت الدراسة أن الإنترنت قد احتل مكانا كبيرا عبر مسافات بعيدة، وساعد على توفير وسائل فعالة أكثر في التعليم البناء وخاصة التعاون التعليمي في بيئة التعلم عن بعد، وأظهرت الدراسة أن (66%) من رسائل البريد الإلكتروني عملت على: تقديم اقتراحات لحل المشكلات، والتزويد بالمعلومات، وتقديم التعزيز والتشجيع، والشرح والتوضيح لكيفية القيام بالمهمات، واعطاء التوجيهات والتعليمات المناسبة، وبيّنت الدراسة كذلك امتلاك الطلبة القدرة على زيادة المعرفة، وتصميم بيئة التعليم عن بعد وتطويرها بالإضافة إلى اكتساب الخبرات التعليمية، وأظهرت الدراسة أن الغرفة الصفية باستخدام خدمة البريد الالكتروني ما هي الا تقليد لاصول التدريس مع أنها مشجعة للطلاب من خلال تحديهم وإعطائهم الشعور بالاستقلالية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة:-

- يلاحظ أن أغلبها تناولت مميزات وتوظيف الإنترنت في العملية التعليمية بصفة عامة، ولم تحدد درجة وتأثير الخدمات التي يقدمها الإنترنت.
- أظهرت جميع الدراسات السابقة أن هناك دورا فعالا للإنترنت في العملية التعليمية التعلمية، باستثناء دراسة الزهراني(2002) إذ بينت أنه ليس هناك دوراً فعالاً للإنترنت في العملية التعليمية التعلمية إذا ما قورنت بالطريقة التقليدية.
- ودلت نتائج الدراسة التي قام بها سلامة (2005) وجود فرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بالنسبة لجنس المتعلم ولصالح الاناث، وبيّنت دراسته كذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.
- ما يميزالدراسة الحالية أنها حاولت الكشف عن أثر استخدام شبكة الانترنت في زيادة تحصيل طلبة الدراسات العليا مما قد يزيد من استخدام الإنترنت في التدريس الجامعي، علما بأن الطريقة التقليدية في التعليم العالي هي السائدة من قبل أعضاء هيئات التدريس الذين يدرسون طلبة الدراسات العليا.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الثاني لعام 2005 / 2006 م، وعددهم (59) طالبا وطالبة، قام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بشكل عشوائي، المجموعة الضابطة تكونت من (15) طالبا و(14) طالبة، درسوا باستخدام الطريقة التقليدية (المحاضرة والمناقشة)، وتكوّنت المجموعة التجريبية من (18) طالبا و (12) طالبة، درسوا باستخدام شبكة الإنترنت.

أداة الدراسة:

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً للدراسة من نوع الاختيار من متعدد تكون من (33) فقرة في صورته الأولية، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة لموضوع الدراسة(عبد الدائم، 2001، النوري، 1987)، لتكون أساسا لبناء الاختبار، وتم إعداد جدول مواصفات يشمل المستويات الثلاثة من المجال المعرفي (المعرفة، والاستيعاب، والمستويات العقلية العليا)، وقد صحح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، أما الاختبار في صورته النهائية فتكون من (30) فقرة فقط،إذ استبعدت ثلاث فقرات لصعوبتها، ولضعف معامل تمييزها كما سيتضح ذلك في صلاحية صدق الأداة وثباتها.

وللتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة آل البيت من ذوي الخبرة والكفاءه للتأكد من أن أسئلة الاختبار تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح الاسئلة ومراعاة الصعوبة والموضوعية للاختبار، وصحة المعلومات الواردة فيه وملاءمتها، وتم الاخذ بملاحظاتهم حول فقرات الاختبار،إذ عدلت فقرتان في ضوء آراء المحكمين، وتم حذف ثلاث فقرات قل تمييزها عن(0.19)، وأصبح الاختبار في صورته النهائيه مكونا من ثلاثين فقرة من أصل 33 فقرة (1). وللتأكد من ثبات الاختبار تم حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبا من طلبة الدراسات العليا في جامعة آل البيت ممن درسوا مادة التخطيط التربوي سابقا، ووفق معادلة كيودر ريتشاردوسون (KR-20)، إذ بلغت قيمته (0.88) وهو معامل يؤكد ان الاختبار على درجة مقبولة من الثبات لأغراض هذه الدراسة، كما تم حساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتراوحت ما بين (0.30 – 0.69) وهو مؤشر مقبول يمكن استخدامه لغرض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

اولا: المتغير المستقل

- طريقة التدريس: ولها مستويان:

1 - المستوى الأول: طريقة التدريس التقليدية.

2 - المستوى الثاني: طريقة التدريس باستخدام الإنترنت.

ثانيا: المتغير المعدل

- الجنس وله فئتان ذكر، أنثى

المتغير التابع: درجات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة للدراسة (التحصيل).

(1) يمكن الحصول على نسخة الاختبار من الباحث عند الطلب.

ولذلك تعتبر هذه الدراسة دراسة شبة تجريبية، والمخطط التالي يوضح تصميم الدراسة:

المجموعة التجريبية (استخدام الإنترنت) O1 X O2

المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) O2 O1

حيث إنّ: O1 يشير إلى نتائج الاختبار التحصيلي القبلي في مادة التخطيط التربوي، والرمز O2 إلى نتائج الاختبار البعدي في مادة التخطيط التربوي، والرمز X يشير إلى المعالجة.

وبعد جمع البيانات، تم إدخالها الى ذاكرة الحاسوب واستخدم الباحث في عملية التحليل الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقام باستخراج المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية و استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)للكشف عن نتائج الاختبار القبلي، وذلك للتحقق من مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، واستخدم تحليل التباين الثنائي ايضا للتوصل إلى نتائج الاختبار البعدي، ومعرفة مدى الفروق بين المتوسطات الحسابية لتحصيل أفراد عينة الدراسة تعزى الى طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

اجراءات الدراسة:

قام مدرس المادة بالإجراءات التالية:-

- تم التعيين العشوائي للمادة المراد إجراء الدراسة فيها من المواد التربوية التي يقدمها قسم الادارة التربوية لطلبة الدراسات العليا في الفصل الدراسي الثاني لعام 2005/ 2006م.
- بعد تسجيل الطلبة في مادة التخطيط التربوي وفقا لضوابط وشروط دائرة القبول والتسجيل والخطة الأسترشادية لبرنامج الماجستير، تم تقسيمهم عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة.
- التأكد من صدق الاختبار وثباته.
- تطبيق اختباراً تحصيلياً تكون فيه الاجابة اختيارا من متعدد لمجموعتي الدراسة.
- ادخال البيانات في الحاسوب من أجل تحليلها إحصائيا، واستخدام (SPSS).

ولكيفية القيام بالتدريس وفق مجموعتي الدراسة قام مدرس المادة بما يلي:

1 - التدريس بالطريقة التقليدية:

تم التدريس فيها من قبل مدرس المادة بطريقة المحاضرة، والمناقشة وذلك في الاسابيع الثلاثة الاولى من محاضرات المساق، ثم تم تقسيم موضوعات مادة التخطيط التربوي إلى موضوعات فرعية، وتوزيعها من قبل المدرس، بحيث يتولى كل طالبين إعداد المادة الدراسية الخاصة بهما، وعرضها أمام زملائهم، وذلك حسب جدول زمني محدد من قبل مدرس المادة، وتُرك للطلبة حرية أختيار مراجع المادة التي طُلب منهم تجهيزها وعرضها ومناقشتها أمام زملائهم.

2 - التدريس باستخدام الإنترنت: تم التدريس فيها بحيث يكون دور مدرس المادة دور الموجه والمشرف والمرشد، وقد اتبعت الطرائق التالية في تدريس مادة التخطيط التربوي من خلال الإنترنت وفق الإجراءات التالية:

- تم لقاء مدرس المادة مع جميع طلبة المجموعة التجريبية قبل المحاضرة الاولى لمادة التخطيط التربوي حيث وضح لهم الوصف الموجز للمساق، وكذلك الخطة التفصيلية، وتم تزويدهم بالعنوان الإلكتروني (Electronic Mail) المعتمد لمادة الدراسة، والطلب منهم مراسلة مدرس المادة من خلاله، والذي يستخدم كوسيط بين مدرس المادة والمتعلم لإرسال الرسائل لجميع الطلبة، وإرسال الواجبات للمادة، والرد على استفساراتهم، وكوسيط للتغذية الراجعة، حيث يعد استثمارا حقيقيا في الوقت والجهد.
- تم ارسال ملفا مرفقا معدا من قبل مدرس المادة من خلال البريد الإلكتروني لجميع طلبة المجموعة التجريبية، متضمنا مقدمة حول مادة التخطيط التربوي، ومحتويا على ارشادات من مثل كيفية ارسال الطالب للملفات الخاصة بالمادة الدراسية إلى المدرس وزملائه، وحرية الطالب في اختيار الموضوع الذي يريد ان يقوم بإعداده من خلال برنامج معالج النصوص او العروض التقديمية او أي برمجية يراها مناسبا لذلك، وارسال نسخة من كل عمل يقوم به الطالب الى بقية زملائه ولمدرس المادة ايضاً، وتحديد وترتيب موضوعات مادة الدراسة من خلال البريد الإلكتروني كي لا يحدث تشابه في الموضوعات المرسلة من قبل الطلبة، والتقيد بالأسئلة والمناقشة التي تخص المادة الدراسية المرسلة من قبل أحد الطلبة.
- وللتأكد من إرسال المعلومات والاستفسارات والأسئلة والأجوبة من كل طالب إلى جميع زملائه تم انشاء قائمة بريدية من قبل مدرس المادة (Mailing List)، بحيث شملت أسماء جميع طلبة المجموعة التجريبية وعناوينهم، بحيث يتم من خلالها إرسال المتطلبات الخاصة بمادة الدراسة، وتحويل جميع الرسائل المرسلة إليه إلى جميع طلبة المجموعة التجريبية، كما أنها تستعمل وسيلة لتوزيع المعلومات.

وقد تم تطبيق اختباراً تحصيلياً قبلياً للمجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، إذ قام مدرس المادة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة، ويشير الجدول (1) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي بحسب متغيري الدراسة (طريقة التدريس والجنس).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة، على الاختبار القبلي، تبعا لطريقة التدريس والجنس.

الجنس	الإحصاء	طريقة التدريس: الضابطة	طريقة التدريس: التجريبية (الانترنت)	المجموع الكلي
ذكور	ن	15	18	33
	س	10.00	9.00	9.46
	ع	2.39	2.72	2,59
اناث	ن	14	12	26
	س	10.43	9.92	10.19
	ع	1.65	2.61	2.12
المجموع الكلي	ن	29	30	59
	س	10.21	9.37	9.78
	ع	2.04	2.67	2.40

ن: العدد. س: المتوسط الحسابي من 30 (النهاية العظمى). ع: الانحراف المعياري.

يتبين من الجدول (1) أن متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (س- = 10.00) أعلى بقليل من متوسط طلاب المجموعة التجريبية (س- = 9.00)، وأن متوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة (س- = 10.43) متقارب مع متوسط طالبات المجموعة التجريبية (س- = 9.92)، وتشير هذه النتائج مبدئيا إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة من حيث طريقة التدريس، والجنس.

ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة احصائية بين هذه المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي(2 x 2) Two-Way ANOVA لعلامات الطلبة في الاختبار القبلي، ويوضح الجدول (2) تحليل التباين الثنائي لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة في التحصيل القبلي في التخطيط التربوي.

جدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلاب مجموعتي الدراسة في اختبار التكافؤ القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الاحصائية
طريقة التدريس	8.253	1	8.235	1.435	0.236
الجنس	6.533	1	6.533	1.136	0.291
طريقة التدريس x الجنس	0.860	1	0.860	0.150	0.700
الخطأ داخل الخلايا	316.345	55	5.752		
المجموع	334.136	58			

ويلاحظ من الجدول (2)، عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) تعزى إلى أثر طريقة التدريس في تحصيل الطلبة القبلي في مادة التخطيط التربوي، وعدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) تعزى إلى أثر الجنس في تحصيل الطلبة القبلي في مادة التخطيط التربوي، وعدم وجود دلالة احصائية عند مستوى (α = 0.05) تعزى لأثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وتعني هذه النتائج الاولية تكافؤ مجموعتي طلبة عينة الدراسة (إحصائيا) في متوسطات علاماتها في التحصيل القبلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت؟

وللاجابة عن هذا السؤال أجري الاختبار البعدي مباشرة بعد الانتهاء من تدريس مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، وكانت فقرات هذا الاختبار هي ذاتها فقرات الاختبار القبلي، وهدفت لمعرفة مدى اكتساب المتعلمين لمواضيع مادة الدراسة، باختلاف طريقتي التدريس، ويوضح الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة، الضابطة والتجريبية، على الاختبار البعدي تبعا لمتغيري الدراسة (لطريقة التدريس والجنس).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة،على الاختبار البعدي تبعا لطريقة التدريس والجنس

الجنس	الاحصاء	طريقة التدريس: الضابطة	طريقة التدريس: التجريبية (الانترنت)	المجموع الكلي
ذكور	ن	15	18	33
	س	24.80	27.44	26.24
	ع	0.94	1.20	1.72
إناث	ن	14	12	26
	س	24.57	26.92	25.65
	ع	0.65	1.17	1.50
المجموع الكلي	ن	29	30	59
	س	24.69	27.23	25.98
	ع	0.81	1.19	1.64

ن: العدد. س: المتوسط الحسابي من 30 (النهاية العظمى). ع: الانحراف المعياري.

يلاحظ من خلال الجدول3)) أن متوسط الأداء الكلي لطلبة المجموعة الضابطة هو (س- = 24.69) وبانحراف معياري (ع = 0.81) أقل من متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية (س- = 27.23) وبانحراف معياري (ع = 1.19).

ويتضح كذلك من الجدول (3) ان متوسط أداء الطلاب في المجموعة الضابطة هو (س- =24.80)، أقل من أداء طلاب المجموعة التجريبية (س- = 27.44)، وأن متوسط أداء الطالبات في المجموعة الضابطة(س- = 24.57)، أقل من أداء طالبات المجموعة التجريبية (س- = 26.92)، مما يشير إلى وجود فروق في أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية بالنسبة لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية، وقد استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) لاختبار تلك النتائج، ومدى دلالتها الإحصائية، كما يتبين من الجدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس	89.886	1	89.886	86.444	0.000
الجنس	2.065	1	2.065	1.986	0.164
طريقة التدريس x الجنس	0.323	1	0.323	0.311	0.579
الخطأ داخل الخلايا	57.190	55	1.040		
المجموع	154.983	58			

وبلاحظ من الجدول (4) ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى إلى طريقة التدريس، إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (86.444) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على أن الفرق بين طريقتي التدريس كان دالا إحصائيا، ولصالح المجموعة التجريبية، إذ كان متوسطها الحسابي (س- =27.23)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (س- =24.,69)، وهذا يدل على وجود أثر لطريقة التدريس في تحصيل الطلبة، علما بأنه كان هنالك تنظيما في اجراءات عرض المجموعة الضابطة الا ان المتوسط الحسابي لهذه الطريقة (س- =24. 69) كان أقل من المتوسط الحسابي للطريقة التجريبية (س- =27.23).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فعالية طريقة التدريس باستخدام الإنترنت كونها تراعي قدرة المتعلم وسرعته الذاتية في عملية التدريس، ولسهولة الاتصال من خلال البريد الإلكتروني مما زاد في تحصيل الطلبة، وكونها طريقة جديدة في التدريس مما أدى الى زيادة تفاعل الطلبة وفهمهم واستيعابهم لمحتوى المادة التعليمية، الأمر الذي أسهم في زيادة تحصيلهم ووجود أثر في طريقة التدريس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتعلمين في المجموعة التجريبية قد تعرضوا إلى عملية تعلم مستمرة، رفعت من كفايتهم في عملية التعلم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى حداثة طريقة استخدام الإنترنت في التدريس مما أثار اهتمام المتعلمين وتشويقهم في المجموعة التجريبية، وهذا أعطاهم دافعية وحماسا أكبر لتقبل هذه الطريقة في التعلم، بالإضافه إلى أن هذه الطريقة

مكنت المتعلم من التفاعل والتعامل واستيعاب المعلومات مما جعلها ملائمة للاستخدام، وهذا ما أدى إلى نجاحها وتميزها عن الطريقة الاعتيادية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: سلامة (2005)، وأبو لوم (2005)، وساملي وليوجي (2000)، بينما لا تتفق مع دراسة الزهراني(2002) إذ بينت أنه ليس هناك دور فعّال للإنترنت في العملية التعليمية التعلمية إذا ما قورنت بالطريقة التقليدية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما أثر متغير الجنس في التحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت باستخدام شبكة الإنترنت؟

وبالنظر إلى الجدول (3) يتبين أن متوسط أداء طلاب المجموعة الضابطة (س- =24.80)، متقارب مع أداء طالبات المجموعة الضابطة (س- = 24.57)، وأن متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية(س- = 27.44) متقارب مع متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية (س- = 26.92)، مما يشير الى عدم وجود فروق كبيرة لمجموعات الدراسة بالنسبة لجنس المتعلم.

ويلاحظ من الجدول (4) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) تعزى الى جنس المتعلم، إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (1.986)، ومستوى الدلالة (0.164)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) بين متوسط أداء طلاب مجموعة الدراسة (س- =26.24)،ومتوسط أداء طالبات مجموعة الدراسة (س- = 25.65).

وهذا يدل على تكافؤ الجنسين(الطلاب، الطالبات) في استعدادهم للتعلم من خلال الانترنت، كما أن أهمية استخدام الإنترنت لدى الجنسين متشابهة، وقد يعزى كذلك إلى تشابه الظروف التعليمية بين كل من الذكور والإناث أو إلى طبيعة المادة الدراسة، وقد يتساوى اهتمام كل من الذكور والإناث بهذا الموضوع.

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سلامة (2005)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05) بالنسبة لجنس المتعلم ولصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: ما أثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تحصيل طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة آل البيت؟

يلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0.311) عند مستوى دلالة (0.579)، وهذا يعني أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الجنس وطريقة التدريس في تأثيرها على المتغير التابع (التحصيل)، أي إنه ليس هناك تأثير مشترك لكل من الجنس وطريقة التدريس على المتغير التابع (التحصيل).

وربما يعزى عدم وجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تحصيل الطلبة إلى أن الطلبة ذكورا وإناثا قد اعتبروا أن استخدام شبكة الإنترنت كطريقة جديدة في التدريس قد أثارت أهتمامهم في عملية التعليم مما انعكس ايجابا على تحصيلهم الدراسي.

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سلامه (2005)، التي اشارت الى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

توصيات الدراسة

اعتماداً على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- استخدام طريقة التدريس باستخدام الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي مما قد يسهم في زيادة تحصيل الطلبة.
- تشجيع مراكز تطوير أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت والجامعات الأردنية في استخدام شبكة الإنترنت في الدورات التي يتم اعدادها لأعضاء هيئة التدريس لزيادة فعالية أدائهم.
- القيام بدراسات مماثلة لإظهار أثر استخدم الإنترنت في المواد العلمية الأخرى.
- إجراء دراسات أخرى جديدة بتصميمات وأدوات قياس مختلفة عن تلك التي اعتمدت في هذه الدراسة.

المصادر والمراجع

اسماعيل، الغريب زاهر. (2001). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم. مصر، المنصورة: عالم الكتب.

الجابري، محمد رجب، ومنيزل، عبد الحميد، وعبدالله، منتصر. (1996). **الحاسوب في التعليم** (ط1). عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الجملان، معين حلمي. (2002). التعليم عن بعد بين ممارسات الواقع وتوجهات المستقبل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 3 (1)، 138 – 162.

الحيلة، محمد محمود. (2003). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزهراني، عماد بن جمعان.(2002). أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

سعادة، جودت احمد، السرطاوي، عادل فايز.(2003). **استخدام الحاسوب و الانترنت في ميادين التربية والتعليم**، ط1 .عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلامه، عبد الحافظ محمد جابر.(2005). اثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة – فرع الرياض – في مقرر الحاسوب في التعليم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6 (1)، 169 – 190.

عبد الدائم، عبدالله. (2001). **التخطيط التربوي** (ط10). لبنان، بيروت: دار العلم للملايين.

عبد المنعم، أبراهيم محمد.(2003). التعليم الالكتروني في الدول النامية الآمال والتحديات، الندوة الاقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم، مصر: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

العمري، علاء الدين يوسف. (2002). التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت. **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 143، 250 – 268.

عيادات، يوسف احمد.(2004). الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز بن محمد. (2003). استخدام الانترنت في التعليم العالي. **مجلة جامعة الملك سعود**،العلوم التربوية الدراسات الاسلامية، 15، 59 – 96.

النوري، عبد الغني. (1987). **اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية** (ط1). قطر، الدوحة: دار الثقافة.

الهابس، عبدالله عبد العزيز محمد، والكندري، عبد الله عبد الرحمن. (2000). الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت.**المجلة التربوية**، الكويت، 15(57)، 167 - 199.

Abuloum,Amjad.M.(2005).The Effect of an Educational Internet-Based Computer Literacy Course on Pre-service Teacher Education Student' Computer Self-Efficacy. *Journal of Educational & Psychological Sciences* , 6(4): 25 – 52.

Bates, A.W.(1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge.

Charp, S. (2000). Internet Usage in Education. *Technological Horizon in Education (THE)*, 27 (10): 12-14.

Clarke, Patsy A. and Cronje, Johannes C. (1997). *Teaching "Teaching on the Internet" On The Internet*. [On-Line] Available URL: *hagar.up.ac.za/catts/abc/clarke&cronjec.doc*

Dugan, A. et al (1999). *Measuring Students' Attitude toward Educational Use of the Internet*. The Annual Conference of the American Educational Research Association. Canada. ERIC document no. ED429117

Jamalipour ,Abbas (2006). Effect of Web-Based Materials on Teaching and Learning in Higher Education. [On-Line] Available URL: *http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach_conference00/papers/jamalipour.html*

Kaplan, Howard (1997). *Interactive Multimedia and the World Wide Web*. Anew Paradigm for University Teaching and learning. [On-Line] Available URL: http://www.Educause.edu/pub/er/review/ review Articles/ 32 148. Html.

Merrill,D.(2002).Effective Use of Instructional Technology Requires Educational Reform. *Educational Technology* , 42(4), 13 – 17.

Sherson , Grant Warren (1999).*The Use of the Internet in Voccational Tertiary Education*. [On-Line] Available URL: *www.ucol.ac.nz/~g.sherson/papers/Internet_and_Tertiary_Education.pdf*

Sumalee, Chanchalor and Luechai, Powichai (2000). *A Study on the Effect of Distance Learning via the Internet in the Course of Electric Motor Control. (PDF)*. [On-Line] Available URL: *www.st.kmutt.ac.th/~s5400211/Distance.pdf*

Trowbridge,L.W. and Bybee,R.W. (1991).*Becoming a Secondary School Science Teacher* , Merrill Puplishing company , 4th edition.

Wang,Y.and Cohen.A.(1998). *University faculty Use of the Internet*. ERIC,ED423867.

Williams, B. (1995). *The Internet for Teacher*. IDG Books Worldwide,Inc.

Wulf, K. (1996). Training Via the Internet: Where Are We ?. *Training and Development* , 50 , 50 – 55.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 1، 2007، 11-32

مستويات التفكير في الهندسة الفضائية لدى طلبة الصف العاشر

أمل خصاونه*

تاريخ تسلم البحث 2006/7/10 تاريخ قبوله 2007/1/15

ملخص: تقصّت الدراسة الحالية مستويات التفكير في الهندسة الفضائية لدى طلبة الصف العاشر، والبالغ عددهم (310) من الطلاب والطالبات، وذلك من خلال استجاباتهم على اختبار في مستويات التفكير في الهندسة الفضائية. وبني الاختبار من قبل الباحث في ضوء المستويات الأربعة الأولى لنظرية "فان هيل" في التفكير الهندسي، إضافةً إلى التأكد من خصائصه السيكومترية. أسفرت النتائج عن تصنيف 71.94% من الطلبة في إحدى المستويات موزعة بالترتيب: 34.84% في مستوى الاستدلال غير الشكلي، و17.42% في مستوى الاستدلال الشكلي، و10.65% في المستوى التحليلي، و 9.03% في المستوى الإدراكي أو البصري. وتبيّن أنّ 19.03% من الطلبة قد صُنّفوا دون المستوى الأول؛ أي دون الإدراكي من مستويات "فان هيل". وبذلك تكون نسبة الطلبة الذين أمكن تصنيفهم من خلال اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية 90.97%. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين جنس الطلبة ومستويات تفكيرهم في الهندسة الفضائية، وأنّ أداء طلبة الصف العاشر على اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية يختلف باختلاف مستوى التفكير الهندسي لديهم. (**الكلمات المفتاحية**: نظرية "فان هيل"، التفكير الهندسي، الصف العاشر، الهندسة الفضائية، جنس الطالب، أداء الطالب. اختبار محكي المرجع).

Spacial Geometric Thinking Levels among Tenth Grade Students

Amal Khasawneh, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: *Geometric thought among a sample of (310) male and female tenth grade students was investigated. The students responded to a test of spacial geometric thinking levels. The test was developed by the researcher in light of Van Hiele theory. The psychometric data of the test were confirmed. The results revealed that among tenth graders, 71.94% were classified as follows: 34.84% at the informal deduction level, 17.42% at the formal deduction level, 10.65% at the analytic level, and 9.03% at the cognition or visual level. In addition, 19.03% among the students were classified as below the cognition level. Moreover, the findings indicated that there is a correlation between students' sex and their geometric thinking levels, and there were significant differences between their performance on the test due to their geometric thought.(**Keywords**: Van Hiele theory, Geometric thought,Tenth grade, Spacial geometry, Sex, Performance, Criterion-Referenced Test).*

أفرز العقد الأخير تطورات في مجال منهاج الرياضيات تمثّلت بتوجهات جديدةٍ لما يجب أن يكون محل اهتمامٍ في تعليم وتعلّم الرياضيات وتقويم تعلّم الطلبة. وقد تمّ توثيق تلك التوجهات في وثائق عالمية لعل من أبرزها وثيقة مبادئ ومعايير مناهج الرياضيات المدرسية الصادرة عام 2000 عن المجلس الوطني الأمريكي لمعلّمي الرياضيات. وقد ركزت مجمل الوثائق على أهداف كبيرة لتنمية القدرات الرياضية في كافة مجالات المعرفة الرياضية وفي مقدمتها الأعداد والعمليات عليها، والجبر، والهندسة، والقياس، والإحصاء والاحتمالات، وتمثّلت تلك القدرات الرياضية بعمليات التبرير والبرهان، والاتصال، والتمثيل، والربط، وحل المسألة. (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000).

ومن هنا، تعد الهندسة أحد المكونات الأساسية لمحتوى مناهج الرياضيات المدرسية منذ رياض الأطفال ولغاية الصف الثاني عشر، وترتبط الهندسة بعلمي الفيزياء والرياضيات؛ فالجسم الأسطواني الشكل يرتبط بمفهومين مجردين، أولهما الفراغ الذي يشغله هذا الجسم حيث ينشأ، ويسمّى بالفراغ الفيزيائي، وثانيهما شكله الأسطواني وهو ما يسمّى بالفراغ الرياضي موضوع دراسة الهندسة؛ فالهندسة علم يخص الأفكار والشكل وليس العالم المادي (راشد والزعبي، 1984). وعلاوةً على ذلك، تلعب الهندسة دوراً في تنميةِ الحس المكاني لدى الطلبة، وفهم المحيط المادي الذي يستمدون منه خبراتهم اليومية. والهندسة جنباً إلى جنب مع الأعداد تعدان المعيارين الأساسيين لمناهج الرياضيات؛ لأهميتهما في مساعدة الطلبة على تعلّم مختلف معايير المحتوى الرياضي، ومعايير العمليات آنفة الذكر.

إنّ إدراك أهمية الهندسة في المناهج المدرسية –بمكوناتها المستوية والتحليلية والفضائية- يتمثل في الإدراك البصري للأشياء المستوية والمجسّمات، ووصف خصائصها، والتوصل إلى استنتاجات منطقية تمثل علاقات بين مفاهيمها. وتبدأ الخبرات المبكرة في الهندسة من خلال التمثيل ببعدين للأشياء ذات الثلاثة أبعاد (كالصور مثلاً). وتختلف تلك الخبرات من طالب إلى آخر؛ فمنهم من يفكر ويبرّر المعلومات المكانية بجهد بسيط، ومنهم من يحتاج إلى الوقت الكافي والتعليم المناسب لتكوين تلك الخبرات (عبيد، 2004).

ويشير الأدب السابق إلى قصور في المعرفة المفاهيمية الهندسية لدى الطلبة عبر الصفوف المختلفة؛ فقد ركّزت أبحاث "بيير فان هيل" و "دينا فان هيل-جيلدوف" على مستويات التفكير في الهندسة ودور التعليم في تحسين تلك المستويات لدى الطلبة والرقي بها هرمياً. ففي نهاية الخمسينيات طوّرا نظرية مميّزة تتعلق بمستويات التفكير الهندسي، واستندت تلك النظرية أساساً على دراستين لهما تعلقتا بالصعوبات التي يواجهها الطلبة

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

في ألمانيا أثناء دراسة الهندسة. وافترضت تلك النظرية أنّ جميع الطلبة يتقدمون بتسلسل هرمي من خلال خمسة مستويات تفكير في الهندسة وهي: مستوى الإدراك أو مستوى التعرّف البصري؛ ويتحدّد بملاحظة الشكل الهندسي وتسميته من خلال مظهره العام، وتمييزه من بين مجموعة من الأشكال التي تبدو مماثلة له دون إدراكٍ أو تمييز لخواصه. ومستوى التحليل؛ ويتميز بملاحظة ووصف خواص الأشكال الهندسية دون ربطها مع بعضها بعضاً، سواء على مستوى خواص الشكل الواحد أم خواص الأشكال المختلفة، ويختبر الطالب تلك الخواص بالقياس، لكنّه لا يستطيع تحديد السمات الحرجة للمفهوم الهندسي؛ أي المكونة لتعريف ذلك الشكل، أو تمييزها من السمات الثانوية، بل يصف جميع الخواص التي يمكن تمييزها. أمّا المستوى الثالث فهو الترتيبي أو الاستدلال غير الشكلي؛ ويتميز بالقدرة على إعطاء تعريف دقيق للمفهوم الهندسي وإيجاد علاقات بين خواص الشكل الواحد والأشكال المختلفة ويدلّل على صحتها دون برهان. ومستوى الاستدلال الشكلي؛ ويتميز بالقدرة على التجريد والاستدلال من خلال بناء البراهين وفهم دور المسلّمة والتعريف والنظرية والقدرة على التعليل ضمن خطوات البرهان. أمّا المستوى الأخير والمتمثل بالدقة البالغة، فيتميز بالقدرة على فهم بنى الأنظمة المختلفة للهندسات الإقليدية واللاإقليدية والإسقاطية والمحايدة والتمييز بينها، إضافةً إلى إدراك البرهان القائم على المنطق واستخدام البرهان غير المباشر والخوض في مبدأ التناقض (Van Hiele, 1986; Van De Walle, 1994).

وفي منتصف الثمانينيات طوّر "فان هيل" (Van Hiele) نموذجاً لتعليم وتعلّم الهندسة منطلقاً من مستويات التفكير التي اقترحها سابقاً، ولخّص هذا النموذج بثلاثة مستويات أو مراحل، وهي البصري، والوصفي، والاستدلالي. وتتحقق كافة المستويات خلال فترات تعلّم مختلفة، والانتقال من مستوى إلى آخر ليس فطرياً أو طبيعياً، بل يأخذ مكانه من خلال نشاطات تعليمية مكثّفة وتحت تأثير برنامج تعليمي مناسب (Van Hiele, 1986, p.501; Van Hiele 1999, p.311).

كما قامت فان هيل-جيلدوف (Van Hiele –Geldof) عام 1984 بتحديد خمس مراحل للتعلّم يفترض أن تكون مرافقة لتعليم الهندسة، وقد لخصتها بالمراحل الآتية: مرحلة التصور البصري أو الاستقصاء؛ حيث يكون فيها محور النقاش التعلّم والخبرات السابقة للطالب ضمن موضوع الهندسة، ومرحلة التوجيه المباشر؛ وتتلخص بتزويد الطلبة بنشاطات من قبل المعلم بحيث تتيح لهم الفرصة لاكتساب الموضوع، ومرحلة التفسير؛ وتتميز باعتماد الطالب على نفسه في الحصول على المعرفة بدون التغاضي عن دور المعلم، ومرحلة التوجيه الحر؛ وتتميز باهتمام المعلم وانتباهه لقدرات الطلبة ومعرفتهم الإبداعية، والمهمات التي يجب أن تقدّم لهم؛ والمرحلة الأخيرة التكامل وتتمثل بمقدرة الطلبة على تلخيص ما تعلموه خلال الدرس لتظهر مقدرتهم على الربط والتحليل والتركيب.(Mistretta, 2000, p.367).

تشير الوثائق العالمية المتعلقة بمعيار الهندسة والحس المكاني، إلى أهمية هذا المعيار على مستوى كافة المراحل المدرسية، وذلك بهدف تنمية مقدرة الطلبة على تصنيف ونمذجة الأشكال الهندسية ببعدين وثلاثة أبعاد، وتحليل الخصائص والسمات المميزة لتلك الأشكال، وتنمية مقدرتهم على اختيار واستعمال أنظمة تمثيل مختلفة مثل الهندسة الإحداثية، وإدراك دور التحويلات الهندسية والتماثل في تحليل المواقف الرياضية، وامتلاك المقدرة على استعمال التمثيلات البصرية، والتبرير المكاني لحل المسائل داخل الرياضيات وخارجها. (NCTM, 2000, P.61). وقد أشارت تلك المعايير إلى خصوصية للمراحل المدرسية في مجال معيار الهندسة والحس المكاني؛ فعلى سبيل المثال، يفترض هذا المعيار أنّ الطلبة من الصف التاسع وحتى الثاني عشر مستعدون لدخول مرحلة الاستدلال والقدرة على البرهان وحل المسألة، بحيث تكون المراحل السابقة بما اشتملت عليه من مفاهيم وخصائص وعلاقات هندسية أساساً ومتطلباً لتعليم وتعلّم الهندسة لطلبة هذه الصفوف. وتتضمن هذه المعايير تطوير قدرة الطلبة على البرهان والتفكير بشقيه الاستقرائي والاستدلالي باستخدام الأمثلة واللاأمثلة والأمثلة المضادة في استكشاف الأفكار ووضع التخمينات والتحقق منها (NCTM, 2000, P.290).

ولا شك أنّ تفحص تلك المعايير يتفق ومستويات فان هيل للتفكير الهندسي؛ فالمفاهيم الهندسية لا تظهر فجأة بصورة كاملة لدى الفرد، ولا تنتهي لديه عند حد معيّن، ولكنها في تطوّر ونمو مستمرين. ويحتاج تكوين المفهوم بشكلٍ عام إلى فترة زمنية وإلى نوعية من التعليم تركز على مراحل تكوّن ذلك المفهوم، ومن هنا كانت السمة الأساسية المميزة لمستويات التفكير الهندسي هو عدم اعتمادها على النضج، بل على نوعية النشاطات والخبرات التي يتعرض لها الطالب، إضافةً إلى أنها هرمية في تطورها.

أمّا على المستوى المحلي فتعتبر الهندسة إحدى المحاور الأساسية في منهاج الرياضيات المدرسي على مستوى كافة المراحل التعليمية. ويضم منهاج الهندسة عبر الصفوف المختلفة دراسة الهندسة المستوية والتحليلية والفضائية (ثلاثية الأبعاد). وتهدف دراستها إلى فهم العالم المادي المحيط بالطالب، وفهم النماذج الهندسية، وتنمية القدرة على التحليل وحل المسألة الهندسية وفهم التمثيل المجرد والرمزي للمفاهيم الهندسية، والتعرف على الأشكال الهندسية وخواصها والعلاقات بين تلك الخواص، وتطوير القدرة المكانية من خلال رسم وإنشاء وقياس وتصور ومقارنة وتصنيف الأشكال الهندسية. فالطالب الذي يطوّر معنى للعلاقات المكانية ويعي المفاهيم الهندسية يكون أفضل من غيره لتعلّم الأفكار العددية والقياس والمواضيع الرياضية المتقدمة (وزارة التربية والتعليم، 1990).

وبمراجعة الأدب البحثي، فقد تعددت مجالات البحث في الهندسة بشكلٍ عام؛ فمنها أبحاث ودراسات تناولت فعاليّة استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة من خلال تأثير لغة لوجو،

(LOGO)في تعلّم الهندسة، وبرامج الراسم الهندسي (Geometer's Skecthpad)واستخدام الآلة الراسمة وبرامج أخرى أعدت في ضوء برامج الذكاء الاصطناعي. وتناولت دراسات أخرى استخدام أنشطة وتطبيقات عملية صفية في تدريس الهندسة كأنشطة القراءة والكتابة الرياضية وأنشطة تكاملية مع العلوم الأخرى (الصادق،2001، ص267). أمّا المجال البحثي الآخر فهو موضوع الدراسة الحالية؛ فقد تناول أبحاثاً متعددة الاهتمامات بمستويات التفكير الهندسي وتدريس الهندسة في إطار نموذج "فان هيل" للتفكير الهندسي، واتبعت أطراً بحثية مختلفة؛ فمنها الدراسات الوصفية أو الاستطلاعية التي تناولت واقع مستويات التفكير في الهندسة لدى فئات عمرية مختلفة من الطلبة على مستوى المدرسة والكلية الجامعية (Hoffer, 1981; Mayberry, 1983; Fuys, Geddes & Tischler, 1988; Wilson, 1990; Teppo, 1991; الجراح، 2001؛ خصاونه، 1994). ومنها الدراسات التجريبية التي تناولت برامج تدريبية أعدت حسب نموذج فان هيل لتعليم الهندسة وتعلّمها وأثر ذلك في متغيرات مختلفة منها تطور مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة والتحصيل (خصاونه والغامدي، 1998)، وهناك دراسات تناولت أثر بعض المتغيرات في مستويات التفكير الهندسي (July, 2001; Fitzsimmons, 1995)، وأثر بعض البرامج الحاسوبية في تنمية المقدرة على التفكير الهندسي (Symser, 1994; Choi-Koh, 1996, 1999). كما أجريت دراسات تحليلية لمحتوى كتب الرياضيات المدرسية الخاصة بجانب الهندسة، وعلاقة ذلك بالأنشطة المرافقة لمستويات "فان هيل" (خصاونه، 2000).

ففي مجال استخدام البرامج المحوسبة في الهندسة، أجرى سمسر (Symser, 1994) دراسة تجريبية هدفت إلى تقصّي أثر برنامج محوسب في الهندسة في مستويات التفكير الهندسي (مستويات فان هيل) ومتغيرات أخرى مرافقة كالقدرة المكانية والتحصيل في الهندسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في الأداء على اختبار لمستويات التفكير الهندسي ليست ذات أهمية من الناحية العملية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين القدرة المكانية ومستويات التفكير الهندسي من جهة، وبين مستويات التفكير الهندسي والتحصيل في الهندسة من جهة أخرى. وفي نفس الإطار أجرى شوي-كو (Choi-Koh, 1996) دراسة حالة لثلاثة طلبة حدّدت مستويات التفكير الهندسي لديهم قبل التجربة، هدفت إلى تقصّي أثر استخدام برامج محوسبة في تدريس الهندسة على تطور مستويات التفكير الهندسي لفان هيل، وعلاقتها بمستوى الأداء في الهندسة. وكشفت الدراسة عن فعاليّة استخدام برمجيات تعليمية قائمة على نموذج فان هيل في تطوير مستوياتهم في التفكير الهندسي، إذْ تساعد على التغلب على بعض الصعوبات لدى الطلبة. وأجرى فريركنج (Frerking, 1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات فان هيل للتفكير الهندسي والمقدرة على كتابة البرهان، فقد تعرضت المجموعة التجريبية لدراسة الهندسة بطريقة استقرائية من خلال برنامج الراسم الهندسي المحوسب، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاستنتاجية بدون الحاسوب. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين مقدرة الطلبة على كتابة البرهان ومستويات التفكير الهندسي لديهم. وهدفت دراسة شوي-كو (Choi-Koh, 1999) إلى تتبع تطوّر مراحل تعلّم طلبة المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم في الهندسة المستوية خلال تدريسهم حسب نموذج التعليم والتعلّم لفان هيل، واستخدام برمجية الراسم الهندسي. ومن خلال المقابلات العيادية تبين أنّ مراحل التعلّم لدى هؤلاء الطلبة تتطوّر حسب المستويات الهرمية الحسي-البصري، والتحليلي، والاستقرائي، ثم المرحلة الاستنتاجية وهي توازي مستويات التفكير في الهندسة لفان هيل.

ومن منطلق أهمية الوسيلة البصرية في تنمية مظاهر التفكير الهندسي والقدرة المكانية بثلاثة أبعاد، أجريت دراسة من قبل جولاي (July, 2001) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برمجية الراسم الهندسي كبيئة تعليمية في تنمية مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة الصف العاشر وقدرتهم على استيعاب مفاهيم هندسية بثلاثة أبعاد. فقد تعرض الطلبة لاختبارين أحدهما في التفكير الهندسي حسب مستويات فان هيل والآخر اختبار في القدرة المكانية ثلاثية الأبعاد كاختبارات قبلية وبعدية، وأسفرت نتائج التحليلات النوعية والكمية عن تحسن جوهري في مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة لا سيما للطلبة ذوي المستويات الأولى في هرم فان هيل (الإدراكي أو البصري والتحليلي)، كما أظهرت تقدمهم في القدرات المكانية بأشكال ثلاثية الأبعاد. وكذلك أجرى فيتزمانز (Fitzsimmons, 1995) دراسة تقصّت العلاقة بين مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة الكليات الجامعية ومدى نجاحهم في حل مسائل في الهندسة ثلاثية الأبعاد، وذلك من خلال تعرضهم لعمل مخبري مبني على أساس نموذج فان هيل التعليمي، واستخدام الحاسبة الراسمة وبرمجية رسم هندسي ثلاثية الأبعاد، مقابل مجموعة ضابطة درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة وقدرتهم المكانية، من خلال أدائهم على مسائل المساحات والحجوم الدورانية.

وبعيداً عن بيئة تكنولوجيا الحاسوب، اهتمت بعض الدراسات بطبيعة المنهج في الهندسة وأثر المعلومات والخبرات السابقة لدى الطلبة في تطور مستويات التفكير الهندسي لديهم، فقد أجرى ماسي (Massey,1994) دراسة هدفت إلى تقصّي أثر المعلومات الهندسية الأساسية لدى تسعة من طلبة المرحلة المتوسطة في التحصيل ومستويات التفكير الهندسي لديهم، وأظهرت النتائج أنّ مجموعة الطلبة من ذوي المستوى الأقل في امتلاك المعلومات الهندسية الأساسية، قد واجهت مشكلات في تطوّر مستويات فان هيل في التفكير الهندسي لديها، في حين وصلت المجموعة المتوسطة بشكل أسرع إلى المستويين الإدراكي والتحليلي من مستويات فان هيل، بينما تقدمت مجموعة المستوى الأعلى من

حيث المعلومات الأساسية في الهندسة إلى المستوى الترتيبي (الاستدلالي غير الشكلي). مما يدلّل على ارتباط مستويات التفكير الهندسي بالخبرات التعليمية. كما أجرى كارول (Carrol,1998) دراسة هدفت إلى تقصّي أثر تدريس الهندسة لطلبة المرحلة المتوسطة في إطار نموذج فان هيل للتفكير الهندسي في إمكانية إحداث تحسن في مستويات التفكير الهندسي لديهم. وأسفرت النتائج عن تطوّر ملحوظ في مستويات التفكير لدى هؤلاء الطلبة. أمّا سوافورد وجونز وثورنتون (Swafford, Jones, and Thornton,1997)، فقد شملت دراستهم (49) معلماً من معلّمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة ممن تعرضوا لبرنامج في الهندسة صُمِّمَ في ضوء نظرية فان هيل للتفكير الهندسي، وذلك بهدف تعريفهم بتلك المستويات، ومن خلال ملاحظتهم داخل الغرفة الصفية ومتابعة درجة استيعاب طلبتهم للهندسة تبين وجود تحسن في أداء المعلمين أثناء تدريس الهندسة وكذلك في أداء طلبتهم. وفي دراسة استطلاعية أجريت من قبل ماسون ومور (Mason&Moore,1997) تقصّت مستويات التفكير في الهندسة لدى (120) من الطلبة الموهوبين رياضياً بمستوى الصفوف من سادس إلى ثامن قبل تعرضهم لدراسة مساق في الهندسة، وأظهرت النتائج مقدرة الطلبة على استدلال المعاني الهندسية، لكن تخلّل ذلك ضعف في فهم التعريفات الهندسية الأساسية والمفاهيم والخواص، مما يظهر عدم تحقيقهم مستويات تفكير متقدمة في الهندسة، وذلك بسبب عدم خبرتهم وتعرضهم لدراسة ما يكفي من المعلومات الهندسية الأساسية. أمّا دراسة شانغ (Chang,1992)، فقد تقصّت مستويات التفكير في الهندسة ببعدين للطلبة المعلّمين وعلاقتها بأدائهم في حل مسائل في الهندسة بثلاثة أبعاد، وأسفرت النتائج عن أنّ مستويات التفكير في الهندسة ببعدين التي تمّ قياسها من خلال اختبار مستويات التفكير الهندسي لفان هيل- كانت أعلى من مستويات تفكيرهم في الهندسة بثلاثة أبعاد من خلال اختبار في الهندسة المكانية.

كما أجرى وو (Wu, 1994) دراسة تجريبية هدفت إلى اكتشاف أثر استخدام نموذج التعليم والتعلّم لفان هيل في تدريس الهندسة المستوية لمعلّمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة من المتخصصين في الرياضيات. وأسفرت النتائج عن أنّ تدريس الهندسة القائم على نموذج فان هيل بمستوياته الخمسة قد نقل الطلبة المعلّمين إلى مستويات هندسية أعلى من التي كانت لديهم قبل التجربة مقارنة بالمجموعة التي درست بالطريقة العادية. وفي السياق نفسه أجرى لي (Lee, 2000) دراسة جمعت بين المنهجين النوعي والكمي للكشف عن مدى التحسن في مستويات التفكير الهندسي حسب تصنيف فان هيل من جهة، وتحسن مقدرتهم على التبرير والبرهان من جهة أخرى، وذلك بعد تعرضهم لدراسة مساق في الهندسة الحديثة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات علامات عينة الدراسة على الاختبارين القبلي والبعدي لمستويات التفكير الهندسي.

أمّا على المستوى المحلي، فقد بدأ الاهتمام بهذا المجال عام 1994، وأجريت مجموعة من الدراسات الاستطلاعية والتجريبية، شملت عينات مختلفة المستوى. وقد أجرت خصاونه (1994) دراسة استطلاعية هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير في الهندسة لدى الطلبة المعلّمين (تخصص معلم الصف)، كما تناولت دراسة الاختلاف في أدائهم على اختبار التفكير الهندسي باختلاف مستويات تفكيرهم من جهة (إدراكي، تحليلي، ترتيبي، استنتاجي)، وباختلاف نوع المهارة في الهندسة (بصرية، وصفية، منطقية) وذلك في ضوء مصفوفة هوفر (1991) ذات البعدين. وتناول الاختبار مفاهيم في الهندسة المستوية لمستوى الطلبة المعلّمين في تخصص التربية الابتدائية. وقد خلصت النتائج إلى تصنيف 26.6% من عينة الدراسة إلى إحدى المستويات الأربعة، بينما صُنِّفَ 27.5% منهم دون المستوى الصفري (الإدراكي). وهذا يشير إلى أنّ خبرات هؤلاء الطلبة المعلّمين غير كافية، ولم يحظ موضوع الهندسة بعناية في المرحلتين المدرسية أو الجامعية لهذا التخصص. وتلاها إجراء دراسة تجريبية (خصاونه والغامدي، 1998) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بيئة (لوغو) لتدريس عينة من المعرفة المفاهيمية الهندسية في مدى تطوّر مستويات التفكير الهندسي والتحصيل في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وقد تعرضت المجموعة التجريبية إلى دراسة المادة التعليمية بطريقة (لوغو+هندسة)، بينما تعرضت المجموعة الضابطة لدراسة المادة نفسها بطريقة (قلم وورقة+لوغو). وأشارت النتائج إلى تفوق طريقة (لوغو+هندسة) على طريقة (قلم وورقة+هندسة) في تأثيرها الإيجابي على كل من التحصيل في الهندسة ومستويات التفكير في الهندسة وبدلالة إحصائية، كما أظهرت النتائج تحسناً جوهرياً في مستويات التفكير الهندسي بين الاختبارين القبلي والبعدي يُعزى لطريقة التدريس، فقد كان التحسن في المستويين الإدراكي والتحليلي لصالح طريقة (القلم والورقة+الهندسة)، بينما كان التحسن الملحوظ في المستوى الأعلى وهو الترتيبي أو الاستنتاج غير الشكلي لصالح (لوغو+الهندسة).

كما أجرت خصاونه (2000) دراسة تحليلية لمنهاج الهندسة للصفوف من الخامس إلى التاسع وذلك من خلال تحليل الوحدات المتعلقة بالهندسة في كتب الرياضيات المدرسية لتلك الصفوف في ضوء نموذج فان هيل. وكان ذلك انطلاقاً من أهمية الكتاب المدرسي ودوره في عملية التعليم والتعلّم، وأهمية معيار الهندسة في المناهج المدرسية، وطبيعة الفكر الهندسي ودوره في ضوء نموذج فان هيل، ونتائج الأبحاث في هذا الإطار. وأظهرت النتائج أنّ بناء المحتوى الهندسي في الكتب المدرسية يتلاءم وتطوّر مستويات التفكير الهندسي حسب نموذج فان هيل، كما أنّه تمّ تطوير المحتوى ليتناسب وخبرات الطلبة في مختلف الصفوف. وهناك تطوّر في المستويات، إذْ يركز كتابا الصف الثامن والتاسع على المستويين الترتيبي والاستنتاجي، كما أنّ المهارات المنطقية والتطبيقية تركزت في الصفوف العليا على العكس من مهارات

الملاحظة والوصف- التي ترافق المستويين الإدراكي والتحليلي- فقد تركزت في الصفوف الخامس والسادس والسابع. كما أجرى الجراح (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات التفكير الهندسي لطلبة الصفوف من الخامس إلى الثامن، ومدى الاختلاف في تصنيفاتهم على تلك المستويات باختلاف الصف من جهة وباختلاف المفهوم من جهة أخرى. وبيّنت النتائج أنّه يمكن تصنيف ما نسبته 77% من عينة الدراسة ومن مختلف الصفوف إلى المستويات الأربعة، كما بيّنت أنّ المستويات العليا في التفكير الهندسي كانت من نصيب المستويات الصفية الأعلى.

ويبدو جليّاً من خلال استعراض الدراسات على المستويين العالمي والمحلي، أنّ اختبارات مستويات التفكير الهندسي -التي استُخدمت في الدراسات السابقة- تناولت مفاهيم متفرقة في الهندسة المستوية كالزاوية والشكل الرباعي وما يندرج تحته من أشكال رباعية، والمثلث ومفهومي التطابق والتشابه، والتماثل والتحويلات الهندسية. ولكنّها لم تتناول في مضمونها الهندسة الفراغية أو ثلاثية الأبعاد، بالرغم من دراسة العلاقة بين مستويات التفكير الهندسي في الهندسة ثنائية الأبعاد والقدرة المكانية، التي قيست باختبارات صُمِّمت بمضامين من الهندسة ثلاثية الأبعاد، لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول الهندسة الإقليدية ثلاثية الأبعاد كمضمون لاختبار في مستويات التفكير الهندسي حسب نموذج فان هيل، كما أنّها تتناول طلبة الصف العاشر الذين تعرضوا لدراسة وحدة متكاملة في الهندسة الفراغية وهو آخر مستوى في المرحلة الأساسية في الأردن.

إنّ الهندسة، وعلى مر القرن العشرين كانت تقوم على نظام المسلّمات التي ابتكرها إقليدس منذ ألفي عام، فبناؤه المنطقي للهندسة بمسلّماتها وتعريفاتها ونظرياتها وبراهين تلك النظريات كانت وما زالت في القرن الحادي والعشرين من الأهداف والتوقعات المستقبلية للتحصيل العلمي (Van Hiele, 1999, p.310; Malloy&Friel, 1999, p.87)

وكذلك عُرضت الهندسة الفضائية المقررة للصف العاشر في مناهج الرياضيات الأردنية بطريقة مماثلة قائمة على المسلّمات، وتفترض أنّ طلبة هذا الصف يفكرون بمستوى الاستدلال الشكلي (Formal deduction)من مستويات التفكير الهندسي لفان هيل. لكنّ هذا ليس هو الحال، فهم يفتقرون لمتطلبات سابقة ولفهم مناسب لدراسة الهندسة بشكلٍ رسمي ممّا يحدث فجوة بين مستويات تفكيرهم في الهندسة، وما هو مطلوب منهم أن يتعلموه في هذا المجال. فطلبة الصف العاشر ومن خلال ملاحظاتي الصفية في بعض المدارس وملاحظات معلّميهم الذين ألتقي بهم باستمرار في برامج الدبلوم والماجستير ينظرون إلى الهندسة نظرة سلبية، وكذلك الحال عند معلّميهم الذين يواجهون صعوبات في تدريسها. وإذا ما نظرنا إلى ما أسفرت عنه الدراسات الدولية، والتقويم الوطني للتقدم التربوي في معظم الدول، فقد أظهرت تدنياً في أدائهم في الهندسة بينما لم يكن الحال كذلك في الحساب. فمثلاً بلغ المتوسط الحسابي العالمي في الهندسة في الدراسة الدولية/الثالثة للصف الثامن 56% والولايات المتحدة 48% (Lappan, 1999, p.3). أمّا على مستوى الأردن، فقد أشارت نتائج الدراسة الدوليّة الثالثة للرياضيات والعلوم (إعادة) أنّ متوسط أداء طلبة الأردن دون متوسط الأداء الدّولي (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية،2003). كما بلغت متوسطات النسب المئوية للإجابة الصحيحة لطلبة الأردن للصفين السابع والثامن في مجال الهندسة وذلك في الدراسة الدولية الثانية 29.9%، 46.9% على التوالي مقارنة بمتوسطات جملة الطلبة من البلدان المشاركة لهذين الصفين التي بلغت 47.8% و68.2% على التوالي (المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، 1991، ص30). وربما يكون ذلك مؤشراً على عدم امتلاك أولئك الطلبة لمستويات تفكير مناسبة في الهندسة. وأنّ هذه النتائج بدورها تؤكد على ضرورة الاهتمام بالكشف عن مستويات الطلبة في التفكير الهندسي في مختلف المراحل.

مشكلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات التفكير في الهندسة الفضائية لدى طلبة الصف العاشر، ومحاولة بناء اختبار يقيس تلك المستويات.

وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستويات التفكير في الهندسة الفضائية لدى طلبة الصف العاشر؟
2. هل تختلف تصنيفات طلبة الصف العاشر على مستويات التفكير في الهندسة الفضائية باختلاف الجنس؟
3. هل يختلف أداء طلبة الصف العاشر على اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية باختلاف مستوى التفكير الهندسي لديهم؟

التعريفات الإجرائية

* مستويات التفكير في الهندسة: مراحل تعلّم يتقدم الطلبة عبرها بتسلسل هرمي، وهي: الإدراكي، والتحليلي، والترتيبي أو الاستدلال غير الشكلي، والاستدلال الشكلي، والدقة البالغة. وتناولت الدراسة الحالية المستويات الأربعة الأولى فقط.

ولأغراض تصنيف طلبة الصف العاشر في ضوء هذه المستويات، فقد عُرّفت المستويات إجرائياً كما يلي:

- مستوى الإدراك: تحدّد بملاحظة الشكل الهندسي وتسميته من خلال مظهره العام، وتمييزه من بين مجموعة من الأشكال التي تبدو مماثلة له دون إدراك لخواصه. وقد حُدّد محك النجاح على الاختبار الفرعي الذي يقيس هذا المستوى بالإجابة عن (70%) فأكثر من الأسئلة، إجابة صحيحة.
- مستوى التحليل: تحدّد بملاحظة خواص الأشكال الهندسية ووصفها دون ربطها مع بعضها بعضاً، سواء على مستوى خواص الشكل الواحد أم خواص الأشكال المختلفة. وقد حُدّد محك النجاح على الاختبار الفرعي الذي يقيس هذا المستوى بالإجابة عن (70%) فأكثر من الأسئلة، إجابة صحيحة.

- مستوى الترتيب أو الاستدلال غير الشكلي: تمثّل بالقدرة على إعطاء تعريف دقيق للمفهوم الهندسي، وإيجاد علاقات بين خواص الشكل الواحد والأشكال المختلفة. وحُدّد محك النجاح على الاختبار الفرعي الذي يقيس هذا المستوى بالإجابة عن (60%) فأكثر من الأسئلة، إجابة صحيحة.
- مستوى الاستدلال الشكلي: تمثّل بالقدرة على الاستدلال من خلال البراهين وفهم دور المسلّمة والتعريف والنظرية في برهنة العلاقات، والقدرة على التعليل ضمن خطوات البرهان. وحُدّد محك النجاح على الاختبار الفرعي الذي يقيس هذا المستوى بالإجابة عن (55%) من الأسئلة فأكثر، إجابة صحيحة.

* الأداء على اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية: يقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على الاختبارات الفرعية التي تقيس مستويات التفكير الأربعة.

محدّدات الدراسة

هناك مجموعة من القضايا التي قد تحد من تعميم نتائج هذه الدراسة، وتسهم في تفسير نتائجها، ومن أبرزها: صعوبة اختيار عينة ممثلة من الأسئلة لكل مستوى من مستويات التفكير الهندسي (إدراكي، تحليلي، ترتيبي أو استدلال غير شكلي، استدلال شكلي)، واقتصار الدراسة على أربعة من مستويات التفكير الهندسي من أصل خمسة مستويات، وعينة الدراسة –من طلبة الصف العاشر- التي تبدو متجانسة من حيث خلفية الدراسة في المرحلة الأساسية، ومن حيث دراستها لوحدة الهندسة الفضائية بشكلها الرسمي لأول مرة. وربما أنّ هذه الخلفية قد لا تكون كافية للكشف عن نمطية معينة في التسلسل الهرمي لمستويات التفكير في الهندسة الفضائية، كما أنّ محك النجاح على كل مستوى من مستويات التفكير الهندسي، قد اعتمد على الآراء الشخصية للمحكمين ومدى اتفاق آرائهم مع ما رآه الباحث من خلال الأدب السابق المتعلق بالهندسة ببعدين.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي -ذكوراً وإناثاً- التابعين لمديرية تربية إربد الأولى للفصل الثاني من العام الدراسي 2004/2003، والبالغ عددهم حسب إحصائيات المديرية المذكورة (5621) طالباً وطالبة. أمّا عينة الدراسة فقد بلغت (310) من الطلاب والطالبات، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية؛ إذْ اختيرت عشر مدارس عشوائياً من بين المدارس التي تحوي شعبتين في الأقل للصف العاشر؛ خمس مدارس للذكور وخمس للإناث. وبعدها اختيرت شعبة عشوائياً من كل مدرسة وبمعدل (30) طالباً أو طالبة في الشعبة الواحدة. وقد تعرّض جميع هؤلاء الطلبة لدراسة وحدة في الهندسة الفضائية ضمن منهاج الرياضيات للصف العاشر في الفصل الثاني من نفس العام الدراسي، وتوزع عدد أفراد عينة الدراسة بين الذكور والإناث، إذ بلغ (170) طالباً و (140) طالبة.

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تمّ تحليل وحدة الهندسة الفضائية في كتاب الصف العاشر، حيث قرّرت وزارة التربية والتعليم في الأردن تدريسه في جميع المدارس بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم 92/52 بتاريخ 1992/9/30 اعتباراً من العام الدراسي 1993/1992. شملت الوحدة المكونات الأساسية لبناء هندسة إقليدس بثلاثة أبعاد، وتلخصت تلك المكونات بمجموعة من المفاهيم غير المعرّفة هي النقطة والمستقيم والمستوى، ومجموعة من التعريفات: النقاط المستقيمة، والنقاط المستوية، والمستقيمان المتقاطعان، والمستقيمان المتوازيان، والزاوية الزوجية وحرفها وقياسها، وتعامد مستقيم مع مستوى، والمستويان المتعامدان، والإسقاط العمودي ويشمل: المسقط العمودي لنقطة على مستوى، والمسقط العمودي لنقطة على مستقيم، والمسقط العمودي لقطعة مستقيمة على مستقيم، والمسقط العمودي لقطعة مستقيمة على مستوى، والزاوية بين مستقيم ومستوى. كما شملت أربع مسلّمات أساسية انبثقت عن المسمّيات الأولية (غير المعرفة) تلخصت بالآتي:

1. لأي نقطتين مختلفتين يوجد مستقيم واحد فقط يحتويهما.
2. إذا وقعت نقطتان في مستوى، فإنّ المستقيم الذي يحويهما، يقع بأكمله في المستوى نفسه.
3. يوجد لأي ثلاث نقاط غير مستقيمة، مستوى واحد فقط يحتويها.
4. إذا تقاطع مستويان، فإنّ تقاطعهما مستقيم.

أمّا بالنسبة للمكوّن الرابع فهو النظريات، فتضمنت الوحدة نظريتين هندسيتين أساسيتين أولاهما: يمر مستوى واحد فقط في أي مستقيم معلوم ونقطة معلومة تقع خارجه، وثانيهما: إذا تقاطع مستقيمان فإنّه يوجد مستوى واحد يحويهما، ونظريتان في التوازي، وسبع نظريات في التعامد (وزارة التربية والتعليم، 2002).

وبالرغم من أنّ طبيعة هذه الوحدة تحتاج إلى مستويات تفكير عليا في الهندسة، إلا أنّ المهارات البصرية والوصفية التي تندرج تحت المستويين الإدراكي والتحليلي من مستويات التفكير الهندسي لفان هيل تعتبر أساسية لفهم المسلّمات والنظريات والتوصل إلى استنتاجات، والتمكن من بناء برهان بالطريقتين المباشرة وغير المباشرة.

وأمّا المرحلة الثانية في بناء أداة الدراسة وهي اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية، فقد تمّ مراجعة الأدب السابق النظري والبحثي الذي تمثل بأعمال بيير فان هيل وزوجته دينا فان هيل-جيلدوف، وما تلاهما من أعمال المهتمين في إطار هذا البحث. ونظراً لأنّ مضامين اختبارات مستويات التفكير الهندسي لفان هيل التي استخدمت في الأدب السابق كانت في مفاهيم هندسية ببعدين، فقد قام الباحث ببناء ذلك الاختبار اعتماداً على السمات والخصائص المنطوية تحت كل مستوى

تفكير من مستويات "فان هيل". وما يميز هذا الاختبار هو أنّه شمل بنية هندسية متكاملة ثلاثية الأبعاد، واقتصر على المستويات الأربعة الأولى وهي الإدراكي، والتحليلي، والاستدلال غير الشكلي، والاستدلال الشكلي. هذا وقد استثني المستوى الخامس المتمثل بالدقة البالغة لافتراض الباحث أنّ طلبة الصف العاشر لم يصلوا إلى مرحلة الدقة في فهم البناء الهندسي لإقليدس، وفهم دور المسلّمات والنظريات في التطبيقات المختلفة، أو المقارنة بين هندسة إقليدس والهندسات اللاإقليدية، علاوةً على أنّ تدريس الهندسة بشكلها الرسمي ظهر فجأة في الصف العاشر، دون أن يعتاد الطلبة مسبقاً على مكونات البناء الرياضي بشكل عام، إضافةً إلى أنّ تحقيق هذا المستوى يحتاج إلى فترة زمنية أطول، ومزيد من الخبرات التعليمية التعلّمية.

وفي ضوء ما سبق تمّ تحديد المهارات المنطوية تحت كل مستوى من مستويات التفكير في الهندسة الفضائية إجرائياً على النحو الآتي:

1) مستوى الإدراك أو الإدراك البصري: ويتحدد بملاحظة الصورة أو الشكل الهندسي الذي يمثل المفهوم أو الفكرة الهندسية دون إدراك لخواصها. ويفترض أن يقوم الطالب بالآتي وفق هذا المستوى:
   - تسمية شكل هندسي معطى أو تحديد ما يمثله شكل هندسي معطى.
   - تمييز شكل يمثل مسمّى أولياً من بين مجموعة من الأشكال الهندسية.
   - تسمية مفاهيم هندسية تتعلق بالتوازي والتقاطع والتخالف والزوايا الزوجية من خلال شكل معطى.
   - رسم شكل يمثل مجموعة من المفاهيم في الهندسة الفراغية.
   - التعرف على أجزاء شكل معطى.
2) مستوى التحليل: ويتحدد بتمييز خواص الأشكال والمفاهيم الهندسية دون إدراك العلاقات فيما بين هذه الخواص، ويتم النظر للمفهوم كمجموعة من الخواص دون إدراك لسماته المميزة. ويفترض أن يقوم الطالب بالآتي ضمن هذا المستوى:
   - إدراك المسمّيات الأولية في نظام الهندسة وتمييزها عن غيرها من المسمّيات غير الأولية.
   - التمييز بين الأشكال أو المفاهيم الهندسية بحسب خواصها ومكوناتها.
   - إدراك الحالات التي تحدّد مستوى من خلال مجموعة من المكونات.
   - إدراك عدد المستقيمات التي يمكن رسمها بحيث تمر بثلاث نقط مستقيمة.
   - وصف علاقة أو أكثر بين أزواج من المستقيمات أو المستويات.
   - إعطاء وصف أو أكثر لرسومات تمثل أشكالاً تتضمن مستقيمات ومستويات بأوضاع مختلفة.
   - وصف بالكلمات كيفية إيجاد قياس الزاوية الزوجية مع توضيح ذلك بالرسم.
3) المستوى الترتيبي أو الاستدلال غير الشكلي: ويتحدد بوعي الطالب للعلاقات بين المفاهيم الهندسية المختلفة. ويفترض أن يقوم الطالب بالآتي ضمن هذا المستوى:
   - تمييز العلاقات بين الأشكال الهندسية المختلفة.
   - تمييز الخواص لأشكال هندسية مختلفة.
   - تعريف المصطلحات والمفاهيم في ضوء سماتها المميزة.
   - فهم نوعية التعريف الجيد لمفهوم هندسي من بين عدة تعريفات.
   - التعرف على المفاهيم من خلال تعريفاتها.
   - التعرف على الشروط الكافية لتكوين شكل هندسي ثلاثي الأبعاد.
   - التوصل إلى استنتاجات من خلال معطيات، ويدلّل على صحتها بطرق غير شكلية.
   - إعطاء نص مسلّمة في ضوء تفسيرها بعبارات مختلفة.
   - تحديد الخواص المميزة لمفهوم ما في الهندسة الفضائية.
   - إدراك صحة عبارة تصف مفهوماً أو علاقة أو مسلّمة أو نظرية.
   - المقارنة بين مفهومين من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما.
   - كتابة وصف لشكل يمثل علاقة (مسلّمة، نظرية).
   - كتابة نص مسلّمة في الهندسة الفراغية ممثلة برسمٍ معيّن.
4) مستوى الاستدلال الشكلي: ويتحدد بالتفكير النظري وبناء البراهين للنظريات الهندسية واستخلاص نتائج من خواص ومعطيات محدّدة. ويفترض أن يقوم الطالب بالآتي:
   - استخلاص معلومات إضافية من معلومات معطاه والتدليل على صحتها بطرق شكلية.
   - تمييز المفروض والمطلوب في مسألة هندسية.
   - تطوير البراهين الهندسية بطرق مباشرة وغير مباشرة.
   - فهم الفرق بين التعريفات والمسلّمات والنظريات.
   - إدراك معنى الشرط اللازم والشرط الكافي.
   - إدراك كافة الشروط الكافية لتكوين مستوى أو شكل هندسي بثلاثة أبعاد.
   - التمثيل بالرسم كافة الحالات أو الشروط لتكوين مستوى أو شكل هندسي بثلاثة أبعاد.

وفي ضوء ما ورد سابقاً، تمّ إعداد (58) فقرة اختبارية توزعت كما يلي: (13) للمستوى الإدراكي، و (14) للمستوى

التحليلي، و (17) لمستوى الاستدلال غير الشكلي، و (14) لمستوى الاستدلال الشكلي. وقد تكوّن الاختبار في صورته الأولية من (33) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، و(25) فقرة من نوع الإكمال والرسم والإجابة بصح أو خطأ، ثمّ من نوع المقال وشملت بناء برهان هندسي لمواقف في الهندسة الفضائية. وقد عُرض الاختبار بصورته الأولية على عدد من المتخصصين والمطلعين على نظرية فان هيل لمستويات التفكير الهندسي وممّن درّسوا وحدة الهندسة الفضائية للصف العاشر، وذلك للنظر في صدق المحتوى. كما تمّ تجريب الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة. وتمّ تحليل إجابات الطلبة على فقرات الاختبار لإيجاد معاملات الصعوبة والتمييز وارتباط كل فقرة بالاختبار الكلي وبمجالها الإدراكي، أو التحليلي، أو الاستدلال غير الشكلي، أو الاستدلال الشكلي، وكذلك ثبات الاختبار.

ونظراً لأنّ الاختبار أُعِدّ لأغراض تصنيف الطلبة إلى مستويات التفكير في الهندسة الفضائية، واعتبر اختباراً محكي المرجع، فيجب أن يحوي فقرات سهلة وأخرى صعبة ليكون من السهل الحكم على تصنيف الطلبة، وبخاصة ذوي التحصيل المتدني. لذا تمّ اعتماد معامل ارتباط الفقرة بالاختبار المصحّح هو المعيار لحذف بعض الفقرات بعد تجريب الاختبار وليس معامل الصعوبة أو معامل التمييز. وقد تمّ حذف ثماني فقرات ضمن هذا المعيار تراوحت معاملات ارتباطها ضمن الفئة (-0.12 - 0.18)، بينما تراوحت معاملات تمييزها ضمن الفئة (07. - 0.19). وبذلك اقتصر اختبار التفكير الهندسي على (50) فقرة تمتعت بمعاملات صعوبة وتمييز ومعاملات ارتباط مناسبة ومقبولة لأغراض هذا البحث. هذا وقد بلغت معاملات ارتباط فقرات المستوى الإدراكي مع مجالها، ومعاملات ارتباط فقرات المستوى التحليلي مع مجالها، ومعاملات ارتباط فقرات مستوى الاستدلال غير الشكلي مع مجالها، ومعاملات ارتباط فقرات مستوى الاستدلال الشكلي مع مجالها: (0.39 – 0.75)، و(0.29 – 0.68)، و(0.29 – 0.75)، و(– 0.67 0.39) على التوالي. بينما تراوحت معاملات ارتباط فقرات الاختبار مع الاختبار الكلي ضمن الفئة (0.27 – 0.72)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$). ويتضمن ملحق الدراسة الاختبار بصورته النهائية، بحيث تمثل الفقرات ذوات الأرقام 37, 35, 34, 3 ,5 ,6 ,7 ,13 ,17 ,29 المستوى الإدراكي؛ والفقرات ذوات الأرقام 48, 44, 39, 36, 22, 16, 15, 11, 9, 8, 2 المستوى التحليلي؛ والفقرات ذوات الأرقام 57, 49, 47, 46, 45, 43, 42, 12 ,20 ,23 ,24 ,25 ,26 ,28 ,38 ,40 ,41 مستوى الاستدلال غير الشكلي؛ والفقرات 58, 56, 55, 54, 53, 52, 51, 50, 33, 21, 19,18مستوى الاستدلال الشكلي.

وبالإضافة إلى معاملات الارتباط الواردة سابقاً، تمّ إيجاد صدق المحك للاختبار من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين أداء المجموعة الاستطلاعية على اختبار مستويات التفكير الهندسي ككل وتحصيلها المدرسي في الرياضيات، إذْ بلغ معامل الارتباط 0.72. كما تمّ تقصّي العلاقة الارتباطية بين الاختبارات الفرعية (إدراكي، تحليلي، استدلال غير شكلي، استدلال شكلي) من جهة والاختبار الكلي من جهة أخرى، ويبين الجدول (1) معاملات الارتباط.

جدول (1): معاملات ارتباط الاختبارات الفرعية مع الاختبار الكلي

العلاقة الارتباطية	الادراكي	التحليلي	الاستدلال غير الشكلي	الاستدلال الشلي
التحليلي	.73 *			
الاستدلال غير الشكلي	.71 *	.77 *		
الاستدلال الشكلي	.60 *	.65 *	.71 *	
أداء الطلبة على الاختبار الكلي	.84 *	.89 *	.94 *	.84 *

* ذات دلالة إحصائية $\alpha = 0.05$

إضافةً إلى مؤشرات الصدق الواردة سابقاً، فقد تمّ استخدام أسلوب التحليل العاملي لتحديد البناء العاملي لهذا المقياس على مستوى عينة الدراسة الكلية (310). وقد استخدمت طريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد. وقد تبين أنّ هناك أربعة عوامل مسؤولة عن تفسير 35.19% من تباين علامات المفحوصين على اختبار التفكير في الهندسة الفضائية، فسّر العامل الأول منها 23.24%، بينما فسّر العامل الثاني 4.66%، والعامل الثالث 3.88%، والرابع 3.41%. وتبيّن من نتائج التحليل العاملي أنّ قيمة الجذر الكامن للعامل الأول كانت مرتفعة (11.62) إذا ما قورنت مع قيمة الجذر الكامن للعوامل الأخرى؛ إذْ بلغت 2.33 ,1.94 ,1.71للعوامل الثاني والثالث والرابع على التوالي. وهذا يؤكد أحادية البعد للمقياس. أي أنّه يقيس بعداً واحداً وهو مستوى التفكير في الهندسة الفضائية (Hattie, 1985).

ثبات الاختبار

حُسب ثبات التجانس –باستخدام معادلة كودريتشاردسون-لاختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية ككل وذلك من خلال استجابات طلبة العينة الاستطلاعية وبلغ 0.92، كما حُسب لكل مستوى من مستويات التفكير في الهندسة الفضائية: الإدراكي، والتحليلي، والاستدلالي غير الشكلي، والاستدلالي الشكلي وبلغت على التوالي:0.71, 0.84, 0.76, 0.70.

وبما أنّ الاختبارات الفرعية لمستويات التفكير في الهندسة الفضائية، قد استخدمت كاختبارات مرجعية المحك في الإجابة عن عدد من أسئلة الدراسة، فقد تمّ حساب معامل التوافق (agreement coefficient)؛ ويُعرّف بنسبة الطلبة الذين اجتازوا علامة المحك عند تعرضهم لاختبار مرجعي المحك للمرة الأولى، واجتازوها على افتراض تعرضهم لنفس الاختبار للمرة الثانية (Subkoviak, 1988, p.48; Crowley,1990, p239). علماً بأنّه يمكن أن يُحسب معامل التوافق من خلال تعرض الطلبة للاختبار مرتين أو مرة واحدة. وفي هذه الدراسة، تعرضت العينة

الاستطلاعية للاختبارات التي تقيس مستويات التفكير المختلفة مرة واحدة. وحُسب معامل التوافق من خلال إيجاد العلامة المعيارية* لعلامة المحك أو القطع. ومن خلال جداول تقريبية تتضمن العلامة المعيارية وثبات الاختبار (Subkoviak, 1988, p.49)، تمت قراءة القيمة التقريبية لمعامل التوافق، وذلك بعد اعتماد ثبات التجانس المذكور سابقاً ممثلاً لثبات الاختبار. وبلغت معاملات التوافق 0.79, 0.75, 0.77, 0.82 لكل من الإدراكي والتحليلي والاستدلال غير الشكلي والاستدلال الشكلي على التوالي، وقد اعتبرت تلك القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة (Subkoviak, 1988, p.48).

ولدعم ثبات الاختبار، وعلى اعتبار أنّه تمّ اعتماد الدرجة (75%) محكاً لنجاح الطالب على (30%) من أسئلة الاختبار وذلك لتعدد أفرع هذه الأسئلة، فقد حُسب معامل ثبات الاختبار الكلي باستعمال معادلة ليفنجستون (Livingston) (عوده، 1998)؛ فبلغت 0.94. كما حُسبت معاملات الثبات لفقرات كل مستوى من مستويات الاختبار بنفس الطريقة، وبلغت 0.86, 0.76, 0.75, 0.79 لكل من الإدراكي والتحليلي والاستدلال غير الشكلي والاستدلال الشكلي على التوالي. وأُعطيت علامة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختيار من متعدد، وصفراً في حالة الإجابة الخاطئة، أو عدم وجود إجابة. ولتعدد أفرع مجموعة من فقرات الاختبار، فقد تمّ اعتماد درجة (75%) فما فوق كمحك لنجاح الطلبة على كل فقرة، وأُعطيت الفقرة علامة واحدة في حالة تحقيق علامة المحك 75% فما فوق، وصفراً لغير ذلك. كما أُعطيت الفقرات التي تطلبت بناء برهان علامة في حالة إعطاء خطوات صحيحة ومتسلسلة ومبررة، وصفراً لغير ذلك.

جمع البيانات والمعالجة الإحصائية

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ جمع البيانات في النصف الثاني من الفصل الثاني للعام الدراسي 2004/2003، وقُدِّمَ الاختبار في جلستين منفصلتين على يومين متتاليين. قُدِّم الجزء الأول من الاختبار الذي يتضمن (30) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد في الجلسة الأولى التي استغرقت ساعة واحدة، بينما قُدِّمَ الجزء الثاني من الاختبار والذي يتضمن (20) سؤالاً من نوع الإكمال والصح والخطأ والمقال (البرهان) في الجلسة الثانية التي استغرقت (90) تسعين دقيقة. وعلى مدى أسبوعين، تم جمع البيانات من المدارس المشمولة في الدراسة بإشراف الباحث وعدد من المساعدين، وبعد ذلك قام الباحث بتحديد نمط الأداء لكل طالب على مستويات التفكير باستخدام علامة المحك، ثمّ حُسبت النسب المئوية من أجل الإجابة عن السؤال الأول. كما استخدم اختبار كاي تربيع (χ^2) للاستقلالية للإجابة عن السؤال الثاني، وتحليل التباين الأحادي ذي القياسات المتكررة للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

للإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بالكشف عن مستويات التفكير في الهندسة الفضائية لدى طلبة الصف العاشر وتصنيفهم ضمن تلك المستويات، تمّ تحديد محكٍ لنجاح الطلبة على كل مستوى من مستويات التفكير الهندسي. وحدّدت بالإجابة عن 70%من الأسئلة فأكثر إجابةً صحيحةً على المستوى الإدراكي أو البصري، و70% فأكثر على المستوى التحليلي، و60% فأكثر على مستوى الاستدلال غير الشكلي، و55% فأكثر على مستوى الاستدلال الشكلي. وفي جميع هذه الحالات تعتبر علامة الطالب واحداً (1) وغير ذلك صفراً. وبذلك أعطي كل طالب نمطاً معيناً لأدائه. فمثلاً الرمز (1111) يعني أنّ الطالب سجل علامة (1) على كل مستوى من مستويات التفكير الأربعة؛ أي أنّه حقق علامة المحك أو اجتازها على جميع المستويات، والرمز (0001) يعني أنّ الطالب سجّل علامة (1) على المستوى الأول فقط وصفراً على بقية المستويات، والرمز (1101) يعني أنّ الطالب سجّل علامة (1) على المستويات الأول والثالث والرابع وصفراً على المستوى الثاني وهكذا. وقد تمّ تصنيف الطالب ضمن إحدى مستويات التفكير على أساس تسلسل اجتيازه لعلامة المحك على المستويات المختلفة. فمثلاً يصنف الطالب بموجب نمط الإجابة (0111) على أنّه في المستوى الثالث أي الاستدلال غير الشكلي، إذْ كان هناك تسلسل في اجتياز علامة المحك للمستويات الأول والثاني والثالث على التوالي (خصاونه، 1994 ;Crowley, 1991, p.238).

وبالتالي فإنّ الأنماط المقبولة هي: (0000) أي لم يجتز بنجاح أياً من مستويات التفكير الأربعة بموجب علامة المحك، و(0001) اجتاز المستوى الأول فقط، و(0011) اجتاز المستويين الأول والثاني فقط، و(0111) اجتاز المستويات الثلاثة الأولى، و(1111) تعني أنّه اجتازها جميعاً. وبعد ذلك حُسبت النسب المئوية للطلبة الذين سجلوا هذه الأنماط من الإجابات. ويلخّص الجدول رقم (2) النسب المئوية للطلبة موزعة بموجب أنماط الأداء المختلفة.

جدول (2): النسب المئوية للطلبة موزعة حسب أنماط الأداء المختلفة

نمط الأداء	التكرار	النسبة%	نمط الأداء	التكرار	النسبة%
0000*	59	19.03	0111*	108	34.84
0001*	28	9.03	0101	14	4.52
0011*	33	10.65	0110	2	0.65
0010	3	0.97	0100	4	1.29
1011	2	0.65	1111*	54	17.42
1101	2	0.65	1001	1	0.32
الكلي				310	100.0

*النمط الذي بموجبه يمكن تصنيف الطلبة في مستوى من مستويات التفكير في الهندسة الفضائية.

* $Z = \frac{(C - 0.5 - M)}{S}$

Z = standard score, C = cutoff score, M = mean of the scores, S = standard deviation, the value 0.5 is a correction for continuity.

يوضح الجدول (2) أنّ (34.84%) من مجموع طلبة الصف العاشر قد صُنّفوا في المستوى الثالث (حسب ترتيب المستويات في هذه الدراسة) وهو الاستدلال غير الشكلي، و17.42% صُنّفوا في المستوى الرابع وهو الاستدلال الشكلي، و10.65% في المستوى الثاني وهو التحليلي، و9.03% فقط صُنّفوا في المستوى الأول وهو الإدراكي أو البصري. وبذلك يمكن تصنيف 71.94% من الطلبة في إحدى المستويات الأربعة المعنية في هذه الدراسة. كما تشير النتائج إلى أنّ 19.03% من الطلبة لم يجتازوا أياً من المستويات حسب علامة المحك، وهذا يعني أنّ هذه المجموعة من طلبة الصف العاشر لم تصل حتى إلى مستوى التفكير الأول وهو الإدراكي أو البصري. وإذا ما أُضيفت هذه النسبة إلى 71.94% تصبح نسبة الطلبة الذين أمكن تصنيفهم إلى مستوى معين من خلال تعرضهم لاختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية والمعد لأغراض هذه الدراسة 90.97%. بينما لم تسفر الدراسة عن تصنيف 9.03% من الطلبة في أي من المستويات الأربعة، حسب ما يوضحه الجدول (2). وبذلك تكون مستويات التفكير في الهندسة الفضائية لدى طلبة الصف العاشر هي ما دون الإدراكي والإدراكي والتحليلي والاستدلال غير الشكلي والاستدلال الشكلي وبنسب متفاوتة، ورتبت تنازلياً على النحو الآتي: الاستدلال الشكلي (34.84%)، ما دون الإدراكي (19.03%)، الاستدلال الشكلي (17.42%)، التحليلي (10.65%)، ومن ثمّ الإدراكي (9.03%). كما بلغت نسبة الطلبة الذين أمكن تصنيفهم باستخدام الاختبار الحالي 90.97% بما في ذلك مستوى ما دون الإدراكي (البصري).

إضافةً إلى ما سبق، تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لطلبة الصف العاشر الذين حققوا علامة المحك على فقرات الاختبار لكل مستوى من مستويات التفكير في الهندسة الفضائية، ويبين الجدول (3) تلك النسب.

جدول (3): النسب المئوية للطلبة الذين حققوا علامة المحك لكل مستوى تفكير

مستوى التفكير	التكرار*	النسبة%
الإدراكي	242	78.1
التحليلي	202	65.2
الاستدلال غير الشكلي	184	59.4
الاستدلال الشكلي	59	19.0

* العدد الكلي للطلبة (310)

يبين الجدول (3) أنّ النسب المئوية لطلبة الصف العاشر الذين حققوا علامة المحك فأكثر لكل مستوى تفكير في الهندسة الفضائية قد تدرجت تنازلياً، حيث كانت أعلاها للمستوى الإدراكي تلاه المستوى التحليلي، ثمّ مستوى الاستدلال غير الشكلي، وأقلها مستوى الاستدلال الشكلي. علماً أنّ علامة المحك بلغت (70%) لكل من المستويين الإدراكي والتحليلي، و(60%) لمستوى الاستدلال غير الشكلي، و(55%) لمستوى الاستدلال الشكلي. ويلاحظ أنّ النسب المئوية لتحقق علامة المحك على مستوى كافة المستويات كانت منطقية وواقعية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والمتعلق بمدى اختلاف تصنيفات طلبة الصف العاشر على مستويات التفكير في الهندسة الفضائية باختلاف الجنس، حُسبت النسب المئوية للطلبة الذكور وللطلبة الإناث الذين أمكن تصنيفهم ضمن كل مستوى من مستويات التفكير في الهندسة الفضائية. ويلخّص الجدول (4) النسب المئوية للطلبة ضمن كل مستوى موزعة حسب الجنس.

جدول (4): النسب المئوية للطلبة ضمن كل مستوى من مستويات التفكير في الهندسة الفضائية موزعة حسب الجنس

مستوى التفكير/الجنس	الادراكي (البصري)	التحليلي	الاستدلال غير الشكلي	الاستدلال الشكلي
ذكور	%11.8	%13.5	%20.6	%17.1
إناث	%5.7	%7.1	%52.1	%17.9

قيمة كاي تربيع(χ^2) المحسوبة=75.479،وهي ذات دلالة إحصائي($\alpha = 0.01$)

بعد ذلك استخدم اختبار كاي تربيع للاستقلالية للكشف عن دلالة الفروق في النسب المئوية بين تصنيفات الطلبة الذكور والطلبة الإناث على كل مستوى من مستويات التفكير في الهندسة الفضائية. إذْ بلغت قيمة كاي تربيع المحسوبة 75.479 وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$). أي أنّه يوجد فروقات بين تصنيفات الذكور والإناث من طلبة الصف العاشر على مستويات التفكير في الهندسة الفضائية؛ بمعنى أنّه يوجد علاقة ارتباطية بين جنس الطالب ومستوى التفكير في الهندسة الفضائية؛ ومن أجل الكشف عن قوة هذه العلاقة حُسب معامل الارتباط (فاي)* بين مستويات الجنس ومستوى التفكير (عودة والخليلي، 2000)، وبلغت قيمته 0.50 وهي ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

$$*\phi = \sqrt{\frac{\chi^2}{N}} \quad ; \text{حجم العينة} = N$$

بعد ذلك استخدم اختبار الباقي المعياري (Standardized residual) للفروقات البعدية، وذلك للكشف عن مصادر الفروق بين تصنيفات الذكور والإناث على مستويات التفكير في الهندسة الفضائية (Hinkle, wiersma & Jurs, 1988)، ويبين الجدول (5) نتائج هذا الاختبار.

جدول (5): قيم الباقي*المعياري لطلبة الصف العاشر لكل مستوى من مستويات التفكير موزعة حسب الجنس

مستوى التفكير/الجنس	الإدراكي (البصري)	التحليلي	الاستدلال غير الشكلي	الاستدلال الشكلي
ذكور	1.2	1.2	- 3.1**	- 0.1
إناث	- 1.3	- 1.3	3.5**	0.1

*ذو دلالة إحصائية إذا كانت قيمة الباقي المعياري المطلقة أكبر من (2).
**ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (5) أنّ مصدر الفروقات ($\alpha = 0.05$) بين تصنيفات طلبة الصف العاشر من الذكور وأقرانهم من الإناث على مستويات التفكير في الهندسة الفضائية، هو تصنيفات كل من الذكور والإناث على مستوى الاستدلال غير الشكلي. إذْ كانت نسبة الطلبة الذكور الذين صُنّفوا في مستوى الاستدلال غير الشكلي (المستوى الثالث) منخفضة مقارنة مع نسبة الإناث، كما أنّ نسبة الإناث اللواتي صُنّفن في المستوى نفسه؛ أي الاستدلال غير الشكلي مرتفعة مقارنة مع الذكور. كما تجدر الإشارة إلى أنّ الباقي المعياري لنسبة الذكور الذين صُنّفوا ما دون المستوى الإدراكي قد بلغ (3.6)، بينما بلغ الباقي المعياري لنسبة الإناث اللواتي صُنّفن في نفس المستوى (4.0-).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

للإجابة عن السؤال الثالث والمتعلق بمدى اختلاف أداء طلبة الصف العاشر على اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية باختلاف مستوى التفكير، استخدم تحليل التباين الأحادي ذي القياسات المتكررة. ونظراً لاختلاف عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الأربعة، وبالتالي اختلفت العلامة القصوى على كل مستوى؛ إذ بلغت (10) للمستوى الإدراكي أو البصري، و(11) للمستوى التحليلي، و(17) لمستوى الاستدلال غير الشكلي، و(12) لمستوى الاستدلال الشكلي، تمّ تعديل المتوسطات الحسابية بحيث حُسبت من (100) أي متوسطات مئوية لجميع المستويات. ويبيّن الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بعد التعديل لأداء الطلبة حسب مستويات التفكير في الهندسة الفضائية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية* والانحرافات المعيارية المعدّلة لأداء طلبة الصف العاشر حسب مستويات التفكير

المستوى	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي المئوي	الانحراف المعياري
الادراكي	310	79.10	20.55
التحليلي	310	66.19	24.04
استدلال غير شكلي	310	56.05	24.65
استدلال شكلي	310	34.35	21.87

* العلامة القصوى لكل مستوى بعد التعديل = (100).

كما يظهر الجدول (7) ملخصاً لنتائج تحليل التباين الأحادي ذي القياسات المتكررة لأداء الطلبة حسب مستويات التفكير في الهندسة الفضائية.

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي ذي القياسات المتكررة لأداء الطلبة حسب مستويات التفكير في الهندسة الفضائية

مصدر التباين	درجات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المستويات	3	332192.121	114615.183	695.77*
بين الأفراد	309	497103.522	1608.749	
الخطأ	895	147530.031	164.731	
الكلي	1239	976825.674	788.398	

* $\alpha \leq 0.01$

يبيّن الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طلبة الصف العاشر على اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية تُعزى لمستوى التفكير (إدراكي، تحليلي، استدلال غير شكلي، استدلال شكلي). وللكشف عن مصادر تلك الفروق استخدم اختبار أدنى فرق دال (فشر) (Fisher Least Significant Difference (LSD)) للكشف عن الفروقات الثنائية البعدية. ويبيّن الجدول (8) نتائج هذا الاختبار.

جدول (8): نتائج اختبار (LSD) للفروقات الثنائية البعدية لأداء الطلبة حسب مستويات التفكير في الهندسة الفضائية

	إدراكي (79.10)	تحليلي (66.19)	استدلال غير شكلي (56.05)	استدلال شكلي (34.35)
تحليلي (66.19)	12.91*			
استدلال غير شكلي (56.05)	23.05*	10.14*		
استدلال شكلي (34.35)	44.75*	31.84*	21.70*	

* ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$)

يوضح الجدول (8) وجود فروقات ثنائية ($\alpha = 0.01$) في أداء طلبة الصف العاشر على المستوى الإدراكي من جهة، وكل من المستويات التحليلي والاستدلال غير الشكلي والاستدلال الشكلي من جهة أخرى، وجميعها لصالح المستوى الإدراكي. كذلك يبيّن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على المستوى التحليلي من جهة، وكل من مستويي الاستدلال غير الشكلي والاستدلال الشكلي من جهة أخرى، ولصالح المستوى التحليلي. كما ظهر فرق ذو دلالة إحصائية في أداء الطلبة بين مستويي الاستدلال غير الشكلي والاستدلال الشكلي ولصالح الاستدلال غير الشكلي.

مناقشة النتائج

لقد أحدثت نظرية "فان هيل" في التفكير الهندسي تحولاً كبيراً في النظرة إلى الهندسة كبناءٍ رياضي، كما أنّها فتحت مجالاً لاستطلاع مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة والطلبة المعلّمين، والقدرة على تصنيفهم حسب تلك المستويات، وبناء اختبارات تقيس مختلف المستويات: الإدراكي، والتحليلي، والاستدلال غير الشكلي، والاستدلال الشكلي، والتجريد المتصف بالدقة البالغة. إضافةً إلى أنّها أفرزت نموذجاً لتعليم وتعلّم الهندسة تلخّص في ثلاث مراحل: البصرية، والوصفية، والاستنتاجية.

إنّ ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج في مجال استطلاع مستويات التفكير في الهندسة الفضائية يشير إلى مجموعة من القضايا الهامة جاء في مقدمتها أنّ ما يقارب 19% من طلبة الصف العاشر ما زالوا دون المستوى الأول (الإدراكي أو البصري) من مستويات "فان هيل"؛ أي أنّهم لم يتمكنوا من خلال دراستهم لوحدة الهندسة الفضائية من إدراك مفاهيمها بشكلها العام وبمعزل عن خواصها. وربّما يكون ذلك متوقعاً في ظل الصعوبة التي يواجهها طلبة الصف العاشر في تعلّم وحدة الهندسة الفضائية؛ فهي تُدرّس للمرة الأولى في هذا الصف كبناءٍ رياضي قائم على المفردات غير المعرّفة، والمفردات المعرّفة، والمسلّمات،

والنظريات المتعددة، إضافةً إلى حاجة هذه الوحدة إلى الوسائل التعليمية البصرية التي ربّما لم تتوفر لهذه الفئة من الطلبة، كما أنّها تتطلب المقدرة على التخيل المكاني وبثلاثة أبعاد. وأنّ هذه الفئة من الطلبة لم تُحقّق علامات المحك على أيّ من مستويات التفكير الأربعة المعنية في هذه الدراسة وصُنّفت ضمن نمط الأداء (0000)، علماً بأنّ علامة المحك بلغت 70% ,70% ,60% ,55% على المستويات الإدراكي، والتحليلي، والاستدلال غير الشكلي، والاستدلال الشكلي على التوالي. وبذلك روعي محدّد علامة المحك في هذه النتيجة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجريت في مجال استطلاع مستويات التفكير في الهندسة، (Mayberry, 1983; Wilson, 1990; Fuys, Gedds&Fischer, 1988) ولعينات من طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والطلبة المعلّمين، وذلك في إفرازها مجموعة من الأفراد ممن لم يصلوا إلى المستوى الأول من تلك المستويات.

أمّا ثاني هذه القضايا، فهي أنّ نسب الطلبة الذين صُنّفوا ضمن المستويات الأربعة قد تدرجت تصاعدياً حسب التسلسل الهرمي للمستويات الثلاثة الأولى (9.03% للإدراكي، 10.65% للتحليلي، 34.84% للاستدلال غير الشكلي أو العلاقي)، بينما بلغت للمستوى الرابع (الاستدلال الشكلي) 17.42%. إنّ هذه النتيجة تبدو منطقية ومتوازنة مع مستوى الصف العاشر، بالرغم من افتراض نظرية "فان هيل" بأنّ مستويات التفكير في الهندسة ليست تطورية؛ أي أنّها ليست مرتبطة بالعمر، لكنها هرمية مرتبطة بنوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة والخبرات الهندسية التي يتعرضون لها، بغض النظر عن المرحلة الدراسية التي يقعون فيها. ويبدو أنّ هذه النتيجة تتناسب وطبيعة وحدة الهندسة الفضائية التي تشكل بناءً رياضياً متكاملاً تتركز مهاراتها بمستوى معرفي عالٍ وتعتمد على الربط واكتشاف العلاقات، حيث إنّ أعلى نسبة من طلبة هذا الصف صُنّفوا في المستوى الثالث (الاستدلال غير الشكلي)؛ بمعنى أنّهم وقعوا ضمن نمط الأداء (0111)، بينما انخفضت نسبة الطلبة الذين صُنّفوا في المستوى الرابع (الاستدلال الشكلي)؛ أي مستوى القدرة على البرهان والاستدلال المنطقي إلى 17.42%، وقد وقعوا ضمن نمط الأداء (1111)؛ أي أنّهم اجتازوا علامة المحك للمستويات الأربعة. ويشير هذا إلى أنّ القدرة على البرهان، وحتى البراهين البسيطة يحتاج إلى مزيدٍ من الخبرات في هذا المجال، وإلى فترة زمنية أطول لتحقيق هذه المهارة، وخاصةً أنّ العديد من البراهين في الهندسة الفضائية يعتمد على البرهان بالتناقض. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة في مجال البرهان والاستدلال المنطقي في الرياضيات بشكلٍ عام والهندسة بشكلٍ خاص إلى ضعف في قدرة الطلبة علىٰ الاستنتاج والبرهان على كافة المستويات المدرسية والجامعية (Frerking, 1995; Lee, 2000).

ومن الملاحظ أنّ الاختبار الذي طُوِّر لأغراض هذه الدراسة قد تمتع بخصائص سيكومترية مكنّت من تصنيف ما يقارب (91%) من الطلبة إلى إحدى المستويات بما في ذلك ما دون المستوى الأول -آخذين بعين الاعتبار علامات المحك-، وبذلك تكون نسبة من صُنّفوا في أحد المستويات الأربعة ذات العلاقة (72%)، إذْ بلغت نسبة الذين صُنّفوا في المستويات الأولى (إدراكي وتحليلي) 19.68%؛ أي ما يقارب 20%، بينما بلغت نسبة من صُنّفوا في المستويات العليا (استدلال غير شكلي، استدلال شكلي) 52.26%، وتعد هذه النسبة عالية إذا ما قورنت بدراسات سابقة، علماً أنّ الاختبارات في الدراسات السابقة تناولت الهندسة ببعدين وليس بثلاثة أبعاد. وربما يكون ذلك دليلاً على أنّ وحدة الهندسة الفراغية التي تعرَض لها الطلبة قد ساعدت بطريقة أو بأخرى في تنمية مستويات التفكير بتسلسلٍ هرمي مناسب، وذلك لأنّ بنيتها متكاملة من معرفة مفاهيمية وإجرائية وحل مسألة بعكس الدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم متفرقة في الهندسة ببعدين. وبالرغم من أنّ التطور في هذه المستويات قد يحتاج إلى فترة زمنية مرتبطة بمراحل تكوين المفهوم التي تبدأ بمرحلة الإدراك التي تتطلّب خبرات حسية، ومرحلة التمييز الذي ينتج عن إدراك عناصر تلك الخبرة، والتجريد الذي يعتمد على رؤية العناصر المشتركة والعلاقات، ومرحلة التكامل التي تؤدي إلى التعميم، ثم الاستنتاج الذي يتطلب التحقق من صحة التعميم بأساليب البرهان المختلفة، فإنّ النتيجة السابقة لهذه الدراسة تؤيد ارتباط مستويات التفكير في الهندسة بنوعية التعليم والخبرات التي يتعرّض لها الطالب وليس العمر الزمني. وهذا ربما توفر في وحدة الهندسة الفضائية كبنية معرفية، وبنية ابستمولوجية تحدّت المعلّمين والمعلّمات أثناء تدريس تلك الوحدة.

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات أنّ تصنيف المتعلمين إلى مستويات التفكير المختلفة في الهندسة يختلف من مفهوم إلى آخر؛ أي يتأثر بطبيعة البنية الهندسية، فتحديد عدد المفاهيم ونوعيتها في أداة البحث قد يخفف من طرح التساؤل حول عدم التداخل بين المستويات المختلفة والطبيعة الهرمية لتلك المستويات. وبالرغم من أنّ "فان هيل" قد افترض أنّ بنية مستويات التفكير في الهندسة منفصلة عن بعضها، إلا أنّ بعض الدراسات (Burger&shaughnessy, 1986) لم تدعم ذلك، كما يشار في هذا الصدد إلى أنّ الفروق الفردية بين الطلبة تؤكد أنّهم لا يمرون بمستويات تفكير بالمعدل نفسه ولو كانوا بالمستوى الصفي نفسه. كما أنّ المعلم والطالب والكتاب يتفاعلون بمستويات تفكير مختلفة (خصاونه، 1994).

إنّ التنظيم المنطقي الذي يأخذ بعين الاعتبار تسلسل المحتوى واستمراريته وتكامله بالنسبة لوحدة الهندسة الفضائية، إضافةً إلى تسلسل وتتابع وهرمية مستويات التفكير الهندسي من حيث اعتماد كل مستوى على المستويات السابقة له؛ كل ذلك يجعل المستويات الأدنى في هذا التسلسل الهرمي في أولوية مستويات التفكير الهندسي. فمثلاً المستوى الرابع (الاستدلال

الشكلي) يحتاج إلى معرفة تراكمية تساعد في عملية الاستنتاج والقدرة على البرهان، وهي من أصعب المهمات التي قد توكل إلى الطلبة.

وفي ضوء ذلك يمكن الاستنتاج بأنّ الهرمية في مستويات التفكير في الهندسة الفضائية كانت واضحة. وبالرغم من أنّ الطموحات والتوقعات تستدعي أن تزيد نسبة الذين أمكن تصنيفهم ضمن تلك المستويات الأربعة عن (72%)، وتخفيض نسبة الذين صُنِّفوا دون المستوى الأول (الإدراكي)، إلا أنّ بنية موضوع الهندسة الفراغية تستدعي مزيداً من الجهد والعناية للتركيز على الاستدلال المنطقي والبرهان المباشر والبرهان بالتناقض تمشياً مع توجهات معايير العمليات في مناهج الرياضيات وفي مقدمتها التبرير والبرهان (NCTM, 2000). ولكنّ هرمية مستويات التفكير في الهندسة تستدعي أيضاً التمكن بدرجة عالية من المستويات الثلاثة الأولى التي تسبق المقدرة على البرهان. ومن وجهة نظر الباحث فإنّ وحدة الهندسة الفضائية قد ركزت على المستويات العليا من مستويات فان هيل، وقد تمّ إقحام الطلبة في البراهين دون إكسابهم خبرة كافية وعمليات ذهنية للقدرة على البرهان، مما يؤدي إلى حفظ البراهين إلى درجة لا يستطيع معها الطالب أن يستنتج بوعي معلومة من معلومات معطاة؛ أي أنّ مستوى العمليات ما وراء المعرفية أو المصاحبة للعمليات المعرفية ليست بالمستوى المطلوب، ولا أظن أنّ خبرات المعلّمين في هذا المجال قد تكون كافية.

ولا يخفى أنّ موضوع الهندسة الفراغية (ثلاثية الأبعاد) يؤكد وبتوازن على استخدام المهارة البصرية؛ وذلك من خلال تمثيل كافة المسلّمات والنظريات بوسائل عملية مرئية مرافقة لها، والمهارة الوصفية؛ أي باستخدام اللغة، فهناك العديد من المفردات غير المعرّفة والتعريفات الدقيقة والمسلّمات والنظريات، والمهارة المنطقية؛ وذلك بصياغة البراهين. فهذا بحد ذاته يشكل خبرات متنوعة أدت إلى وجود هرمية في مستويات التفكير لدى طلبة الصف العاشر، مع وجود فروق فردية واضحة أدت إلى تنوع المستويات. كما أنّ المقدرة المنطقية المرتبطة عادة بالمستويات العليا جاءت أعلى من المقدرة المكانية المرتبطة على الأغلب في المهارات البصرية والتحليلية الوصفية.

وبالنظر إلى اختلاف تصنيفات الطلبة باختلاف جنسهم، فقد أشارت النتائج إلى وجود اختلاف جوهري في التصنيفات ولصالح الإناث؛ أي وجود علاقة ارتباطية بين الجنس ومستوى التفكير في الهندسة الفضائية. وقد كان المساهم الأكبر في وجود فروقات جوهرية بين تصنيفات الذكور والإناث هو تصنيفاتهم على المستوى الثالث (الاستدلال غير الشكلي). فقد بلغت نسبة الإناث اللواتي صُنِّفن في هذا المستوى 52.1%، بينما بلغت 20.6% للذكور. وهذا دليل على أنّ نوعية التعليم الذي تلقته الإناث في هذه الوحدة كان بمستوى أفضل منه عند الذكور. ومن خلال مقابلاتي للمعلّمين والمعلّمات، يبدو الاهتمام واضحاً من قبل المعلمات في التركيز على الفهم العلائقي من خلال ربط الأفكار والنظريات بوسائل تعليمية مرافقة لهذه الوحدة التي تحتاج إلى تخيل الأشكال بثلاثة أبعاد. كما تجدر الإشارة إلى أنّ نسبة الطلبة الذين صُنِّفوا في المستوى الرابع (الاستدلال الشكلي) كانت متقاربة جداً، فقد بلغت 17.1% للذكور و17.9% للإناث. وهذا يشير إلى عدم وجود اختلاف في المقدرة على البرهان والاستنتاج بين الذكور والإناث، أي أنّ المقدرة على البرهان تتطلب وجود استعداد أكبر في القدرة على التجريد لدى الجنسين. ومما يؤكد اهتمام المعلّمات وطالباتهن في التصدي لهذه الوحدة، هو أنّ نسبة الطلبة الذكور الذين أمكن تصنيفهم إلى أيٍّ من مستويات التفكير الأربعة قد بلغت 63.0%، بينما بلغت للإناث 82.8%. وهذا يؤكد أنّ نوعية التعليم لدى الإناث قد ساهمت في تصنيف عدد أكبر منهن ضمن المستويات المختلفة مقارنة بالذكور. إضافةً إلى ذلك، ومن خلال ملاحظاتي أثناء جمع البيانات، فقد أبدت الطالبات اهتماماً وجديةً كبيرين أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار على العكس من الذكور.

أمّا بالنسبة إلى أداء الطلبة على اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية، فقد تدرجت علاماتهم المئوية من الأعلى إلى الأدنى على مستويات التفكير: الإدراكي، والتحليلي، والاستدلال غير الشكلي، والاستدلال الشكلي، وبلغت على التوالي 34.35, 56.05, 66.19, 79.1. وقد أسفرت النتائج عن فروقات جوهرية في أداء طلبة الصف العاشر على اختبار التفكير في الهندسة الفضائية باختلاف مستوى التفكير. وأظهرت التحليلات الثنائية البعدية أنّ تلك الفروقات في أداء الطلبة كانت لصالح المستويات الأدنى حسب تسلسلها الهرمي. وترى فينيما وآخرون (Fennema, carpenter & Peterson, 1989) أنّ للممارسات التعليمية أثراً على نوعية تعلّم الطلبة وأدائهم، فلكي نُحسِّن من أداء الطلبة في الهندسة علينا تحسين الممارسات التعليمية؛ فالمعلّم الأكثر معرفة في مجال الرياضيات بشكلٍ عام والهندسة بشكلٍ خاص، والأكثر معرفة بكيفية تعلّم الطلبة تكون فعاليته أكبر في فهم الطلبة للرياضيات والارتقاء بمستويات تفكيرهم.

وخلاصة القول، فإنّ نتائج هذه الدراسة تدعو إلى إجراء المزيد من الأبحاث في مجال الهندسة الفراغية، وذلك باستخدام عينات أوسع، ومن مناطق مختلفة ممن يتعرضون وسيتعرضون لدراسة هذا الموضوع مستقبلاً، مع الاهتمام في تطوير أدوات قياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في هذا المجال. وبما أنّ الدراسات الاستطلاعية تعتبر قاعدة انطلاق للدراسات التجريبية، فإنّ الباحث يوصي بإجراء دراسة تتعلق بإعادة تصميم وحدة الهندسة الفضائية في ضوء نموذج التعليم والتعلّم الذي اقترحه "فان هيل" بمستوياته الثلاثة البصري والوصفي والاستنتاجي، ودراسة أثر ذلك في تنمية مستويات التفكير في الهندسة الفضائية لدى الطلبة.

المصادر والمراجع:

الجرّاح، أيمن عليّان (2001). **تطور مستويات التفكير في الهندسة لدى طلبة الصفوف من الخامس إلى الثامن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

خصاونه، أمل (1994). مستويات التفكير في الهندسة لدى الطلبة المعلمين. **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 10 (1), 439- 481 .

خصاونه، أمل والغامدي، منى (1998). أثر استخدام بيئة لوغو لتدريس بعض المفاهيم الهندسية لطالبات الصف الثامن الأساسي في مستويات التفكير الهندسي والتحصيل في الهندسة. **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، 401 – 416. (2)25

راشد، محمد والزعبي، عبدالله (1984). **مبادئ الهندسة الحديثة الإقليدية واللاإقليدية.** عمّان: دار عمّار لنشر والتوزيع.

الصادق، إسماعيل محمد (2001). **طرق تدريس الرياضيات: نظريات وتطبيقات.** القاهرة: دار الفكر العربي.

عبيد، وليم (2004). **تعليم وتعلّم الرياضيات لجميع الأطفال: في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير.** عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد سليمان (1998). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** الطبعة الثانية. إربد: دار الأمل.

عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل (2000). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية.** الطبعة الثانية، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2003). **مستويات أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الثالثة (إعادة) للرياضيات والعلوم في ضوء الموارد التعليمية والمدرسية المتوافرة:** دراسة مقارنة "Timss-R". 107، عمّان: المركز.

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي (1991). **مستوى أداء الأردن في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات لعام 1999.** عمّان: المركز.

وزارة التربية والتعليم (1990). **منهاج الرياضيات وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي.** عمّان: الوزارة.

وزارة التربية والتعليم (2002). **الرياضيات للصف العاشر.** الطبعة الثالثة، عمّان: الوزارة.

Burger,W.F. and shaughnessy, J.M. (1986). Characterizing of the Van Hiele levels of development in geometry. *Journal for research in Mathematics Education*, 17 (1), 31-48.

Carrol, W.M (1998). Geometric Knowledge of Middle School Students in a reform based mathematics Curriculum. *School Science and Mathematics*, 98 (4).

Chang, K.Y. (1992). Spatial and geometric reasoning abilities of college students. *DAI-A*, 53/03, 746.

Choi-Koh, S.S. (1997). Students' learning of geometry using computer software as a tool: three case studies. *DAI*, 58 (2).

Choi-Koh, S.S. (1999). A Student's Learning of geometry using the computer. *Journal of Educational Research*, 92 (5), 301-312.

Crowley, M.L. (1991). Criterion-referenced reliability indices associated with the Van Hiele geometry test. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 238-241.

Fennema, E., Carpenter, T.P.& Peterson, P.L. (1989). Learning Mathematics with understanding: cognitively guided instruction. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on Teaching* (pp.195-221). Greenwich, CT: JAI Press.

Fitzsimmons, R. (1995). The relationship between cooperative student pairs' Van Hiele levels and success in solving geometric calculus problems following graphing calculators: assisted spatial training. *DAI-A*, 56/06, 2156.

Frerking, B.G. (1995). Conjecturing and proof writing in dynamic geometry. *DAI*, 55 (12).

Fuys, D., Gedds, D.& Tischer, R. (1988). The Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education monograph*. Richmond: National Council of Teachers of Mathematics.

Hattie, J. (1985). Methodology review assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurements*, 9 (2), 139-164.

Hinkle, D.E., Wiersma, W. and Jurs, S.G. (1988). Applied statistics for Behavioral sciences. (2nd ed.), Boston: Houghton Mifflin Company.

Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof. *Mathematics Teacher*, 74, 11-18.

July, R.A. (2001). Thinking in three dimensions: exploring students' geometric thinking and spatial ability with the GSP. *DAI-A*, 62/06, 2060.

khasawneh, A. (2000). Geometric thought within school mathematics textbooks in Jordan. *Proceeding of the International conference of Mathematics for Living*, Nov. 18-23, Amman, Jordan, 155-162.

Lappan, G. (1999). Geometry: The forgotten strand. *NCTM News Bulletin*, 36 (5), 3-4.

Lee, W.I. (2000). The relationship between students' proof-writing ability And Van Hiele levels of geometric thought in a college geometry course. *DAI-A*, 60/70, 2417.

Swafford, J.O., Jones, G.A.& Thornton, C.A. (1997). Increased Knowledge in geometry and instructional practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28 (4), 467-483.

Symser, E.M. (1994). The effects of the geometric supposers: spatial Ability, Van Hiele levels, and achievement. *DAI*, 55 (6).

Teppo, A. (1991). Van Hiele levels of geometric thought revisited. *Mathematics Teacher*, 84 (3), 210-221.

Van De Walle, J.A. (1994). Elemetary School Mathematics: Teaching Developmentally. (2nd ed), Longman.

Van Hiele, P.M. (1986). Structure and Insight: a theory of mathematics education. Orlando: Academic press.

Van Hiele, P.M. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children Mathematics*, 5 (6), 310-316.

Wilson, M. (1990). Measuring a Van Hiele geometry sequence: a reanalysis. *Journal for Research in Mathematics Education,* 21 (3), 230-237.

Wu, D.P. (1994). A study of the use of the Van Hiele model in the teaching of non-Eucledean geometry prospective elementary school teachers in Taiwan, The Republic of China. *DAI-A*, 55/05, 1215.

Mally, C.E. & Friel, S.N. (1999). Perimeter and area through the Van Hiele model. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5 (2), 87-90.

Mason, M.M. & Moore, S.D. (1997). Assessing readiness for geometry in mathematically talented middle school students. *Journal for Secondary Gifted Education*, 8 (3).

Massey, J.E. (1994). The study of learning situation modeled on the Van Hiele theory with emphasis on the vocabulary of the student. *DAI*, 55 (2).

Mayberry, J. (1983). The Van Hiele levels of geometric thought in undergraduate preservice teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14 (1), 58-69.

Mistretta, R.M. (2000). Enhancing geometric reasoning. *ADOLESCENCE*, 35 (138), 365-379.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for school mathematics*. Reston: The Council.

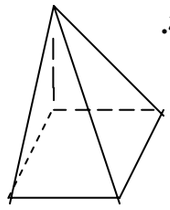
Olive, J. (1991). Logo programming and geometric understanding: an indepth study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (2), 90-101.

Subkoviak, M. J. (1988). A Practitioner's Guide to Computation and Interpretation of Reliability Indices for Mastery tests. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(1), 47-55.

ملحق الدراسة

اختبار مستويات التفكير في الهندسة الفضائية

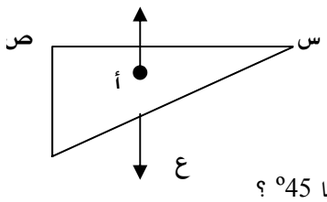
*** الأسئلة (1-25) من نوع الاختيار من متعدد، اقرأ بعناية، ثم ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.**



1. ما عدد المستويات في الشكل المجاور؟

أ. اثنان فقط ج. أربعة فقط

ب. ثلاثة فقط د. خمسة فقط



2. ماذا تمثل النقطة أ في الشكل المجاور؟

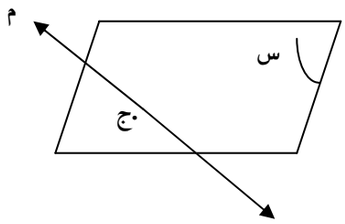
أ. تقاطع مستقيم مع مستوى في نقطة.

ب. تقاطع مستوى مع مستوى آخر.

ج. تقاطع مستقيم مع مستوى في مستقيم.

د. تقاطع مستقيم مع مستوى في أكثر من نقطة.

3. ماذا يمثل المستقيم م الذي يصنع مع المستوى س –في الشكل المجاور- زاوية قياسها 45^{o} ؟



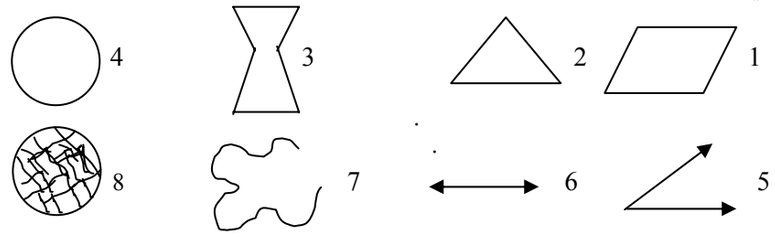
أ. مستقيماً يعامد المستوى س

ب. مستقيماً يوازي المستوى س

ج. مستقيماً يقطع المستوى س في النقطة ج

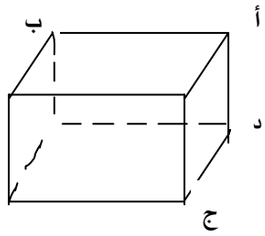
د. مستقيماً مسقطه العمودي هو النقطة ج

4. أي من الأشكال الهندسية الآتية يمثل مستوى؟



أ. الأشكال (2،1) فقط ج. الأشكال 4،3،2،1 فقط

ب. الشكل (1) فقط د. جميع الأشكال السابقة تمثل مستوى



5. المستقيمان أب، د ج في الشكل المجاور هما:

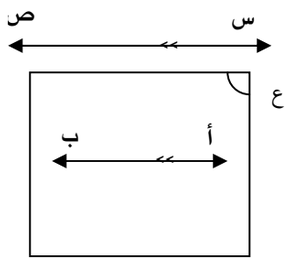
أ. متوازيان ج. متخالفان

ب. متقاطعان د. مستويان

6. من المسميات الأولية غير المعرفة في الهندسة الفضائية؟

أ. النقطة ب. النظرية ج. المسلَمة د. التعريف

7. أي من العبارات الآتية صحيحة بالنسبة للشكل المجاور؟



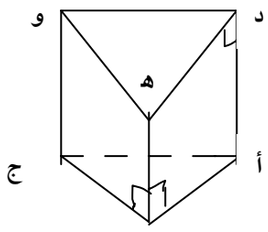
أ. المستقيم أب يوازي المستوى ع

ب. المستقيم س ص يوازي المستوى ع

ج. المستقيم س ص يوازي المستقيم أب

د. كل ما ذكر صحيح

8. يمثل الشكل المجاور منشوراً قائماً قاعدته مثلث متساوي الأضلاع، ما قياس الزاوية بين المستقيمين المتخالفين دو، أب



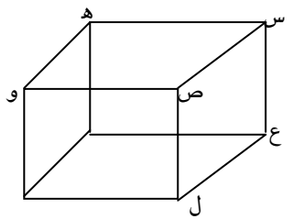
أ. 90º ج. صفر من الدرجات

ب. 60º د. لا يمكن قياسها

9. المسقط العمودي لمستقيم على مستوى بحيث يصنع زاوية قائمة مع المستوى هو:

أ. مستقيم ب. نقطة ج. مستقيم يوازي المستوى د. مستقيم يعامد المستوى

10. المستقيمان ع ل، هـ و في الشكل المجاور:



أ. متوازيان ج.متخالفان

ب. متقاطعان د. متعامدان

11. أي الحالات الآتية تحدّد مستوى؟

أ. مستقيمان متقاطعان ج. كل ثلاث نقط ليست على استقامة واحدة

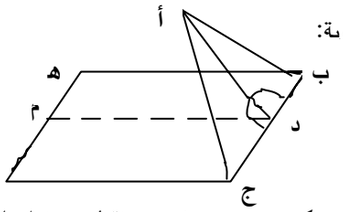
ب. مستقيم ونقطة خارجة عنه د. الإجابات أ،ب،ج صحيحة

12. يتقاطع مستويان في:

أ. نقطة واحدة فقط ج. ثلاث نقط ليست على استقامة واحدة

ب. نقطتين فقط د. مجموعة غير منتهية من النقاط على استقامة واحدة

13. في الشكل المجاور، تمثل قياس الزاوية الزوجية أ- ب ج – م بقياس الزاوية:



أ. أ د ب ج. أ د ج

ب. أ د م د. أ ب هـ

14. أ، ب، ج، د أربع نقط، ثلاث منها فقط مستقيمة، ما عدد المستقيمات التي يمكن رسمها بحيث تمر بنقطتين منها على الأقل؟

أ. ثلاثة فقط ج. خمسة فقط

ب. أربعة فقط د. ستة فقط

15. إذا كان أ، ب، ج، د أربع نقط، ثلاث منها مستوية، ما عدد المستويات التي يمكن رسمها بحيث تمر بثلاثة منها فقط؟

أ. اثنان فقط ج. أربعة فقط

ب. ثلاثة فقط د. خمسة فقط

16. ما أقل عدد من النقط غير المستوية التي يمكن أن تكوّن شكلاً هندسياً ثلاثي الأبعاد؟

أ. نقطتان فقط ج. أربع نقط فقط

ب. ثلاث نقط فقط د. خمس نقط فقط

17. إذا كان المستوى س عمودي على المستوى ع، والمستوى ص عمودي على المستوى ع، وكان س∩ع= المستقيم أ ب، س∩ص= ϕ فإنّ:

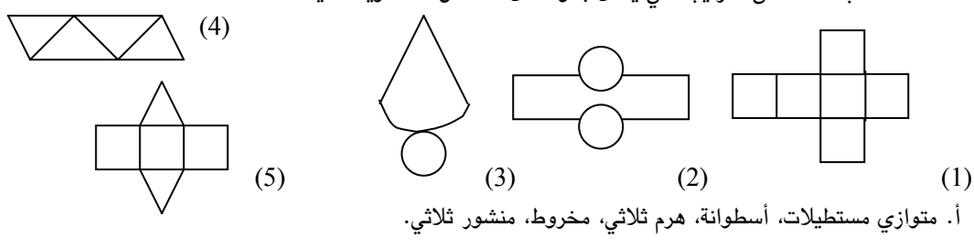
أ. المستقيم أب// المستوى ع

ب. المستقيم أب عمودي على المستوى ع

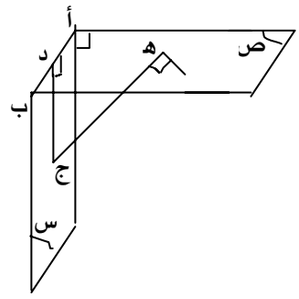
ج. المستقيم أب يقطع المستوى ع

د. يمكن رسم أكثر من مستوى عمودي على مستوى آخر من مستقيم معلوم

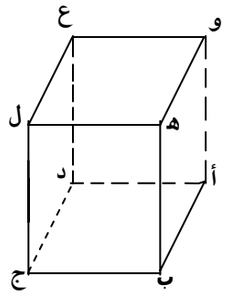
18. ما عدد المستقيمات التي يمكن رسمها بحيث تمر بثلاث نقط مستقيمة مثل أ،ب،ج؟
أ. واحد فقط ج. ثلاثة فقط
ب. اثنان فقط د. عدد غير محدود
19. إنّ أفضل تعريف للمسقط العمودي لنقطة على مستوى هو:
أ. نقطة تلاقي العمود النازل من نقطة خارج مستوى على هذا المستوى
ب. المسقط العمودي لنقطة خارج المستوى على مستقيم في المستوى
ج. العمود النازل من النقطة التي تقع خارج المستوى على هذا المستوى
د. الزاوية التي يصنعها العمود النازل من النقطة على هذا المستوى
20. يعرّف المستقيمان المتوازيان بأنّهما:
أ. مستقيمان لا يتقاطعان إذا امتدا
ب. مستقيمان يقعان في مستوى واحد ولا يتقاطعان
ج. مستقيمان يقعان في مستويين مختلفين ولا يتقاطعان
د. مستقيمان يمكن أن يمد بينهما مستقيم عمودي على كل منهما
21. إذا دار مستوى – مثل - س- حول مستقيم يقع فيه دورة كاملة فإنّه يولد:
أ. مستوى ب. أسطوانة ج. فضاء د. كرة
22. إذا وقعت ثلاث نقط ليست على استقامة واحدة في مستوى، كم عدد المستقيمات المختلفة التي يمكن رسمها من هذه النقط بحيث تحتوي نقطتين فقط؟
أ. ستة مستقيمات ج. مستقيم واحد
ب. ثلاثة مستقيمات د. لا يمكن رسم أي مستقيم
23. إذا كان بالإمكان عمل اسطوانة دائرية قائمة من ورقة على شكل مربع، ما شكل الورقة لعمل مخروط ناقص.
أ. مستطيل ب. شبه منحرف ج. متوازي أضلاع د. معين
24. ما أسماء المجسمات على الترتيب التي يمكن بناؤها من الأشكال المستوية الآتية:



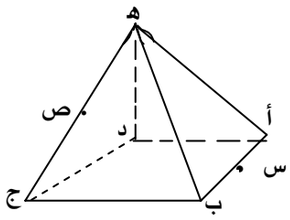
أ. متوازي مستطيلات، أسطوانة، هرم ثلاثي، مخروط، منشور ثلاثي.
ب. مكعب، أسطوانة، مخروط، هرم ثلاثي، منشور ثلاثي.
ج. مكعب، أسطوانة، مخروط، منشور ثلاثي، هرم ثلاثي
د. متوازي مستطيلات، مخروط، أسطوانة، هرم ثلاثي، منشور ثلاثي.
25. في الشكل المجاور، إذا كان المستوى س يعامد المستوى ص، والمستقيم ج د يعامد المستقيم أب، المستقيم ج هـ يعامد المستوى ص، فماذا يمكن القول عن المستقيم ج هـ:
أ. المستقيم ج هـ عمودي على المستقيم ج د
ب. المستقيم ج هـ عمودي على المستوى س
ج. المستقيم ج هـ هو نفسه المستقيم ج د
د. المستقيم ج هـ يقع في المستوى س



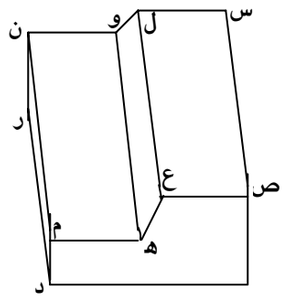
***أجب عن الأسئلة (26-50) حسب المطلوب وفي الفراغ المعد لذلك.**



26. في الشكل المجاور، سمِّ:
أ. مستويين متوازيين: .....
ب. مستوى ومستقيماً يوازيه: .....
ج. مستقيمين متخالفين: .....
د. مستقيمين متوازيين: .....
هـ. مستويين متقاطعين: .....
و. زوجاً من الزوايا الزوجية: .....



27. في الشكل المجاور، سمِّ:
أ. خمس نقط مستوية: .....
ب. أربع نقط ليست مستوية: .....
ج. ثلاث نقط مستقيمة: .....
د. ثلاث نقط ليست مستقيمة: .....
هـ. نقطتين لا تقعان في المستوى أب ج د: .....
و. زاوية زوجية بين المستويين هـ ص ب، د ب أ:.....

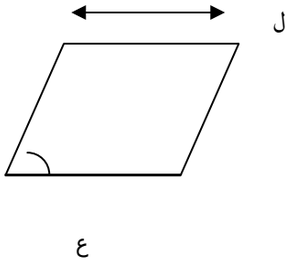


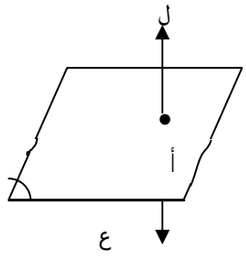
28. في الشكل المجاور، صف العلاقة بين كل زوج من المستويات الآتية:
أ. س ص ع، و هـ م: .....
ب. س ص ع، ع هـ و: .....
ج. س ص ع، ن م د: .....
د. س ص ع، س ل ع: .....

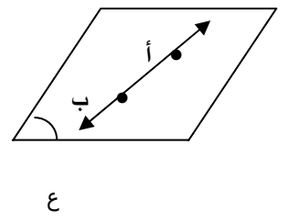
29. أرسم شكلاً يمثّل الحالات الآتية:
أ. المستويين س،ص يتقاطعان في المستقيم م و.
ب. المستقيم م يقطع المستوى س في النقطة أ.
ج. الزاوية الزوجية أ-ج د- ب.
د. ثلاثة مستويات تتلاقى في نقطة واحدة.

30. ما نص المسلّمة أو المسلّمات التي تفسر العبارات الآتية؟
أ. إذا كانت أ، ب، ج ثلاث نقاط غير مستقيمة في المستوى س، وكانت النقاط نفسها (أ،ب،ج) تقع في المستوى ص. فإنّ المستويين س، ص هما المستوى نفسه.
ب. إذا كان المستقيم ج د // المستقيم أ ب، وكانت هـ نقطة على المستقيم ج د، فإنّ النقطة هـ لا تقع على المستقيم أ ب.
ج. إذا كانت أ، ب نقطتين في المستوى س، وتقعان على المستقيم ل، فإنّ ل يقع بأكمله في المستوى س.
د. إذا كانت أ، ب نقطتين في المستوى س، وكذلك في المستوى ص، فإنّ المستقيم الذي يحوي هاتين النقطتين يقع بأكمله في المستويين س، ص.

31. اكتب وصفاً أو أكثر لكل من الرسومات الآتية:



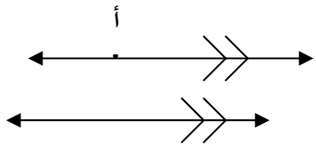




32. ماذا يمكن أن تخبر زميلك من أجل أن يتعرف على:
أ. مستقيمين متوازيين: .....
ب. مستقيمين متقاطعين: .....
ج. مستقيمين متخالفين: .....
د. مستويين متوازيين: .....
هـ. مستويين متقاطعين: .....
و. الزاوية الزوجية: .....

33. ما الخواص المميزة للزاوية الزوجية؟
.....

34. اكتب نص المسلَمة التي يعبر عنها الشكل الآتي:



.....
.....

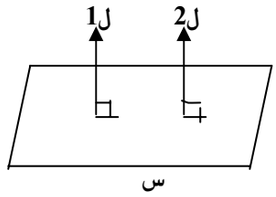
35. أجب بصح أو خطأ:
( ) أ. يحتوي المستوى ثلاثة مستقيمات على الأقل
( ) ب. إذا تقاطع مستقيمان، فإنّه يوجد أكثر من مستوى يحويهما
( ) ج. المستقيم الموازي لمستوى هو المستقيم الذي يقع بأكمله في المستوى فقط
( ) د. قياس الزاوية بين مستقيمين متخالفين يساوي صفراً
( ) هـ. إذا تقاطع مستقيمان في نقطة فإنّ مستوىً واحداً فقط يحويهما

36. صف بالكلمات –مستعيناً بالرسم- كيفية إيجاد قياس زاوية زوجية.
.....

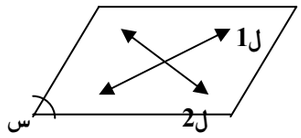
37. اكتب عبارة أو أكثر تبين أوجه الشبه والاختلاف بين:
أ. قيمين متوازيين وآخرين متقاطعين:
ب. قيمين متوازيين وآخرين متخالفين:
ج. مستقيمين متقاطعين وآخرين متخالفين:

38. اختر من المصطلحات: نقطة، مستقيم، مستوى، فضاء، ما يناسب أن تملأ به الفراغ في كل من العبارات الآتية:
أ. _____ يحتوي أربع نقط مختلفة على الأقل وليست في مستوى واحد.
ب. كل ثلاث نقط ليست على استقامة واحدة يحتويها _____ وحيد.
ج. كل نقطتين مختلفتين يحتويهما _____ وحيد.
د. إذا تقاطع مستقيمان مختلفان فإنّهما يتقاطعان في _____ فقط.
هـ. إذا تقاطع مستقيمان مختلفان فإنّه يحتويهما _____ وحيد.

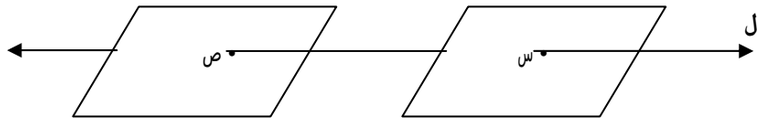
39. اكتب وصفاً أو أكثر لكل من الأشكال الآتية:



.....

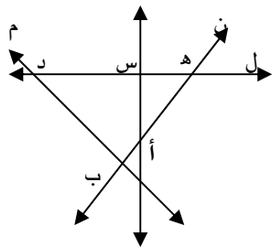


.....



.....

40. اعتماداً على الشكل المجاور، صف علاقة أو أكثر بين:



أ. المستقيمين ن، د س: .....

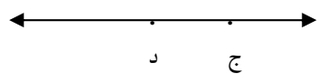
ب. النقاط هـ، س، د: .....

ج. النقاط أ، هـ، س: .....

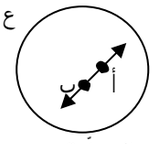
د. المستقيمين ن، هـ أ: .....

هـ. المستقيمين ل، ن: .....

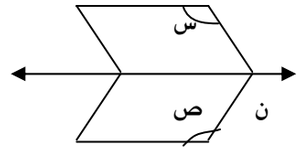
41. ما نص المسلّمة في الهندسة الفراغية التي يمثلها كل شكل من الأشكال الآتية:



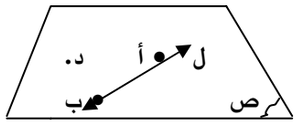
نص المسلّمة: .....



نص المسلّمة: .....



نص المسلّمة: .....



نص المسلّمة: .....

42. أ. اذكر شرطاً كافياً لتكوين مستوى

.....

ب.اذكر شرطاً كافياً آخر مختلف عن الذي ذكرته في أ لتكوين مستوى

.....

ج. اذكر شرطاً كافياً آخر يختلف عن الذي ذكرته في أ، ب لتكوين مستوى

.....

43. أ. اذكر شرطاً كافياً لتكوين شكل هندسي بثلاثة أبعاد.

.....

ب.اذكر شرطاً كافياً –يختلف عن ما ذكرته في أ– لتكوين شكل هندسي بثلاثة أبعاد.

.....

ج. اذكر شرطاً كافياً آخر يختلف عن ما ذكرته في أ، ب لتكوين شكل هندسي بثلاثة أبعاد

.....

44. معتمداً على الشروط الكافية لتكوين مستوى:

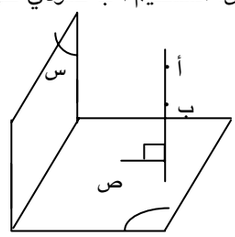
أ. ارسم شكلاً يحدد مستوى.

ب.ارسم شكلاً آخر يختلف عن الشكل أ، يحدد مستوى.

ج. ارسم شكلاً آخر يختلف عن الشكلين أ، ب يحدد مستوى.

45. في الشكل المجاور المستوى س عمودي على المستوى ص، المستقيم أ ب عمودي على المستوى ص، اثبت أنّ المستقيم أب// المستوى س.

البرهان:



46. أ ب ج مثلث قائم الزاوية في ب، فيه أ ج=8 سم، قياس < أ ج ب =30º، المستقيم أد عمودي على المثلث أ ب ج، أد=4 سم. أوجد قياس الزاوية الزوجية بين المستويين د ب ج، أ ب ج.

.....

47.اثبت أنّ كل مستوى مار بمستقيم عمودي على مستوى آخر يكون عمودياً عليه.

48. صنف كلاً من العبارات الآتية إلى تعريف، مسلّمة، نظرية:

( ) 1. مسقط نقطة على مستوى هو أثر العمود المرسوم من تلك النقطة على المستوى.

( ) 2. يوجد منصف وحيد لكل زاوية زوجية.

( ) 3. إذا تعامد مستويان، فإنّ المستقيم المرسوم من نقطة في أحدهما -بحيث يكون عمودياً على المستوى الآخر- يكون محتوى فيه.

( ) 4. إذا كان المستقيم أ ب عمودي على المستوى س، والمستقيم أ ب محتوى في المستوى ص، فإنّ المستوى ص يعامد المستوى س.

( ) 5. الزاوية الزوجية هي اتحاد نصفي مستويين لهما الحرف نفسه.

( ) 6. المستقيم العمودي على مستوى هو مستقيم عمودي على كل مستقيم فيه.

( ) 7. إذا قطع مستوى أحد مستقيمين متوازيين في نقطة فإنّه يقطع الآخر.

( ) 8. المسقط العمودي لقطعة مستقيمة على مستوى هو المسقط العمودي لجميع نقط تلك القطعة المستقيمة على المستوى.

( ) 9. كل مستوى يحتوي ثلاثة مستقيمات في الأقل.

( ) 10. لأي نقطتين مختلفتين يوجد مستقيم واحد فقط يحتويهما.

( ) 11. إذا تقاطع مستويان فإنّ تقاطعهما هو مستقيم.

( ) 12. يتعامد مستويان إذا كانت الزاوية الزوجية بينهما قائمة.

49. أجب بصح أو خطأ أمام كل عبارة من العبارات الآتية:

( ) 1. المستقيم مسمّى أولي ليس له تعريف، يتعين بنقطتين مختلفتين أو بمستويين متقاطعين.

( ) 2. المستوى مسمّى أولي يتعين بمستقيمين متوازيين.

( ) 3. النقاط المستقيمة هي التي تقع جميعها في مستوى واحد.

( ) 4. يمكن أن يتعين المستوى بمستقيم ونقطة خارجه.

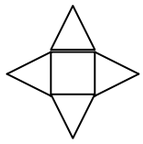
( ) 5. يمكن أن يتعين المستوى بخطين متقاطعين.

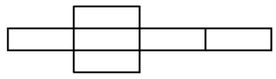
( ) 6. يتولد الفراغ من دوران مستوى حول مستقيم فيه.

( ) 7. النقاط المستوية هي التي تقع جميعها على مستقيم واحد.

( ) 8. تحتاج إلى ثلاثة أبعاد لرسم دائرة نصف قطرها 5 سم.

( ) 9. عند طي الأوجه الجانبية للشكل المجاور ينتج شكل هندسي بثلاثة أبعاد.





( ) 10. الشكل المجاور يمثل مستوى

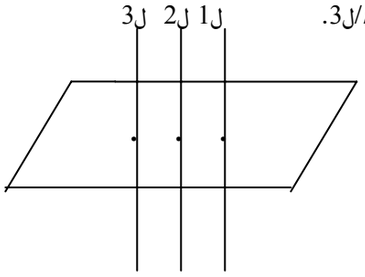
( ) 11. يمكن أن يكون طول مسقط قطعة مستقيمة على مستوى أطول من طول القطعة المستقيمة نفسها.

( ) 12. يمكن أن يكون مسقط قطعة مستقيمة على مستوى نقطة.

( ) 13. مسقط قطعة مستقيمة على مستوى هو مسقط القطعة نفسها على أي مستقيم.

( ) 14. المسقط العمودي لدائرة مرسومة في المستوى س على المستوى ص الذي يوازي المستوى س هو دائرة أيضاً.

50. إذا كان ل1،ل2،ل3 ثلاثة مستقيمات في فضاء، وكان ل1//ل2، ل2//ل3، اثبت أن ل1//ل3.



المعطيات:

المطلوب:

البرهان: ارسم مستوى مثل س عمودي على المستقيم ل2 ثم استفد من النظرية:
*إذا توازى مستقيمان وكان أحدهما عمودياً
على مستوى، كان الآخر عمودياً عليه.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 1، 2007، 33-40

تفاعل متغيري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي

عبدالحافظ الشايب*

تاريخ تسلم البحث 2006/2/19 تاريخ قبوله 2007/1/21

ملخص: استهدفت هذه الدراسة الكشف عن تفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، إذ تم استطلاع آراء (8929) طالباً وطالبة؛ منهم (3311) طالباً و (5618) طالبة، في (181) عضو هيئة تدريس؛ منهم (159) مدرّساً و (22) مدرّسة في جامعة آل البيت في الأردن، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002. ولهذا الغرض تم استخدام أداة تقييم تتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: أساليب التدريس، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة. وقد كشف التحليل عن وجود أثر لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب في كل عامل من العوامل الثلاثة التي تقيسها الأداة، إذ تبيّن أن الطلبة الذكور يميلون إلى منح المدرّسين تقديرات أعلى مقارنة بالمدرّسات وعلى الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم، بينما تميل الطالبات الإناث إلى منح المدرّسات تقديرات أعلى من تقديرات المدرّسين على بُعد التواصل مع الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات أهمها النظر إلى جنس المدرّس وجنس الطالب كمصادر تحيّز لدى تفسير نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. (**الكلمات المفتاحية**: فاعلية التدريس الجامعي، الجنس كمصدر تحيّز، تقييم الطلبة).

The Interaction of the Instructor Gender and the Student Gender as A Source of Bias in Students' Evaluation of College Teaching Effectiveness

Abdelhafez Al-Shayeb, *College of Educational Sciences*
Al-al Bayt University, Al-Mafraq, Jordan.

***Abstract**: The study aimed at determining the interaction of the instructor gender and the student gender as a source of potential bias in students' evaluation of college teaching effectiveness. Data for this study were collected from (8929) male and female undergraduate college students who evaluated (159) male and female instructors in Al al-Bayt university in Jordan in terms of three measures of teaching effectiveness: organization and teaching methods, communication with students, and achievement evaluation in the 2002/2003 academic year. Male students gave male instructors significantly higher ratings than they gave female instructors on the three teaching evaluation measures. On the other hand, female students evaluated female instructors more favorably than male instructors on the communication with students dimension. **(Keywords:** College Teaching Effectiveness, Gender Bias, Student Evaluation)*

خلفية الدراسة وأهميتها

تشير نتائج الدراسات التي تصدت لموضوع التحيّز للجنس بشكل عام إلى وجود تحيّز ضد المرأة. ويتجلى هذا التحيّز بوضوح إذا ما خالفت المرأة الدور الجندري لها كتقمصها لخصائص لم يألفها المجتمع، أو انغماسها في مهن غير اعتيادية كالتدريس الجامعي (Etaugh & Riley, 1983; Paludi & Bauer, 1983; Touhey, 1974). ولمّا كانت الجامعات تعلّق أهمية كبيرة على نتائج تقييم الطلبة لمدرسيهم، وتستخدم هذه النتائج لاتخاذ قرارات غاية في الأهمية تمس الأمن الوظيفي لعضو هيئة التدريس، فمن المهم دراسة العوامل التي تؤثر في تقييم الطلبة للمدرسين، وبخاصة تلك المتعلقة بجنس كل من المدرّس والطالب.

ولم تكشف نتائج معظم الدراسات التي تناولت الآثار الرئيسة لكل من عاملي جنس الطالب و جنس المدرّس عن وجود أثر لهذين العاملين في تقديرات الطلبة (Cashin, 1988; Feldman, 1993; Marsh & Dunkin, 1992; Seldin, 1993) ولعل الأمر لا يبدو غريباً أن لا نلحظ أثراً لعامل جنس الطالب أو جنس المدرّس لدى دراسة الآثار الرئيسة لهذين العاملين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، لأن الأمر أكثر تعقيداً في دراسة التحيّز للجنس ضمن السياق الاجتماعي، إذ قد تختلف الصورة لو تمت دراسة التفاعل بين هذين العاملين. لهذا، أكدت نتائج الدراسات ضرورة دراسة التفاعل بين العاملين فضلاً عن دراسة الآثار الرئيسة لكل منهما منفرداً لأن التحيّز للجنس هو في العادة ضمنياً وليس صريحاً (Eagly, Makhijani, & Klonsky, 1992; Swim, Borgida, Maruyama, & Myers, 1989). هذا يعني أن التحيّز لجنس المدرّس مثلاً قد يكون جلياً إذا ما تم دراسته في ضوء جنس الطالب.

لقد لقيت الدراسات التي استهدفت دراسة أثر التحيز الناتج عن تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس حظاً وافراً من الباحثين مقارنة بالدراسات التي استهدفت دراسة أثر تفاعل العوامل الأخرى، لكن نتائج هذه الدراسات جاءت متضاربة ولم تحسم الجدل في هذا الموضوع. فعلى سبيل المثال، لم تكشف نتائج بعض هذه الدراسات عن وجود أثر لتفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس لدى تقييم الطلبة لمدرسيهم (Basow & Distenfeld, 1985; Basow & Howe, 1987; Bennett, 1982; Elmore &

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الاردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

LaPoint, 1975; Harris, 1975; Kaschak, 1981)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى ميل الطلبة إلى منح المدرسين من الجنس نفسه تقديرات أعلى من المدرسين من الجنس الآخر (Basow & Silberg, 1987; Etaugh & Riley, 1983; Kaschak, 1978; Lombardo & Tocci, 1979; Paludi & Bauer, 1983).

ففي دراسة بينيت (Bennett,1982) التي استهدفت تقييم فاعلية التدريس من خلال تقييم (253) طالباً مسجلين لمساقات في المستوى الأول من العلوم الإنسانية لأداء (28) مدرساً و (11) مدرّسة باستخدام مقياس مصمّم لتقييم فاعلية التدريس، لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة الذكور والإناث لمدرسيهم من الجنسين. كما لم يتبين وجود أثر لتفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرس في دراسة المور ولابوينت (Elmore & LaPointe) (1974) عندما أخضعا تقديرات (1289) طالباً وطالبة للتحليل، الذي اشتمل على (38) مساقاً تم اختيارها بشكل متزاوج من أقسام أكاديمية مختلفة اعتماداً على رقم المساق وجنس المدرّس.

وفي المقابل، بيّنت دراسة سنترا وجوباتز (Centra & Gaubatz, 2000) التي أجريت على (741) شعبة تشتمل كل منها على (10) طلاب ذكور و (10) طالبات إناث على الأقل في (21) كلية، واستهدفت اختبار أثر اختلاف جنس الطالب والمدرّس في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس من خلال مقارنة تقديرات الطلبة الذكور بتقديرات الطالبات الإناث في نفس الصفوف للمدرسيّن الذكور والمدرّسات الإناث، ومقارنة تقديرات الطلبة الذكور فقط للمدرسين الذكور بتقديراتهم للمدرّسات الإناث أن الطالبات الإناث يعطين تقديرات أعلى للمدرسات الإناث على ثلاثة مقاييس من بين ثمانية مقاييس فرعية، بينما يعطي الطلبة الذكور تقديرات أعلى للمدرّسين الذكور على مقياس فرعي واحد فقط هو تنظيم المادة والتخطيط للدرس، ولم تختلف تقديرات الطلبة الذكور عن تقديرات الطالبات الإناث لدى تقدير المدرّسين الذكور فقط. كما وجد فاندت وستيفنز (Fandt & Stevens, 1991) أن المدرسيّن الذكور يحصلون على تقديرات أعلى من المدرّسات الإناث بشكل عام بصرف النظر عن جنس الطالب، إلا أنه تبيّن أن المدرّسات الإناث يحصلن على تقديرات أعلى من المدرّسين الذكور عندما يؤخذ عامل الخبرة بالاعتبار. وأشارت دراسة لوك واندريس و كابلان (Lueck, Endres & Caplan, 1993) إلى وجود تفاعل بين متغيري جنس الطالب وجنس المدرّس في تقييم فاعلية التدريس في مادة الإتصال الجماهيري ، إذ تبيّن أن الطلبة الذكور يعطون تقديرات أعلى للمدرّسين الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث، بينما تعطي الطالبات الإناث تقديرات أعلى للمدرّسات الإناث مقارنة بالمدرسين الذكور. وبيّنت دراسة ميلر وشامبرلن (Miller, Chamberlin, 2000) أن تقديرات الطلبة لمدرسيهم تختلف باختلاف جنس المدرّس ولصالح المدرّسين الذكور حتى لو كان المستوى الأكاديمي للمدرسات الإناث أعلى منه للذكور. أما باشن وماكلوجلن وجارسيا (Bachen, Mcloughlin & Garcia, 1999) فقد وجدوا أن الطالبات الإناث أكثر ميلاً لتقييم المدرسات الإناث بشكل أفضل من المدرّسين الذكور، بينما لا يختلف تقييم الطلبة الذكور باختلاف جنس المدرّس. ووجدت باسو (Basow, 1995) أنه برغم عدم تأثر تقديرات المدرسين الذكور بجنس الطالب، إلا أن المدرسّات الإناث يحصلن على تقديرات أعلى من الطالبات الإناث مقارنة بالطلبة الذكور. وفي محاولة أخرى لـ باسو (Basow, 2000) حاولت من خلالها اختبار مدى اختلاف تقديرات الطلبة باختلاف جنس المدرّس والطالب من خلال الطلب من الطلبة اختيار أفضل مدرّس وأسواء مدرّس ووصفهم ثم تقدير خصائصهم الشخصية، تبيّن أن عامل الجنس له أثر فاعل في الحكم حيث يميل الطلبة للمدرسين من الجنس نفسه.

ومن الملفت للنظر ما وجدته باسو وسيلبيرغ (Basow & Silberg, 1987) في دراسة للكشف عن أثر تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس في تقييم فاعلية التدريس باستخدام مقياس مكوّن من ستة أبعاد فرعية، إذ تبيّن أن الطلبة الذكور يعطون تقديرات أعلى للمدرسيّن الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث، كما أن الطالبات الإناث أعطت المدرسيّن الذكور أيضاً تقديرات أعلى على ثلاثة مقاييس فرعية من بين الأبعاد الستة.

يتّضح من المراجعة السابقة للدراسات التي بحثت في موضوع أثر التحيّز الناتج عن تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس أنه إذا وُجد أثرللتحيّز الناتج عن تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس، فإنه في الغالب تحيّز ايجابي؛ بمعنى أن الطلبة الذكور أكثر ميلاً لمنح المدرّسين الذكور درجات أعلى مقارنة بالمدرّسات الإناث، وأن الطالبات الإناث أكثر ميلاً لمنح المدرّسات الإناث درجات أعلى مقارنة بالمدرّسين الذكور. كما يتضّح أيضاً عدم وجود دراسات محليّة أو عربية استهدفت دراسة أثر تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس كمصدر تحيّز في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس برغم أهمية مثل هذا الموضوع في مجتمعات محافظة كالمجتمعات العربية التي ما زالت تقتصر فيها بعض المهن على جنس واحد بعينه. من هنا تبرز أهمية تناول هذه المشكلة كمحاولة للكشف عن أثر تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرس كمصدر تحيّز محتمل في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة

لمّا كانت الجامعات الأردنية تعوّل كثيراً على تقييم الطلبة لفاعلية التدريس من خلال تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها، وتلعب نتائجه دوراً حاسماً يمس الأمن الوظيفي لعضو هيئة التدريس فيما يتصل بقرارات الترقية والتثبيت؛ ومع تزايد أعداد الإناث الملتحقات بمهنة التدريس الجامعي في الأردن، فقد برزت الحاجة إلى إجراء الدراسات التي تبحث في العوامل التي تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لتفتح الباب أمام المهتمين والباحثين لفهم تلك العوامل التي تؤثر في هذه التقديرات. ولمّا بيّنت نتائج معظم الدراسات التي تناولت موضوع التحيّز الناتج عن تفاعل عاملي جنس الطالب وجنس المدرّس في المجتمعات الغربية أن هذا العامل هو مصدر تهديد لصدق تقديرات الطلبة، فقد

استحوذت فكرة اختبار أثر هذا العامل في المجتمع الأردني على الباحث. وبشكل عام، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف جنس المدرّس؟ ($\alpha = 0.05$)
2- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف جنس الطالب؟ ($\alpha = 0.05$)
3- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي نتيجة لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب؟ ($\alpha = 0.05$)

مصطلحات الدراسة / التعريفات الإجرائية:

لقد ورد في سياق هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف بصورة إجرائية، وهي على النحو الآتي:

- **التحيّز**: يُقصد بالتحيز في سياق هذه الدراسة بأنه الأثر المنتظم، سواء كان ايجابياً أم سلبياً، الذي تتركه خاصية معيّنة لدى الطالب لدى تقديره لفاعلية التدريس، كالأثر الناتج عن تفاعل جنس الطالب مع جنس المدرّس في عملية تقييم فاعلية التدريس. بمعنى آخر، هل يميل الطلبة الذكور إلى منح المدرّسين الذكور تقديرات أعلى من المدرّسات الإناث نتيجة للتحيّز للجنس نفسه؟ وهل تميل الطالبات الإناث إلى منح المدرّسات الإناث تقديرات أعلى مقارنة بالمدرسّين الذكور؟
- **تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي**: ويُقصد بها في سياق هذه الدراسة، المتوسط الموزون لتقديرات الطلبة للفقرات المكوّنة لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة التي تقيسها أداة تقييم فاعلية التدريس الجامعي المستخدمة في هذه الدراسة وهي: تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة.

محدّدات الدراسة

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة بالمحدّدات الآتية:

- المجتمع الذي تناولته الدراسة وهو بيانات تقييم فاعلية التدريس في جامعة آل البيت في الأردن.
- الأداة المستخدمة لجمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وهي أداة مصمّمة لتقييم فاعلية التدريس في الجامعة الأردنية يتوفر لها دلالات صدق وثبات مقبولة.
- اهتمت الدراسة الحالية بتناول تفاعل متغيّري جنس الطالب وجنس المدرّس كمصدر تحيّز محتمل في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس بصرف النظر عن بعض المتغيّرات الأخرى التي قد تلعب دوراً في النتائج كالمتغيرات المتصلة بالمدرّس من حيث رتبته الأكاديمية أو مستوى تشدده، أو تلك المتعلقة بالطالب كالعلامة المتوقعة في المادة أو تحصيله الأكاديمي، أو تلك المتصلة بالمادة من حيث مستوى المادة أو صعوبتها أو موعد تدريسها، إضافة إلى التفاعلات الممكنة بين هذه العوامل. ولعلنا هنا نشير بشكل غير مباشر إلى مدى التعقيد الذي يكتنف البحث في هذا الموضوع، ومدى الحاجة إلى إجراء الكثير من الدراسات فيه.

عيّنة الدراسة: تم استطلاع آراء (8929) طالباً وطالبة يشكلون أكثر من (50%) من العدد الكلي للطلبة في الجامعة؛ منهم (3311) طالباً و (5618) طالبة في (181) عضو هيئة تدريس؛ منهم (159) مدرّساً و (22) مدرّسة في جامعة آل البيت، وهم جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الذين يدرّسون مساقاً واحداً على الأقل في مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002.

أداة الدراسة: تم استخدام أداة التقييم المستخدمة في الجامعة الأردنية والمكوّنة من عشرين فقرة (الملحق 1)؛ ست عشرة فقرة تقيس ثلاثة أبعاد هي: تنظيم التدريس وأساليبه، وحماس المدرّس وعمق معرفته، والاتصال مع الطلبة وتقويم تحصيلهم (عليان، 1998)، بالاضافة إلى أربع فقرات تم إضافتها للأداة مؤخراً، يقابلها سلّم تدريج مكوّن من أربع درجات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتعطى الدرجات (1, 2, 3, 4) على الترتيب.

ومع أنه تجمع حول الأداة الأصل كما يشير عليان (1998) دلالات صدق وثبات برّرت استخدامها منذ عام 1993، إلا أن الباحث قام باشتقاق دلالات صدق وثبات للأداة بشكلها الجديد بعد إضافة الفقرات الأربع للأداة الأصل.

تم اشتقاق دلالة صدق البناء للأداة بشكلها الجديد من خلال إخضاع البيانات التي تجمعت لدى الباحث للتحليل العاملي. وقد أسفر تحليل المكوّنات الأساسية عن وجود ستة عوامل؛ ثلاثة منها فقط جذرها الكامن أو القيمة المميّزة لها أكبر من واحد صحيح، إذ فسّرت ما نسبته (64.1%) من التباين الكلي في تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، فيما فسّرت العوامل الثلاثة الأخرى ما مجموعه (2.3%) فقط كما هو موضّح في الجدول (1).

جدول (1): القيم المميزة ونسبة التباين المفسّر للمكوّنات الأساسية نتيجة التحليل العاملي

العامل	القيمة المميزة	نسبة التباين المفسّر
الأول (تنظيم التدريس وأساليبه)	6.03	49.41
الثاني (التواصل مع الطلبة)	2.30	8.87
الثالث (تقويم تحصيل الطلبة)	1.09	5.73
الرابع	0.60	1.10
الخامس	0.45	.80
السادس	0.03	0.40
المجموع		66.4

بعد ذلك، تم تدوير العوامل الثلاثة التي أسفر عنها تحليل المكوّنات الأساسية تدويراً متعامداً (Varimax) للحصول على عوامل نقيّة، وقد أسفر التحليل عن تشبعات الفقرات بالعوامل الثلاثة كما يبيّنها الجدول (2).

جدول (2): تشبعات العوامل الثلاثة على فقرات الأداة

الفقرة	العامل الأول (تنظيم التدريس وأساليبه)	العامل الثاني (التواصل مع الطلبة)	العامل الثالث (تقويم تحصيل الطلبة)
1	0.59	0.13	0.20
2	0.45	0.24	0.25
3*	0.18	0.20	0.09
4	0.48	0.22	0.07
5	0.52	0.40	0.20
6	0.33	0.70	0.14
7	0.26	0.64	0.41
8*	0.02	0.05	.017
9	0.17	0.48	0.29
10	0.72	0.06	0.19
11	0.65	0.03	0.09
12	0.67	0.16	0.23
13	0.69	0.17	0.09
14	0.11	0.40	0.67
15	0.33	0.14	0.62
16	0.25	0.23	0.55
17	0.09	0.17	0.46
18	0.58	0.10	0.25
19*	0.11	0.13	0.0.9
20	0.17	0.43	0.16

* الفقرة التي لم يتشبع أي عامل بها

يتضح من الجدول (2) أن العامل الأول (تنظيم التدريس وأساليبه) تشبع بالفقرات (1، 2، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 18) ؛ بينما تشبع العامل الثاني (التواصل مع الطلبة) بالفقرات (6، 7، 9، 20)؛ وتشبع العامل الثالث (تقويم تحصيل الطلبة) بالفقرات (14، 15، 16، 17). ويلاحظ أيضاً من الجدول أن الفقرات (3، 8، 19) وهي (يقدّم الجديد فيما توصلت إليه المعرفة في موضوعات محاضراته كلما دعت الحاجة، يبدي اهتماماً بالتحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام، يُحفّز الطلبة للاطلاع على مصادر المادة المختلفة) على الترتيب، لم يتشبع بها أي من العوامل الثلاثة، وقد تم استبعادها من الأداة في التحليلات اللاحقة. ولعل السبب وراء ذلك هو غموض هذه الفقرات وعموميتها. فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الطالب في المرحلة الجامعية الأولى أن يصدر حكماً على المدرّس حول تقديمه للجديد فيما توصلت إليه المعرفة. كما أن عبارة من نوع يبدي اهتماماً بالتحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام تتصف بشيء من العمومية. كذلك الأمر بالنسبة للفقرة "يُحفز الطلبة للاطلاع على مصادر المادة المختلفة"، فهي أيضاً فقرة غامضة، ويعتمد الأمر على طبيعة المادة نفسها.

اعتماداً على ما سبق، فقد تكوّنت الأداة بشكلها النهائي من (17) فقرة توزعت على الأبعاد الثلاثة بواقع (9) فقرات لعامل تنظيم التدريس وأساليبه، و(4) فقرات لعامل التواصل مع الطلبة، و(4) فقرات أيضاً لعامل تقويم التحصيل. وبهذا، أمكن القول أن أداة التقويم المستخدمة تقيس أبعاداً ثلاثة (تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة) تنطوي تحت السمة العامة (فاعلية التدريس).

أما فيما يتعلق بثبات الأداة، فقد استخرجت معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الأداة وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة للأداة (0.87، 0.77، 0.80) على الترتيب، وهي دلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة: في الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002 الذي يمتد ستة عشر أسبوعاً حسب التقويم الجامعي، تم الاتصال بعمداء الكليات والمعاهد والمراكز التي تقدّم مواد لطلبة البكالوريوس لاختيار مادة من بين المواد التي يدرّسها كل مدرّس أو مدرّسة في الجامعة بشكل عشوائي، بشرط أن لا يقل عدد الطلبة في الشعبة الواحدة عن (30) طالباً، وبحيث تختلف المادة عن المادة التي تم تقييم المدرسين من خلالها في المرة الأولى في الفصل الدراسي السابق وهو الفصل الدراسي الذي بدأت فيه الجامعة عملية التقييم. كما تم الطلب من عمداء الكليات والمعاهد والمراكز ترشيح أحد المدرسين للإشراف على عملية جمع البيانات، ثم تم الاجتماع بمشرفي جمع البيانات وتم اطلاعهم على آلية جمع البيانات وتم توضيح جميع الأمور بشكل مفصّل، وتم التركيز على ضرورة عدم معرفة المدرّس أو المدرسّة بوقت الزيارة على أن تكون في أول (10) دقائق من المحاضرة بعد الاستئذان من المدرّس/المدرّسة، مع ضرورة عدم وجوده/ وجودها في القاعة أثناء التطبيق، وذلك في بداية الأسبوع الرابع عشر من الفصل الدراسي نفسه إذ استمرت عملية جمع البيانات أسبوعاً واحداً، أي قبل البدء بالتحضير للامتحانات النهائية. وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تمت قراءتها باستخدام القارئ الضوئي حيث استخدمت أوراق إجابة خاصة مصمّمة لذلك الغرض. وبعد ذلك، تمت مراجعة البيانات الأساسية المتعلقة بأرقام المدرسين للتأكد من صحتها، ولم يستبعد أي نموذج لأنها كانت مكتملة سوى أن بعض الطلبة لم يستجيبوا لبعض الفقرات التي اشتملت عليها أداة الدراسة.

النتائج

أستخدمت برمجية الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لتحليل البيانات، وقد خضعت جميع النماذج للتحليل الإحصائي حيث استخدم أسلوب الحذف الزوجي (Pairwise Deletion) ، أي حذف إجابة الطالب على الفقرة التي لم يجب عنها على المتغيّر المعني فقط. واستخرجت الأوساط الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في الشعبة الواحدة لكل فقرة من فقرات المقياس ولفقرات الأبعاد الثلاثة للأداة، إذ مثّلت هذه المتوسطات تقديرات الطلبة في الشعبة الواحدة لفاعلية تدريس عضو الهيئة التدريسية على كل بُعد من أبعاد أداة التقييم.

للكشف عن الآثار الرئيسة لمتغيري جنس المدرّس وجنس الطالب، وأثر تفاعل هذين المتغيّرين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي متعدّد المتغيّرات التابعة (2-Way Factorial MANOVA)، حيث اشتمل التصميم على متغيّرين مستقلين اثنين هما جنس المدرّس وجنس الطالب، وثلاثة متغيّرات تابعة تمثّل الدرجات الفرعية المتحققة على أبعاد أداة التقويم الثلاثة (تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع

الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة). وقد تم التحقق من الافتراضات التي يقوم عليها أسلوب تحليل التباين العاملي متعدّد المتغيّرات التابعة (سوية التوزيع، تجانس مصفوفات التباين والتغاير، الخطية)، ولم يتبيّن أي انتهاك لأي من هذه الافتراضات.

لقد كشف التحليل عن وجود أثر رئيس لمتغيّر جنس المدرّس *F(3, 8923) = 5.34, P < .01*، في حين لم يتبيّن وجود أثر رئيس لمتغير جنس الطالب *F(3, 8923) = 2.10*. كما كشف التحليل أيضاً عن وجود أثر إجمالي ذي دلالة احصائية لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب *F(3, 8923) = 6.55, P < .0.01*

ولاختبار الأثر الرئيس لمتغيّر جنس المدرّس وأثر التفاعل بين جنس المدرس وجنس الطالب في كل متغيّر تابع على حدة، فقد أخضعت البيانات مرة أخرى للتحليل باستخدام أسلوب تحليل التباين العاملي أحادي المتغيّر التابع (2-Way Factorial Univariate ANOVA)، وقد كشف التحليل عن وجود أثر رئيس لمتغير جنس المدرس على كل متغير من المتغيرات التابعة *(P < .01)*. كذلك الأمر، فقد أسفر التحليل عن وجود أثر لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب على جميع المتغيّرات التابعة *(P < .01)*. ومع أن تحليل التباين متعدّد المتغيّرات التابعة لم يكشف عن وجود أثر رئيس لمتغيّر جنس الطالب، إلا أن تحليل التباين أحادي المتغيّر التابع كشف عن وجود أثر رئيس لهذا المتغيّر على بُعد التواصل مع الطلبة *(P < .05)*، في حين لم يتبيّن وجود أثر لهذا المتغيّر على بُعدي تنظيم التدريس وأساليبه وتقويم تحصيل الطلبة. ويوضّح الجزء الأيمن من الجدول (3) خلاصة تحليل التباين متعدّد المتغيّرات التابعة، في حين يبيّن الجزء الأيسر من الجدول ذاته نتائج تحليل التباين أحادي المتغير التابع.

ولمّا كانت المتغيرات التابعة ترتبط ببعضها بعضاً ارتباطاً جوهرياً ذا دلالة احصائية، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية التي تشكّل أداة التقويم بين (0.64-0.82)، فقد حُسبت معاملات الدالة التمييزية (Discrimination function coefficients (Disc)) الموضّحة أيضاً في الجدول (3) لكل مصدر من مصادر التباين الثلاثة، ولكل عامل من عوامل أداة التقويم المستخدمة. ويلاحظ من الجدول أن عامل التواصل مع الطلبة هو الأكثر إسهاماً في الدالة التمييزية لتفاعل عاملي جنس المدرّس وجنس الطالب مقارنة بعاملي تنظيم التدريس وأساليبه، وتقويم تحصيل الطلبة. كما يلاحظ أيضاً أن عامل التواصل مع الطلبة هو الأكثر إسهاماً في الفصل بين المجموعتين (مدرّسون، مدرّسات) مقارنة بعاملي تنظيم التدريس وأساليبه، وتقويم تحصيل الطلبة لدى الكشف عن الأثر الرئيس لمتغيّر جنس المدرّس. كذلك الأمر، تبيّن أن عامل تقويم تحصيل الطلبة كان الأكثر إسهاماً في الفصل بين مجموعتي الطلبة (ذكور، إناث) من بين العوامل الثلاثة لدى الكشف عن الأثر الرئيس لمتغيّر جنس الطالب، مع أن هذا المتغيّر لم يكن له دلالة كأثر رئيس سواء في تحليل التباين المتعدّد أم الأحادي.

وبرغم دلالة أثر التفاعل بين متغيري جنس المدرّس وجنس الطالب الاحصائية، إلا أن مؤشر حجم الأثر (ω^2) لأثر التفاعل والآثار الرئيسة في كل عامل من عوامل الأداة كان أقل من (0.01)، بمعنى أن نسبة التباين الذي يفسرّه التفاعل بين متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب في الدرجات المتحققة على كل بُعد من أبعاد أداة التقويم يقل عن (1%).

جدول (3): نتائج تحليل التباين العاملي متعدّد المتغيرات التابعة ومعاملات الدالة التمييزية وحجم الأثر ونتائج تحليل التباين العاملي على كل بُعد من أبعاد المقياس

تحليل التباين متعدّد المتغيرات التابعة†		تحليل التباين أحادي المتغير التابع‡		
المصدر	قيمة "F"	الاحصائي	تنظيم التدريس وأساليبه	التواصل مع الطلبة	تقويم تحصيل الطلبة
جنس المدرّس (A)	5.34**	F	7.02**	6.87**	4.12**
		ω^2	0.005	0.008	0.000
		Disc.	-0.03	-0.70	0.05
جنس الطالب (B)	2.10	F	2.79	3.94*	3.02
		ω^2	0.001	0.000	0.002
		Disc.	0.40	-0.26	-0.82
التفاعل (AXB)	6.55**	F	7.62**	9.47**	8.23**
		ω^2	0.008	0.009	0.006
		Disc.	-0.13	-0.56	-0.20

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

† $df = 3,8923$

‡ $df = 1,8925$

ولدى تفحص متوسطات تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم، فيبيّن الجدول (4) أن متوسطات تقديرات الطلبة الذكور تختلف باختلاف جنس المدرّس، وقد بلغت قيمة الإحصائي "t" للفروق بين متوسطي تقديرات الطلبة الذكور للمدرّسين الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث: (4.70, 5.46, 2.86) على أبعاد أداة التقويم الثلاثة؛ تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة على الترتيب، وهي جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة يقل عن (0.01) ولصالح المدرّسين الذكور. أما فيما يتعلق بتقديرات الطالبات الإناث، فيشير الجدول إلى عدم اختلاف متوسطي تقديرات المدرّسين الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث اختلافاً جوهرياً ذا دلالة احصائية على بعدي تنظيم التدريس وأساليبه وتقويم تحصيل الطلبة، فيما اختلف متوسط تقديرات الطالبات للمدرّسين الذكور مقارنة بالمدرّسات الإناث على بُعد التواصل مع الطلبة اختلافاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بمستوى يقل عن (0.01) ولصالح المدرّسات، إذ بلغت قيمة "t" للفرق بين المتوسطين (5.19).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة (ذكور، إناث) للمدرّسين (ذكور، إناث) وقيم "t" للفروق بين المتوسطات على أبعاد أداة التقويم

البعد	مدى الدرجات	الطلبة الذكور (3311)				قيمة †"t"	الطالبات الإناث (5618)				قيمة †"t"
		المدرسون الذكور (159)		المدرّسات الإناث (22)			المدرسون الذكور (159)		المدرّسات الإناث (22)		
		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
تنظيم التدريس وأساليبه	9 - 36	24.26	5.31	20.80	5.36	2.86**	22.91	5.42	24.70	4.96	1.47
التواصل مع الطلبة	4 - 16	13.67	2.62	10.45	2.51	5.46**	10.23	2.73	13.45	2.81	5.19**
تقويم تحصيل الطلبة	4 - 16	12.72	2.34	10.18	2.65	4.70**	11.69	2.52	12.44	2.46	1.31

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

† $df = 179$

ولدى مقارنة متوسطات التقديرات التي حصل عليها المدرّسون الذكور من الطلبة الذكور بالمتوسطات التي حصلوا عليها من الطالبات الإناث على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم، نلاحظ أن متوسطات التقديرات التي حصل عليها المدرسون من الطلبة الذكور أعلى من متوسطات التقديرات التي حصلوا عليها من الطالبات الإناث. وقد بلغت قيم الإحصائي "t" للفروق بين هذه المتوسطات على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم (تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة) (3.81, 11.47, 3.21) على التوالي، وهي جميعها ذات دلالة احصائية عند درجات حرية مقدارها (316) و مستوى دلالة يقل عن (0.05). كذلك الحال، فعند مقارنة متوسطات التقديرات التي حصلت عليها المدرّسات الإناث من الطلبة الذكور بالمتوسطات التي حصلت عليها من الطالبات على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم، يتبيّن أن متوسطات التقديرات التي حصلن عليها من الطالبات أعلى من متوسطات التقديرات التي حصلن عليها من الطلبة الذكور. وقد بلغت قيم الإحصائي "t" للفروق بين هذه المتوسطات على الأبعاد الثلاثة لأداة التقويم (تنظيم التدريس وأساليبه، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة) (2.50 ,3.75 ,2.93) على التوالي، وهي جميعها ذات دلالة احصائية عند درجات حرية مقدارها (42) ومستوى دلالة يقل عن (0.05).

مناقشة النتائج

لقد كشفت النتائج عن وجود أثر لتفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على جميع أبعاد أداة التقييم المستخدمة، إذ تبيّن أن الطلبة الذكور يمنحون المدرّسين الذكور تقديرات أعلى من المدرّسات الإناث على الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم، بينما تميل الطالبات الإناث إلى منح المدرّسات الإناث تقديرات أعلى مما هي عليه للمدرّسين الذكور على بُعد التواصل مع الطلبة فقط. وقد تماشت نتائج الدراسة الحالية مع الافتراضات التي انطلقت منها والمستندة إلى نتائج معظم الدراسات التي تقصت أثر تفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس مثل دراسة كاشاك (Kaschak, 1978)، ودراسة لومباردو وتوسي (Lombardo & Tocci, 1979)، ودراسة (Centra & Gaubatz, 2000)، وكذلك دراسة (Fandt & Stevens, 1991)، ودراسة (Lueck, Endres & Caplan, 1993)، ودراسة (Miller & Chamberlin, 2000)، ودراسة (Basow, 2000). ولعل السبب في حصول المدرّسين الذكور على تقديرات أعلى مقارنة بالمدرّسات الإناث بشكل عام هو الدور الجندري أو نظرة المجتمع لمهنة التدريس الجامعي على أنها مهنة للرجال لا للنساء، خاصة وأن هذه المهنة كانت لفترة قريبة حكراً على الرجال. أما فيما يتعلق بمنح الطالبات الإناث تقديرات أعلى للمدرّسات الإناث مقارنة بالمدرسين الذكور على بُعد التواصل مع الطلبة، فهو أمر يمكن تفسيره في السياق الاجتماعي وأنماط التنشئة الأسرية والعوامل الاجتماعية الأخرى كالخجل على سبيل المثال. فالفتاة في المجتمعات العربية والإسلامية تشعر بقربها من بنات جنسها أكثر من الجنس الآخر، وتتواصل معهن بشكل أفضل نظراً لوجود لغة مشتركة بين الإناث. كما أن الفتيات ما زلن يرفضن تقبّل مهنة التدريس الجامعي كمهنة للنساء خاصة، إذ إن العادة جرت أن تقوم مدرسات إناث بتدريس الطالبات في مدارس التعليم العام، ولم يألفن أن يدرّسهن مدرّسون ذكور. وربما يختلف الأمر في المستقبل في ظل العولمة وتزايد إقبال الإناث على التعليم العالي، وتنامي حركة المطالبة بحقوق المرأة والمساواة مع الرجل.

وبناءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بأهمية النظر إلى جنس المدرّس وجنس الطالب كمصادر تحيّز لدى تفسير نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. ولعله من المهم أيضاً إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات أخرى كالرتبة العلمية وسنوات الخبرة التي لم تُضبط في هذه الدراسة. كما يوصي الباحث مؤسسات التعليم العالي باتخاذ خطوات جادة للحد من الممارسات السلبية لدى استخدام نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس لأغراض إدارية، والتنويع في أساليب تقييم فاعلية التدريس، خاصة وأن أسلوب تقييم الطلبة لفاعلية التدريس ليس الأسلوب الوحيد، وربما لا يكون الأسلوب الأفضل، وأن توظّف نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس في تطوير مهارات وكفايات أعضاء هيئة التدريس بدلاً من استخدامها كسلاح يهدّد أمنهم الوظيفي. ويوصي الباحث أيضاً

بتفحص أدوات تقييم فاعلية التدريس والتأكد من خصائصها السيكومترية قبل استخدامها.

المصادر والمراجع

عليان، خليل (1998)، هل تعتبر متغيرات نوع المادة والعلامة المتوقعة والمستوى الدراسي وتفاعلاتها مصادر تحيز تؤثر في تقويم طلبة الجامعة الأردنية للتدريس؟ *مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، المجلد 35، العدد 1، ص41-56.

Bachen, C. M., McLoughlin, M. M., & Garcia, S. S. (1999). Assessing the role of gender in college students' evaluations of faculty. *Communication Education,* 448(3), 193-210.

Basow, S. A. (1995). Student evaluations of college professors: when gender matters. *Journal of Educational Psychology,* 87(4), 656-665.

Basow, S. A. (2000). Best and worest professors: Gender patterns in students' choices. *Sex Roles,* 43(516), 407-417.

Basow, S. A., & Distenfeld, M. S. (1985). Teacher expressiveness: More important for males than females? *Journal of Educational Psychology*, 77, 45-52.

Basow, S. A., & Howe, K. (1987). Evaluations of college professors: Effects of professors' sex-type and sex, and students' sex. *Psychological Reports, 60, 671-678.*

Basow, S. A., & Silberg, N. T. (1987). Student evaluation of college professors: Are female and male professors rated differently? *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 308-314.

Bennett, S. K. (1982). Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluations. *Journal of Educational Psychology,* 74, 170-179.

Cashin, W. E. (1988). Student ratings of teaching: A summary of the research . (IDEA Paper No. 20). Manhattan: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Centra, J. A., & Gaubatz, N. B. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *Journal of Higher Education,* 71(1), 17-33.

Dooris, M. (1997). A report presented to the university faculty senate of the Pennsylvania State University, An Analysis of the Penn State student rating of teaching effectiveness.

Eagly, A. H., Makhijani, M. G., & Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 111, 3-22.

Elmore, P. B., & LaPointe, K. A. (1975). Effects of teacher sex, student sex, and teacher warmth on the evaluation of college instructors. *Journal of Educational Psychology,* 67, 368-374.

Etaugh, C., & Riley, S. (1983). Evaluation competence of women and men: Effects of marital and parental status and occupational sex-typing. *Sex Roles,* 9, 943-952.

Fandt, P. M., & Stevens, G. E. (1991). Evaluation bias in the business classroom: Evidence relating to the effects of previous experiences. *Journal of Psychology, Interdisciplinary & Applied,* 125(4), 469-478.

Feldman, K. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II-Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education,* 34, 151-211.

Harris, M. B. (1975). Sex role stereotypes and teacher evaluations. *Journal of Educational Psychology,* 67, 751-756.

Kaschak, E. (1978). Sex bias in student evaluation of college professors. *Psychology of Women Quarterly,* 3, 235-243.

Kaschak, E. (1981). Another look at sex bias in students' evaluations of professors: Do winners get the recognition that they have been given? *Psychology of Women Quarterly,* 5, 767-772.

Lombardo, J., & Tocci, M. (1979). Attribution of positive and negative characteristics of instructors as a function of attractiveness and sex of instructor and sex of subject. *Perceptual & Motor Skills,* 48, 491-494.

Lueck, T. L., Endres, K. L., & Caplan, R. E. (1993). The interaction effects of gender on teaching evaluations. *Journalism Educator,* 48(3), 46-54.

Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 8, pp. 143-233). New York: Agathon Press.

Miller, J., & Chamberlin, M. (2000). Women are teachers, men are professors: A study of student perceptions. *Teaching Sociology,* 28(4), 283-298.

Paludi, M. A., & Bauer, W. D. (1983). Goldberg revisited: What's in an author's name: *Sex Roles,* 9, 387-390.

Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education,* p. A40.

Swim, J., Borgida, E., Maruyama, G., & Myers, D. G. (1989). Joan Mckay versus John Mckay: Do gender stereotype bias evaluations? *Psychological Bulletin,* 105, 409-429.

Touhey, J. C. (1974). Effects of additional women professionals on ratings of occupational prestige and desirability. *Journal of Personality and Social Psychology, 28, 360-367.*

الملحق (1)

أداة التقويم

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	يعرض المادة العلمية في المحاضرات بشكل واضح ومترابط ومنظم.				
2	يستغل وقت المحاضرة بشكل جيد ومثمر.				
*3	يقدم الجديد فيما توصلت إليه المعرفة في موضوعات محاضراته كلما دعت الحاجة.				
4	هناك توافق بين خطة المادة وما تم تدريسه فعلاً.				
5	يلتزم بمواعيد محاضراته وأوقاتها.				
6	يتيح فرصاً لتلقي النصح والمشورة منه خارج أوقات المحاضرة.				
7	يشجع الطلبة على إبداء وجهات نظرهم.				
*8	يبدي اهتماماً بالتحصيل الدراسي للطلبة بشكل عام.				
9	يحترم الطلبة ضمن المعايير التعليمية وآداب المهنة.				
10	يستخدم أساليب تدريسية تستثير حب الاستطلاع أو التفكير المستقل.				
11	يثري المادة بالأمثلة التوضيحية أو التطبيقية.				
12	يُنوع في طرائق التدريس بما يلائم موضوع المادة وحاجات الطلبة.				
13	يستخدم تعابير واضحة ومفهومة.				
14	محتوى الامتحانات متوافق مع ما تم تناوله وشرحه أثناء المحاضرات ولما هو موجود في قراءات المادة.				
15	يناقش مع الطلبة الاجابات النموذجية للأسئلة التي تضمنتها الامتحانات.				
16	يُنوع من أساليب تقييم الطالب.				
17	يتوخى العدالة في تقييمه للطلبة.				
18	يوصل الطلبة المفاهيم الأساسية للمادة.				
*19	يُحفز الطلبة للاطلاع على مصادر المادة المختلفة.				
20	يُكسب الطلبة السلوكيات لممارسة دورهم مستقبلاً.				

* الفقرة مستبعدة من الأداة بشكلها النهائي

أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في محافظة اربد عن ممارسة النشاط المسرحي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية*

نايف الشبول **

تاريخ تسلم البحث 2006/4/26 تاريخ قبوله 2007/1/21

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في محافظة اربد عن ممارسة النشاط المسرحي، بالإضافة إلى التعرّف على ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين نظرة المعلمين لأسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي يعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمديرية والخبرة. وتكوّنت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من معلمي التربية الفنية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واستخدمت في هذه الدراسة أداة مكوّنة من (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المجال الشخصي، والمدرسي، والامكانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال الامكانات جاء بالدرجة الأولى من حيث الأسباب التي تؤدي إلى عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي ثم المجالي الشخصي والمدرسي (على الترتيب). كما بيّنت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين في نظرتهم لأسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي يعزى لجنس المعلم ومؤهله العلمي، والمديرية التي تنتمي إليها وخبرته التدريسية مما يعكس توافقاً في وجهات نظرهم عن أسباب العزوف. (**الكلمات المفتاحية:** عزوف الطلبة، المدارس الحكومية، النشاط المسرحي)

Causes for the Disinclination of Public School Students in Irbid Governorate Towards Drama Activities as Perceived by Art Teachers

Nayef Al-Shboul, *Faculty of Fine Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract*: This study aimed at investigating the reasons of the disinclination of public school students in Irbid Governorate towards practicing drama activities in addition to showing if there are any statistically significant differences between the teacher views of such disinclination of public school students to practice drama activities due to gender, academic qualification, education directorate and experience variables. The study sample consisted of (100) male and female teachers of art education selected randomly. The study used a questionnaire of (23) items distributed among three domains: the personal, scholastic, and abilities. The study results showed that abilities domain came highly in the causes leading to the student's disinclination or aversion to practicing drama activities, followed by the personal domain then the scholastic domain. The study also showed that there were no statistically significant differences in the teacher's views of the student's disinclination of practicing any dramatic activities attributed to any of gender, qualification, the directorate and experience variables. (**Keywords**: Disinclination, Public school, Drama Activities.)*

مقدمة الدراسة وأهميتها:

ويضيف نواصرة (2002) أن أهمية المسرح المدرسي والاقتناع بدوره الإيجابي في صقل شخصية الطالب أدى إلى تزايد اهتمام وزارات التربية والتعليم في جميع أنحاء العالم بالمسرح المدرسي وأعدت له الخطط والبرامج لتفعيل دوره. وقد قامت هذه الوزارات بتعيين كوادر فنية مؤهلة في مجال المسرح المدرسي.

ويعد المسرح المدرسي جزءاً مهماً من النشاط الثقافي يستهدف تطوير الأولويات الضرورية لصحة الجيل الجديد وسلامتة، الذي يضاف عادة إلى الجوانب الضرورية الأخرى في حياة الطالب، ويشكل في النهاية شكلاً فنياً متناسقاً ومفيداً في العملية التي تتمتع بنشاط ثقافي صفي أو لاصفي، يعكس مدى الاهتمام الذي توليه دوائر التربية مصير الجيل الجديد ومستقبله.

وتعمل المؤسسات التربوية باختلاف أنواعها على توفير البرامج والأنشطة والخطط المناسبة، التي تؤثر في الشباب تأثيراً إيجابياً، وتضمن لهم الرعاية المطلوبة. ويأتي في مقدمة هذه المؤسسات التربوية المدارس الحكومية والخاصة، التي تسعى بدورها إلى توفير مجاميع من الأنشطة المختلفة أهمها الأنشطة الاجتماعية، التي يستفيد منها الطلبة في أوقات فراغهم لأنها تسهم في تنمية مواهبهم وقدراتهم وإشباع حاجاتهم وفق مراحلهم العمرية، لذلك تعد هذه الأنشطة في مقدمة اهتمامات هذه المؤسسات فتخصص لها الميزانيات والكوادر البشرية المطلوبة، وتسعى إلى إثرائها وتطويرها لما لها من دور في صقل شخصيات الطلبة، وكسر الحواجز والضغوط النفسية الناتجة عن الطبيعة العلمية والأكاديمية لهذه المؤسسات.

وقد ازداد اهتمام الباحثين للتعرّف إلى فاعلية المسرح المدرسي وانعكاساته على الحياة الدراسية وشخصية الطالب، إذ تتفاوت هذه الفاعلية تبعاً للكثير من المحددات التي تختلف من منطقة إلى أخرى وربما من مدرسة إلى أخرى، إلى درجة قد يكون

* دعم هذا البحث من مجلس البحث العلمي في جامعة اليرموك.
** كلية الفنون الجميلة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

المسرح المدرسي مهملاً في بعض المدارس مما يعكس عزوفاً خطيراً عن ممارسة هذا النشاط الهام.

من هنا تمثل هذه الدراسة أهمية كبيرة في الكشف عن أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية، للتعرّف على حجم المشكلة أولاً وإمكانية التعرّف على أسباب عزوف لمعالجتها ثانياً ووضع الحلول أو توجيهها بما يساعد على تفعيل هذا النشاط.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال ملاحظة الباحث للأنشطة المسرحية وزيارته المتكررة إلى المدارس الحكومية في محافظة اربد، وجد أن هناك قلة في الأنشطة المسرحية المدرسية وأن هناك عدداً قليلاً من الطلبة ومن المدارس التي تزاول النشاط المسرحي مما دفع بالباحث إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تتلخص في الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في محافظة اربد عن ممارسة النشاط المسرحي؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لأسباب عزوف طلبة المدارس عن ممارسة النشاط المسرحي يعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، الخبرة)؟

هدف الدراسة ومحدداتها:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في محافظة اربد عن ممارسة النشاط المسرحي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية، بالإضافة إلى التعرف إلى الاختلاف في وجهات النظر حول أسباب هذا العزوف تبعاً لبعض المتغيرات، واقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الفنية في المدارس الحكومية في محافظة اربد العاملين في مديرية تربية اربد الأولى والثانية والرمثا وبني كنانة للفصل الدراسي الثاني للعام 2004/2003.

الأدب النظري:

لقد كان لبزوغ المسرح في العالم تأكيداً لدور مدنية الإنسان، إذ أن العمل المسرحي تعبير إنساني جماعي، قد سبقتنا الأمم إلى إحياء مسرحها المدرسي والتربوي، واعتباره ميداناً مفتوحاً للإبداع الفني والتعبير الصادق عن الحياة الوطنية، والإفصاح عن شخصية الشعب المميزة،. لذا فإن المدرسة هي القاعدة الأساسية التي يمكن أن تشكل الظاهرة المسرحية فناناً وجمهوراً،. لذا لابد أن يكون المسرح المدرسي أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطالب وتنميتها، حيث يشير شوقي (1983) إلى أن المسرح المدرسي لم يعد هدفاً بقدر ما أصبح وسيلة يحقق أهدافاً متطورة لإعداد المواطن الصالح.

ويشكل المسرح المدرسي للطالب أهمية لا تقل عن أهمية العملية التعليمية والتربوية التي تتم داخل الفصل الدراسي، فالأنشطة المسرحية تلبي كثيراً من الحاجات النفسية من ميل إلى الحركة واللعب، وحب التفكير، والمشاركة الوجدانية، وحب الظهور وإثبات الذات، واستثارة الخيال، وإثارة الانتباه.

وأود الإشارة إلى أن هناك فرقاً بين التربية التقليدية والتربية الحديثة، ويظهر هذا الفرق في عنصرين أساسيين أحدهما: تحول التربية من التركيز على المنهج إلى التركيز على الطالب. والثاني: تحول التربية من التركيز على تنمية عقل الطالب الى التركيز على تنمية شخصية الطالب ورعايته ككل متكامل من جسم ونفس وروح.

وقد أدى هذان العنصران إلى التحوّل في الأنشطة الطلابية من مجرد أنشطة ثانوية إلى أنشطة أساسية في العملية التربوية، وأصبحت أهدافها لا تقل أهمية عن أهداف البرامج التدريسية نظراً لدورها الكبير في بناء الطالب جسمياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً، إذ تسهم في تنمية ميوله وتشبع حاجاته وتساعد في إرشاده تربوياً (Smith, 1993).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى الدور الكبير للأنشطة الطلابية في تنمية شخصيتهم مثل دراسة (مهدي، 1982؛ السدحان، 1995؛ وموسى، 1999). وتتلخص أهم إيجابيات الأنشطة الطلابية التي كشفت عنها هذه الدراسات في النقاط التالية:

1. مساعدة الطلاب على استغلال وقت فراغهم:

يعد استغلال وقت الفراغ هدفاً من أهداف أيّ مؤسسة تربوية تعنى بإعداد الشباب، ومن ثم ينبغي تبني مفهوم محدد لاستغلال وقت الفراغ يهدف إلى إرشاد الشباب بغية التمييز بين أنواع النشاط الذي يثري حياتهم ويساعدهم على النمو ويمدهم بالمتعة والفائدة، وتلقى عملية استثمار وقت الفراغ لدى الشباب اهتماماً عالمياً من قبل المنظمات الدولية.

2. إتاحة الفرصة أمام الطلاب لتنمية قدراتهم على الابتكار:

إن جماعات الأنشطة الطلابية ثرية بالفرص، التي ينطلق فيها الطلاب معبرين عن أنفسهم، فهناك الأنشطة الفنية المتمثلة بالمسرح والفنون التشكيلية والموسيقى، والأنشطة الثقافية بمختلف فروعها.

3. تنمية المهارات وصقلها:

تلعب الأنشطة الطلابية دوراً مهم في اكتشاف المهارات وصقلها، فمن المعروف أن ممارسة الأنشطة المتعددة تؤدي إلى تنمية مهارات الطلاب في المجالات المختلفة إذ توفر هذه الأنشطة بالتعريق في هذه المهارات.

4. تنمية العلاقات والقيم الاجتماعية والخلقية للطلاب:

تتيح الأنشطة الطلابية فرصاً واسعة أمام الطلاب لتكوين العلاقات الاجتماعية وتحمل المسؤولية وضبط النفس والصبر والمثابرة، إذ يتبادل الطلاب الخبرات والمعلومات والمهارات خلال الأنشطة الطلابية.

5. كشف ميول الطلاب وتنميتها:

للأنشطة الطلابية دور مهم في الكشف عن ميول الطلاب، ورعايتها، وتنميتها،. فكثيراً ما تظهر قدرات الطلاب ومواهبهم في أثناء ممارستهم للأنشطة الطلابية، فنية كانت أم ثقافية..

6. تنمية الصحة البدنية والعقلية للطلاب:

إن التخطيط السليم للأنشطة وتنفيذها في ضوء الأهداف التربوية تتيح للطلبة فرصاً مناسبة للنمو الصحي والجسمي بالإضافة إلى أن النشاط العقلي والممارسات الحركية على المسرح يعدان من أهم النواحي التي تسهم في تنمية الشخصية واكتشاف أساليب الحياة السليمة، وزيادة قدرة الفرد على العمل.

أما الأهداف التي يسعى المسرح المدرسي إلى تحقيقها فهي كما يلي: (السريع وبدير، 1992).

1. الإسهام البناء في إعداد المواطن الصالح وتدريبه على الانطلاق التعبيري، وتزويده بثروة لفظية تساعده على ذلك.
2. تنمية الإحساس بالانتماء الوطني.
3. تجسيد القدرات والمثل والسلوكيات الإيجابية.
4. تنمية الذوق الفني والجمالي والتدريب العملي على ممارسة آداب الاستماع والاجتماع.
5. اكتشاف القادة وإعدادهم لتحمل المسؤولية.

وفضلاً عن أن المسرح المدرسي يحقق مجموعة من الأهداف التربوية، فإنه أصبح وسيلة من الوسائل التعليمية التي تستغل في المراحل المدرسية، وما يسمى الآن (مسرحة المناهج) ويقصد به أسلوب جديد لعرض المادة الدراسية عن طريق المسرح لتحويل هذه المادة إلى نص مسرحي، وقاعة الدرس إلى مسرح متنقل بحيث يشترك في هذه العملية جميع الطلبة، فأما يكونون مؤدين أو متلقين، ويكون المدرس قائداً وموجهاً لهذه المجموعة، ومن أهم المواد الدراسية التي يمكن مسرحتها، الأحداث التاريخية وذلك عن طريق عرض أحداث من تاريخ العرب والمسلمين، ويمكننا أيضاً مسرحة بعض المواد العملية (عبد الرزاق وعبد الحميد، 1983).

ومن خلال التمثيل يستطيع المعلم أن يضفي جو المرح والسعادة بين الطلبة ويساعدهم أيضاً على الجرأة والتخلص من الخجل وتنمية روح التعاون فيما بينهم، لأن التمثيل فن جماعي يزيد من معلومات الطلبة وثقافتهم وثقتهم بأنفسهم كما يساعد المسرح المدرسي الطلبة على إلقاء الجمل بأسلوب صحيح خالٍ من عيوب النطق إن وجدت، وينمي الطاقات والمواهب المخزونة لدى الطلبة، كما أن له دور إيجابي في تنمية الحس الجمالي والفني لديهم (العناني، 1994).

وتجدر الإشارة إلى أن أهم أهداف النشاط المسرحي هو تأكيد وترسيخ المواد الدراسية بشكل علمي وتطبيقي وتنمية قدرات الطلبة وميولهم، وإتاحة الفرص للتمسك بمبادئ التربية الخلقية والدينية، وأن النشاط يعد علاجاً للمشكلات النفسية والاجتماعية للطلبة.

ومن الأهداف الهامة للأنشطة التي أشار إليها عبد الوهاب (1981) تتمثل في نلك الأنشطة التي تساهم في تربية الطلبة سياسياً من خلال تدريبهم على القيادة والتبعية، واحترام النظام والقوانين، واكتساب مهارة المناقشة في جو ديمقراطي، كما أن من أهدافها ايضا تنمية التذوق الفني من خلال الموازنة والتحليل والنقد.

الدراسات السابقة:

لقلة الدراسات التي تتعلق بأسباب عزوف طلبة المدارس عن ممارسة النشاط المسرحي، فسوف يتم التعرض إلى بعض الدراسات المتعلقة حول المسرح من جهة والأنشطة الطلابية من جهة أخرى.

فقد أجرى كل من السريع وبدير (1993) دراسة عن المسرح المدرسي في دول الخليج العربي الواقع وسبل تطويره. تناولت أهم المواضيع التي تعرض بشكل موجز واقع المسرح المدرسي في جميع دول الأعضاء وأهدافه في كل دولة وعدد المدارس التي يوجد فيها نشاط مسرحي واهتمام هذه الدول بالمسرح المدرسي.

وقد خلصت الدراسة إلى أن من الصعوبات التي يعاني منها المسرح المدرسي في الدول الأعضاء ومن هذه الصعوبات، عدم وجود المشرفين المتخصصين في مجال المسرح، وقلة المسارح المدرسية المجهزة، وعدم وجود دعم مالي خاص للمسرح المدرسي، وكذلك ندرة النصوص المسرحية في المجال التربوي، وأخيراً غياب مادة المسرح عن المناهج الدراسية.

وقد عرض الباحثون أهمية المسرح المدرسي من النواحي التالية: مساعدة الطلبة على النطق السليم، والقدرة على التعبير والجرأة الأدبية، وتوجيه الطلبة إلى التعاون والمثابرة، والعمل على زيادة معلومات الطلبة وتشويق الطلبة في جميع المواضيع، والعمل على تنمية الذوق الفني والإحساس الجمالي.

وتقدَم أبو غزالة وآخرون (1995) بورقة عمل هدفت إلى تعريف المشاركين على تاريخ المسرح المدرسي في العالم والوطن العربي بشكل خاص وفوائد المسرح المدرسي، ومصادر المسرحية المدرسية، وأسس معايير المسرحية المدرسية، وكيفية إعدادها، وفي النهاية عرضوا مشاكل المسرح المدرسي.

وركزت هذه الدراسة على خصوصية المسرح المدرسي، لأنه يختلف عن بقية الفنون في مخاطبة عقول الطلبة وحواسهم، لأنه أشد تأثيراً في مشاعرهم بحكم كونه فناً جماعياً يجمع أنواع الفنون المختلفة، ويستطيع استيعاب معظم جوانب المعرفة المتعلقة بالتعليم وتنمية الحس الجمالي والذوق الفني.

ولهذا يعد المسرح المدرسي من دعائم التربية والتعليم، إذ تم التركيز على النصوص المسرحية التي يختارها المعلم سواء أكانت من المنهاج المدرسي أم من الكتب المدرسية المقررة أم من المصادر والمواضيع التي لها علاقة بالأمور الحياتية وتعالج قضايا سياسية، أو اجتماعية، أو دينية، أو ثقافية، أو اقتصادية، بحيث تكون مناسبة للفئة العمرية التي يمر بها الطلبة، ويكون فريق العمل المسرحي من الطلبة أنفسهم بإشراف معلم متخصص من المدرسة، وجمهور هذا النوع من المسرحيات يكون من الطلبة الذين يدرسون في المدارس.

وعرضت الدراسة أهمية المسرح المدرسي وفوائده من حيث السلامة الصحية والروحية واكتساب معارف جديدة ومعرفة أهمية التعاون والابتعاد عن الانعزال والانطوائية ومخاطر الأمراض النفسية، واكتساب الصفات والأخلاق الحميدة.

وفي نهاية هذه الدراسة عرضت أهم المشاكل التي يتعرض لها العمل المسرحي داخل المدارس، وقدمت الدراسة مجموعة من الحلول المناسبة.

وقد هدفت الدراسة أجراها الجلابنة (1997) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو تدريس الدمى المسرحية، واستخدامها كدراما تعليمية وتكونت عينة الدراسة من (213) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مبحث التربية الفنية في منطقة اربد الأولى والثانية ولواء بني كنانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي التربية الفنية إيجابية ومرتفعة نحو استخدام الدمى المسرحية كدراما تعليمية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والتفاعل بينهما بينما دلت أن هناك فروقاً في الاتجاهات نحو تدريس مادة الدمى المسرحية لمتغير المؤهل ولصالح أصحاب المؤهل بكالوريوس فأكثر.

وفي دراسة قام بها (Dobruskin, 1995) على عينات متفرقة من الطلبة الروس في مرحلة التعليم العالي للتعرف إ'لى الحقائق التي تحدد وتشكل طبيعة الدراسة والجوانب الاجتماعية المتعلقة بها في الجامعات وتعرضت الدراسة لعدة أمور من بينها الأنشطة اللاصفية لمعرفة دورها في التنمية المتكاملة للطلاب.

وقد أظهرت النتائج وجود فجوة واضحة في الإشراف على الأنشطة اللاصفية التي يتحمل مسئوليتها الأقسام والمسؤولون عن المؤسسات التربوية، بسبب امتناع الأساتذة عن الاشتراك في الأنشطة اللاصفية، مما أدى إلى الفصل بين المتطلبات الدراسية والأنشطة اللاصفية، كما دلت النتائج أنه لا توجد هناك خطط محددة للجمع بين الجانبين، ولا يوجد هناك اهتمام على مستوى المادة العلمية التي تدرس للطلبة بالشكل الذي يجعلهم يستفيدون علمياً من الأنشطة المتاحة.

وأجرى العلي (1998) دراسة حول أهم العوامل المؤثرة على مدى مشاركة طلاب جامعة الملك سعود في الأنشطة الطلابية وتألفت عينة الدراسة من (356) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تشجيع الممارسة الحرة للنشاط الطلابي عن طريق تهيئة العوامل اللازمة لإنجاح مثل هذه الممارسة سواء من النواحي الإدارية أو الفنية، كما أكدت الدراسة أهمية التوسع ببرنامج التشغيل الطلابي، لما يحققه من أهداف تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية.

كما أجرى كوبر (Cooper, 1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تعليم صنع القرار من خلال استخدام المحاضرات التقليدية، والمسرح المدرسي ومدى تأثيرها على تحصيل الطلبة في الصف الخامس في ولاية تكساس بأمريكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين ولصالح الطريقة التجريبية التي استخدمت المسرح المدرسي.

وأجرى مساعده (2005) دراسة هدفت للتعرف عن أسباب عزوف طلبة المدارس في الأردن عن ممارسة الأنشطة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (630) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية في محافظة اربد، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عزوفا كبيرا عن ممارسة النشاط المسرحي، تلاه النشاط التطوعي، في حين جاء النشاط الرياضي بالمرتبة الأخيرة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة الأنشطة المدرسية تعزى لمتغير نوع الفرع الدراسي (أدبي، علمي، مهني) والمعدل الدراسي.

كما أجرت الحوراني (2005) دراسة عن الأسباب التي تعيق دمج الطلبة ذوي التحديات الحركية بالنشاط المسرحي والثقافي المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (206) من الأفراد ذوي التحديات الحركية في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية ، أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى عدم دمج الإفراد ذوي التحديات الحركية هو قلة الأنشطة المسرحية والثقافية المعدلة التي تستهدف هذه الفئة بالإضافة إلى عدم وجود متخصصين لدمج هذه الفئة بالأنشطة المختلفة أكانت على الصعيد المدرسي أو المجتمع المحلي.

وبناء على ما سبق نلاحظ أن هذه الدراسات لم تتطرق إلى أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي بل تتطرق إلى العوامل المؤثرة في مدى مشاركة الطلبة في هذه الأنشطة، في حين تطرق بعضها إلى المسرح المدرسي ومشاغله بشكل عام. وتختلف هذه الدراسة عن سابقاتها في أنها تدرس أسباب عزوف الطلبة عن المشاركة في هذه الأنشطة بالإضافة إلى علاقتها ببعض المتغيرات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بالصورة المسحية لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة:

مجتمع الدراسة عينتها: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الفنية في أثناء الخدمة وعددهم (350) معلماً ومعلمة للتربية الفنية من مديريات تربية اربد الأولى والثانية وبني كنانة والرمثا، وقد قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المنتظمة إذ تألفت من (100) معلم ومعلمة، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمرحلة الدراسية، والمنطقة التعليمية والخبرة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	58	58%
	أنثى	42	42%
المرحلة الدراسية	الأساسية الأولى	54	54%
	الأساسية المتوسطة	37	37%
	الأساسية العليا	9	9%
المديرية	اربد الأولى	33	33%
	اربد الثانية	37	37%
	بني كنانة	18	18%
	الرمثا	12	12%

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتم بناء الأداة اعتماداً على الأدب النظري المتعلق بالمسرح المدرسي والدراسات السابقة، وتكونت الأداة

بصورتها الأولية من (30) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي : المجال الشخصي(15) فقرة، والمجال الدراسي (10) فقرات، والإمكانات (4) فقرات، وللتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والخبراء في مجال تدريس التربية الفنية والقياس والتقويم والإحصاء حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى السلامة اللغوية لصياغة الفقرات ومدى ملائمة الفقرات للمجالات التي أدرجت ضمنها، وقد تم الأخذ باقتراحات اللجنة من حيث إعادة صياغة بعض الفقرات أو حذفها، أو نقلها من مجال لآخر وقد تكونت الأداة بصورتها النهائية من (23) فقرة بدلا من (33) وتوزعت الاداة على (3) مجالات هي: المجال الشخصي، المجال الدراسي، مجال الإمكانات. وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه (Test-retest) على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) معلماً ومعلمة، ثم أعيد توزيع الأداة مرة ثانية على المجموعة نفسها بعد مدة زمنية بلغت أسبوعين، ومن ثم استعملت معادلة بيرسون حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.85) كما تم استخدام معادلة كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي بين الفقرات لنفس أفراد العينة الـ(20) حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (0.89) وتعد هذه القيم مناسبة لإجراء مثل هذه الدراسة والجدول رقم (2) يوضح معاملات الثبات على المجالات والأداة ككل.

جدول (2): معاملات الثبات

المجال	طريقة كرونباخ ألفا	طريقة الإعادة
الشخصي	0.81	0.79
الدراسي	0.77	0.85
الامكانات	0.84	0.83
الأداة ككل	0.89	0.85

النتائج:

لاستخراج النتائج تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، واستخدام السلم الخماسي في احتساب الاختبار، حيث أعطي (5) درجات على (أوافق تماماً) و (4) درجات على (أوافق)، و (3) درجات على (لا أعلم) و (2) درجة على (لا أوافق) و (1) درجة على (لا أوافق إطلاقاً). ومن ثم تم استخراج متوسط الدرجات المتحققة للعينة على فقرات الاستبانة وعلى كل مجال من المجالات.

وقد تم اعتماد التقسيم التالي للمتوسطات لتفسير النتائج: من (4-5) أوافق تماماً، ومن (3.00-3.99) أوافق، ومن (2-2.99) لا أعلم ومن (1.00-1.99) لا أوافق، وأقل من درجة واحدة لا أوافق إطلاقاً.

المتغيرات والمعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، إذ تم استخراج متوسطات تقديرات المعلمين على كل فقرة بدلالة سلم الاستجابة، ومتوسطات الدرجات على كل مجال وعلى جميع الفقرات، وذلك للعينة ككل، وتبعاً لمتغيرات الدراسة، كما تم استخراج نتائج تحليل التباين الرباعي لإيجاد أثر متغيرات الدراسة المستقلة على المتغير التابع وهو مجموع استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة. وقد شملت الدراسة أربعة متغيرات مستقلة هي:

- الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المرحلة الدراسية ولها ثلاث مستويات: (المرحلة الأساسية الأولى، المرحلة الأساسية المتوسطة، المرحلة الأساسية العليا).
- مديرية التربية ولها أربع فئات: (اربد الأولى، اربد الثانية، بني كنانة، الرمثا).
- الخبرة ولها مستويان: (أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

أما المتغير التابع، فهو العلاقة المكونة من مجموع استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة التي تقيس أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أسباب عزوف طلبة المدارس عن ممارسة النشاط المسرحي المدرسي، ومعرفة إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً، بين نظرة المعلمين في أسباب عزوف الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية والمديرية والخبرة، وسيقوم الباحث بعرض النتائج وفقاً لأسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية في محافظة اربد عن ممارسة النشاط المسرحي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويوضح الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لفقرات المجال الأول:

المجال الأول: الجانب الشخصي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول مجال الجانب الشخصي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3.	لا توجد أنشطة تتلاءم مع ميول ورغبات الطالب الشخصية.	4.56	0.72
4.	عدم معرفة الطالب بكيفية استغلال أوقات الفراغ.	4.31	0.84
2.	الشعور لدى الطلبة بعدم فاعلية الأنشطة المسرحية.	4.29	0.78
5.	يعتقد الطلبة أن ممارسة النشاط المسرحي مضيعة للوقت.	4.28	0.88
11.	اشتراك الطلبة من الفئات الأكبر يحول دون ممارسة النشاط للطلبة الأقل عمراً.	4.22	0.92
10.	الظروف الصحية تمنع بعض الطلبة من ممارسة النشاط.	4.21	0.84
12.	عدم اقتناع الطلبة بدور الأنشطة المسرحية في صقل شخصيتهم.	4.20	0.84

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6.	شعور الطلبة أن المدرسة للتعليم المنهجي فقط.	4.19	0.80
7.	نفور بعض الطلبة من الأستاذ المتخصص في الأنشطة المسرحية.	4.14	0.85
1.	عدم معرفة الطلبة بأهمية النشاط المسرحي.	3.93	0.90
9.	شعور بعض الطلبة بالخجل يمنعهم من المشاركة بالأنشطة.	3.92	0.91
8.	عدم إيمان الطلبة بأهمية النشاط المسرحي.	3.82	0.90
	المجال ككل	4.17	0.61

يتضح من الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الأول، إذ أن هناك أثراً كبيراً لأسباب عزوف الطلبة عن ممارسة الأنشطة المسرحية، إذ تشير ان المتوسطات لدرجات الفقرات تراوحت ما بين (3.82-4.56)، وكما يتضح من الجدول السابق فإن أعلى المتوسطات كانت للفقرة (3) "لا توجد أنشطة تتلاءم مع ميول ورغبات الطالب الشخصية"، حيث كان متوسطها (4.56) وهو متوسط كبير جداً، تلتها الفقرة (4) "عدم معرفة الطالب بكيفية استغلال أوقات الفراغ"، إذ حصلت على متوسط (4.31) وهو متوسط كبير جداً، في حين احتلت الفقرة رقم (8) "عدم إيمان الطلبة بأهمية النشاط المسرحي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82)، وهو يقابل متوسطاً حسابياً كبيراً، كما يتضح من متوسط المجال الكلي (4.17) وهو متوسط كبير جداً، أي أن هناك أسباباً كبيرة تسهم في عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي على الصعيد الشخصي.

المجال الثاني: المجال الدراسي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الدراسي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1.	يعتقد الطلبة أن ممارسة هذه الأنشطة تؤثر على تحصيلهم العلمي.	4.12	0.84
3.	العبء الدراسي لا يوفر للطلبة الوقت الكافي لممارسة هذه الأنشطة.	4.12	0.91
8.	لا يوجد هناك علاقة بين المناهج الدراسية وممارسة هذه الأنشطة.	4.10	1.02
2.	المعلمون لا يشجعون الطلبة على ممارسة النشاط المسرحي.	4.03	0.92
7.	ممارسة هذه الأنشطة تؤثر على التحصيل العلمي.	3.95	1.10
4.	خوف الطلبة من عدم حصولهم على معدل مرتفع.	3.91	0.96
5.	لا يوجد امتيازات وحوافز للطلبة المشاركين في هذه الأنشطة.	3.90	1.00
6.	ليس لدى الطلبة قدرة على التنسيق بين الدراسة وممارسة الأنشطة المسرحية.	3.75	1.11
	المجال ككل	3.98	0.77

يتضح من الجدول رقم (4) ان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الثاني (المجال الدراسي) وعلى متوسط فقراته ككل، ويظهر أن هناك أثراً كبيراً في عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي، إذ إن متوسطات الدرجات على الفقرات تراوحت ما بين (3.75-4.12) وأن أعلى المتوسطات كانت للفقرتين (1) "ممارسة هذه الأنشطة تؤثر على تحصيلهم العلمي" والفقرة (3) "العبء الدراسي لا يوفر للطلبة الوقت الكافي لممارسة هذه الأنشطة" بمتوسط لكل منهما (4.12) وهو متوسط كبير، في حين حصلت الفقرة رقم (6) "ليس لدى الطلبة قدرة على التنسيق بين الدراسة وممارسة الأنشطة المسرحية" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.75) وهو متوسط كبير، أما بالنسبة للمجال ككل فقد كان متوسطة (3.98) وهو متوسط كبير، وهذا يثبت أن لهذا المجال أثراً كبيراً في عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي.

المجال الثالث: مجال الامكانات:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث مجال الامكانات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	لا يوجد مسرح في المدرسة لعرض بعض الأنشطة الفنية.	4.26	0.98
1	افتقار المدارس للمرافق المخصصة للنشاط المسرحي.	4.23	0.88
2	ضعف الامكانات والأدوات والأجهزة الموجودة.	4.20	0.92
	المجال ككل	4.25	0.78

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الثالث (الامكانات) وعلى متوسط فقراته ككل، أن هناك أثراً كبيراً جداً في عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي تعزى لمجال الامكانات، إذ إن متوسط الدرجات على الفقرات تراوحت بين (4.20-4.26)، وأن أعلى المتوسطات كانت الفقرة رقم (3) "لا يوجد مسرح في المدرسة لعرض بعض الأنشطة الفنية" في حين حصلت الفقرة رقم (2) "ضعف الامكانات والأدوات والأجهزة الموجودة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.20) وهو يقابل درجة كبيرة جداً، أما بالنسبة للمجال الكلي فقد كان متوسطة (4.25) وهو متوسط كبير جداً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في أسباب عزوف طلبة المدارس عن ممارسة النشاط المسرحي يعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، الخبرة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد والجدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة

المتغير	الفئة	المجال الشخصي		المجال الدراسي		مجال الإمكانيات		الأداة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.12	0.68	4.19	0.70	3.87	0.60	4.06	0.70
	أنثى	4.24	0.51	4.28	0.46	4.14	0.83	4.22	0.48
المرحلة الدراسية	الأساسية الأولى	4.19	0.68	4.22	0.71	4.01	0.54	4.14	0.71
	الأساسية المتوسطة	4.16	0.54	4.28	0.50	4.01	0.70	4.15	0.53
	الأساسية العليا	4.07	0.47	4.07	0.43	3.71	0.80	3.95	0.40
المديرية	اربد الأولى	4.29	0.34	4.36	0.30	4.02	0.60	4.22	0.37
	اربد الثانية	4.04	0.79	4.16	0.81	4.93	0.95	4.04	0.80
	بني كنانة	4.15	0.60	4.14	0.61	3.92	0.78	4.04	0.61
	الرمثا	4.39	0.27	4.50	0.23	4.28	0.37	4.07	0.23
الخبرة	أقل من 10 سنوات	4.28	0.51	4.29	0.53	4.12	0.77	4.23	0.53
	10سنوات فأكثر	4.11	0.66	4.20	0.66	3.90	0.78	4.07	0.66

يتضح من الجدول رقم (6) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة على مجالات الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة المستقلة. ولتحديد مصادر تلك الفروقات تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد لبيان اثر المتغيرات المستقلة والتفاعل فيما بينهما على كل مجال من مجالات الدراسة.

أولا: المجال الشخصي:

جدول (7): تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة والتفاعل فيما بينهما على المجال الشخصي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	1	0.33	0.33	0.95	0.33.
المرحلة المدرسية	2	0.10	0.50	0.140	0.86
المديرية	3	1.51	0.50	1.45	0.23
الخبرة	1	0.43	0.43	1.24	0.27
الجنس*المرحلة المدرسية	2	0.09	0.045	0.13	0.87
الجنس* المديرية	3	0.46	0.15	0.44	0.72
الجنس*الخبرة	1	0.68	0.68	1.96	0.16
المرحلة المدرسية* المديرية	6	1.74	0.29	0.84	0.54
المرحلة المدرسية* الخبرة	1	0.19	0.19	0.56	0.45
المديرية* الخبرة	3	0.28	0.09	0.27	0.84
الخطأ	76	24.027	0.32		
الكلي	99	37.21			

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس، المرحلة المدرسية، المديرية، الخبرة) والتفاعل فيما بينهما عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط والمسرحي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية.

ثانيا: المجال الدراسي:

جدول (8): تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة والتفاعل فيما بينهما على المجال الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	1	0.17	0.17	0.49	0.49
المرحلة المدرسية	2	0.28	0.14	0.41	0.67
المديرية	3	1.64	0.55	1.60	0.20
الخبرة	1	0.06	0.06	0.18	0.67
الجنس*المرحلة المدرسية	2	0.29	0.15	0.43	0.65
الجنس* المديرية	3	0.40	0.13	0.39	0.76
الجنس*الخبرة	1	0.90	0.90	2.63	0.11
المرحلة المدرسية* المديرية	6	1.82	0.30	0.89	0.51
المرحلة المدرسية* الخبرة	1	0.03	0.03	0.09.	0.77
المديرية* الخبرة	3	0.39	0.23	0.68	0.57
الخطأ	76	23.90	0.31		
الكلي	99	37.31			

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس، المرحلة المدرسية، المديرية، الخبرة) والتفاعل فيما بينهما عند مستوى الدلالة = (α =0.05)في أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط والمسرحي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية.

ثالثا: مجال الإمكانيات

جدول (9): تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع(مجال الإمكانيات)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	1	1.87	1.87	3.17	0.08
المرحلة المدرسية	2	64.	0.32	0.54	0.59
المديرية	3	1.41	0.47	0.80	0.50
الخبرة	1	0.86	0.86	1.46	0.23
الجنس*المرحلة المدرسية	2	051	0.26	0.44	0.65
الجنس* المديرية	3	0.90	0.30	0.51	0.68
الجنس*الخبرة	1	1.58	1.58	2.27	0.11
المرحلة المدرسية* المديرية	6	1.51	0.25	0.43	0.86
المرحلة المدرسية* الخبرة	1	0.14	0.14	0.23	0.63
المديرية* الخبرة	3	1.01	0.34	0.57	0.14
الخطأ	76	41.31	0.54		
الكلي	99	58.50			

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس، المرحلة المدرسية، المديرية، الخبرة) والتفاعل فيما بينهما عند مستوى الدلالة = (α =0.05)في أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط والمسرحي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية. أما فيما يتعلق بالأداة ككل فالجدول رقم (10) يوضح ذلك

جدول (10): تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة والتفاعل فيما بينهما على الأداة ككل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	1	0.61	0.61	1.70	0.20
المرحلة المدرسية	2	0.27	0.13	0.37	0.69
المديرية	3	1.40	0.47	1.29	0.28
الخبرة	1	0.37	0.37	1.03	0.31
الجنس*المرحلة المدرسية	2	0.09	0.045	0.12	0.88
الجنس* المديرية	3	0.30	0.10	0.27	0.84
الجنس*الخبرة	1	1.01	1.01	2.82	0.09
المرحلة المدرسية* المديرية	6	1.39	0.23	0.64	0.96
المرحلة المدرسية* الخبرة	1	0.001	0.001	0.000	0.43
المديرية* الخبرة	3	0.59	0.19	0.54	0.66
الخطأ	76	25.33	0.33		
الكلي	99	38.05			

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس، المرحلة المدرسية، المديرية، الخبرة) والتفاعل فيما بينهما عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط والمسرحي من وجهة نظر معلمي التربية الفنية.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما أسباب عزوف طلبة المدارس الحكومية، في محافظة اربد عن ممارسة النشاط المسرحي"؟

بينت النتائج أن هناك أسباب كبيرة تؤثر على عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي، ففي المجال الأول المجال الشخصي كان هناك أثراً كبيراً لهذا المجال في عزوف الطلبة عن ممارسة هذه الأنشطة إذ تراوحت متوسطات الاستجابات ما بين (3.82-4.56) ومتوسط المجال الكلي بين (4.17) وفي المجال الدراسي تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.75-4.12) ومتوسط المجال الكلي (3.98)، وفي مجال الإمكانات تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.20-4.26) ومتوسط المجال ككل (4.25) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة جداً، بمعنى أن هذه العوامل تلعب دوراً أساسياً في عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي، ويلاحظ من النتائج المتعلقة بالمجال الأول أن الفقرة رقم (3) التي نصت على (لا توجد أنشطة تتلائم مع ميول ورغبات الطالب) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.56) وهي تقابل بدرجة كبيرة جداً ويعزى السبب إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم إدراكاً لطبيعة الأنشطة المسرحية التي تنظمها المدارس، وأن هذه الأنشطة لا تلبي رغبات الشباب وحاجاتهم بسبب قصورها على جانب معين من الأنشطة، لذلك فإن الأنشطة التي لا تلبي رغبات وحاجات الشباب لا يوجد عليها إقبال وبالتالي يعزف الطلبة عنها ليبحثوا عن أنشطة أخرى تلبي حاجاتهم ورغباتهم، أو يعزى السبب إلى أن هناك فجوة بين المشرفين على هذه الأنشطة والطلبة، وان على المعلمين والمشرفين المسئولين عن النشاط المسرحي أن يشجعوا على مشاركة الطلبة واخذ رأيهم فيما يخص بالأنشطة المسرحية التي تعقدها المدرسة واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دبرسكن (Dobruskin, 1995) التي أشارت إلى أن هناك فجوة بين المسؤولين عن الأنشطة لعدم قيامهم بعملية الإقناع لممارسة هذه الأنشطة. بالإضافة إلى عدم وجود أشخاص مؤهلين كما أشارت الحوراني (2005)

وجاءت الفقرة رقم (4) التي نصت على "عدم معرفة الطالب بكيفية استغلال أوقات الفراغ" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.31) وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة جداً، ويعزى السبب إلى أن عدم الإرشاد والتوجيه الصحيح من المدرسة ومن الأهل يؤدي إلى عدم معرفة الطلبة استثمار أوقات فراغهم، وذلك لاعتقاد بعض المدرسين والأهل أن المدرسة هي للتعليم المنهجي فقط.

وجاءت الفقرة رقم (8) التي نصت على "عدم إيمان الطلبة بأهمية النشاط المسرحي" بالمرتبة الأخيرة بين فقرات المجال الشخصي، وهذا يعني أن هناك إدراكاً لدى الطلبة لأهمية هذه الأنشطة، إلا أن غياب التوجيه الصحيح وعدم إقامة الأنشطة بشكل مستمر يؤدي إلى عزوف هؤلاء الطلبة عن ممارسة هذه الأنشطة.

أما فيما يتعلق بالمجال الثاني (المجال الدراسي) فقد أشارت النتائج إلى أن الفقرة رقم (1) التي نصت على "يعتقد الطلبة أن ممارسة هذه الأنشطة تؤثر على تحصيلهم العلمي) والفقرة رقم (3) التي نصت على "العبء الدراسي لا يوفر الوقت الكافي لممارسة هذه الأنشطة" قد جاءتا بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) وهو متوسط يقابل بدرجة كبيرة، ويعزى السبب إلى اعتقاد الطلبة بأن ممارسة هذه الأنشطة يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل، وقد يعود السبب إلى الطبيعة الاجتماعية للأسرة، أو لقصور في هذه الأنشطة بحيث تكون مكملة للمناهج الدراسي، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Dobruskin, 1995)، التي أشارت إلى عدم وجود خطط محددة للجمع بين المتطلبات الدراسية والأنشطة اللاصفية.

أما فيما يتعلق بالعبء الدراسي الذي لا يوفر الوقت الكافي لممارسة هذه الأنشطة فيعزى السبب إلى أن عدم قدرة كثير من الطلبة على التنسيق بين الدراسة وممارسة الأنشطة، وربما يعود إلى عدم قدرتهم على تنظيم أوقاتهم الدراسية، والأوقات التي يستفيدون منها في ممارسة الأنشطة المسرحية وهذا يتفق مع النتائج التي توصل إليها مساعده (2005) والتي أشارت إلى أن هناك عزوفا كبيرا عن ممارسة النشاط المسرحي المدرسي .

أما فيما يتصل بمجال الإمكانات فقد أشارت النتائج إلى أن هناك قصوراً في الامكانات والأدوات الموجودة، ويعزى السبب إلى قلة المرافق المخصصة لمزاولة النشاط المسرحي من صالات ومسارح، وتسهم هذه العوامل بشكل مباشر وغير مباشر في عزوف الطلبة عن ممارسة هذه الأنشطة التي يعد بها هذا الجانب العصب الرئيسي في تحقيق أهداف النشاط المسرحي.

كما يعزى السبب إلى قلة الأنشطة المسرحية التي يرغب الطالب في المشاركة بها، وهذا يعود إلى عدم وجود أشخاص مؤهلين قادرين للوصول إلى ما يريده الطلبة وما يحتاجونه واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحوراني (2005)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أسباب عزوف طلبة المدارس عن ممارسة النشاط المسرحي يعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، المديرية، الخبرة"؟

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أسباب عزوف طلبة المدارس عن ممارسة النشاط المسرحي يعزى لمتغيرات الدراسة.

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أسباب العزوف عن ممارسة النشاط المسرحي، ويعزى السبب إلى أنه يوجد توافق في استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الدراسة وأن نظرة كل من المعلمين والمعلمات واحدة اتجاه هذه المعوقات وبالتالي لم يظهر أي اختلاف في الراي لأسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً، وهذا يعني أن هناك إدراكاً تاماً لأفراد عينة الدراسة لأسباب عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي، وأن هناك احساساً بهذه المعوقات التي تسهم في الحد من ممارسة النشاط المسرحي والعزوف عن ممارسته وأن هذا التوافق لا يختلف باختلاف المؤهل العلمي. أما فيما يتعلق بمتغير المديرية فقد أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً، وهذا يعني أن البيئة التعليمية واحدة، وأن الإمكانات المتوفرة في جميع هذه المديريات واحدة، إذ تعمل وزارة التربية والتعليم بتزويد المديريات بهذه الامكانات كما يعزى السبب الى ان نظرة المعلمين والمعلمات مرتبطة بنظرة الطلبة والمجتمع المحلي لهذه الأنشطة، وبالتالي فإن هناك اقتناع من افراد عينة الدراسة للأسباب التي تسهم في عزوف الطلبة عن ممارسة النشاط المسرحي هي نفسها بغض النظر عن موقع المديرية.

ودلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة، ويعزى السبب إلى أن أفراد العينة لديهم الإدراك الحقيقي والملموس لأسباب العزوف وأن هناك اتفاق على هذه الأسباب كما ان المعوقات التي تحد من ممارسة النشاط بشكل فعال لا تختلف باختلاف الخبرة,وان هذه المعوقات يدركها افراد عينة الدراسة بغض النظر عن خبرتهم. وخرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

1. توفير الأدوات والأجهزة اللازمة للنشاط المسرحي للنهوض به.
2. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتخصيص جزء من البناء المدرسي يصمم للأنشطة المسرحية.
3. تشجيع الطلبة على المشاركة بالأنشطة المسرحية وذلك.لتحريرهم من الخجل والخوف، وبهذا نتمكن من بناء شخصياتهم وإعدادهم للمستقبل
4. إجراء دراسات متشابهة على مناطق أخرى من المملكة.

المصادر والمراجع

أبو غزالة، محمد، خماش، ماهر والعمري، صالح .(1995) . **المسرح المدرسي دليل المتدرب "البرنامج تدريب الدراما في التربية والتعليم للعام الدراسي 1996/1995 التدريب النوعي".** وزارة التربية والتعليم مديرية التدريب التربوي.

التل، لينا .(1996). المسرح والدراما في التربية، **مجلة الدراما**، ص 71، العدد الأول، عمان: الأردن.

الجراح، محمد .(1999) **دور المسرح المدرسي في إكساب الطلبة القيم المتضمنة في الأهداف التربوية في قانون وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الجلابنة، أحمد .(1997). **اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو تدريس الدمى المسرحية واستخدامها كدراما تعليمية في الموضوعات الدراسية للصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الحوراني، جيهان محمد (2005) **التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي التحديات الحركية في مدينة جدة عن ممارسة النشاط المسرحي والثقافي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام درمان - السودان

السدحان، عبد الله .(1995) **وقت الفراغ وأثره على انحراف الشباب**، الرياض: مكتبة العبيكان.

السريع، عبد العزيز وبدير، تحسين .(1992) **المسرح المدرسي في دول الخليج العربي (الواقع وسبل التطوير)** السعودية: مكتب التربية لدول الخليج العربي.

شما، عبد اللطيف .(1990) **المسرح المدرسي**. عمان: منشورات وزارة الثقافة.

شوقي، أحمد .(1983) **المسرح المدرسي: دراسات في المسرح المصري**. وزارة الثقافة. القاهرة: سلسلة مطبوعات المسرح المتجوّل.

عبد الرزاق، أسعد، وعبد الحميد، سامي .(1983) **مشاكل العمل المسرحي في المدارس**. العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

عبد الوهاب، جلال .(1981) **النشاط المسرحي، مفاهيمه ومجالاته وبحوثه** .الكويت: مكتبة الفلاح.

العلي، سعد .(1998) **بعض العوامل المؤثرة على مدى مشاركة طلاب الجامعة في الأنشطة الطلابية**. جامعة الملك سعود، منشورات جامعة الملك سعود.

العناني، حنان .(1994) **الدراما والمسرح في تعليم الطفل**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مساعده، جهاد احمد (2005)**.أسباب عزوف طلبة المدارس في الأردن عن ممارسة الأنشطة المدرسية**. المؤتمر العلمي التاسع لكلية التربية في جامعة مستغانم - الجزائر

مهدي، محمد .(1982). الأنشطة الطلابية ودورها في العملية التعليمية، **مجلة التربية**.ع 76، ص211.

موسى، عبد المعطي .(1992) **الدراما والمسرح في تعليم الطفل (منهج وتطبيق)**. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

نواصرة، جمال .(2002) **أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل (النظرية والتطبيق(.** اربد: الأردن، عالم الكتب الحديث.

يوسف، عقيل .(2001) **التربية المسرحية في المدارس.** اربد: الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

Cooper, Susan .(1995). "Content Decision Making through two teaching methods simulations traditional lectures and their effectiveness on student achievement in social close",*(DA I*) Dissertation Abstract International

Vol. 33, No. 04, P. 1042.

Dobruskin, G. (1995). Values concepts of younger children. *The social studies,* Vol. (73). No. (6). Pp. 268- 272.

Smith, P. (1993). Effects of Simulation Coming and Lectures, Questions on Critical Thinking*,(DAI)-Dissertation Abstract International*Vol. (56), No. (04), P. 232.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق

أديب حمادنة*

تاريخ تسلم البحث 2006/8/13 تاريخ قبوله 2007/1/21

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم . وتكوّن أفراد عينة الدراسة من (135) معلماً ومعلمة، في حين تألفت أداة الدراسة من (60) فقرة موزعة على (8) مجالات، واستخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في تحليل البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياج إلى مجال التقويم ، ومجال التعمق اللغوي ، ومجال تكنولوجيا التعليم ، وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيراً جداً ، بينما كان الاحتياج إلى مجال أساليب التدريس ، ومجال إدارة الصف ، ومجال التخطيط الدراسي ، ومجال الاتصال بأولياء الأمور ، ومجال تحليل المنهاج في درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α 0.05 تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة في مجالات الدراسة، عدا مجال التخطيط الدراسي فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α 0.05 تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس آداب ، ومتغير مكان العمل، لصالح البادية الشمالية الشرقية. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج. (**الكلمات المفتاحية:** الاحتياجات التدريبية ، معلمو اللغة العربية ، المرحلة الأساسية)

The necessary training needs for the Arabic language teachers in the basic stage as estimated by the educational directorates in Al-Mafraq Governate

Adeeb Hamadnah, *College of Educational Science*
Al-al Bayt University, Al-Mafraq, Jordan.

***Abstract**: This study aimed at identifying the Arabic teachers training needs in the basic stage as estimated by teachers in the Educational Directorates in Al- Mafraq Governorate. The sample of the study consisted of 135 male and female teachers. The instrument consisted of sixty items divided into eight areas. The SPSS was used to analyze the data. The results of the study revealed that there was a slight degree of lack in the following areas: evaluation, language internalization, instructional technology and computer technology. The study also revealed that there was a moderate need in the following areas: teaching methods class management, lesson planning, communication with student's parents, and curriculum analysis. The results also showed no statistical difference (α=0.05) attributed to scientific qualification and the place of work in favor of the North Eastern Batra. The study presented some recommendations in the light of the results. (**Keywords:** Training Need, Arabic Language Teachers, Basic Stage)*

مقدمــة:

تحظى قضية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في الوطن العربي باهتمام كبير، استناداً إلى حقيقتين: الأولى أهمية دور المعلم في العملية التعليمية، والثانية الوضع الحالي للمعلمين في الدول العربية وعدم كفايته بوجه عام، سواء من الناحية الكمية أم النوعية، ومن ثم حاجته إلى التطوير. (هندي، 2004، ص364).

وتتضح أهمية المعلم في النظام التعليمي باعتباره من أبرز العوامل الهامة في تحقيق الأهداف التعليمية، إذ بين برونر (Bruner) أن سلوك المعلم التعليمي يظهر في أشكال ثلاثة هي: المعلم مصدر للمعرفة وهذا يتطلب أن يكون واعياً ومتفهماً لطبيعة المادة التي سيقوم بتدريسها، ومدرباً على أساليب التدريس لتنفيذ المواقف التعليمية بفاعلية، ويعد المعلم أنموذجاً (model) وهذا يتطلب أن يكون معداً بدرجة عالية من الكفاءة، ويعد المعلم عنصراً فاعلاً في تشكيل اتجاهات الطلبة وميولهم واهتماماتهم وقيمهم للأفضل، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم التعليمي. (شديفات، 2004، 426 ؛ منيزل، 1997،175).

ويعرف هاريس التدريب في مجال التعليم أنه عبارة عن برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية لتحسين أداء الفرد في عمله المحدد. (Haris, 1980, p.21).

وقد صنف بعض الباحثين برامج التدريب إلى برامج تدريب المعلمين الجدد، والبرامج التجديدية للمعلمين القدامى، وبرامج تدريب المرشحين للترقية إلى وظائف أعلى. (جرجس، 1992، ص291).

ويؤكد التربويون أهمية التدريب في أثناء الخدمة، حتى بلغ بهم التأكيد إلى اعتباره ضرورة ملحة وحتمية؛ لأن هذا التدريب أصبح امتداداً للإعداد قبل الخدمة؛ ولأن البحوث والدراسات أوضحت عدم قدرة معطيات الإعداد قبل الخدمة على الصمود طويلاً أمام إفرازات التطور في كافة مجالات الحياة، لا سيما في ظل التطور المعرفي والتسارع في الأفكار التربوية التي فرضت على المعلم أدواراً جديدة، فقد كشفت الدراسات أن التدريب المتخصص يتيح للمعلم معرفة سليمة بالمادة الدراسية والأساليب العلمية المطبقة. (بفايفر، 1987، ص115).

ويزيد التدريب من كفاءة التدريس الذي يعد مقياس نجاح المعلم في أداء مهمته (إبراهيم، 1986، ص407)، ويعمل على

* كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الاردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

زيادة عائد التعليم في المواقف المختلفة داخل العملية التعليمية (اللقاني، 1976، ص7).

وهو يعمل أيضاً على تحسين نوعية التعلم ويدعم الاستراتيجيات المتسارعة للتعليم (يوسف، 1984، ص29).

ولما كان التدريب في أثناء الخدمة على هذه الدرجة الكبيرة من الأهمية والاعتبار، فقد حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على تنظيم برامج خاصة لتدريب المعلمين في مختلف تخصصاتهم، ومنهم معلمو اللغة العربية، وحتى تكون عملية تدريب معلمي اللغة العربية ناجحة ومحققة لأهدافها، فلا بد من أن تقوم على أسس علمية، تستند إلى أخذ رأي المعلمين في المجالات التدريبية التي يحتاجونها، وقد ذكر أكثر من باحث أهمية مشاركة المعلمين في تحديد حاجاتهم التدريبية؛ لأن هذه المشاركة تعكس الحقيقة التي يواجهها المعلمون فعلاً (ملكاوي، 1987، ص18)؛ ولأن مشاركتهم تتيح لهم الفرصة في تقييم احتياجاتهم التدريبية، وتحديد المواضيع التي تحتاج إلى تطوير وتحسين مما يمكن من اختيار البرامج التعليمية المناسبة لهم (Fenster macher and Berliner,1988).

وتعد عملية تعرف الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولى في أي برنامج لتدريب المعلمين، فعلى ضوئها يتم تحديد أهداف التدريب، واختيار التصميم التدريبي، ومواد ووسائل التدريب، وتنفيذ البرنامج التدريبي وتقويمه (عسكر، 1995، ص14).

وذكر ياغي 1986 أن هناك ثلاثة مداخل للاحتياجات التدريبية وهي: مدخل التنظيم (Organization Approach)، ويقصد به تحليل ودراسة الهياكل والبنى والأنماط التنظيمية والإدارية للتنظيم بهدف تحديد مواطن الحاجات التدريبية، وتحديد نوع التدريب الذي يلزمها، ومدخل العمليات (Operation Approach)؛ ويقصد به دراسة وتحليل الوظائف والأعمال المختلفة التي يقوم بها أفراد التنظيم، بهدف تحديد نوع المعلومات والمهارات التي تلزم لشاغل الوظيفة، ومدخل الفرد (man Approach)، ويقصد به تحليل الفرد وقياس أدائه في وظيفته الحالية وقدرته في المستقبل، وتحديد المهارات والمعارف والاتجاهات والأفكار التي تلزمه لأداء وظيفته الحالية، وأداء وظائف أخرى مستقبلية، ويتضمن هذا النوع من التحليل المهارات الإدراكية والإنسانية والاجتماعية والمهنية والإبداعية اللازمة للمتدربين بالمؤسسات. (ياغي، 1986، ص72 -89).

وعرفت الخطيب عام (1995) الحاجات التدريبية أنها مجموعة من المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المؤسسة، وذلك لتعديل وتطوير سلوكهم لتحقيق الأهداف المنشودة. (الخطيب، 1995، ص660).

ويرى أبو ناصر (1995) أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد أساسياً في التدريب، وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد الاحتياجات التدريبية تكون فعالية وكفاءة البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه لتلبية الاحتياجات.

ويرى بيرد وآخرون (Baird, prathar, finson and oliver) أنه عند تصميم برامج التدريب أثناء الخدمة يجب أن تكون قادرة على أن تلبي احتياجات المعلمين، وتوجه إلى بيئاتهم المحلية حيث تتولد الحاجات هناك؛ لأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، هي الخطوة الحاسمة في العملية التدريبية وأي خلل يحدث في هذه الخطوة ينتقل أثره إلى باقي خطوات التدريب. (Baird, 1994, pp.555- 576).

وصنف ليرد (laird) (1997) الاحتياجات التدريبية إلى فردية يكون هدفها تحقيق حاجة فرد أو مجموعة من أفراد المؤسسة يفتقرون إلى معارف أو مهارات تخص العمل، وجماعية وهي تتعلق بمجموعة كبيرة من العاملين وتنشأ عندما يعوز هؤلاء العاملين معارف أو مهارات من مثل مهارة الاتصال وصنع القرار وحل المشكلات. (laird, 1997, pp- 240).

ويرى صادق (1993) أنه يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية بطرق أخرى مثل: تقويم الأداء، إذ يظهر تقويم أداء الأفراد حاجتهم إلى مزيد من المعلومات، أو اكتساب مهارات جديدة، أو تحسين الاتجاهات إذ يمكن إدراج مثل هذه الحاجات ضمن البرنامج التدريبي، وتحليل السلوك ويقصد به تحليل السلوك، الشاذ كفرد أو جماعة، كالتأخر عن الحضور، وعدم المبالاة، والنقد الهدام، وعدم الرضى، بحيث يمكن تضمين برامج التدريب معالجات لمثل هذا السلوك. (صادق، 1993، ص11).

ونظراً لأهمية الاحتياجات التدريبية في النظم التربوية في أنها قد تساعد في زيادة فاعلية المعلم ورفع سوية نوع التعليم، وتطوير الكفايات الضرورية للمعلمين، واستيعاب الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية لرفع سوية مخرجات التعليم وتطويرها (شديفات، 2003، 428) ، فقد جاءت هذه الدراسة محاولة للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين، التي تشمل المناطق التعليمية الآتية: مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، ومديرية التربية والتعليم للبادية الشمالية الغربية، ومديرية التربية والتعليم للبادية الشمالية الشرقية، استجابة لبعض الدراسات التي أشارت إلى أن إعداد المعلمين قبل الخدمة لا يزال دون المستوى المطلوب، فهو إعداد يغلب عليه الجانب النظري، واستجابة لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام 1987، وعلى ضوئه تم تطوير المناهج التي ركزت على تنمية مهارات التفكير العلمي وتفريد التعليم وتوظيف المعرفة بالحياة، وهذا يتطلب تطويراً لكفايات معلمي اللغة العربية ليتناسب مع دور المعلم المتجدد (جرادات، 1992، ص5)، كما تتميز هذه المناطق بعدم وجود استقرار في كوادرها التعليمية، وحداثة الخبرة لكثير من المعلمين مما ينعكس سلباً على الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية من جهة، وتدني مستوى تحصيل الطلبة من جهة أخرى، ولما كان نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف إلى الحاجات التدريبية للفئات المستهدفة من التدريب، فإن معرفة الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق بشكل علمي، تستدعي تحديد هذه

الحاجات، واستقصاء علاقتها ببعض المتغيرات المتصلة بالمعلمين كالجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

مسلمات البحث:

ينطلق هذا البحث في محاولته الإجابة عن الأسئلة التي طرحها من المسلمات الآتية:

1- إن تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية يسهم في تخطيط برامج تدريبية ناجحة وفعالة.
2- إن برامج التدريب الناجحة والفعالة تنطلق في أهدافها ومحتواها من الحاجات الفعلية للمعلمين ورغباتهم.
3- إن خير من يحدد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق هم المعلمون أنفسهم.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتحدد مشكلة البحث في محاولة الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية، كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، وعليه فإن هذا البحث يسعى إلى تحقيق هدفه الرئيس ومجموعة من الأهداف الفرعية الأخرى، من خلال محاولته الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية، كما يقدرها المعلمون في مديريات تربية محافظة المفرق في الأردن؟
2- هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية، كما يقدرها المعلمون في مديريات تربية محافظة المفرق في الأردن باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس؟
3- هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية، كما يقدرها المعلمون في مديريات تربية محافظة المفرق في الأردن باختلاف مكان عمل المعلم، مديرية تربية قصبة المفرق، ومديرية تربية البادية الشمالية الغربية، ومديرية تربية البادية الشمالية الشرقية؟

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في الجوانب الآتية:

1- تناوله لموضوع على جانب كبير من الأهمية يتمثل في التدريب أثناء الخدمة، الذي يعد وسيلة تحسين عملية تدريس اللغة العربية ومخرجاتها.
2- إسهامه في الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في الأردن لتأهيل وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وما يلزم ذلك من تخطيط لإقامة البرامج والورش التدريبية القائمة على قياس علمي لحاجات معلمي اللغة العربية التدريبية.
3- إسهامه في تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة في كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية، من خلال ما تقدمه نتائجه من تغذية راجعة للمسؤولين عن تنظيم هذه البرامج، وعليه فإنه من المتوقع لهذا البحث بما ينتهي إليه من نتائج وتوصيات أن يفيد معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لتحسين مستوى أدائهم في تدريس مناهج اللغة العربية، وأن تكون الكتب المقررة بالصورة المتوخاة، مما ينعكس أثره بشكل إيجابي على تحصيل طلبتهم، كما قد يحفز الدارسين والمهتمين إلى إجراء بحوث أخرى.

مصطلحات البحث: وردت في هذا البحث المصطلحات الرئيسة التي ينبغي تعريفها إجرائياً:

الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف معلمي اللغة العربية ومعلوماتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لتعديل سلوكهم أو تطويره، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور والعجز في الأداء المطلوب. وتتمثل هذه الاحتياجات في هذه الدراسة في استجابة معلم اللغة العربية عن كل فقرة من فقرات الإستبانة المعدة لهذه الغاية.

المدرسة الأساسية: هي المدرسة التي تضم صفوفاً من الخامس-العاشر الأساسي في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق.

التدريب في أثناء الخدمة: هو البرنامج المخطط والمنظم والذي يمكنّ معلم اللغة العربية من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من المعارف والمهارات والخبرات وكل ما من شأنه أن يرفع من سوية العملية التعليمية وتحسن من مستوى أداء المعلم.

محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات الآتية:

1- اقتصر هذا البحث على معلمي اللغة العربية الذين يدرسون اللغة العربية من الصف الخامس – العاشر الأساسي في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق (قصبة المفرق،والبادية الشمالية الغربية، والبادية الشمالية الشرقية) للعام الدراسي 2006/2005م.
2- تحددت أداة البحث في المجالات الآتية: مجال التخطيط للتدريس، ومجال أساليب تدريس اللغة العربية، ومجال تحليل منهاج اللغة العربية، ومجال التعمق في اللغة العربية، ومجال الاتصال بأولياء الأمور، ومجال إدارة الصف، ومجال التقويم اللغوي، ومجال تكنولوجيا الحاسوب.
3- تتحدد نتائج البحث بدرجة صدق وثبات الإستبانة.

الدراسات السابقة:

أمكن للباحث حصر الدراسات ذات الصلة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتصنيفها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، ثم ترتيبها وعرضها حسب سنواتها على النحو الآتي:

أجرى (معالي، 1988) دراسة هدفت إلى تحديد احتياجات معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية إلى التدريب، كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون، وتكوّنت عينة الدراسة من (304) أفراد، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: كان عدد احتياجات المعلمين إلى التدريب كما يراها المعلمون أنفسهم اثنين وعشرين احتياجاً، وانصب اهتمامهم على مجال التكنولوجيا

التعليمية أولاً، وعلى مجال تقويم الطلاب، ثانياً، وعلى مجال تحليل المناهج ونشاطات اللغة. ثالثاً، أما كما يراها المديرون فقد كانت احتياجات المعلمين سبعة وستين احتياجاً، انصب اهتمام المديرين على مجال تقويم الطلبة أولاً، وعلى مجال التكنولوجيا ثانيا، وعلى مجال تحليل المناهج ونشاطات اللغة العربية ثالثاً، وكان عدد احتياجات المعلمين إلى التدريب كما يراها المشرفون التربويون أربعة وستين احتياجاً، انصب اهتمامهم على مجال تقويم الطلبة أولاً، وعلى مجال التكنولوجيا التعليمية ثانياً، وعلى مجال تحليل المناهج ونشاطات اللغة العربية ثالثاً، كما كان عدد احتياجات المعلمين إلى التدريب كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون اثنين وأربعين احتياجاً، وانصب اهتمامهم على مجال تقويم الطلبة أولاً، وعلى مجال التكنولوجيا التعليمية، ثانياً وعلى مجال تحليل المناهج ونشاطات اللغة العربية ثالثاً.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المعلمين إلى التدريب كما يراها المشرفون التربويون وكما يراها المعلمون، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المعلمين كما يراها المديرون وكما يراها المشرفون التربويون، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المشرفين التربويين، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المعلمين تعزى إلى الجنس، أو إلى المؤهل أو إلى الخبرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين احتياجات المعلمين إلى التدريب كما يراها المعلمون والمديرون.

وأجرى (عبد الرحمن، 1993) دراسة هدفت إلى تحديد احتياجات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى التدريب كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في محافظة إربد للعام الدراسي 1993/1992، وتكوّنت عينة الدراسة من (481) مستجيباً من المعلمين ومديري المدارس ومشرفي اللغة العربية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: كشفت النتائج عن وجود درجة كبيرة من الاحتياج التدريبي لجميع مجالات الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً وذلك على النحو الآتي: التكنولوجيا التعليمية، والتقويم اللغوي للطلبة، وأساليب تدريس اللغة العربية، وتحليل منهاج وكتب اللغة العربية، والتخطيط الدراسي، والتعمق في اللغة العربية، وإدارة الصف وتنظيمه، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى الوظيفة، والجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

أجرى (عبابنة، 1996) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين، وتكوّنت عينة الدراسة من (233) معلماً ومعلمة و(27) مشرفاً لمباحث العلوم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: وجود درجة احتياج تدريبي كبير لـ (18) فقرة، ودرجة احتياج تدريبي متوسط لباقي الفقرات من وجهة نظر المعلمين، ورتبت مجالات الدراسة تنازلياً من وجهة نظر المعلمين وذلك على النحو الآتي: أساليب التدريس، والنمو المهني والبحوث، والمنهاج والكتاب المدرسي، والتقويم، والتخطيط، وإدارة الصف، بينما أظهرت وجهة نظر المشرفين وجود درجة احتياج تدريبي كبيرة لـ (45) معلماً، ودرجة احتياج تدريبي فوق المتوسط لباقي الفقرات، وترتب المجالات تنازلياً حسب المجالات على النحو الآتي: النمو المهني والبحوث، وأساليب التدريس، والتقويم، والتخطيط، والمنهاج والكتاب المدرسي، وإدارة الصف.

ودلّت النتائج على وجود فروق تعزى لمتغير الوظيفة، ولصالح المشرفين وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمبحث الذي يدرسه المعلم.

أجرى فولمر (Fullmer,1996) دراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية المناسبة لمعلمي اللغة الإنجليزية الجدد في مجالات أساليب التدريس، ونظريات وأصول التدريس وبلغ حجم العينة (13) معلماً ومعلمة في مدارس يوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث أسلوب المقابلة الشخصية لجمع المعلومات، واستمرت الدراسة مدة ثمانية أشهر، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أظهر المعلمون حاجتهم للتدريب في مجالات أساليب التدريس والتطبيقات العملية وإدارة الصف والتقويم، وأكدت الدراسة ضرورة تطوير برامج التربية العملية للطلبة المعلمين أثناء دراستهم في الكليات الجامعية.

أجرى سلاجر (Slaugher, 1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد في المدارس الأساسية في منطقة ميرلاند الأميركية، وتكوّنت عينة الدراسة من (165) معلماً ومعلمة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن المعلمين الجدد أبدوا حاجتهم التدريبية لمجال المنهاج التعليمي، وطرق التقويم، والانضباط الصفي، وإدارة الموقف التعليمي، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التدريبية للمعلمين الجدد تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي.

أجرى ريموند (Raymond, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة تقدير المعلمين لحاجاتهم التعليمية أثناء الخدمة في مدارس ولاية كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكوّنت عينة الدراسة من (444) معلماً ومعلمة و(36) مديراً ومديرة، واشتملت استبانة الدراسة على سبعة مجالات هي: التخطيط للتدريس، والاتصال، ووسائل التعليم، وإدارة الصف، والتفاعل الصفي وتحسين المهارات الضرورية، وتقويم سلوك الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية وبين تقدير مديري المدارس في مجالات أربعة هي: التخطيط للتدريس، والتفاعل الصفي، وإدارة الصف، وتحسين المهارات الضرورية وذلك لصالح المعلمين.

أجرى بوتشر (Butcher, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم المهني في بريطانيا اعتماداً على نظام التأهيل الوطني العام، وتكوّنت عينة الدراسة من (380) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين تنقصهم الحاجات التدريبية في مجالات التخطيط والتقويم ومتطلبات التعليم المهني، وبيّنت الدراسة أنه لا بد من إعداد المعلمين وفق احتياجات المدارس التي يتكامل فيها المسار الأكاديمي مع المسار

المهني، والاهتمام بخصوصية برامج التأهيل المهنية وتوفير التقنيات الضرورية لتدريس المواد المهنية من قبل المعلمين والمعلمات.

أجرى (بربور، 2001) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في الأردن، وبيان أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في تقدير هذه الاحتياجات، وتكوّنت عينة الدراسة من (54) مشرفاً ومشرفة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أشار المشرفون التربويون إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية بحاجة إلى التدريب على مجالات التقويم والتخطيط والمحادثة والكتابة والقراءة والاستماع، وأظهرت الدراسة اختلافاً في تقديرات المشرفين التربويين للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية، تعزى للخبرة لصالح المشرفين، الذين كانت خبرتهم أقل من (12) سنة، كما أظهرت الدراسة اختلافاً في الجنس لصالح الإناث، واختلافاً يعزى إلى المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير.

وقامت جامعة ساديز (University, F,Cadiz 2002) بدراسة هدفت إلى تحليل الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس متعددة المستويات في إسبانيا، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي ومعلمات المدارس متعددة المستويات بحاجة إلى الاحتياجات التدريبية الآتية: الاتصال مع الطلبة، والعلاقة مع أولياء أمورهم، وطرائق التدريس، وتحليل المنهج التعليمي، والتخطيط للتعليم والتطبيقات العملية للمواقف التعليمية، وإدارة الصف والعمل بروح الفريق الواحد وتقنيات التعليم وتشجيع الإبداع والابتكار.

أجرى (شديفات، 2004) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في محافظة المفرق، وتألفت عينة الدراسة من (54) مشرفاً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: كان مجال الحاسوب التعليمي أعلى المجالات أهمية، وأقلها مجال إدارة الصف، وكان ترتيب المجالات كالآتي: الحاسوب التعليمي ثم التقويم ثم النمو المهني فالتخطيط، فإدارة الصف. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابات الأفراد عينة الدراسة في مجالات التخطيط التعليمي، وإدارة الصف، واستخدام الحاسوب التعليمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ممن يحملون درجة الماجستير فأكثر، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير مكان العمل لصالح المشرفين الذين يعملون في مديرية تربية قصبة المفرق.

أجرى (هندي، 2005) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم، واستقصاء علاقة تلك الاحتياجات بجنس المعلم وسنوات خبرته والمرحلة التي يعلم فيها، وبلغت عينة البحث (199) فرداً، منهم (53) موجهاً، و(116) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، وأظهرت نتائج البحث أن أهم الاحتياجات التدريبية التي اتفق عليها المعلمون والمعلمات هي (6) حاجات، ثلاث منها في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية، وثلاث في مجال مهارات تدريس المنهاج، أما بالنسبة للموجهين فقد أظهرت النتائج أن أهم الاحتياجات التدريبية بالنسبة لهم هي (28) حاجة، منها (7) حاجات في مجال المعرفة بالمنهاج، و(21) حاجة في مجالات تدريس المنهاج، واتفق الموجهون مع المعلمين على أهمية (6) حاجات تدريبية أربع منها في مجال المنهاج، واثنتان في مجال المهارات. وكشفت نتائج اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α 0.01) بين متوسطات تقدير الحاجات تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج ولصالح المعلمين وعدم وجود فروق تعزى لأثر متغير المرحلة والخبرة، كما كشفت نتائج اختبار "ت" وجود فروق في متوسطات تقدير الحاجات بين المعلمين والموجهين في مجال المنهاج والمهارات والمقياس ككل بزيادة لصالح الموجهين.

يتضح من العرض للدراسات السابقة التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

1- بعض الدراسات كان المتغير التابع لتقدير احتياجات المعلمين إلى التدريب تقديرات المشرفين والمديرين والمعلمين كدراسة (معالي، 1988) ودراسة (عبابنة، 1996)، ودراسة (عبد الرحمن، 1993)، وبعضها كانت التقديرات من وجهة نظر المشرفين التربويين كدراسة (شديفات، 2004)، ودراسة (بربور، 2001) وبعضها كان من وجهة نظر المعلمين كدراسة (Slaugher, 1998)، ودراسة (Butcher, 2000).

2- كانت الأداة المستخدمة في معظم الدراسات الإستبانة باستثناء دراسة (Fullmar,1996)، التي كانت الأداة فيها أسلوب المقابلة الشخصية.

3- كانت العينة في بعض الدراسات من المعلمين والمديرين والمشرفين كدراسة (معالي، 1988)، ودراسة (عبد الرحمن، 1993)، ودراسة (هندي، 2004)، وبعضها من المشرفين التربويين كدراسة (شديفات، 2004)، ودراسة (بربور، 2001)، وبعضها من المعلمين كدراسة (Slaughler, 1998)، ودراسة (Butcher, 2000)، وبعضها تناول المعلمين والمديرين كدراسة (Raymond, 1999).

4- أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الأداة، التي طورها من خلال عرضها على متخصصين، وفي استخدام الأساليب الإحصائية واختيار العينة والإجراءات، ونظرا" لتباين النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة ونظرا" للتطور المستمر والانفجار المعرفي، فإنه لا يمكن تزويد المعلم بكل ما يحتاج إليه من معلومات ومعارف واتجاهات قبل الخدمة، فلا بد من متابعة تدريبه بحيث يمكّنه من متابعة المستجدات في الميادين التربوية، ومن معالجة أوجه القصور في إعداده الأولي، ويتميز البحث الحالي عن دراسة(شديفات،2004) أنه تناول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم نظرا" لأهمية مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية؛ لأن هذه المشاركة تعكس الحقيقة التي يواجهها معلمو اللغة العربية فعلا، ولأن مشاركتهم تتيح لهم الفرصة في تقييم احتياجاتهم التدريبية، وتحديد المواضيع التي تحتاج

إلى تطوير وتحسين مما يمكن من اختيار البرامج التعليمية المناسبة.

ويتميز عن دراسة (معالي،1988)،بحداثته إذ إن دراسة معالي أجريت قبل إصدار التوجهات التربوية الحديثة والمتعلقة بمؤتمر التطوير التربوي وقبل تعميم إدخال الحاسوب في المدارس، وإدخال أساليب جديدة في التدريس من هنا برزت الحاجة لإجراء هذا البحث.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع البحث :تكوّن مجتمع البحث من المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الصفوف من الخامس – العاشر في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، وقد بلغ عددهم (380) معلماً ومعلمة منهم (200) معلم و (180) معلمة.

عينة البحث: تكوّنت عينة البحث من المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق (مديرية تربية قصبة المفرق، ومديرية تربية البادية الشمالية الغربية، ومديرية تربية البادية الشمالية الشرقية، وبلغ عددهم (135) معلماً ومعلمة منهم (72) معلماً و (63) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين أفراد المجتمع الأصلي للبحث بنسبة (35%) كما هو في الجدول (1) :

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينته حسب الجنس والمنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	قصبة المفرق		البادية الشمالية الغربية		البادية الشمالية الشرقية		المجموع الكلي للمجتمع والعينة	
الجنس								
	مجتمع	عينة	مجتمع	عينة	مجتمع	عينة	المجموع الكلي	المجموع الكلي للعينة
ذكور	70	25	66	24	64	23	200	72
إناث	68	24	62	21	50	18	180	63
المجموع	138	49	128	45	114	40	380	135

أداة البحث:

قام الباحث بإعداد إستبانة الدراسة المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة (معالي ، 1988)، ودراسة (عبدالله، 1993)، ودراسة (شديفات، 2003)، ودراسة (عبابنة، 1996)، ودراسة (هندي، 2005)، ودراسة (بربور، 2001)، وقد تكوّنت أداة الدراسة من جزأين : الأول احتوى معلومات شخصية تضمن المتغيرات المستقلة وهي : الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلم، والمنطقة التعليمية.

وتكوّن الجزء الثاني : من مجالات الإستبانة الخاصة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية وهي : مجال التخطيط للتدريس، ومجال أساليب تدريس فروع اللغة العربية، ومجال تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية، ومجال التعمق في اللغة العربية، ومجال الاتصال بأولياء أمور الطلبة، ومجال إدارة الصف، ومجال التقويم اللغوي، ومجال تكنولوجيا الحاسوب. وكانت الاستجابة على فقرات الإستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي كالتالي: كبيرة جداً، أو كبيرة، أو متوسطة، أو قليلة، أو قليلة جداً، وتمثل رقماً بالعلامات التالية على التوالي: 5، 4، 3، 2، 1. وقام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من الأساتذة المتخصصين في أساليب تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، والإدارة والإشراف التربوي، وعدد من مشرفي اللغة العربية للتأكد من صدق الأداة، وطلب منهم إبداء آرائهم في الاستبانة من حيث انتماء الفقرة للمجال والصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وقد أخذ الباحث بآرائهم وعدل في الفقرات، وذلك بإضافة بعض الفقرات الجديدة وحذف بعضها الآخر، وقد اعتمد الباحث في ذلك على إجماع 80% من المحكمين فأصبح عدد الفقرات (60) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي :

الرقم	المجالات	عدد الفقرات
1-	مجال التخطيط للتدريس	8
2-	مجال أساليب تدريس اللغة العربية	9
3-	مجال تحليل منهاج اللغة العربية	10
4-	مجال التعمق في اللغة العربية	6
5-	مجال الاتصال بأولياء الأمور	4
6-	مجال إدارة الصف	6
7-	مجال التقويم اللغوي	6
8-	مجال تكنولوجيا الحاسوب	11
	مجموع الفقرات	60 فقرة

وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحث باحتساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). إذا بلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.97) كما هو في الجدول (2)

جدول (2): قيم معامل الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة وللأداة ككل

الرقم	المجال	قيمة معامل الثبات
1-	التخطيط للتدريس	0.90
2-	أساليب تدريس اللغة العربية	0.92
3-	تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية ومحتوياتها	0.91
4-	التعمق في اللغة العربية	0.90
5-	الاتصال بأولياء الأمور	0.87
6-	إدارة الصف	0.92
7-	التقويم اللغوي	0.88
8-	تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب	0.92
	الكلي	**0.97**

متغيرات الدراسة:

اشتمل البحث على المتغيرات المستقلة الآتية :

- الجنس : ذكر، أنثى
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس آداب، بكالوريوس معلم مجال، دبلوم + ماجستير)
- الخبرة في التدريس: أقل من خمس سنوات، أقل من عشر سنوات، 10 سنوات فأكثر
- المنطقة التعليمية : قصبة المفرق، البادية الشمالية الغربية، البادية الشمالية الشرقية.

أما المتغير التابع فهو تقدير أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا من خلال استجابتهم على فقرات الاستبانة المعدة لهذا البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات تربية محافظة المفرق في الأردن؟

فقد قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة، ولفقرات كل مجال مرتبة تنازلياً كما هو في الجداول ذوات الأرقام (3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).

واعتمد الباحث المحك التالي للحكم على درجة أهمية الاحتياجات التدريبية:

1 – 1.49	احتياجات قليلة جداً
1.5 – 2.49	احتياجات قليلة
2.5 – 3.49	احتياجات متوسطة
3.5 – 4.49	احتياجات كبيرة
4.5 – 5	احتياجات كبيرة جداً

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	7	احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال التقويم اللغوي.	3.53	0.96
2	4	احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال التعمق في اللغة العربية.	3.53	1.075
3	8	احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	3.52	0.992
4	2	احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال أساليب تدريس اللغة العربية.	3.47	0.947
5	6	احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال إدارة الصف.	3.47	1.036
6	1	احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال التخطيط للتدريس.	3.45	0.963
7	5	احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال الاتصال بأولياء الأمور.	3.45	1.062
8	3	احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	3.43	0.931

يظهر الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت بين (3.53- 3.43) إذ احتل مجال التقويم اللغوي ومجال التعمق في اللغة العربية المرتبة الأولى فنالا متوسطاً حسابياً مقداره (3.53)، وجاء مجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب في المرتبة الثانية ونال متوسطاً حسابياً مقداره (3.52)، بينما احتل مجال أساليب تدريس اللغة العربية ومجال إدارة الصف وتنظيمه المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (3.47) ثم جاء مجال التخطيط الدراسي ومجال الاتصال بأولياء الأمور في المرتبة الرابعة ونالا متوسطاً حسابياً مقداره (3.45) بينما احتل مجال تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية المرتبة الأخيرة فنال متوسطاً حسابياً مقداره 3.43).

ويتضح أيضاً من الجدول أن مجال التقويم اللغوي، ومجال التعمق في اللغة العربية، ومجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب كانت أعلى المتوسطات وفوق المحك، إذ زادات عن النسبة المقبولة (3.5) وكان الاحتياج إليها حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة درجة كبيرة، وتراوحت أوساطها ما بين (3.53- 3.52)، واحتلت المرتبة الأولى والثانية، بينما المجالات (2، 6، 1، 5، 3) احتلت المرتبة الثالثة والرابعة والخامسة، ونالت أوساطاً حسابية ما بين (3.47- 3.43) وكان الاحتياج إليها حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة حسب المحك، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك المعلمين إلى أهمية التقويم في المجال اللغوي، لأنه يساعد المعلم في بناء الاختبارات على أساس جدول المواصفات، وكذلك تزويد المعلم بمهارة تقويم أعمال الطلبة ضمن معايير واضحة ومحددة، وكذلك إدراك المعلمين لأهمية تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب؛ لأن الحاسوب يساعد المعلم في إنتاج البرمجيات التعليمية، ويساعد المعلم كذلك في إعداد تدريبات لغوية، ويزيد من دافعية الطلبة للتعلم، كما أن غالبية المعلمين من تخصصات بكالوريوس آداب، مما جعلهم يحتاجون إلى التعمق في مجال اللغة العربية، وخاصة كيفية مناقشة القضايا الإملائية؛ لأن المناهج الجامعية لا تهتم بذلك، مما يجعل المعلم عند تعيينه يحتاج إلى تلافي هذا النقص، وكذلك شعور المعلمين بأنهم يحتاجون إلى مهارات الكتابة بخط الرقعة والنسخ، ومهارات التعبير الشفوي، وهذا لا يتوافر ضمن خطط مناهج الجامعة، مما يجعل المعلمين يشعرون بأنهم يحتاجون إلى مثل تلك المهارات. وهذه النتيجة اتفقت مع

نتيجة دراسة (معالي، 1988)، والتي أظهر فيها المعلمون حاجتهم إلى التدريب بدرجة كبيرة في مجال تكنولوجيا التعليم، ومجال التقويم اللغوي، وكذلك مع دراسة (عبد الرحمن، 1993).

واتفقت مع دراستي (Fullmer, 1996) و(Slaugher, 1998) اللتين أظهرتا حاجة عينة الدراسة إلى التدريب في مجال التقويم، وكذلك مع دراسة (شديفات، 2004)،التي احتل فيها مجال الحاسوب والتقويم المرتبة الأولى والثانية والاحتياج إليهما بدرجة كبيرة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الأول/ التخطيط للتدريس مرتبةَ تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته وفوائده.	3.74	1.228
2	2	معرفة تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.	3.74	1.355
3	3	التدريب على تحليل الأهداف العامة للتربية في الأردن وأهداف تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة لإيجاد العلاقة العضوية بينهما.	3.64	1.054
4	4	تحديد الأهداف التدريسية الخاصة لحصة صفية في مادة اللغة العربية.	3.46	1.262
5	5	التدريب على أساليب التقويم المناسبة للأهداف التدريسية الخاصة لحصة صفية.	3.33	1.226
6	6	التدرب على كيفية وضع خطة سنوية لتنظيم تعلم كتاب مدرسي مقرر في مادة اللغة العربية.	3.33	1.343
7	8	اختيار الأساليب والوسائل والأنشطة الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية لحصة صفية.	3.33	1.326
8	7	التدرب على إجراءات التخطيط الكتابي لحصة صفية في اللغة العربية.	3.02	1.156

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال الأول التخطيط للتدريس تراوحت ما بين (3.74- 3.02) إذ احتلت الفقرة (مفهوم التخطيط الدراسي وأهميته وفوائده)، والفقرة الثانية (معرفة تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.74)، بينما احتلت الفقرة الثالثة (التدريب على تحليل الأهداف العامة للتربية في الأردن وأهداف تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة لإيجاد العلاقة العضوية بينهما) المرتبة الثانية، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.64)، بينما احتلت الفقرة الرابعة (تحديد الأهداف التدريسية الخاصة لحصة صفية في مادة اللغة العربية)، المرتبة الثالثة، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.46)،واحتلت الفقرة الخامسة (التدريب على أساليب التقويم المناسبة للأهداف التدريسية الخاصة لحصة صفية)، والفقرة السادسة (التدرب على كيفية وضع خطة سنوية لتنظيم تعلم كتاب مدرسي مقرر في مادة اللغة العربية)، والفقرة الثامنة (اختيار الأساليب والوسائل والأنشطة الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية لحصة صفية)، المرتبة الرابعة ، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره(3.33)، بينما احتلت الفقرة السابعة (التدرب على إجراءات التخطيط الكتابي لحصة صفية في اللغة العربية)، المرتبة الخامسة، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.02).

ويتضح من الجدول (4) أن الاحتياج إلى الفقرات (1، 2، 3) حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان بدرجة كبيرة وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.74ـ3.64)، بينما باقي الفقرات (4، 5، 6، 8،7) كان الاحتياج إليها بدرجة متوسطة فنالت أوساطاً حسابية ما بين (3.46 – 3.02).

ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك المعلمين إلى أهمية التخطيط سواء اليومي أم الفصلي؛ لأن ذلك يساعدهم في إعداد خططهم اليومية والفصلية، مما يجعلهم راضين عن عملهم، ويرضون أيضاً مديري المدارس والمشرفين التربويين، وكون غالبية المعلمين الذين عينوا في الفترات الأخيرة من حملة بكالوريوس آداب لم يعدوا مسلكياً ليتمكنوا من التخطيط الجيد للتدريس في مناهج الجامعة، ولا كيفية تدريس فروع اللغة العربية أي: القراءة، والإملاء، والخط، والتعبير، والقواعد، ولم يتدربوا على كيفية إعداد الأهداف التربوية في المجالات: المعرفية، والنفس-حركية، والوجدانية، ولم يكن تدريب المعلمين على تحليل الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن وأهداف تعليم اللغة العربية ضمن المناهج الجامعية، ولذلك شعروا بحاجتهم إليها، وخاصة عندما يطلعون على دليل المعلم ويجدون معلوماته جديدة عليهم.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الثاني/ احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال أساليب تدريس اللغة العربية مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	16	التدرب على تعليم اللغة بالطرق الحديثة كطريقة التعلم التعاوني والتعلم الإتقاني.	3.57	1.182
2	17	معرفة استراتيجيات تعليم القراءة كدراسة عمليات التلخيص أخذ الملحوظة، استخدام مصادر المعرفة.	3.56	1.111
3	9	تحديد خطوات تدريس المطالعة وتطبيقها في مواقف صفية وتقييم هذا التطبيق.	3.56	1.214
4	13	تحديد خطوات تدريس القواعد النحوية وتطبيقها في مواقف صفية وتقييم هذا التطبيق.	3.54	1.370
5	12	تحديد خطوات تدريس الإملاء والخط وتطبيقها في مواقف صفية وتقييم هذا التطبيق.	3.46	1.274
6	10	تحديد خطوات تدريس النصوص الأدبية وتطبيقها في مواقف صفية وتقييم هذا التطبيق.	3.45	1.164
7	14	تحديد خطوات تدريس أنواع التعبير وتطبيقها في مواقف صفية وتقييم هذا التطبيق.	3.44	1.163
8	15	تحديد خطوات تدريس اللغة العربية بطريقة الوحدة وتطبيقها في مواقف صفية وتقييم هذا التطبيق.	3.39	1.191
9	11	تحديد خطوات تدريس الأناشيد والمحفوظات وتطبيقها في مواقف صفية وتقييم هذا التطبيق.	3.30	1.242

يظهر الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال الثاني (أساليب تدريس اللغة العربية) تراوحت ما بين (3.57 – 3.30)، واحتلت الفقرة (16) المرتبة الأولى ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.57) بينما احتلت الفقرتان (17، 9) المرتبة الثانية ونالتا متوسطاً حسابياً مقداره (3.56) واحتلت الفقرة (13) المرتبة الثالثة ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.54) وكان الاحتياج لهذه الفقرات حسب المحك بدرجة كبيرة وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.57- 3.54) بينما احتلت الفقرات (12، 10، 14، 15، 11) المرتبة الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة، وكان الاحتياج إليها بدرجة متوسطة وتراوحت أوساطها ما بين (3,46- 3.30).

ويرى الباحث السبب في احتياج المعلمين إلى التدريب في مجال أساليب التدريس أن غالبية المعلمين الذين يدرسون في المدارس التابعة لمحافظة المفرق يحملون مؤهل بكالوريوس آداب، ولذلك تنقصهم الاستراتيجيات والأساليب المتعلقة في تدريس فروع اللغة العربية وشعروا بضرورة تلك الأساليب حينما بدأوا في التدريس الفعلي.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الثالث/احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال تحليل المناهج وكتب اللغة العربية ومحتوياتها مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	20	تدريب عملي على تحليل كتاب مدرسي في اللغة العربية.	3.53	1.233
2	21	تحديد معايير تحليل وحدة دراسية في اللغة العربية.	3.53	1.221
3	18	تحديد السمات المميزة لمفهوم منهاج اللغة العربية وتحديد أسسه ومكوناته.	3.49	1.196
4	22	تدريب عملي على تحليل وحدة دراسية في اللغة العربية.	3.47	1.274
5	19	تحديد معايير تحليل كتاب مدرسي في اللغة العربية.	3.47	1.190
6	25	تدريب على تحليل وحدة دراسية في اللغة العربية لبناء الاختبارات.	3.47	1.183
7	24	تدريب عملي على تحليل نص نثري.	3.41	1.266
8	23	تدريب عملي على تحليل نص شعري.	3.41	1.248
9	27	تطبيق عملي على ممارسة النشاطات التعليمية في مادة اللغة العربية.	3.27	1.272
10	26	أهمية نشاطات اللغة العربية.	3.23	1.190

يظهر الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال الثالث (تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية ومحتوياتها) تراوحت ما بين (3.53- 3.23)، واحتلت الفقرتان (20، 21) المرتبة الأولى ونالتا متوسطاً حسابياً مقداره (3.53) وكان الاحتياج إليهما حسب المحك بدرجة كبيرة ، بينما احتلت الفقرة(18) المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.49)، واحتلت الفقرات(22،19،25) المرتبة الثالثة ونالت متوسطاً حسابياً مقداره(3.47)،بينما احتلت الفقرتان(24،23)المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره(3.41)، واحتلت الفقرة(27) المرتبة الخامسة ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.27)، كما احتلت الفقرة (26) المرتبة السادسة بمتوسط حسابي مقداره (3.23). ويتضح من الجدول (6) أن الاحتياج إلى الفقرات (18، 22، 19، 25، 24، 23، 27، 26) حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة ، وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3،49ـ3،23). ويرى الباحث أن المعلمين أدركوا أهمية الكتاب؛ لأنه يشكل الحد الأدنى من المواد المرجعية التي على المعلم أن يرجع إليها، لذا لا بد من تحليله وفق معايير محددة، وفي ضوء ذلك يستطاع معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف في الكتاب، ويستطاع إعداد الخطط اليومية والفصلية بحيث يراعي الترتيب المنطقي والسيكولوجي للمادة التعليمية، وبالتالي يراعي في العرض الفروق الفردية بين المتعلمين وخاصة في الأسئلة التقويمية والتدريبات والأنشطة.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الرابع/ احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال التعمق في اللغة العربية مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	30	مناقشة قضايا إملائية مهمة ضمن مقررات المرحلة الأساسية العليا.	3.59	1.236
2	28	معرفة مفاهيم أساسية في النحو والصرف تتعلق بمقرر المرحلة الأساسية العليا.	3.57	1.396
3	29	اكتساب مهارة الكتابة بخطي الرقعة والنسخ.	3.55	1.286
4	33	اكتساب مهارة التعبير الشفوي.	3.55	1.314
5	32	اكتساب مهارة التعبير الكتابي.	3.47	1.315
6	31	تحليل نصوص أدبية قديمة وحديثة.	3.44	1.220

يظهر الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال الرابع (التعمق في اللغة العربية) تراوحت ما بين (3.59- 3.44)، واحتلت الفقرة (30) المرتبة الأولى ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.59) ، كما احتلت الفقرة (28) المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.57)، واحتلت الفقرتان(29،33) المرتبة الثالثة ونالتا متوسطاً حسابياً مقداره (3.55)، كما احتلت الفقرة (32) المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (3.47)، واحتلت الفقرة (31) المرتبة الخامسة ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.44) .ويتضح من الجدول (7) أن الاحتياج إلى الفقرات (30،28،29،33) حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كان بدرجة كبيرة وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.49-3.55)، بينما الفقرتان (32، 31) كان الاحتياج إليهما بدرجة متوسطة وتراوحت أوساطهما الحسابية ما بين (3.47-3.44). ويعزو الباحث ذلك إلى شعور المعلمين بما ينقصهم من مهارات إملائية، ومهارات كتابية بخط النسخ وخط الرقعة ومهارات التعبير الشفوي، وهذه المهارات تساعدهم عند تدريس الطلبة، ويعتقد الباحث سبب ذلك حاجة مفردات المساقات التي تدرس بالجامعات إلى تزويد الطلبة بتلك المهارات.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الخامس/ احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال الاتصال بأولياء الأمور مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	34	أهمية الاتصال بين المعلم وأولياء أمور الطلبة.	3.75	1.238
2	35	أسلوب تعامل المعلم مع أولياء الطلبة.	3.44	1.189
3	37	المواقف التي تتطلب استدعاء ولي أمر الطالب.	3.32	1.331
4	36	طرائق الاتصال بأولياء أمور الطلبة.	3.28	1.226

يظهر الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال الخامس (مجال الاتصال بأولياء الأمور) تراوحت بين (3.75- 3.28)، واحتلت الفقرة (34) المرتبة الأولى،وكان الاحتياج إليها بدرجة كبيرة ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.75)، بينما احتلت الفقرات (35، 37، 36) المرتبة الثانية والثالثة والرابعة، وكان الاحتياج إليها بدرجة متوسطة، وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.44- 3.28)، ويعزو الباحث ذلك إلى نقص المعلومات التي تساعد المعلم في كيفية التعاون والاتصال مع أولياء الأمور، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جامعة ساديز (University, F, Cadiz, 2003) التي أظهرت حاجة المعلمين إلى التدريب في مجال الاتصال مع الطلبة والعلاقة مع أولياء الأمور.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال السادس/ احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال إدارة الصف مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	38	استخدام استراتيجيات تعديل السلوك غير المرغوب فيه لتقليل المشكلات التي يعاني منها الطلاب.	3.90	1.192
2	39	معرفة كيفية ملاحظة السلوك وتعديله.	3.50	1.139
3	43	التدرب على إدارة الموقف التعليمي بفاعلية.	3.47	1.274
4	40	التدرب على مهارات التفاعل الإنساني أثناء الشرح.	3.44	1.232
5	42	التدرب على مهارات اتخاذ القرارات المتعلقة بالمواقف التعليمية.	3.30	1.265
6	41	التدرب على مهارات التفاعل الاجتماعي أثناء الشرح.	3.20	1.183

يظهر الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال السادس (مجال إدارة الصف) تراوحت بين (3.90- 3.20)، واحتلت الفقرتان (38، 39) المرتبة الأولى والثانية، وكان الاحتياج إليهما بدرجة كبيرة، وتراوحت أوساطهما الحسابية ما بين (3.90- 3.50)، بينما احتلت الفقرات (43، 40، 42، 41) المرتبة الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، وتراوحت أوساطها

الحسابية ما بين (3.47- 3.20)، وكان الاحتياج إليها بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين يصادفون مشكلات داخل الصف إذ إن الطلبة يحتاجون إلى معرفة كيفية تعديل سلوكاتهم، وهذا يدل على أن مساقات الإرشاد والتوجيه في الجامعات ليست مواداً إجبارية يدرسها الطلبة، حتى تساعدهم على كيفية تعديل السلوك وكيفية مواجهة السلوكيات غير المرغوبة.

واحتل هذا المجال في دراسة (شديفات، 2004) المرتبة الأخيرة في الاحتياج التدريبي، بينما احتل في هذه الدراسة المرتبة الخامسة، واتفقت هذه النتيجة بفقراتها مع دراسة (فولمر، 1996)، و(دراسة شديفات، 2004)، ودراسة (عبد الرحمن، 1993)،التي أظهر المعلمون فيها حاجتهم إلى التدريب في مجال إدارة الصف.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال السابع/ احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال التقويم اللغوي مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	44	التدرب على قياس المهارات اللغوية وتقويمها.	3.72	1.090
2	45	الإفادة من نتائج التقويم في إثراء المادة التعليمية للمتفوقين.	3.58	1.075
3	46	معرفة بناء الاختبارات اللغوية وفقاً لجدول مواصفات محدد.	3.56	1.257
4	47	معرفة بناء الإختبارات القائمة على أساس التكامل اللغوي.	3.47	1.177
5	48	معرفة استخراج معامل الصدق والثبات للاختبارات اللغوية.	3.46	1.320
6	49	معايير تصحيح التعبير وأعمال الطلاب الكتابية الأخرى.	3.41	1.295

يظهر الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة في (مجال التقويم اللغوي) تراوحت أوساطها ما بين (3.72- 3.41)، واحتلت الفقرات (44، 45، 46) المرتبة الأولى والثانية والثالثة، وكان الاحتياج إليها بدرجة كبيرة، وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.72- 3.56)، بينما احتلت الفقرات (47، 48، 49) المرتبة الرابعة والخامسة والسادسة، وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.47- 3.41)، وكان الاحتياج إليها بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث السبب إلى أن المعلمين يعوزهم كفاية القياس والتقويم لإثراء معرفتهم ومهاراتهم، ويعود ذلك إلى قلة المساقات التي يدرسها الطلبة في تخصص القياس والتقويم بحيث تساعدهم على امتلاك المهارات اللازمة أثناء وجودهم في الموقف الصفي، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (شديفات، 2003)، ودراسة (بربور، 2001)، ودراسة (معالي، 1988).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات المجال الثامن/ احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	50	التدرب على استخدام الحاسوب في التعليم.	3.80	1.303
2	54	التدرب على إنتاج برامجيات تعليمية.	3.76	1.351
3	57	التدرب على إعداد تدريبات لغوية للطلبة بطيء التعلم.	3.73	1.230
4	56	التدرب على إعداد تدريبات لغوية للطلبة المتفوقين.	3.63	1.238
5	53	التدرب على الانترنت والبريد الالكتروني.	3.61	1.409
6	55	التدرب على إعداد وسائل تعليمية معينة (بطاقات).	3.47	1.268
7	59	التدرب على إعداد بطاقات تقويم.	3.46	1.151
8	58	التدرب على إعداد بطاقات أعمال.	3.41	1.260
9	60	التدرب على إعداد بطاقة ملاحظة.	3.36	1.238
10	52	التدرب على رصد علامات الطلاب في استخدام الحاسوب.	3.25	1.465
11	51	التدرب على تشغيل الحاسوب.	3.19	1.538

يظهر الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة للمجال الثامن (مجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب) تراوحت أوساطها ما بين (3.80- 3.19)، واحتلت الفقرات (50، 54، 57، 56، 53) المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة وكان الاحتياج إليها بدرجة كبيرة وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.80- 3.61)، بينما احتلت الفقرات (55، 59، 58، 60، 52، 51) المرتبة السادسة والسابعة والثامنة والتاسعة والعاشرة والحادية عشرة، وتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.47- 3.19)، وكان الاحتياج إليها بدرجة متوسطة. ويعزو الباحث السبب إلى أن حوسبة التعليم من توجهات وزارة التربية والتعليم،ولهذا شعر المعلمون بحاجتهم إلى التدريب على كيفية استخدام الحاسوب،الذي أصبح من الوسائل التعليمية الهامة للطلبة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (شديفات، 2004).

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات تربية محافظة المفرق في الأردن باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة

في التدريس؟ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس كما هو وارد في الجداول (12، 13، 14).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأثر متغير الجنس على المجالات

المجال	الجنس					
	ذكر		أنثى		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم اللغوي.	3.48	0.918	3.59	1.010	3.53	0.960
التعمق في اللغة العربية.	3.39	1.119	3.68	1.010	3.53	1.075
تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	3.55	1.016	3.48	0.971	3.52	0.992
أساليب تدريس اللغة العربية.	3.36	0.923	3.60	0.965	3.47	0.947
إدارة الصف.	3.43	1.066	3.52	1.007	3.47	1.036
التخطيط الدراسي.	3.31	0.949	3.62	0.959	3.45	0.963
الاتصال بأولياء الأمور.	3.50	1.120	3.39	0.998	3.45	1.062
تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	3.28	0.861	3.60	0.982	3.43	0.931
الأداة ككل	**3.41**	**0.772**	**3.57**	**0.819**	**3.48**	**0.796**

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير المؤهل العلمي على مجالات الدراسة

المجال	المؤهل العلمي							
	بكالوريوس آداب		بكالوريوس معلم مجال لغة عربية		دبلوم تربية فأكثر		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم اللغوي.	3.62	0.852	3.36	1.143	3.46	1.087	3.53	0.960
التعمق في اللغة العربية.	3.67	1.000	3.17	1.155	3.52	1.173	3.53	1.075
تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	3.60	0.909	3.39	1.163	3.37	1.054	3.52	0.992
أساليب تدريس اللغة العربية.	3.64	0.882	3.10	0.955	3.38	1.069	3.47	0.947
إدارة الصف.	3.61	0.962	3.27	1.056	3.20	1.248	3.47	1.036
التخطيط الدراسي.	3.60	0.855	3.16	1.020	3.33	1.212	3.45	0.963
الاتصال بأولياء الأمور.	3.51	0.992	3.44	1.195	3.17	1.140	3.45	1.062
تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	3.55	0.857	3.11	0.918	3.44	1.162	3.43	0.931
الأداة ككل	**3.60**	**0.698**	**3.23**	**0.861**	**3.37**	**0.999**	**3.48**	**0.796**

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الخبرة على المجالات

المجال	سنوات الخبرة							
	أقل من 5 سنوات		أقل من 10 سنوات		10 سنوات فأكثر		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقويم اللغوي.	3.49	0.905	3.65	0.923	3.51	1.072	3.53	0.960
التعمق في اللغة العربية.	3.56	1.069	3.65	0.921	3.39	1.193	3.53	1.075
تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	3.56	0.935	3.54	0.970	3.44	1.100	3.52	0.992
أساليب تدريس اللغة العربية.	3.47	0.965	3.54	0.774	3.43	1.051	3.47	0.947
إدارة الصف.	3.47	1.015	3.62	0.954	3.36	1.127	3.47	1.036
التخطيط الدراسي.	3.48	0.884	3.56	0.763	3.34	1.185	3.45	0.963
الاتصال بأولياء الأمور.	3.45	0.931	3.40	1.062	3.48	1.243	3.45	1.062
تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	3.29	0.913	3.60	0.862	3.50	0.993	3.43	0.931
الأداة ككل	**3.47**	**0.772**	**3.57**	**0.697**	**3.43**	**0.901**	**3.48**	**0.796**

تشير النتائج الواردة في الجداول (12، 13، 14) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس على مجالات الدراسة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد لأثر المتغيرات على المجالات كما هو وارد في الجدول (15).

جدول (15): تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة على المجالات

	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الجنس	التخطيط الدراسي.	3.523	1	3.523	3.968	*0.048
	أساليب تدريس اللغة العربية.	1.706	1	1.706	1.978	0.162
	تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	2.807	1	2.807	3.394	0.068
	التعمق في اللغة العربية.	3.036	1	3.036	2.720	0.102
	الاتصال بأولياء الأمور.	0.404	1	0.404	0.350	0.555
	إدارة الصف.	0.404	1	0.404	0.379	0.539
	التقويم اللغوي.	0.375	1	0.375	0.400	0.528
	تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	0.126	1	0.126	0.125	0.725
المؤهل	التخطيط الدراسي.	4.396	2	2.198	2.476	0.088
	أساليب تدريس اللغة العربية.	6.326	2	3.163	3.667	*0.028
	تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	3.524	2	1.762	2.131	0.123
	التعمق في اللغة العربية.	5.591	2	2.795	2.505	0.086
	الاتصال بأولياء الأمور.	1.895	2	0.947	0.882	0.442
	إدارة الصف.	4.109	2	2.054	1.924	0.150
	التقويم اللغوي.	1.435	2	0.718	0.765	0.467
	تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	1.563	2	7.782	0.776	0.462
الخبرة	التخطيط الدراسي.	2.200	2	1.100	1.239	0.293
	أساليب تدريس اللغة العربية.	0.752	2	0.376	0.436	0.648
	تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	1.986	2	0.993	1.201	0.304
	التعمق في اللغة العربية.	3.110	2	1.555	1.393	0.252
	الاتصال بأولياء الأمور.	0.343	2	0.172	0.149	0.862
	إدارة الصف.	1.507	2	0.754	0.706	0.496
	التقويم اللغوي.	0.681	2	0.340	0.363	0.696
	تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	0.326	2	0.163	0.162	0.851

تشير النتائج الواردة في الجدول (15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية **0.05α** تعزى لأثر متغير الجنس والخبرة في التدريس على مجالات الدراسة، كما تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية **α 0.05** تعزى لمتغير الجنس على مجال التخطيط الدراسي ولصالح الإناث كما في الجدول (12)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في أساليب تدريس اللغة العربية، وللكشف عن الفروق في متغير المؤهل العلمي،فقد استخدم الباحث طريقة توكي للمقارنات البعدية كما هو وارد في الجدول (16).

جدول (16): اختبار المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي(I)	المؤهل العلمي (J)	مستوى الاختلاف	مستوى الدلالة
بكالوريوس أداب.	بكالوريوس معلم مجال لغة عربية.	*0.53	0.017
	دبلوم تربية فأكثر.	0.26	0.520
بكالوريوس معلم مجال لغة عربية.	بكالوريوس أداب.	*0.53-	0.017
	دبلوم تربية فأكثر.	0.28-	0.561
دبلوم تربية فأكثر.	بكالوريوس أداب.	0.26-	0.520
	بكالوريوس معلم مجال لغة عربية.	0.28	0.561

تشير النتائج الواردة في الجدول (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية **α 0.05** بين حملة بكالوريوس آداب، وحملة بكالوريوس معلم مجال لغة عربية، وكانت نتيجة الفروق لصالح بكالوريوس آداب.

وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول (13) فإن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة من حملة البكالوريوس آداب كانت (3.60) ومن حملة مؤهل معلم مجال (3.23)، ومن حملة مؤهل دبلوم تربية فأكثر (3.37).

ويعزو الباحث السبب إلى أن حملة بكالوريوس آداب لم يدرسوا مساقات تربوية تتعلق بطرائق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، وإدارة الصف وتنظيمه، كما أنهم لم يدرسوا مساقات تتعلق باستخدام الحاسوب في التعليم، ولهذا أظهروا احتياجاً إلى التدريب أكثر من حملة بكالوريوس معلم مجال ودبلوم تربية، ويرى الباحث أيضاً أن احتياج معلم مجال إلى التدريب أقل من الدبلوم، لأن حملة بكالوريوس معلم مجال لديهم مساقات تربوية متنوعة تجعلهم مؤهلين للتدريس أكثر من حملة دبلوم تربية، الذي يدرس (24) ساعة معتمدة من مساقات الدبلوم. بينما يدرس طالب

معلم مجال ساعات تربوية تقدر بـ(39) ساعة وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الرحمن (1993)، التي أظهرت فروقاً تعزى للمؤهل العلمي واختلفت مع دراسة معالي (1988)، التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل. واختلفت مع دراسة (عبد الرحمن، 1993)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والخبرة، واتفقت مع دراسة (معالي، 1988)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والخبرة واختلفت معها في نتيجة المؤهل العلمي.

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه: هل تختلف الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات تربية محافظة المفرق في الأردن باختلاف مكان عمل المعلم (قصبة المفرق، البادية الشمالية الغربية، البادية الشمالية الشرقية)؟ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة حسب متغير مكان العمل كما هو وارد في الجدول (17).

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير مكان العمل على المجالات

المجال	مكان العمل							
	قصبة المفرق		البادية الشمالية الغربية		البادية الشمالية الشرقية		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط الدراسي.	3.32	1.149	3.49	0.799	3.60	0.807	3.45	0.963
أساليب تدريس اللغة العربية.	3.49	1.060	3.35	0.830	3.57	0.894	3.47	0.947
تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	3.44	1.048	3.38	0.809	3.46	0.884	3.43	0.931
التعمق في اللغة العربية.	3.33	1.179	3.46	1.039	3.86	0.889	3.53	1.075
الاتصال بأولياء الأمور.	3.30	1.187	3.55	1.085	3.55	0.836	3.45	1.062
إدارة الصف.	3.35	1.135	3.51	1.003	3.59	0.924	3.47	1.036
التقويم اللغوي.	3.37	1.090	3.64	0.851	3.66	0.848	3.53	0.960
تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	3.36	1.070	3.58	0.952	3.67	0.910	3.52	0.992
الأداة ككل	**3.38**	**0.896**	**3.49**	**0.740**	**3.61**	**0.692**	**3.48**	**0.796**

تشير النتائج الواردة في الجدول (17) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مكان العمل على مجالات الدراسة، وللكشف عن دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لأثر متغير مكان العمل على المجالات كما هو وارد في الجدول (18).

جدول (18): تحليل التباين الأحادي لأثر مكان العمل على المجالات

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
التخطيط الدراسي.	1.943	2	0.972	1.050	0.353
أساليب تدريس اللغة العربية.	0.931	2	0.465	0.515	0.599
تحليل المنهاج وكتب اللغة العربية.	0.155	2	0.77	0.088	0.916
التعمق في اللغة العربية.	6.818	2	3.409	3.039	*0.051
الاتصال بأولياء الأمور.	2.126	2	1.063	0.942	0.393
إدارة الصف.	1.446	2	0.723	0.671	0.513
التقويم اللغوي.	2.723	2	1.362	1.487	0.230
تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب.	2.430	2	1.215	1.238	0.293
الأداة ككل	**1.268**	**2**	**0.634**	**1.002**	**0.370**

تشير النتائج الواردة في الجدول (18) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية α **0.05** لأثر متغير مكان العمل في مجال احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال التعمق في اللغة العربية وللكشف عن الفروق في متغير مكان العمل ، فقد استخدم الباحث طريقة توكي للمقارنات البعدية كما هو وارد في الجدول (19).

جدول (19): اختبار المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر متغير مكان العمل في مجال التعمق في اللغة العربية

مكان العمل	مكان العمل	مستوى الاختلاف	مستوى الدلالة
قصبة المفرق.	البادية الشمالية الغربية.	-0.13	0.829
	البادية الشمالية الشرقية.	-0.53*	0.044
البادية الشمالية الغربية.	قصبة المفرق.	0.13	0.829
	البادية الشمالية الشرقية.	-0.40	0.222
البادية الشمالية الشرقية.	قصبة المفرق.	0.53*	0.044
	البادية الشمالية الغربية.	0.40	0.222

تشير النتائج الواردة في الجدول (19) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية α **0.05** بين مديرتي قصبة المفرق والبادية الشمالية الشرقية، و كانت الفروق في مجال احتياجات المعلمين إلى التدريب في مجال التعمق في اللغة العربية لصالح مديرية البادية الشمالية الشرقية.وتظهر النتائج الواردة في الجدول (17) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة في البادية الشمالية الشرقية (3.61) والبادية الشمالية الغربية (3.49) وقصبة المفرق (3.38) وهذا يعني أن احتياج المعلمين إلى التدريب في البادية الشرقية كان بدرجة كبيرة، بينما كان الاحتياج إلى التدريب في البادية الغربية وقصبة المفرق بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث السبب إلى أن المعلمين الذين يُدَرسون في البادية الشرقية كانوا من ذوي الخبرات القليلة، ولهذا لم يتسن لهم حضور دورات تدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم، وكذلك فإن غالبيتهم يحمل مؤهل بكالوريوس آداب، وهذا يجعلهم غير مؤهلين تربوياً، بينما توجد في قصبة المفرق كوادر ذات خبرات متوسطة وعالية تم تدريبها ضمن برامج وزارة التربية والتعليم بحيث أصبحت لدى هذه الكوادر مؤهلات جعلتهم قادرين على التدريس.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1 . بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية للصفوف من الخامس – العاشر.

2. إجراء دراسة مماثلة على معلمي المرحلة الثانوية.

3. إجراء دراسة مماثلة بأخذ وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.

4. أن يعمل مشرفو اللغة العربية ومديرو المدارس على توفير سجل ملاحظة لكل معلم لتحديد الاحتياجات الخاصة به من وجهة نظرهم

المصادر والمراجع

إبراهيم، ليلى حسني(1986). أسس تطوير برامج التدريب في ضوء الكفايات لمعلم التربية الفنية بالتعليم الأساسي، **بحث مقدم إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل**، جامعة حلوان، كلية التربية، القاهرة.

أبو ناصر، فتحي(1995). **الاحتياجات التدريبية لمشرفي العلوم من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلمي العلوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

بربور، محمد هذلول (2001). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

بفايفر، رودلف(1987). تدريب المعلمين مفاهيمه ومناهجه، **مجلة تدريس القضايا المعاصرة**، اليونسكو، باريس، 115.

جرادات، عزت(1992). فلسفة التطوير التربوي في الأردن واتجاهاته، **رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم، عمان،الاردن، 33 (2)، 5-62.

جرجس، نبيل(1992). دراسة ميدانية لتحديد حاجات مديري مدارس التعليم الأساسي التدريبية لمحافظة سوهاج، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مصر ،1 (2)،291-316.

الخطيب، رداح(1995). تحديد الاحتياجات التدريبية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مصر، 2 (1)، 660- 680.

الشديفات، يحيى محمد(2004) . الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق، **مجلة المنارة، للبحوث والدراسات**، جامعة آل البيت،المفرق، الأردن، 10 (4)، 425- 452.

صادق، هدى أحمد(1993). تحديد الاحتياجات التدريبية في فعالية البرامج التدريبية، **المجلة العربية للتدريب**، الرياض، 5 (10)، 11- 33.

عبابنة، صالح(1996). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ظل المناهج الجديدة من وجهة نظر المشرفين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد،الاردن.

عبد الرحمن، عبد الله مصطفى(1993). **احتياجات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى التدريب كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عسكر، علي(1995). التدريب كأداة لتنمية العنصر البشري، **مجلة التربية**، مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت،5 (12)، 14–36.

اللقاني، أحمد(1976). أهمية الأداء في إعداد المعلم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، 1 (1)، 7-30.

معالي، محمود، (1988). **احتياجات معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية إلى التدريب، كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن .

ملكاوي ،فتحي (1987).أنماط وأساليب تدريب المعلمين ودور مربي المعلمين في ذلك، **رسالة المعلم**، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، 22 (1)، 18-41.

منيزل ، عبد الله، العلوان أحمد(1997). أثر برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي، **مجلة دراسات، العلوم التربوية**،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 24 (1)، 175- 190.

هندي، صالح زياب (2005). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 32 (2)، 364- 384.

ياغي، عبد الفتاح(1986). **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**،(الطبعة الأولى)، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

يوسف، عبد القادر(1984).نحو تحديد احتياجات التدريب لدى مختلف فئات العاملين في التربية، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، المنظمة العربية للتربية،تونس، 4 (2)، 28-43.

Baird, W.,Prather,P.,Finson,K. and Olivers, J.S. (1994). Comparison of perception among rural verus nonrural secondery science teacher: Amultistate survey, *Science Education,* 78 (6): 555-576.

Butcher, J. (2000).The Conundrum of General National Vocational Qualifications: a Case Study of the Training Needs of School-based *GNVQ* Teachers.*Journal of Vocational Education and Training:The vocational Aspect of Education*, 50 (4),569- 583.

Fenstermacher,Gary D. and Berliner, David C. (1988).*A Conceptual Framework for The Analysis of Staff Development. ARand Note.*Rand Corp., Santa Monica,CA.

Fullmer, E. (1996) .The good teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructores of English composition.Utah State University *Dissertation Abstracts International*, A35/03.

Harris, Benm, (1980).*Improving Staff Performance Through Inservice Education*, Allyn and Bacon, Inc., Boston.

Laird, Dugan, (1997).*Approaches to Training and Development*, 2nd.ed., Addison-Wesley publishing Company, Massachusetts.

Raymond, P.(1999). A Study of Inservice Needs as Perceived by Teachers and Principals In an Urban School System, *Dissertation Abstracts International* A41/11.

Slaugher, S. (1998).Experienced New Teachers:Who are They, and What Support do, *Dissertation Abstracts International*, A49/ 08, They

University of Cidiz (2002). "*Training Needs Analysis of Teachers in Multigrade Schools in Spain ",* www3ellinogermanik,gr/ef/muse/date/ image/spain.

العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين*

ليلى العساف و راتب السعود**

تاريخ تسلم البحث 2006/7/10 تاريخ قبوله 2007/2/5

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (647) معلماً، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. ولجمع البيانات استخدمت استبانة اشتملت على ثلاثة اقسام: القسم الأول: البيانات الديمغرافية للمستجيب، والثاني: مقياس رحيم وماجنر(Rahim & Magner , 1996) لمصادر السلطة، والثالث مقياس الأزرق(2000) لدافعية الإنجاز. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم كانت مرتفعة. وقد جاء ترتيب هذه المصادر بحسب أهميتها على النحو الآتي: سلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، وسلطة الإكراه، وسلطة المكافأة. وأن درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت مرتفعة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في بعض مصادر السلطة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة التعليمية. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك كشفت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين ممارسة المديرين لمصادرالسلطة ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين.(**الكلمات المفتاحية:** مصادر السلطة، مدير المدرسة، دافعية الإنجاز، المعلم.)

The Relationship Between Authority Sources of Public Secondary School Principals in Jordan as Perceived by Teachers, and Their Achievement Motivation, and Its Relation Due to Gender and Teachers Experience

Laila Alassaf and Rateb Alsaud, *College of High Educational Studies, Amman Arab University, Amman, Jordan.*

***Abstract**: The Purpose of the study was to investigate the relationship between authority sources of public secondary school principals in Jordan as perceived by teachers and their achievement motivation, and its relation due to gender and teachers experience. A Sample of (647) teachers was selected by the stratified-random sampling method. For data collection, a three-part questionnaire was used:. First, demographical information of the respondent, second, Rahim and Magner Scale of power bases, and third, Al_Azraq Scale of Achievement Motivation. The findings indicated that the practicing degree of secondary school principals of authority sources was high, and the achievement motivation of teachers was high as well. Furthermore, the results indicated that there was an effect of the gender and teaching experience on the practicing degree of authority source. They also indicated that there was no effect of these variables on the degree of the achievement motivation of the teachers. The results also revealed that there was a positive relation between the degree of principals' practice of authority source and the achievement motivation of their school teachers..(**Keywords**: Authority Sources, School Principal, Achievement Motivation, Teacher.)*

مقدمـة:

يعد النظام التربوي في الأردن من الأنظمة الاجتماعية المعقدة التركيب، لتنوع مدخلاته وتعددها، وتشعب مكوناته الفرعية، وتعقد شبكة العلاقات بينها. وتعد المدرسة مؤسسة تربوية ثقافية واجتماعية ترتبط عضويا بالعديد من العوامل المجتمعية المباشرة وغير المباشرة، ولما كان الإنسان يشكل المتغير الأساس في هذا النظام، فإن من الطبيعي أن يتأثر نجاح هذا النظام بنجاح العاملين فيه. ذلك أن إدارة النظام التربوي تختلف عن إدارة النظم المجتمعية الأخرى؛ لأن مدخلاته غير متجانسة، ولا متشابهة، ويصعب ضبطها والتحكم بها؛ نظراً لاختلاف مستوياتها الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وتباينها، وهذا يتطلب من القائد التربوي التركيز على الأبعاد الإنسانية العقلية: فكر الإنسان، ونماء ثقافته، وعلمه ومعارفه، وتطوير أحاسيسه ومشاعره، وتفهم همومه، ودوافعه، وعاداته وتقاليده، وأطره المرجعية، التي تحكم سلوكه وتصرفاته.

لقد أولى الباحثون موضوع القيادة التربوية اهتماماً بالغاً، وأخضعوها للدراسة من زوايا متعددة، إدراكاً للدور الذي يؤديه القائد التربوي في تحقيق أهداف النظام التربوي، وتعددت المحاولات في وصف القادة التربويين وتحديدهم، بسبب تعقد المواقف الاجتماعية المتعددة التي يعملون في إطارها، وبسبب تضمن القيادة للسلوك الظاهر وغير الظاهر، الذي يشكل التواصل والتفاعل بين الأفراد في جميع الأعمال الإدارية، كما أنها تتضمن استخدام القوة من خلال التأثير في الأهداف والأفراد، وتنجم القوة عن القدرة على فرض العقوبات أو منح المكافآت، والسلطة في استخدام القوة من خلال المركز الذي يشغله الفرد (مهدي، 2003، 137).

* مستل من أطروحة دكتوراة بعنوان "مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط ودافعية الانجاز لمعلمي تلك المدارس".

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

ويرى السعود وبطاح(1993، 198) أن نجاح أي مؤسسة يعتمد بشكل كبير على فاعلية العنصر البشري فيها، ومستوى أدائه للعمل المكلف به. ولا بد للقائد التربوي من ممارسة سلطته في القيادة، التي تتشكل من مصادر رسمية، ومصادر غير رسمية. فالمصادر الرسمية هي عبارة عن السلطة التي يمتلكها القائد بحكم الموقع الوظيفي الذي يشغله والذي تتضمنه القوانين والأنظمة. وتعد السلطة الرسمية معززة للسلطة غير الرسمية، والتي تنبع من المهارات التي يمتلكها القائد، والتي تجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين له، وقادراً على التفاعل والتعاون معهم، وتحقيق التوازن بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، ، والتكيف مع طبيعة المواقف والمتغيرات الداخلية والخارجية (النوباني، 2003، 28).

ويشير العلاق (1999، 219) إلى أن مفهوم السلطة يعني الحق في تكليف الآخرين بإحداث تصرفات لازمة لتحقيق هدف محدد، عن طريق إصدار القرارات وإعطاء الأوامر الملزمة لهم، وهي أحد المقومات الرئيسة للمدير، التي تمكنه من ممارسة دوره بكفاءة وفاعلية؛ فهي أداة بناء لإحداث تغيير مطلوب. في حين أن رحيم وأفزا (Rahim & Afza, 1992, 611) يعرفانها بأنها "القدرة أو السيطرة على السلوك والاتجاهات والقيم، والآراء والأهداف والحاجات لجهة أو طرف آخر". ويعرف الشماع(2004، 179) السلطة بأنها حق المدير أو قدرته المستمدة من منصبه الرسمي على اتخاذ القرارات المؤثرة في مرؤوسيه. وحتى يتمكن القائد من القيام بعملية التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه، يجب أن يتمتع بسلطة تميزه عن غيره من الأفراد، وتعتمد هذه السلطة على نوعين رئيسين هما: مصادر رسمية سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه أو الإجبار، سلطة القانون، ومصادر غير رسمية سلطة الخبرة، وسلطة المرجعية (عطوي، 2001، 72).

ويشير الأدب التربوي إلى أن ماكس فيبر(Max Webber) كان من بين الأوائل الذين حاولوا تفسير أسباب طاعة الفرد أو الجماعة لغيره، إذ يرى أن الشخص الذي يمتلك سلطة ما، يلزم غيره بطاعته، وتتخذ هذه السلطة أحد أشكال ثلاثة، وهي(Webber, 1954, 328): السلطة التقليدية، والسلطة الجذابة، والسلطة القانونية. أما روبرت بيبدي (Robert Peabody) فقد صنف مصادر السلطة إلى أربعة أنواع وهي: سلطة القانون، وسلطة المركز، وسلطة الكفاية، وسلطة الشخص (الخطيب، 1987، 170). ويرى يوكل(Yukl, 1981, 21-25) أن للسلطة شكلين رئيسين هما: سلطة المركز، وسلطة الشخص. وفي عام 1959 قدم فرنش ورافن (French & Raven) تصنيفاً آخر لمصادر سلطة القائد يحتوي خمسة أسس للسلطة وهي: سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه، وسلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية(French & Raven, 1960, 607-623) وبعد ذلك أضاف فرنش وكروغلانسكي(French & kruglanski,1975) أساساً سادساً سمي بقوة المعلومات. وفي عام 1979 أضاف هيرسي وغولد سميث(Hersy&Goldsmith) أساساً سابعاً سمي بقوة الإرتباط أو الإتصال. ثم أضاف يوكل وفالب (Yukl & Falbe, 1991, 416) مصدراً آخر ثامن للقوة، وهو القدرة على الإقناع (Lussier, 1990, 91)ثم جاء هنري مينتزبيرغ (Metzberg) بخمسة أسس محتملة للسلطة وهي: التحكم في الموارد، والتكحم بالمهارة التقنية، والتحكم في كم المعرفة، والحق القانوني، والوصول لأولئك الذين لديهم القوة بناء على الأسس المذكورة(فرنش وجونير، 2000، 427).

لقد نوقش مفهوم السلطة بعمق في الأدب التربوي، فهناك دراسات وأبحاث عديدة تناولت موضوع السلطة من مستويات مختلفة، إذ تم دراسة السلطة الشخصية والاجتماعية من عدة جوانب، إلا أن متيزبيرغ (Metzberg) لاحظ أن أفضل أطر العمل التي طورت هو إطار عمل فرنش ورافن(1960) فهو أكثر الأطر استناداً واستخداماً في المنظمات الإدارية (Schriesheim& Hinkin,. Podsakoff, 1991, 106). وأشار السعود(1992) إلى أن تصنيف فرنش ورافن(French & Raven) يعد من أكثر تصنيفات السلطة قبولاً، ذلك أنه يتضمن معظم التصنيفات السابقة من جهة، بالإضافة إلى أنه عالج النقص الذي ظهر في بعض تلك التصنيفات من جهة أخرى. وهذا ما أثار فضول الباحثان وتصميمهما على البحث في مصادر السلطة الخمسة التي حددها تصنيف فرنش ورافن (French & Raven) على مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، على الرغم من ظهور مصادر السلطة السادس والسابع والثامن بعد ذلك بفترة من الزمن، وهذا لا يعني عدم أهميتها، بل لتضمن مصادر السلطة الخمسة التي حددها تصنيف فرنش ورافن(French & Raven) لهذه المصادر الثلاث؛ فقوة المعلومات تضمنتها سلطة الخبرة، وقوة الإرتباط والإتصال، وقوة الإقناع من المهارات الشخصية التي يجب أن يمتلكها المدير، كما أنه من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وجد أن هذه المصادر الخمسة، التي حددها فرنش ورافن (French & Raven) هي الأكثر تكراراً في درجة ممارستها، فهي تأخذ وباستمرار الدرجات الأولى في الترتيب التنازلي لمصادر القوة حسب أهميتها وتكرار استخدامها من قبل القادة في منظمات العمل المختلفة. لقد صنف فرنش ورافن (French & Raven, 1960, 607-623) مصادر السلطة في خمسة أنواع رئيسة، هي:

أ. **سلطة المكافأة:** تعني استجابة شخص ما لرغبات شخص آخر؛ لأنها ستوفر له منافع وفوائد إيجابية، لذا فإن الشخص الذي يستطيع توفير مكافآت يراها غيره ذات قيمة سيكون له سلطة فوق غيره، ويقصد بالمكافآت هنا أي شيء له قيمة بالنسبة للغير، فقد يكون المال، أو التقدير والثناء، أو تخفيف واجبات العمل، أو الصداقة أو غير ذلك. وقد أشار جبسون وآخرون (Gibson, Ivancevich,. & Donnelly , 1994, 323) إلى أن هذا يمكن أن يؤدي إلى استجابة الشخص للأوامر والتوجيهات، فالمكافآت تمنح للأشخاص من أجل الحصول على الإذعان أو الطاعة. وفي مجال الإدارة التربوية تتضح هذه السلطة من خلال قدرة مدير المدرسة على تقديم المكافآت للمعلمين، وهنا يطيع المعلم المدير؛ لأن للمدير

القدرة على منحه مكافأة ما، ولزيادة هذه القوة يقترح لوسير(Lussier, 1990, 91) أن لا بد للمدير من الحصول على منصب إداري للتحكم بتقويم أداء الموظفين، وتحديد المكافآت والترقيات، فشعور الموظف أن المدير يقدره، ولا يستغله يعطي المدير قدرة أكبر.

ب. **سلطة الإجبار أو الإكراه:** تعني استجابة أو طاعة شخص ما لرغبات شخص آخر؛ لأنها ستبعد عنه بعض العقوبات، لذا فإن الشخص الذي يستطيع إيقاع العقوبات على الآخرين سيكون له سلطة فوق هؤلاء، والعقوبات المقصودة قد تكون بدنية أو وظيفية، وقد تكون نفسية، وقد يلجأ المدير إلى استخدام هذه القوة مع الموظفين لمتابعة أداء العمل، وتطبيق القواعد وعدم الغياب أو التأخر. وفي مجال الإدارة التربوية تتضح هذه السلطة من خلال قدرة مدير المدرسة على إيقاع العقوبات على المعلمين، وهنا يطيع المعلم المدير؛ لأن له القدرة على إيقاع العقوبة عليه. ويؤكد لوسير (Lussier, 1990, 91). استخدام الحد الأدنى من هذه القوة لأنها تؤذي العلاقات الإنسانية والإنتاجية.

ج. **سلطة القانون/ الشرعية:** تتضمن الحقوق الرسمية التي يملكها شخص بسبب مركزه أو دوره الرسمي في المؤسسة، لذا فإن الشخص الذي يمتلك قوة القانون يكون قادراً على إيقاع العقوبة أو تقديم المكافأة، وقد يرى الأفراد الآخرون التابعون لهذا الشخص أو المدير أنهم مجبرون على طاعته، لأن لديه سلطة للتأثير في سلوكهم، وهذه السلطة مرتبطة بقوة المكافأة والقوة القسرية. وفي مجال الإدارة التربوية تتضح هذه السلطة من خلال طاعة المعلم للمدير في مجال العمل، لانه يعتقد أن المركز الوظيفي الذي يشغله المدير يعطيه السلطة لإبداء مثل هذه التوجيهات.

د. **سلطة المرجعية:** تعني استجابة أو طاعة شخص ما لرغبات شخص آخر؛ لأن هذا الشخص يملك مقومات وخصائص وصفات شخصية محببة، فهي تتضمن الإعجاب الذي يبديه شخص بشخص آخر ويرغب في أن يصبح مثله، وهو بذلك يعدل سلوكه واتجاهاته بما يتلاءم مع سلوك واتجاهات ذلك الشخص. ويعرف هذا النوع من السلطة بقوة التجاذب أو العلاقة. وفي مجال الإدارة التربوية فإن هذه السلطة تتضح من خلال طاعة المعلم للمدير واستجابته لرغباته؛ لأنه يمتلك مقومات شخصية تجعل المعلم يتقبل سلطته طواعية، معتبراً إياه مصدراً للإعجاب والتقدير ويرغب في أن يكون مثله. ولزيادة هذه السلطة والاحتفاظ بها، لا بد من تنمية العلاقات الإنسانية والشخصية مع الآخرين، والوقوف إلى جانبهم للحصول على ثقتهم، وتقييم الاحتياجات العاطفية لهم وتصميم برامج وخطط تلبي احتياجاتهم (Lussier, 1990, 92).

هـ- **سلطة الخبرة/ الفنية:** تعني استجابة أو طاعة شخص ما لشخص آخر لأن الشخص الآخر يمتلك خبرة كافية، ومهارات متميزة، ومعرفة دقيقة في جوانب العمل، ولأن هذا الشخص يعرف ما لا يعرفه الآخرون، أو يتفوق عليهم في المعلومات والمهارات في مجال العمل. وفي مجال الإدارة التربوية، فإن هذا النوع من السلطة يتضح من خلال طاعة المعلم واستجابته لرغبات المدير وتوجيهاته؛ لأن المدير يمتلك معرفة وخبرة متميزتين في مجال العمل تفوق ما لدى المعلم. ولزيادة هذه السلطة يقترح لوسير(Lussier, 1990, 92) بأنه لا بد للمدير من الالتحاق ببرامج تدريبية وتعليمية تطرحها المؤسسة التي يعمل بها، والابتعاد عن الأعمال الروتينية، والاتجاه نحو المهام المبدعة والخلاقة.

وعلى الرغم من تعدد مصادر السلطة/ القوة بتعدد علماء الإدارة، وعلى الرغم من الغموض واللبس الذي يكتنف هذين المفهومين، والاختلاف في الفهم والتفسير، إلا أن هناك إجماعاً على أن القوة هي مفهوم شامل يتمثل في التأثير الناتج عن المركز (السلطة أو المنصب)، والتأثير الشخصي، وأن هذه السلطة هي قوة رسمية يستمدها المدير من خلال شغله لمنصب إداري، وتعطيه الحق في الحصول على الطاعة والامتثال من قبل المرؤوسين، وتمكنه من إصدار الأوامر والتعليمات والتوجيهات اللازمة، واتخاذ القرارات الملزمة للجميع، والتي تعمل على تحقيق أهداف المنظمة (عطوي، 2001، 60). كما تعطي السلطة المدير الحق في فرض العقوبات أو منح المكافآت للحصول على الطاعة والامتثال وإتمام العمل المطلوب. ولكون مدير المدرسة يمارس دور القائد والإداري في مدرسته، وهو الأساس في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها، فعليه أن يمتلك سلوكاً قيادياً تربوياً واعياً، قادراً على توفير المناخ التربوي والفكري المناسب، الذي يساعد على تضافر جهود العاملين، ورفع الروح المعنوية لديهم(السعود، 1994، 190).

وكغيره من المفاهيم التربوية والنفسية، فقد تناول باحثون كثيرون مفهوم الدافعية بالبحث والدراسة، بدءاً بتحديد المفهوم، ومروراً ببناء نظريات ونماذج خاصة لتفسيرها، وانتهاءً بتوضيح علاقتها بالسلوك الإنساني بشكل عام، وبرزت اختلافات كثيرة وصلت إلى حد التناقض أحياناً بين الباحثين إزاء تناولهم لهذا المفهوم. ولكن، وبغض النظر عن هذه الاختلافات، التي مردها إلى التعارض في تحديد معنى المفاهيم، والمصطلحات النفسية بوجه عام، واختلاف المداخل، والنظريات النفسية، في الثقافة والخلفية العلمية لأصحابها، فإن الأمر المؤكد الذي يراه الباحثون (الأحمد، 1996، 123) أن الدافعية ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد وأدائه لأي مطلب أو مهمة، وأن أداء الفرد وقيامه بمهمات محددة مرهون إلى حد بعيد بنوعية ودرجة الدافعية لديه، كما أن الارتقاء بسلوك الأفراد على المستويين الكمي والنوعي يعزى إلى موضوع الدافعية.

ويعرف هوي ومسكل (Hoy & Miskel, 1991, 50) دافعية العمل بأنها" تلك القوى المعقدة والميول، والاتجاهات، وحالات التوتر، والآليات التي تحرك وتحافظ على السلوكات المتعلقة بالعمل باتجاه تحقيق الأهداف الشخصية والتنظيمية". وتقسم الدافعية إلى قسمين هما: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية. وتعبر

الدافعيةالخارجية عن استمرار السلوك للحصول على المكافآت والأحكام المرضية من الآخرين بشكل مستمر ، أما الدافعية الداخلية فإنها تعبر عن استمرار السلوك والنشاط، مع غياب المكافآت، ويقوم الفرد بالعمل؛ لأنه يجد فيه متعة، ومن بين هذه الدوافع الفردية دافعية الإنجاز؛ التي تختلف من شخص إلى آخر.

ويعرف ماكليلاند (McClelland, 1967) دافعية الإنجاز بأنها تكوين افتراضي يحرك الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل، وبسرعة وكفاءة، وأقل جهداً، وأفضل نتيجة. ويورد (توق وعدس، 1993، 55) تعريفاً لدافعية الإنجاز "بأنها مدى استعداد الفرد وميله للسعي في سبيل تحقيق هدف معين، والنجاح في تحقيقه ". ويعرف دافيد (David, 1995, 77) دافعية الإنجاز بأنها" الرغبة في الوصول إلى إنجاز متميز في قيادة الأشياء والأشخاص والأفكار لإحراز أعلى المعايير فيها". ويشير خليفة(1995، 67) إلى أن الدافع للإنجاز هو الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق. وعرفها جولدنسون(Goldenson). أنها حاجة الفرد للتغلب على العقبات، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها، بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (زياد، 2004، 50).

واقترح ديفيد ماكليلاند (McClelland, 1967, 28) نظرية دافعية الإنجاز التي يرى من خلالها أن لدى الفرد ثلاث حاجات رئيسة هي: الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى القوة، والحاجة إلى الانتماء. ويرى ستيرز وبورتر (Steers & Porter, 1991, 6) أن الإدارة الناجحة هي التي تسعى لحفز موظفيها عن طريق إشباع حاجاتهم حسب إلحاح هذه الحاجات، عن طريق النظرة المتكاملة للفرد كموظف، ولزيادة هذه القوة إلى حاجاته الشاملة في ضوء البيئة الإدارية المتاحة، والتأكد من رضا هذا الموظف من جميع النواحي. وقد بين ماكليلاند (McClelland) وجود علاقة بين المستوى المرتفع لدافعية الإنجاز وبعض مظاهر السلوك، مثل المبادأة، وتحمل المسؤولية، والمثابرة، ومباشرة الأعمال والمهام التي تتحدى القدرات والإمكانات، وتحقيق الأهداف (نشواتي، 2003، 18).

ولما كان المعلمون من أهم المجموعات المهنية التي لها دور كبير في بناء المستقبل ، فقد أصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس يتمثل بكيفية إثارة دافعية الإنجاز لدى المعلمين من أجل الحصول على أعلى مستوى من الأداء (Clarendon & Arington, 1999, 240) لقد أشار الأدب التربوي (Greenar, 1998, 23) إلى أن دافعية انجاز المعلمين تعد العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو دافعية الإنجاز العالية يدخل المتعة في البرامج التعليمية والأنشطة المدرسية المختلفة، ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويكثف جهوده من أجل النجاح، فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية، من أجل تحقيق الأهداف. لذا أصبح من الضروري البحث عن سبل زيادة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وقد أجريت عدة بحوث ودراسات لمعرفة العوامل التي تؤدي إلى ذلك، وأثبتت تلك الدراسات (Tuckman, 1999; Egan, 2001) أن المعلمين يدفعون بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات، والمسؤولية، والشعور بالإنجاز، والتقدير والاعتراف، والعمل نفسه، والسياسة الإدارية، وظروف العمل، والأمن الوظيفي، والحياة الشخصية. وأشارت دراسة كوستي وتود (Costly & Todd, 1983, 88) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية أكثر اهتماماً بالإنجاز نفسه من أية مكافأة تنتج عن نجاحهم، فهم لا يعدون المكافأة أساسية، وإنما يعدون اشباع الحاجة من خلال النجاح هو الأساس، إذ أن الأفراد عندما يبدأون التفكير بالأمور المتعلقة بالإنجاز تزداد مستويات أدائهم؛ إذ يؤدي ذلك إلى تركيز الفرد على المستويات العليا للأداء، وتركيز السلوك على تحقيق تلك الأهداف. وقد أشار شابمان (Chapman, 1998) إلى أن التعامل المهني لمدير المدرسة المبني على أساس الثقة والاعتمادية، والبيئة المربحة المتميزة بالرعاية والاحترام المهني والشخصي، والتشجيع والتقدير من أهم العوامل التي تزيد من دافعية المعلمين نحو العمل، وأكد يومي (Umay, 2004) أن الظروف العامة داخل غرفة الصف، وطبيعة مواد الدراسة، تؤثر إيجابياً في إنجاز المعلمين، وتسجل مستويات عالية من إنجازاتهم وتحصيل طلبتهم، وكذلك يرى سبير وآخرون (Spear, Gould,. & Lee. 2000) أن شعور المعلم بالحرية في العمل، واتخاذ القرار، والحصول على الترقيات، تعد عوامل دفع للمعلم نحو العمل.

ولكون المدرسة الأردنية هي الوحدة الإجرائية الأولى والأساسية في النظام التربوي؛ فإن لها توقعات معينة يفترض أن تحققها، وتهيئ الظروف لتفعيلها، وذلك من خلال هيئة تدريسية مؤهلة لها حاجاتها ومطالبها، وقيادة تربوية واعية قادرة على تفهم طبيعة ومسلمات العاملين في المدرسة، وقادرة على المزاوجة بين توقعات المدرسة وتطلعاتها، وحاجات المعلمين ومطالبهم ومتطلبات أدوارهم؛ تمهيداً لاندماجية كاملة بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية، من خلال ممارسة مدير المدرسة لسلطته المباشرة على المعلمين، ومشاركتهم، وتنشيط أدوارهم وتفعيلها، وعن طريق التواصل والتفاعل والتأثر والتأثير المتبادل. ومن خلال هذا الدور لمدير المدرسة تبرز أهمية سلطة العمل التي يمارسها في التأثير في سلوك المعلمين، وتتنوع لتشكل نمطا قياديا يؤثر في ممارسات المعلمين الصفية، ومستوى أدائهم، والذي يؤثر بدوره في مستوى أداء طلبتهم، ونوعية التعليم المقدمة لهم، إذ إن التصرفات الإرتجالية للقادة التربويين في الميدان، والتمييز وعدم الإنصاف في توزيع الفرص، ووضع العراقيل والعقبات أمام التقدم في صعيد العمل يشكل تهديداً كبيراً للمعلمين، ويحد من التفاعل والإنسجام بينهم وبين الإدارة، كما أنه يضعف دافعيتهم نحو إتقان العمل وتطويره. وفي هذا الإطار تحاول هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الإستفهامي الآتي: ما العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لتصنيف فرنش ورافن(French & Raven) كما يراها المعلمون، وما درجة دافعية الإنجاز لديهم، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لتصنيف فرنش ورافن(French & Raven) كما يراها المعلمون ودرجة دافعية الإنجاز لديهم، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة الرئيس، سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven)كما يراها المعلمون ؟
2. ما درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن؟
3. هل تختلف درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم باختلاف النوع الإجتماعي والخبرة للمعلمين؟
4. هل تختلف درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين باختلاف النوع الإجتماعي والخبرة للمعلمين
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر سلطتهم ودرجة دافعية الإنجاز لمعلمي مدارسهم؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تتضح من خلال تحديد مصادر سلطة مدير المدرسة، التي تعد أساسية في تحديد نمط العلاقة القائمة بين المدير والمعلم، ومعرفة الأسباب التي تدفع المعلمين للامتثال لرغبات المدير وتوجيهاته أو العكس، وأثر هذا الامتثال أو عدمه على أداء المعلم ونوعية التعليم. والكشف عن درجة ودافعية الإنجاز لدى المعلمين، ودورها الفاعل في استثارة جهودهم، وتوجيهها الوجهة السليمة، وعلاقتها بزيادة فاعليتهم وإنجازاتهم لإعمالهم بشكل عام، وفي العملية التعليمية بشكل خاص. ويؤمل أن يفيد مديرو المدارس الثانوية العامة والمسؤولون في وزارة التربية والتعليم من نتائج هذه الدراسة في معرفة درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، للبحث عن سبل زيادتها، والاستفادة من ذلك في حالة كونها مرتفعة.

تعريف المصطلحات إجرائياً:

فيما يأتي تعريف لمصطلحات الدراسة الرئيسة:

السلطة: قدرة مدير المدرسة في التأثير في سلوك المعلم للحصول على الاستجابة في الأمور الروتينية وغير الروتينية في العمل التربوي، التي تتطلب المبادرة والجهد الإضافي للمعلم، مستخدماً أحد مصادر السلطة الخمسة، وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven, 1960) وهي: سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه أو الإجبار، وسلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، ويعبر عنها من خلال الدرجة على مقياس سلطة المدير المستخدم في هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز: رغبة المعلم في الأداء الجيد، والمثابرة للقيام بواجباته بدقة ونظام، واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تواجهه، والتغلب عليها، لتحقيق أهدافه وأهداف العملية التعليمية، ويعبر عنها من خلال الدرجة على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تنحصر حدود هذه الدراسة ومحدداتها بالآتي:

1. اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن.
2. تتحدد هذه الدراسة بمصادر سلطة العمل وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven).
3. تتحدد هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو العام الدراسي 2005/2004م.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض للدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة: مصادر السلطة، ودافعية الإنجاز.

دراسة النوباني (2003) بعنوان العلاقة بين مصادر سلطة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن. هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (447) قائداً تربوياً. وأظهرت نتائجها أن مصادر قوة القادة التربويين في الأردن مرتبة تنازلياً وفقاً لدرجة ممارستها تتمثل بما يأتي :الإقناع، وإدارة الصراع، والثوابية، والخبرة، والمرجعية، والشرعية، والمعلومات والمكانة الاجتماعية، والقسرية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة القادة التربويين لمصادر قوتهم تعزى للخبرة الإدارية.

دراسة جونسون وشورت Johnson & Short, 1998 بعنوان علاقات قوة المديرين مع تفويض المعلمين والصراع مع الذات. هدفت الدراسة إلى اختبار علاقات قوة المديرين مع تفويض المعلمين، ومقدارالصراع مع الذات. وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً في مدارس الجنوب الأمريكي. وأشارت نتائجها إلى أن قواعد القوة الشخصية للمدير (الخبرة والمرجعية) ترتبط بشكل قوي مع مستويات متدنية من الصراع، وإحساس المعلم بالتفويض، وأن قواعد قوة المنصب (القسر والمكافأة) مع إذعان المعلم، وكانت العلاقة سلبية بين قوة القسر والتفويض، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين المتغيرات الديمغرافية ومتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة.

دراسة تومبسون (Thompson, 2000) بعنوان إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الجامعية لمصادر قوة القائد والممارسة من قبل رئيس القسم باستخدام أسس فرنش ورافن الخمس في الوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية. هدفت الدرسة إلى قياس إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الجامعية لمصادر قوة القائد. وتكونت عينة الدراسة من(326) عضو هيئة تدريس و(41) رئيس قسم. وأشارت نتائجها إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن رئيسهم يمتلك قوة الشرعية، وقوة المرجع بشكل أكبر من قوة المكافأة، وقوة القسر، وقوة الخبرة، ويرى الأعضاء أن السلطة الشرعية تستخدم بشكل متكرر، وأن سلطة المرجع تستخدم أحيانا لإنجاز مهام رئيس القسم، أما رؤساء الأقسام فيرون أنهم يستخدمون قوة الخبرة بشكل أكبر من مصادر القوة الأخرى.

دراسة القدومي (2000) بعنوان العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من(85) مديراً و(342) معلماً. وأسفرت نتائجها عن وجود أثر دال إحصائياً للخبرة التعليمية ومستوى الدافعية لدى المعلمين، بمعنى أنه كلما كانت الخبرة التعليمية أطول كان المعلمون ذوي دافعية عالية في العمل.

دراسة عياصرة(2003) بعنوان العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى دافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من(1141) معلماً. وبينت نتائجها أن مستوى دافعية المعلمين كان متوسطاً.

الدراسات الأجنبية:

دراسة كالمير (Callmeier, 1992) بعنوان أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين في ولاية الينوي. هدفت الدراسة إلى اختبار أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من(88) معلماً و(8) مديرين. وأظهرت نتائجها أن المسؤولية الفردية، والمشاركة في اتخاذ القرار، وبناء السياسات، تؤدي إلى دافعية عالية لدى المعلمين، وتحسن من نظرة المعلم إلى ذاته، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون في ظل قيادة ديمقراطية سجلوا مستوى عالياً من الدافعية عن الذين يعملون في ظل قيادة دكتاتورية.

دراسة اندرسون (Anderson, 2002) بعنوان العوامل التي تساعد المعلمين على البقاء في مهنة التعليم وتزيد من دافعيتهم نحو العمل. هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة دافعية المعلمين، وبيان العوامل التي تساعدهم في البقاء في مهنة التعليم. وتكونت عينة الدراسة من(394) معلماً من مدارس ولاية كارولينا. وأظهرت النتائج أن دافعية المعلمين كانت متوسطة، وأن هناك عوامل تزيد من دافعيتهم نحو العمل، وتساعدهم على البقاء في المهنة وهي: دعم المديرين للمعلمين، وتعاون الطلبة، والبيئة الآمنة النظيفة، والراتب العالي، والصفوف المنظمة.

دراسة ديامنتس(Diamantes, 2004) بعنوان مقارنة بين ما يتوقعه المديرين من معززات لدافعية المعلمين وبين ما يراه المعلمون محفزاً لدافعيتهم في التدريس. هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة دافعية المعلمين وعمل مقارنة بين ما يتوقعه المديرون وما يراه المعلمون من معززات لدافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (5) مديرين و(85) معلماً من مدارس ولاية تكساس. تبين من نتائجها أن دافعية المعلمين كانت متوسطة، كما بينت النتائج أن ما يعتقده المديرون محفزاً للمعلمين يتلخص في: التقدير الكلي للعمل المنجز، ويتبعه الأمان الوظيفي، بينما اعتقد المعلمون أن الرواتب الجيدة، وظروف العمل الجيدة هي أعلى المحفزات التي تزيد من دافعية المعلم.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

عند التمعن في أهداف الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مصادر السلطة نجد أنها تناولت مصادر سلطة القائد وعلاقتها بالتغيير التنظيمي والإلتزام التنظيمي، وعملية التفويض، والصراع مع الذات والإذعان، وكيفية إدراك الرئيس والمرؤوس لهذه السلطة ودرجة استخدام كل مصدرمنها. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات أن لمصادر سلطة القائد علاقة مباشرة وتأثير في جميع المتغيرات التي درست معها. كما أن الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية لم تركز بشكل خاص على دافعية الإنجاز، بل تناولت الدافعية بشكل عام بمعرفة مستواها وأثر الأنماط القيادية للمديرين في ذلك المستوى، والكشف عن العوامل التي يعتقد أنها تزيد الدافعية نحو العمل وتعزز منها. وتختلف هذه الدراسة عن سابقاتها بأنها تناولت العلاقة بين مصادر سلطة المدير وفقاً لتصنيف فرنش ورافن وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين، لمعرفة درجة دافعية الإنجاز لديهم والسبب الذي يقف وراء اضطرابها، لعل السبب عائد إلى سلوك المدير النابع من مصدر السلطة الذي يمارسه، كون دافعية إنجاز المعلم ذات أهمية بالغة في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتؤثر في نوعية مخرجاتها بشكل واضح. إذ لم تعثر الباحثة على أي دراسة ربطت بين هذين المتغيرين على مستوى العمل التربوي في الميدان.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة، التي استخدم فيها المنهج الوصفي، من جميع معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2005/2004م والبالغ عددهم (12897) معلماً ومعلمة يتوزعون في (34) مديرية تربية وتعليم في الأقاليم الثلاث(إقليم الشمال (12) مديرية تربية وتعليم، إقليم الوسط(13) مديرية تربية وتعليم، إقليم الجنوب(9) مديرية تربية وتعليم) (وزارة التربية والتعليم، 2005). اما عينة الدراسة فإنها تكونت من (650) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته حوالي (5%) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وفق

الإجراءات الآتية: أختيرت خمس مديريات تربية من كل إقليم من الأقاليم الممثلة بالطريقة العشوائية(بالقرعة)، إذ بلغ عدد المديريات المختارة (15) مديرية تربية. وتم تحديد المدارس الثانوية العامة التابعة للمديريات عينة الدراسة، فبلغ عددها (522) مدرسة ثانوية وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم، وتم أخذ ما نسبته(25%) منها فبلغ عدد المدارس المختارة (130) مدرسة ثانوية، منها (50) مدرسة تابعة لإقليم الشمال، و(50) مدرسة تابعة لإقليم الوسط، و(30) مدرسة تابعة لإقليم الجنوب، تحتوي جميعها (6386) معلماً ومعلمة، تم تحديدها بطريقة الأرقام العشوائية، بعد تقسيمها عن طريق الحصص، روعي في ذلك العدد الكلي للمدارس في كل مديرية، بحيث تكون نسب الأفراد في العينة مساوية لنسب وجودها في مجتمع الدراسة من حيث الإقليم والمديرية والمدرسة والنوع الإجتماعي، وأختير (5) خمسة معلمين من كل مدرسة بالطريقة العشوائية، فبلغ عدد المعلمين عينة الدراسة (650) معلماً ومعلمة. و يوضح الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة وفق الإقليم والمديرية والمدرسة والنوع الإجتماعي.

جدول(1): توزع أفراد عينة الدراسة وفق الإقليم والمديرية والمدرسة والنوع الإجتماعي

الإقليم	مديرية التربية والتعليم	المديرون			المعلمون		
		ذكور	إناث	مجموع	معلم	معلمة	مجموع
إقليم الشمال	إربد الأولى	7	7	14	35	35	70
	محافظة جرش	7	7	14	35	35	70
	محافظة عجلون	6	6	12	30	30	60
	قصبة المفرق	3	3	6	15	15	30
	لواء الأغوار (ش)	2	2	4	10	10	20
المجموع		**25**	**25**	**50**	**125**	**125**	**250**
إقليم الوسط	عمان الثانية	6	6	12	30	30	60
	قصبة السلط	7	7	14	35	35	70
	قصبة مادبا	3	3	6	15	15	30
	قصبة الزرقاء	6	6	12	30	30	60
	عين الباشا	3	3	6	15	15	30
المجموع		**25**	**25**	**50**	**125**	**125**	**250**
إقليم الجنوب	قصبة الكرك	5	5	10	25	25	50
	محافظة الطفيلة	5	5	10	25	25	50
	قصبة معان	2	2	4	10	10	20
	محافظة العقبة	2	2	4	10	10	20
	لواء الشوبك	1	1	2	5	5	10
المجموع		**15**	**15**	**30**	**75**	**75**	**150**
المجموع الكلي		**65**	**65**	**130**	**225**	**225**	**650**

وزعت (650) استبانة على أفراد عينة الدراسة(من المعلمين)، وكانت نسبة الإعادة 100%، إلا أنه تم استبعاد ثلاث استبانات، استبانة واحدة من المعلمين، واستبانتين من المعلمات، لعدم اكتمال المعلومات فيها. و يبين الجدول(2) توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول(2): توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة التعليمية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	معلم	324	%50
	معلمة	323	%50
	المجموع	647	%100

		معلم	معلمة	المجموع	معلم	معلمة	المجموع
الخبرة التعليمية	اقل من 5سنوات	104	89	193	%16	%14	%30
	من(6-10) سنوات	70	93	163	%11	%14	%25
	أكثر من 11 سنة	150	141	291	%23	%22	%45
	المجموع	324	323	647	%50	%50	%100

أداة الدراسة: ولغايات جمع البيانات، فقد تم استخدام استبانة تكونت من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الشخصية.

والقسم الثاني: استبانة مصادر سلطة المديرين. اشتمل هذا القسم على استبانة لمعرفة مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن(French & Raven)، ضمت(29) فقرة توزعت على خمسة مجالات هي سلطة المكافأة، وسلطة الإكراه أو الإجبار، وسلطة القانون، وسلطة المرجعية، وسلطة الخبرة. وقد اعتمد لذلك مقياس(Rahim & Magner, 1996). وتمت ترجمة المقياس وتعديل بعض فقراته لتلائم أغراض الدراسة. إذ أجريت دراسة

رحيم وماجنر (Rahim & Magner, 1996) لتقييم صدق البناء للمقاييس الخمسة الفرعية في قائمة رحيم الخاصة بقوة القائد، باستخدام التحليل العاملي التحققي للمعلومات التي جمعت من العينات الثلاث المأخوذة من المؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية، وكوريا الجنوبية وبنغلادش، للتحقق فيما إذا كانت جوانب قوة القائد تختلف بين الثقافات القومية الثلاث الممثلة في عينة الدراسة، فرؤية مينر (Miner, 1988) أن النظريات عانت بشكل حاد من فشل المقاييس، وأن هذا الفشل ترافق مع استخدام أداة قياس أحادية صممها سميث وباشمان وسلنجر (Smith, 1966 & Bachman& Slazenger). وستيودنت (Student ,1968). إذ تتطلب هذه الأدوات من المشارك أن يرتب أسس قوة القائد حسب أهميتها كأسباب للإذعان لرغبات العمل. وقد تكون الأساليب العزوية حساسة للاستجابة المتسرعة المستندة إلى الرغبة الاجتماعية، والمقاييس التي أوجدها نظام النقاط والتي تشوش النتائج (Yukl & Falbe, 1991)، ونقطة ضعف أخرى في نظرية قوة القائد أنها طورت استناداً لأسس حصرية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تصميم قائمة رحيم بعد التغلب على هذه الإخفاقات في المقاييس السابقة (Rahim & Magner, 1996). ولقد تم تصميم قائمة رحيم وماجنر (Rahim & Magner) على أساس التغذية الراجعة المتكررة من المشاركين في المؤسسات، والعملية التكرارية للتحليل العاملي الاستقصائي لمجموعات متعددة من الفقرات، وقد تم تكريس اهتمام كبير لدراسة الأدوات المنشودة حول أسس قوة القائد، وتم إكمال الأداة الأولية بواسطة طلبة MBA, BBA الذين هم على رأس عملهم، وعددهم (117) طالباً. وبعد أن أكمل هؤلاء بناء الأداة بادر رحيم إلى نقاش الفقرات، ثم تلقى نقداً للأداة من قبل أساتذة الإدارة وعلم النفس، وقام باستبدال الفقرات التي تم الإشارة إليها من قبل أساتذة الإدارة وعلم النفس أنها غامضة أو صعبة، وتم تحليل البيانات من هذه العينة وتطبيقات الأداة في سبع عينات أخرى باستخدام التحليل العاملي الاستقصائي، وتم اعتبار 126 فقرة وإدراجها في الأداة، ثم تم اختيار الفقرات النهائية على أساس التحليل العاملي لمعدلات 35 فقرة من العينة الوطنية لـ476 مديراً وموظفاً. وقد أشارت دراسة رحيم وماجنر(Rahim & Magner) إلى أن قائمة رحيم مناسبة للأبحاث المتعلقة بدراسة قوة القائد في الثقافات المختلفة. لذلك تمت الإستفادة من الفقرات الواردة في هذا المقياس، بعد ترجمته، وإجراء التعديلات على الصياغة اللغوية للفقرات، واستبدال ثلاث فقرات بفقرات جديدة، لتكون مناسبة لصلاحيات مدير المدرسة الأردنية، واستبدال كلمة رئيسي بكلمة مديري ليجيب عليها المعلم، وقد تكونت أداة قياس مصادر سلطة المديرين الحالية من (29) فقرة موزعة كالآتي: سلطة المكافأة، ولها ست فقرات هي:(1، 6، 11، 16، 21، 26)، وسلطة الإكراه، ولها خمس فقرات هي: (2، 7، 12، 17، 22)، وسلطة الشرعية، ولها ست فقرات هي: (3، 8، 13، 18، 23، 27)، وسلطة الخبرة، ولها ست فقرات هي:(4، 9، 14، 19، 24، 28)، وسلطة المرجعية ولها ست فقرات هي:(5 ، 10، 15، 20، 25، 29).

والقسم الثالث: استبانة دافعية الإنجاز للمعلمين: تم بناء مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين اعتماداً على مقياس الأزرق (2000)، إذ صمم هذا المقياس في ضوء المواقف التعليمية العامة التي يقوم بها المعلم أو المتوقعة منه، بعد القيام بدراسة وتحليل عدد من المقاييس ورزم الإختبارات العربية والأجنبية المتاحة في دافعية الإنجاز وهي: مقياس فينر(Weiner, 1970) والذي أعده للاستخدام العربي رشاد عبد العزيز موسى. واستخبار هرمانس(Hermans,1970) لدافع الإنجاز وأعده للاستخدام العربي أبو ناهية وموسى(1987) ومقياس إيزنك وويلسون (Eysenk&Wilson, 1975) ومقياس سميث (Smith, 1973) لدافعية الإنجاز. ومقياس الدافع للمعرفة والفهم إعداد الكناني(1990). ومقياس دافعية الإنجاز إعداد سبع النابلسي(1993) إذ استفاد مصمم المقياس من هذه المقاييس في إجراءات تصميم الأبعاد. ويتكون هذا المقياس من(32) فقرة نصفها سلبي والنصف الآخر إيجابي، تقيس خمسة أبعاد أساسية في دافعية الإنجاز لدى المعلم وهي: الطموح، والمثابرة، والأداء، وإدراك أهمية الزمن، والتنافس، وجدت الباحثة أنها تعبر عن الأداء الحقيقي للمواقف التعليمية التي يتفاعل معها المعلم، وتؤثر في أدائه داخل محيط المدرسة، كما أن فقرات هذا المقياس أجريت لها عمليتي الصدق والثبات من قبل مصمم المقياس، إذ أشار إلى أن هذا المقياس يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات ويصلح لقياس ما أعد من أجله، وهذا ما دعا الباحثان إلى اعتماده لغرض هذه الدراسة. وقد وزعت فقرات هذا المقياس على الأبعاد الخمسة على النحو الآتي: الطموح، وله ست فقرات هي:(1، 6، 11، 16، 21، 26)، والمثابرة، وله ست فقرات هي: (2، 7، 12، 17، 22، 27)، والأداء، وله سبع فقرات هي: (3، 8، 13، 19، 23، 24، 28، 29)، وإدراك الزمن، وله ست فقرات هي: (4، 9، 13، 14 ، 18، 31)، والتنافس، وله سبع فقرات هي:(5، 10، 15، 20، 25، 30، 32). وتوزعت الإجابات على فقرات المقياسين بسلم تدريجي مكون من ثلاثة مستويات هي: تنطبق، وأعطيت العلامة (3)، وتنطبق إلى حد ما، وأعطيت العلامة (2) ولا تنطبق، وأعطيت العلامة (1)، كما تم تقسيم الفئات على النحو الآتي: الفئة الأولى: المنخفضة (1) من(1-1.66) أي بنسبة (33.5%)، والفئة الثانية: المتوسطة (2) من (1.67-2.33) أي بنسبة(33%)، والفئة الثالثة: المرتفعة (3) من (2.34-3) أي بنسبة (33.5%).

صدق المقياسين:

للتأكد من دقة الترجمة والسلامة اللغوية لفقرات استبانة مصادر السلطة، فقد تم عرضها على عدد من المترجمين المتخصين، وتم التحقق من صدق استبانة مصادرالسلطة، واستبانة دافعية الإنجاز بطريقة صدق المحتوى، إذ عرضت الأداة التي تحوي الاستبانتين على (20) محكماً من ذوي الإختصاص في مختلف

الجامعات الأردنية. لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم. ومن ثم فرغت استبانة التحكيم، وأخذت الفقرة التي حصلت على إجماع(16) محكماً كحد أدنى، أي بنسبة (80%) فأعلى، مع الأخذ بعين الإعتبار التعديلات والملاحظات التي وردت من المحكمين، وأهمها تجنب العبارات السلبية وتحويلها إلى عبارات إيجابية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتجنب الغموض والإبهام. وبذلك فقد تم تحويل(4) فقرات تعود لمقياس مصادر السلطة تحمل الأرقام التالية(22)،(26)،(28)،(29) موزعة على مجالاته، وتم تحويل(16) فقرة تعود لمقياس الأزرق تحمل الأرقام (4)،(6)،(8)،(11)،(14)،(16)،(18)،(20)،(21)،(22)،(25)، (26)،(28)،(29)،(30)،(32) موزعة على مجالاته، من عبارات سلبية إلى إيجابية. وولتأكد من ثبات المقياسين، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re test)، ووزعت الاستبانة على عينة أولية مكونة من (30) معلماً، وإعطاء رقم سري لكل معلم لضمان إجابته في المرة الثانية على الأداة. وقد طبق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، واستخرج معامل الثبات للمقياسين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل استقرار مجالات مقياس مصادر السلطة كالآتي: سلطة المكافأة (0.81)، سلطةالاكراة (0.84)، سلطة القانون (0.86)، سلطةالخبرة (0.83)، سلطة المرجعية(0.82) والكلي للمقياس (0.87). ولأبعاد مقياس دافعية الإنجاز كالآتي: الطموح(0.80)، المثابرة(0.81)، الأداء(0.87)، إدراك الزمن(0.85) التنافس(0.84) والكلي للمقياس (0.88).

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم إعداد أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، واعتماد الاستبانة بصورتها النهائية، تم تحديد المديريات التي تكون منها مجتمع الدراسة وعددها(34) مديرية تربية موزعة على أقاليم الأردن الثلاثة: اقليم الشمال(12) مديرية تربية، واقليم الوسط(13) مديرية تربية، واقليم الجنوب(9) مديريات تربية وتعليم، ثم تحديد عدد المعلمين في تلك المديريات والبالغ عددهم(12798) معلماً ومعلمة حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2005/2004. وتحديد عينة الدراسة، باختيار(5) مديريات تربية من كل اقليم من الأقاليم الثلاثة، ثم تحديد المدارس الثانوية في تلك المديريات، والبالغ عددها (522) مدرسة ثانوية تحتوي على(6368) معلما ومعلمة، تم اختيار ما نسبته(25%) من تلك المدارس فبلغ عدد المداس المختارة(130) مدرسة ثانوية، تم اختيار خمسة معلمين من كل مدرسة بالطريقة العشوائية، فبلغ عدد المعلمين عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة (650) معلماً ومعلمة. ثم تم الحصول على كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم، التي بدورها قامت بمخاطبة مديريات التربية، ومدارسها عينة الدراسة، ثم تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (650) معلماً ومعلمة، وجمعها، وذلك بجهد شخصي، ومساعدة بعض الزملاء مديري ومعلمي المدارس في المديريات المختلفة، وقد بلغ عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل (647) استبانة، أي ما نسبته 99.5% من الاستبانات الموزعة، وقد تم تفريغ الإجابات وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وتحليل النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة: تالياً عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven) كما يراها المعلمون؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مقياس مصادر سلطة المديرين، وقد رتبت ترتيباً تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المقياس الخمسة، وعلى كل فقرة من فقراته. والجدولان (3)، و(4)، يوضحان ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة علىمجالات مقياس مصادر سلطة المديرين مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	سلطة القانون	2.46	0.35	1	مرتفع
5	سلطة الخبرة	2.43	0.44	2	مرتفع
4	سلطة المرجعية	2.39	0.48	3	مرتفع
2	سلطة الإكراه	2.32	0.42	4	متوسط
1	سلطة المكافأة	2.18	0.45	5	متوسط

يبين الجدول (3) أن سلطة القانون جاءت في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (2.46) وهي درجة مرتفعة. ويليها سلطة الخبرة في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (2.43) وهي درجة مرتفعة، وتليها سلطة المرجعية في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.39) وهي درجة مرتفعة، ثم سلطة الإكراه في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (2.32) وهي درجة متوسطة. ثم سلطة المكافأة في المرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي (2.18) وهي درجة متوسطة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مصادر سلطة المديرين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
12	يستطيع مديري اتخاذ إجراءات عقابية بحقي إذا أصبح تأخري عن العمل عادة يومية.	2.71	0.70	مرتفع	1
21	يستطيع مديري توفير فرص التطوير للمعلمين	2.69	0.52	مرتفع	2
23	أقوم بتنفيذ تعليمات مديري لأنه رئيسي ومسؤول عني في العمل.	2.68	0.52	مرتفع	3
8	يحق لمديري أن يتوقع مني تنفيذ تعليماته.	2.67	0.51	مرتفع	4
27	من المبرر أن يتوقع مديري تعاوني في الأمور المتعلقة بالعمل	2.65	0.54	مرتفع	5
2	يستطيع مديري اتخاذ إجراءات ضبطية بحقي بسبب عصياني.	2.64	0.57	مرتفع	6
5	مديري ذو شخصية محببة ومؤثرة.	2.63	0.57	مرتفع	7
9	لدى مديري المعرفة في حل المشكلات الفنية والتقنية في العمل	2.59	0.57	مرتفع	8
11	إذا بذلت جهداً أضافياً فان مديري يأخذ ذلك بعين الاعتبار في تقييمي السنوي.	2.57	0.64	مرتفع	9
19	لدى مديري خبرة معرفية متنوعة لازمة لأداء العمل.	2.45	0.60	مرتفع	10
25	استمتع في التعامل مع مديري.	2.51	0.62	مرتفع	11
24	أقوم بما يقترحه علي مديري لامتلاكه خبرة مهنية عالية.	2.47	0.62	مرتفع	12
10	أعجب بمديري لأنه يعامل الجميع بعدالة.	2.46	0.68	مرتفع	13
14	لدى مديري تدريب عملي متخصص في مجال عمله.	2.45	0.66	مرتفع	14
13	يتطلب الموقع الوظيفي لمديري التزام المعلمين بدعم قراراته.	2.44	0.61	مرتفع	15
22	يستطيع مديري إيقاع عقوبة قاسية بحقي إذا تجاهلت واجباتي.	2.41	0.66	مرتفع	16
28	لدى مديري خبرة مهنية متميزة اعتمد عليها في إنجاز مهمتي.	2.38	0.66	مرتفع	17
15	يحب المعلمون خصال المدير الشخصية.	2.37	0.65	مرتفع	18
26	يستطيع مديري أن يوصي لأصحاب الإنجاز المتميز بالحوافز.	2.33	0.72	متوسط	19
3	مديري يحدد ما يجب أن أقوم به في العمل.	2.28	0.69	متوسط	20
20	أطور علاقات شخصية مع مديري.	2.26	0.71	متوسط	21
4	أعتمد على مديري في حل مشكلات العمل لأن رأيه صائب.	2.14	0.67	متوسط	22
29	أرغب في أن أكون مشابهاً لمديري.	2.10	0.76	متوسط	23
1	يستطيع مديري أن ينسب بترقيتي إذا كان أدائي فوق المتوسط	2.05	0.76	متوسط	24
18	منصب مديري يعطيه الحق في تغيير الإجراءات المتعلقة بعملي.	2.04	0.75	متوسط	25
7	يستطيع مديري تنسيب عدم منحي زيادة في الأجر، إذا كان أدائي اقل من المستوى المحدد.	1.98	0.81	متوسط	26
17	يستطيع مديري إيقاف علاوتي إذا كان أدائي لعملي غير مرض.	1.91	0.78	متوسط	27
16	يمتلك مديري سلطة منحي علاوة إضافية إذا قمت بعملي بإتقان.	1.90	0.85	متوسط	28
6	يمتلك مديري سلطة منحي علاوة ليزيد من أدائي بمستوى جيد.	1.87	0.82	متوسط	29

يتضح من الجدول (4) أن أعلى درجة ممارسة للسلطة من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، كانت في الفقرة (12) المتمثلة في (يستطيع مديري اتخاذ إجراءات عقابية بحقي إذا أصبح تأخري عن العمل عادة يومية)، وهي فقرة تتبع لمجال سلطة الإكراه، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة (2.71) وهي درجة في المستوى المرتفع. كما يبين الجدول (4) أن أدنى درجة ممارسة للسلطة من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، كانت في الفقرة (6) المتمثلة في (يمتلك مديري سلطة منحي علاوة ليزيد من أدائي بمستوى جيد)، وهي فقرة تتبع لمجال سلطة المكافأة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة (1.87) وهي درجة في المستوى المتوسط.

ويبين الجدول (4) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم على جميع فقرات المقياس قد تراوحت بين متوسطة (1.67 – 2.33) ومرتفعة (2.34 – 3.00) وفق التصنيف الذي اعتمد في الدراسة، لتحديد درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم في مدارسهم. كما يبين الجدول(4) أن (18) فقرة من أصل (29) فقرة من فقرات مقياس مصادر السلطة كانت الإجابة عليها بمستوى مرتفع، وأن (11) فقرة كانت الإجابة عليها بمستوى متوسط.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني: ما درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات مقياس دافعية الإنجاز بأبعاده الخمسة، وترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي، وكذلك على أبعاده الخمسة، والجدولان (5)، و(6)، يوضحان ذلك.

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز مرتبة تنازلياً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الطموح	2.51	0.30	1	مرتفع
4	إدراك الزمن	2.47	0.33	2	مرتفع
3	الأداء	2.46	0.32	3	مرتفع
2	المثابرة	2.43	0.32	4	مرتفع
5	التنافس	2.42	0.33	5	مرتفع
	الكلي	2.50	0.25		مرتفع

يبين الجدول (5) الترتيب التنازلي لأبعاد دافعية الإنجاز حسب متوسطاتها الحسابية على التوالي بعد الطموح بمتوسط حسابي (2.51)، يليه بعد إدراك الزمن بمتوسط حسابي (2.47)، ويليه بعد الأداء بمتوسط حسابي (2.46)، ثم بعد المثابرة وبمتوسط حسابي (2.43) ثم بعد التنافس بمتوسط حسابي (2.42) وجميعها في المستوى المرتفع. أي أن جميع أبعاد دافعية الإنجاز جاءت مرتفعة، وهذا يدل على معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لديهم دافعية إنجاز عالية لأداء العمل التربوي في الميدان. كما يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لمقياس دافعية الإنجاز (2.50) وهي درجة مرتفعة.

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة التنازلية	المستوى
29	أتحمل وأواجه المصاعب التي تواجهني في أداء عملي.	2.76	0.48	1	مرتفع
32	أسعى دائماً للقيام بما وعدت به سابقاً.	2.77	0.48	2	مرتفع
14	يمر الوقت سريعاً عندما أكون مشغولاً في عملي.	2.70	0.50	3	مرتفع
23	أبذل ما في وسعي لكي أحقق أهدافي.	2.69	0.52	4	مرتفع
28	أنا غير متهاون في إنجاز مسؤولياتي وإن كانت الظروف المحيطة تسمح بالتهاون.	2.68	0.54	5	مرتفع
31	إذا دعيت لمهمة ما أثناء العمل فانني أعود إلى عملي على الفور.	2.67	0.55	6	مرتفع
12	إنني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس.	2.66	0.54	7	مرتفع
1	أقوم بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد	2.65	0.53	8	مرتفع
26	عندما أفشل في تحقيق أهدافي فانني أفكر بطرق أخرى لتحقيقها.	2.64	0.52	9	مرتفع
13	أحرص دائماً على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.	2.63	0.55	10	مرتفع
6	لدي الكثير من الآمال والطموحات التي أسعى لتحقيقها.	2.62	0.56	11	مرتفع
3	أسعى دائماً إلى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.	2.60	0.53	12	مرتفع
27	إنني فخور بما أمتلك من كفايات مهنية.	2.60	0.55	13	مرتفع
8	أؤدي عملي بدرجة كبيرة من الإتقان.	2.60	0.54	14	مرتفع
25	أستطيع إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهني في العمل.	2.60	0.55	15	مرتفع
18	أدائي لعملي في وقته المحدد.	2.59	0.57	16	مرتفع
7	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعباً ازداد إصراري على إنجازه.	2.58	0.56	17	مرتفع
24	كلما حققت هدفاً وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.	2.57	0.57	18	مرتفع
30	أستعد دائما أداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها	2.56	0.55	19	مرتفع
21	أستطيع إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.	2.47	0.60	20	مرتفع
5	أجتهد دائماً لأتفوق على من أعمل معهم.	2.46	0.60	21	مرتفع
16	إنني دائم التخطيط لإنجازات جديدة.	2.40	0.59	22	مرتفع
9	مستقبلي غير مرهون بظروف الحظ والصدفة.	2.38	0.70	23	مرتفع
17	أختار الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.	2.30	0.66	24	متوسط
15	أختار القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في العمل.	2.29	0.59	25	متوسط
11	وضعي الحالي في العمل يحتاج إلى تحسين.	2.24	0.70	26	متوسط
2	أستطيع أداء العمل نفسه لساعات طويلة دون الشعور بالملل.	2.23	0.60	27	متوسط
4	تمر الأيام حافلة بالإنجازات.	2.24	0.60	28	متوسط
19	احرص على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتماماتي باستمرار.	2.22	0.67	29	متوسط
20	عندي إصرار على مواقفي أمام الخصوم حتى لو سببت لي متاعب صعبة.	2.20	0.72	30	متوسط
22	أرفض الاعتقاد بالرأي القائل" كن أو لا تكن"	2.19	0.64	31	متوسط
10	أبحث دائماً عن الدخول في تحديات مع الآخرين.	2.08	0.71	32	متوسط
الكلي		**2.50**	**0.26**		**مرتفع**

يظهر من الجدول (6) أن درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن بشكل عام مرتفعة، إذ جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات المقياس ما بين متوسطة (1.67 – 2.33) ومرتفعة (2.34 – 3)، ولم توجد أية إجابة في المستوى المنخفض، وفق التصنيف الذي اعتمد في الدراسة لتحديد درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين. كما يبين الجدول (6) أن الفقرة (29) المتمثلة في (أتحمل وأواجه الصعاب التي تواجهني في أداء عملي) قد تصدرت مقياس دافعية الإنجاز وهي من فقرات مجال إدراك الزمن وبمتوسط حسابي (2.76) وهي درجة في المستوى المرتفع، وأن الفقرة (10) المتمثلة في (أبحث دائماً عن الدخول في تحديات مع الآخرين) قد احتلت المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.08) وهي درجة في المستوى المتوسط .

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصائي(ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر السلطة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول(7): نتائج استخدام اختبار(ت) لايجاد دلالات الفروق بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مصادر سلطة المديرين وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

الرقم	المجال	النوع الاجتماعي: معلم – المتوسط الحسابي	معلم – الانحراف المعياري	معلمة – المتوسط الحسابي	معلمة – الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
1	سلطة المكافأة	2.19	0.44	2.15	0.45	0.95	0.34
2	سلطة الإكراه	2.39	0.41	2.25	0.40	*4.23	0.00
3	سلطة القانون	2.41	0.36	2.20	0.33	*3.38	0.00
4	سلطة الخبرة	2.38	0.44	2.27	0.43	*2.69	0.01
5	سلطة المرجعية	2.37	0.48	2.39	0.47	0.37	0.70
	الكلي	2.35	0.42	2.36	0.31	0.42	0.67

* دالاً عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول(7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في كل من سلطة القانون، وسلطة الإكراه، وسلطة الخبرة، إذ تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال سلطة القانون ولصالح المعلمات بمتوسط حسابي (2.50)، أي أن المعلمات يشعرن بأن المديرات يمارسن سلطة القانون بدرجة أعلى مما يراه المعلمون. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال سلطة الإكراه ولصالح المعلمين بمتوسط حسابي (2.39)، أي أن المعلمين يرون أن مدير المدرسة يمارس سلطة الإكراه بدرجة أعلى مما تراه المعلمات. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال سلطة الخبرة ولصالح المعلمات بمتوسط حسابي (2.47)، أي أن المعلمات يجدن أن المديرات يتمتعن بخبرات علمية وفنية بدرجة أعلى مما يراه المعلمون في المديرين. وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مصادر سلطة المديرين وفقًا لمتغير الخبرة التعليمية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ويبين الجدول(8) النتائج:

جدول(8): نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مصادر سلطة المديرين وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

الرقم	المجال	المتوسطات الحسابية: 5 سنوات فأقل	من(6-10) سنة	(11) سنة فأكثر	قيمة (ف)	مستوى* الدلالة
1	سلطة المكافأة	2.19	2.14	2.17	0.63	0.53
2	سلطة الإكراه	2.38	2.31	2.29	*3.1	0.04
3	سلطة القانون	2.45	2.45	2.46	0.43	0.95
4	سلطة الخبرة	2.40	2.41	2.44	0.51	0.60
5	سلطة المرجعية	2.37	2.39	2.40	0.18	0.83

* دالاً عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية لمجالات مصادر السلطة الأربعة: سلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، وسلطة

المكافأة، ولكن تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية فقط في مجال سلطة الإكراه. ولمعرفة المستويات التصنيفية للخبرة التعليمية لدى المعلمين التي يوجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية لمجال سلطة الإكراه، فقد تم استخدام اختبار(شيفيه) للمقارنات البعدية. حيث كشفت المقارنة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال سلطة الإكراه، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي (2.38)، إذ بلغت فروق المتوسطات (0.03*) عند مستوى دلالة (0.00)، أي أن المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) يرون ان المديرين يمارسون سلطة الإكراه بدرجة أعلى مما يراه المعلمون ذوو الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر) وأولئك الذين بلغ المتوسط الحسابي لديهم (2.29).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع: هل تختلف درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار(ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس ودافعية الإنجاز للمعلمين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، و يوضح ذلك الجدول(9).

جدول(9): نتائج استخدام اختبار(ت) لايجاد دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

الرقم	البعد	النوع الاجتماعي: معلم – المتوسط الحسابي	معلم – الانحراف المعياري	معلمة – المتوسط الحسابي	معلمة – الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
1	الطموح	2.51	0.28	2.49	0.30	0.86	0.38
2	المثابرة	2.42	0.32	2.43	0.32	0.29	0.76
3	الأداء	2.44	0.33	2.48	0.31	1.43	0.15
4	إدراك الزمن	2.44	0.33	2.48	0.31	1.57	0.11
5	التنافس	2.42	0.32	2.42	0.33	0.15	0.88

* مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول(9) أنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية، استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول(10) يبين النتائج:

جدول (10): نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

الرقم	البعد	الخبرة التعليمية: المتوسطات الحسابية – اقل من 5 سنوات	من(6-10) سنة	اكثر من(11) سنة	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	الطموح	2.35	2.47	2.50	1.99	0.13
2	المثابرة	2.42	2.40	2.44	0.52	0.59
3	الاداء	2.46	2.43	2.48	1.31	0.27
4	ادراك الزمن	2.47	2.43	2.48	1.28	0.28
5	التنافس	2.42	2.39	2.44	1.24	0.28

يبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

خامساً: نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة ودرجة دافعية الإنجاز لمعلمي مدارسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين. والجدول (11) يوضح النتائج.

جدول(11): معامل الارتباط ومستوى الدلالة للعلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة المديرون لمجالات مصادر السلطة ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين

الرقم	مجالات مصادر السلطة		دافعية الإنجاز
1	سلطة المكافأة	معامل الارتباط	0.34*
		مستوى الدلالة	0.00
2	سلطة الإكراه/ الإجبار	معامل الارتباط	0.18-*
		مستوى الدلالة	0.01
3	سلطة القانون/ الشرعية	معامل الارتباط	0.25-*
		مستوى الدلالة	0.001
4	سلطة المرجعية	معامل الارتباط	0.31*
		مستوى الدلالة	0.00
5	سلطة الخبرة	معامل الارتباط	0.35*
		مستوى الدلالة	0.00

* دالاً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يبين الجدول (11) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة المديرين لمجالات مصادر السلطة في كل من (سلطة المكافأة، وسلطة المرجعية، وسلطة الخبرة) ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، إذ بلغت معاملات ارتباطاتها (0.34)، (0.31)، (0.35) عند مستوى دلالة($\alpha = 0.00$)على التوالي. وتبين وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين كل من مجال سلطة الإكراه ومجال سلطة القانون، إذ بلغ معامل الارتباط بين مجال سلطة الاكراة ودرجة دافعية الإنجاز(-0.18) عند مستوى دلالة

(α=0.00)، كما بلغ معامل الارتباط بين مجال سلطة القانون ودرجة دافعية الإنجاز(-0.25) عند مستوى دلالة(α = 0.00)، مما يعني أن ممارسة مديرو المدارس الثانوية العامة لمصادر السلطة المكافأة والخبرة والمرجعية تؤدي إلى دافعية إنجاز مرتفعة لدى المعلمين، بينما ممارسة مصادر السلطة القانون والإكراه تؤدي إلى انخفاض دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

مناقشة النتائج: فيما يأتي عرض لمناقشة ما توصلت اليه الدراسة من نتائج وفقاً لأسئلتها:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر السلطة وفقاً لتصنيف فرنش ورافن (French & Raven) كما يراها المعلمون؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم في مدارسهم بشكل عام كانت مرتفعة. وهذا مؤشر إيجابي يدل على أن مديري المدارس يتفهمون مصادر سلطتهم الرسمية وغير الرسمية ويمارسونها كما يجب أن تكون، مما يدل على أن مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لا يميلون إلى نمط الإدارة المتساهل (التسيبي)، والذي لا يكون للمدير فيه دور في تسيير الأمور الإدارية، ولا يتدخل في سير شؤون العملية التعليمية، ويطلق العنان للمعلمين كي يتصرفوا وفق أهوائهم، مما ينعكس سلباً على إنتاجية المدرسة، وعلى تدني الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس.

وفيما يتعلق بالترتيب التنازلي لدرجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم الخمسة في مدارسهم، فإنه يدل على أن المعلمين يمتثلون لأوامر المديرين ويطيعون أوامرهم وتوجيهاتهم؛ لأن هؤلاء المديرين يمتلكون سلطة القانون ويمارسونها في الدرجة الأولى، ثم سلطة الخبرة في الدرجة الثانية، وتليها سلطة المرجعية في الدرجة الثالثة، ثم سلطة الإكراه في الدرجة الرابعة وقبل الأخيرة، وتليها سلطة المكافأة في الدرجة الخامسة.

1. إن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلطة القانون في الدرجة الأولى وبمتوسط حسابي (2.46) قد تبدو نتيجة منطقية، إذ إن هناك مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تنص عليها التشريعات التربوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى قادة الميدان، التي تحكم سير العملية التعليمية في المدارس، والتي يجب على مدير المدرسة اتباعها والتقيد بها وتنفيذها، واستخدام القانون، والرجوع إلى التشريعات التربوية للحصول على امتثال المعلمين وطاعتهم، والقيام بواجباتهم ومتطلبات أدوارهم في العملية التعليمية بما يحقق أهدافها بالدرجة المطلوبة من النجاح. وهذا يدل على مركزية النظام التربوي الأردني. وتعتقد الباحثة أن السبب في مثل هذه النتيجة، أن المعلم الأردني يرى أن مدير المدرسة بحكم موقعه الوظيفي أقرب إلى التوجهات الجديدة لدى وزارة التربية والتعليم، فيما يتعلق بتطبيق خطط التطوير التربوي والتوجهات والتجديدات في مختلف مدخلات النظام التربوي وعملياته ونتاجاته، وعليه أن يحترم هذه التوجهات ويتكيف مع التجديدات باعتبارها قوانين وأنظمة تحكم سير العمل.
2. أما بالنسبة لكون سلطة الخبرة جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.43)، فإن هذا يدل على أن المعلمين يرون أن المديرين يمتلكون معرفة مهنية ومعلومات ومهارات وخبرات في مجال التعليم تفوق ما لديهم، وأن عليهم تقدير المديرين واحترام وجهة نظرهم، والامتثال لأوامرهم وتعليماتهم وتوجيهاتهم لامتلاكهم سلطة الخبرة. ولعل السبب في ذلك هو أن اختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن يقوم على مجموعة من الأسس والمعايير التي أهمها: المؤهل العلمي (درجة البكالوريوس كحد أدنى)، والمؤهل التربوي (دبلوم إدارة مدرسية)، والخبرة الطويلة في مجال التعليم، وأن هؤلاء المديرين يخضعون لبرامج تدريبية قبل ممارسة العمل الإداري، وفي أثناء الخدمة.
3. جاءت سلطة المرجعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(2.39)، وتعكس هذه النتيجة الإعجاب الذي يبديه المعلمون بالمديرين، على اعتبار أن مهنة الإدارة المدرسية تمثل مستوى أعلى من مهنة التدريس، لذلك فإن المعلم الأردني ينظر إلى المدير بشيء من الإعجاب، وكمصدر للتقدير، وأن سلوكه يمثل مرجعاً وقدوة للسلوك المرغوب فيه.
4. وقد صنف المعلمون سلطة الإكراه أو الإجبار في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي(2.32)، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم الأردني يعتز بنفسه ويثق بقدراته وكفاءته التدريسية، ويلتزم بالتعليمات والأنظمة، ويتقيد بتحقيق متطلبات الوظيفة بشكل مقبول، الأمر الذي يبعد عنه إيقاع العقوبة أو الإجبار على القيام بالمهمة، لتقصير وظيفي ما. كما يمكن القول أن السبب في ذلك هو أن المعلم الأردني يرى أن مدير المدرسة يتمتع بنزاهة وعدالة وموضوعية ويحترم القانون، وبالتالي لن يقدم على إيقاع عقوبة قاسية على المعلم لأسباب اعتباطية أو تحيز ذاتي أو مزاج شخصي، وبخاصة إذا كان أداء هذا المعلم جيداً، وعلاقاته بالزملاء والطلبة ودية، ولديه الانضباطية وحسن السلوك في القول والعمل.
5. وفيما يتعلق بتصنيف المعلمين لسلطة **المكافأة في المرتبة الخامسة والأخيرة** وبمتوسط حسابي(2.18)، يمكن تفسير ذلك أن المعلم الأردني يرى أن صلاحيات مدير المدرسة في هذا المجال محدودة، ولا يمتلك سلطة تقديم أية مكافآت أو حوافز مادية ولا معنوية، وهذا يعود إلى مركزية النظام التربوي الأردني، والسياسات التربوية المتبعة في كيفية صرف الرواتب والعلاوات، والترفيعات، والدرجات وكتب الشكر وغيرها، فهناك تعليمات منصوص عليها من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية وليس لمدير المدرسة أي سلطان عليها.

وبهذا تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة النوباني (2003) في ترتيب مصادر السلطة، إذ جاءت مصادر السلطة في دراسته مرتبة كما يلي: قوة المكافأة، وقوة الخبرة، وقوة الشخصية، وقوة القانون، وقوة الإكراه، وقد يكون سبب الاختلاف في النتائج اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز بشكل عام، بلغ (2.50) من (3)، وهي تمثل درجة في المستوى المرتفع، وفق التصنيف الذي اعتمد في الدراسة، مما يدل على أن المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن لديهم دافعية إنجاز عالية، وهذا ما يطمح إليه النظام التربوي الأردني، وما تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقه، وذلك بأن يكون لدى المعلمين في المدارس دافعية إنجاز عالية، لأنها تؤثر بدورها في دافعية الإنجاز لدى الطلبة، كما تؤثر في مدى تحقق أهداف النظام التربوي. وقد يكون السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة، ثقة المعلم الأردني بنفسه، واعتزازه بقدراته ومؤهلاته وكفاءاته، وأنه لا يعد نفسه ناجحاً إلا إذا حقق أهدافه التي يصبو إليها، وحقق الرضا عن ذاته، فهو بذلك يهتم بالإنجاز المرتفع والحصول على الامتياز من أجل الامتياز ذاته، وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد، وهو يضع لنفسه معايير خاصة، ويسعى جاهداً لتطبيقها متحدياً بذلك الصعوبات التي تواجهه، وقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين صورة الذات والفاعلية الإنتاجية والأكاديمية لدى الفرد، كما يشير توكمان (Tuckman, 1999). وعملية الحراك الاجتماعي في الاتجاه الأعلى، إذ يميل المعلمون إلى الحركة، ويحرصون على الاستفادة من الوقت، ويناضلون في سبيل تحقيق مكانة أفضل، ويحاولون دائماً الرقي في السلم الوظيفي إلى أعلى، ويحرصون على النمو الذاتي في المهنة.

وقد يكون لسياسة التربية والتعليم في الأردن في الآونة الأخيرة أثر واضح في الوصول بالمعلمين إلى دافعية إنجاز عالية، إذ صنفت رتب المعلمين في مسارين، مسار أول للمعلمين يتولى شاغلوه رتبة معلم، ومعلم أول، ومعلم خبير، ومسار ثان للإداريين، يقوم شاغلوه بالخدمات التربوية رتبة مساند تربوي، وإداري تربوي أول، وإداري تربوي خبير. وأن عملية تقويم المعلم اليومية والسنوية سواء من قبل المديرين أم المشرفين تقوم على دافعية إنجازه بالدرجة الأولى، وعلى نتائج طلبته في المباحث التي يدرسها، وعلى مستوى أدائه بشكل عام، وكيفية تحقيق أهدافه القريبة والبعيدة المدى، وبذلك فهو يتنافس مع معاييره الخاصة وقيمه الشخصية، ويعتمد على خبراته الذاتية في اكتشاف البيئة الموائمة له، ثم يقارن معاييره الشخصية التي وضعها لنفسه مع المعايير التي يضعها الآخرون له، وفي الوقت نفسه تدفعه الضغوطات النفسية والاجتماعية لتسوية إخفاقاته إن وجدت، والنضال لبلوغ الأهداف.

كما أن لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول والثاني والثالث، اثراً واضحاً في زيادة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، إذ كان من توصيات هذه المؤتمرات، الارتقاء بمستوى المعلم الأردني، ورفع مستوى كفاءاته العلمية والمسلكية، وذلك من خلال ابتعاثهم بدورات تدريبية، ومنح دراسية مجانية، للحصول على تلك المؤهلات، وهذه الأمور جعلت المعلم الأردني دائم التفكير في الحصول على البعثات الدراسية، من خلال وضع معاييره الخاصة لنفسه، والتي يقارنها دائماً مع معايير هذه البعثات وشروط الحصول عليها، ويسعى جاهداً لمنافسة زملائه المعلمين في ذلك. ولسعي وزارة التربية والتعليم، وعملها الجاد والحثيث على الاهتمام بتجهيزات المدارس، وإدخال الحواسيب، وتهيئة الظروف المناسبة لحدوث التعلم، دور في أن يكون لدى معلمي المدارس الثانوية العامة دافعية إنجاز عالية، لأن الظروف العامة المريحة في العمل تساعد على رفع دافعية الإنجاز، كما يشير ديامنتس (Diamantes, 2004). كما أن عملية الحراك المادي إلى أعلى، والسياسة التربوية المتبعة في تقدير الجدارة للمعلم، ولسنوات متتالية في نفس الدرجة، والتي يترتب عليها علاوات مادية، ربما تؤثر في وضع المعلمين المادي، وتزيد من مرتباتهم الشهرية، باعتبار ذلك عائداً فورياً، وتغذية راجعة منتظمة وملموسة لمدى جودة ما يقدمون، إذ إن الرواتب الجيدة تزيد من دافعية الإنجاز.

وبهذا اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العياصرة (2003) التي أسفرت نتائجها عن أن دافعية المعلمين كانت متوسطة، وقد يعود السبب في الاختلاف في النتائج، إلى الاختلاف في مجتمع الدراسة وعينتها والمقاييس المستخدمة في تلك الدراسات، وموضوعية المستجيبين على أداة الدراسة.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة المديرين لمصادر سلطتهم باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن لا اثر لمتغير النوع الاجتماعي على مقياس مصادر سلطة المديرين بشكل عام، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في ترتيب مصادر السلطة، وهذا يعود إلى تشابه الظروف التي يعيشها المعلمون والمعلمات في العمل التربوي في الميدان. ولكنها كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعض مجالات مصادر السلطة، وهي سلطة الإكراه، وسلطة القانون، وسلطة الخبرة، وذلك على النحو الآتي:

- **سلطة الإكراه:** تبين أن المديري يمارسون سلطة الإكراه بدرجة أعلى من المديريات. ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة المعلمين وعملية المنافسة مع مديريهم بين دوريهما كذكور، مما يجعل المعلم يرى مدير المدرسة لا يفوقه من حيث التميز في العمل، ويجعله يشعر أن مطالبة المدير له للامتثال للتعليمات فيها إرغام وإكراه، بينما يقل هذا الشعور بين المعلمة والمديرة بحكم الطبيعة الأنثوية والعلاقات الودية وعدم التنافس على الدور أو المركز الوظيفي.

- **سلطة القانون:** تبين أن المديرات يمارسن سلطة القانون بدرجة أعلى مما يمارسه المديرون. ولعل السبب في ذلك يعود إلى طريقة التنشئة الاجتماعية، والحدود المجتمعية المفروضة على المعلمة، إذ إنها تتقيد إلى حد بعيد بالقوانين والأنظمة والتعليمات، وما تفرضه عليها الظروف، وهي بذلك تحمي نفسها بالقانون وتطبقه، وتثبت وجودها بطريقة قانونية للمحافظة على العلاقات الإنسانية.
- **سلطة الخبرة:** تبين أن المديرات يمارسن سلطة الخبرة بدرجة أعلى مما يمارسه المديرون. ولعل السبب في مثل هذه النتيجة يعود إلى اعتقاد المعلمين بأن مستوياتهم العلمية والمسلكية تتشابه إلى حد بعيد مع الخبرات العلمية والمسلكية التي يمتلكها مدير المدرسة، ولعل الواقع يعزز ذلك؛ إذ إن نسبة المعلمين الذين يلتحقون ببرامج الدراسات العليا من دبلوم وماجستير ودكتوراه أعلى بكثير منها عند المعلمات، وقد سجل النظام التربوي الأردني حالات لمعلمين في المدارس من حملة الشهادات العليا(الماجستير والدكتوراه) التي تفوق مؤهل مدير المدرسة، مما يجعل المعلمة ترجع معظم الأمور في العملية التعليمية، وإدارة الصف إلى المديرة، وتثق بخبراتها العملية والعلمية، ولا تتجرأ على إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترضها، وهي بذلك تحيل مسؤولية اتخاذ القرار ونتائجه إلى المديرة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن لا أثر لمتغير الخبرة التعليمية على ترتيب ممارسة مصادر سلطة المديرين بشكل عام، وهذا يعود إلى تشابه الظروف التعليمية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها المعلمون من ذوي الخبرات التعليمية المختلفة في العمل التربوي في الميدان، وتفاعلهم مع الزملاء والمديرين والطلبة بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وأنه لا توجد فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الأفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية في المجالات الأربعة(سلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، وسلطة المكافأة). وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات الأفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة التعليمية فقط في مجال سلطة الإكراه؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات). ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المعلمين أفراد عينة الدراسة ذوي الخبرة القصيرة(أقل من 5 سنوات) يعدون حديثي التعيين، ولديهم نظرة مميزة لذواتهم؛ لأنهم يمتلكون مؤهلات علمية ومعلومات حديثة ومتطورة، ويجدون في أوامر المدير وتوجيهاته إكراها وإرغاما للقيام بالمهام والمسؤوليات. وبهذا فإن نتائج الدراسة قد اتفقت مع نتائج دراسة النوباني(2003) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً لممارسة القادة التربويين لمصادر سلطتهم تعزى لمتغير الخبرة الإدارية. كما أن نتائج الدراسة قد اختلفت مع نتائج دراسة جونسون وشورت(Johnson & Short, 1998)، التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً لممارسة السلطة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع مجالات مصادر السلطة الخمسة.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل تختلف درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين؟

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لمتغيري الدراسة (النوع الاجتماعي، والخبرة التعليمية)، وقد يكون السبب في الوصول إلى مثل هذه النتيجة، تشابة الخبرات التعليمية المتكونة لدى المعلمين نتيجة اندماجهم في العمل الواحد، وتحت الظروف الثقافية والاجتماعية والتعليمية نفسها، فتكون لديهم مستويات متقاربة من الطموح والمثابرة، وأنهم جميعا يؤدون العمل نفسه وفي الساعات والأوقات نفسها، ويتعرضون للمحفزات نفسها، وتوزع عليهم المهام والمسؤوليات المتقاربة، ويتنافسون فيما بينهم، ومؤهلاتهم العلمية والمسلكية متقاربة إلى حد ما.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم ودرجة دافعية الإنجاز لمعلمي مدارسهم؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة المديرين لمجالات مصادر السلطة في كل من (سلطة المكافأة، وسلطة المرجعية، وسلطة الخبرة) ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، إذ بلغت معاملات ارتباطاتها (0.34)، (0.31)، (0.35) عند مستوى دلالة($\alpha = 0.00$)على التوالي. وتبين وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من مجال سلطة الإكراه ومجال سلطة القانون، إذ بلغ معامل الارتباط بين مجال سلطة الاكراة ودرجة دافعية الإنجاز(-0.18) عند مستوى دلالة($\alpha = 0.00$)، كما بلغ معامل الارتباط بين مجال سلطة القانون ودرجة دافعية الإنجاز(-0.25) عند مستوى دلالة($\alpha = 0.00$)، مما يعني أن ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لمصادر السلطة المكافأة والخبرة والمرجعية تؤدي إلى دافعية إنجاز مرتفعة لدى المعلمين، بينما ممارسة مصادر السلطة القانون والإكراه تؤدي إلى انخفاض دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وبالنسبة لنتيجة الدراسة التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم في مدارسهم وبعض مجالات دافعية الإنجاز لدى معلمي تلك المدارس، فإن هذه النتيجة جاءت منسجمة مع المنطق، ومع ما يشير إليه الأدب النظري المتعلق بالموضوع، والذي يشير إلى أن نجاح الإداري لا يتوقف على وجهة نظره، أو على السياسة التي يتبناها، بقدر ما يتوقف على شخصيته ونمطه القيادي، وعلى قدرته

على اختيار الطرق والوسائل التي تحفز الآخرين إلى المساهمة الذاتية الفعالة في عمل المنظمة، وتحقيق أهدافها. كما يشير الأدب التربوي إلى أن مدير المدرسة هو القائد التربوي المسؤول عن قيادة الكوادر التربوية من معلمين وطلبة، وتوفير المناخ التنظيمي التربوي المناسب، القائم على التعاون، والعمل الجماعي، وتعميق رسالة المدرسة وتطويرها وتحسينها، وتحقيق رضا العاملين فيها، من خلال بناء جسور المحبة والثقة والصراحة والوضوح، وتوفير قدر من الطمأنينة والتقدير والاحترام الذاتي لدعم العاملين في تحقيق قيمهم الشخصية، وإثبات ذواتهم، واستثارة طاقاتهم المبدعة، ورفع الروح المعنوية لديهم، والوصول بهم إلى أعلى درجات الدافعية، والقيام بالمبادأة التي تودي إلى بلوغ أهداف المدرسة (دواني، 2003).

وتعتقد الباحثة أن السبب في الوصول إلى مثل هذه العلاقات بين متغيري الدراسة، ربما يعود إلى السلوك القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، والنابع من استخدام مصادر السلطة القانون، والخبرة، وسلطة المرجعية بدرجة مرتفعة، وبذلك فهم يولون اهتماماً بمشكلات المعلمين واهتماماتهم، ويتواصلون معهم باستمرار من خلال عقد الاجتماعات، والزيارات الصفية، مما أدى إلى زيادة الثقة المتبادلة بين المعلمين والمديرين. وقد اتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة القدومي (2000) التي تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين السمات الشخصية للمديرين ومستوى دافعية المعلمين، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة كل من عياصرة (2003) بوجود ارتباط إيجابي بين النمط القيادي للمدير ومستوى دافعية المعلمين.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بالآتي:

1. إذ أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لمصادر سلطتهم جاءت في المستوى المرتفع، وأن سلطة القانون قد احتلت المرتبة الأولى، وأن سلطة المكافأة قد احتلت المرتبة الأخيرة في الترتيب التنازلي لمصادر السلطة الخمسة، فان الباحثة توصي بتنظيم برامج تدريبية فعالة لمديري المدارس الثانوية العامة لتنمية مهاراتهم في مجال ممارسة مصادر سلطتهم في مدارسهم، ومنحهم مزيداً من الصلاحيات الإدارية والفنية التي تمكنهم من ممارسة مصادر سلطتهم لإيجاد الحلول للقضايا التربوية التي تواجههم في الميدان، حسب ظروف المدارس وإمكاناتها، إذ لا تزال الأنظمة والتعليمات الصادرة عن قمة الهرم الإداري التربوي هي التي تعالج معظم القضايا في الميدان.
2. ولكون درجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت مرتفعة، وعلاقتها بمصادر سلطة المديرين موجبة، فإن الباحثة توصي بتعزيز دافعية الإنجاز وتنميتها لدى المعلمين والمحافظة على ارتفاعها بزيادة الاهتمام بتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وزيادة التواصل بين المعلمين والمديرين. والعمل على زيادة الاهتمام بالبيئة المدرسية وتجهيزاتها العامة، والبيئة الصفية، ومتطلبات التعلم، ومواد التدريس، لتهيئة ظروف عمل مناسبة للمعلمين، لدفع المعلمين إلى زيادة الاهتمام بمستويات الأداء المقدمة، ونوعية التعليم ومخرجاته.
3. إجراء دراسات أخرى على المتغيرات نفسها في مجتمعات أخرى للتحقق من مدى القدرة على تعميم النتائج على مجتمعات مشابهه، ودراسات أخرى للكشف عن العلاقة بين مصادر السلطة ومتغيرات أخرى.

المصادر والمراجع:

الأحمد، أمل (1996). مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي. دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة دمشق، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مجلد(15)، العدد (2)،ص156-183.

الأزرق، عبد الرحمن صالح(2000). **علم النفس التربوي للمعلمين، مفاهيم ونظريات، دراسات ميدانية، أدوات قياس مبتكرة**. ط1، طرابلس، مكتبة طرابلس العلمية.

توق، محيي الدين، وعدس، عبد الرحمن (1993).**المدخل إلى علم النفس**. ط4، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، رداح وآخرون (1987). **الإدارة والإشراف التربوي**. اتجاهات حديثة، الرياض، مطبعة الفرزدق.

خليفة، عبد اللطيف(1995). **الدافعية للإنجاز، دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المصريين والسودان.** القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

دواني، كمال سليم (2003). **الإشراف التربوي، مفاهيم وآفاق.** ط1، عمان المكتبة الوطنية.

زياد، محمود نمر (2004). **العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السعود، راتب (1992). مصادر سلطة المشرف التربوي في الأردن، **مجلة آداب الرافدين**، جامعة الموصل، العراق.

السعود، راتب (1994). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لإصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية، **مجلة دراسات**، المجلد 21 (أ)، العدد1، ص185-220.

السعود، راتب؛ وبطاح، أحمد (1993). اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن. أسس مقترحة، **مجلةأبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، اربد، المجلد (9)، العدد(1)، 195-227.

الشماع، خليل محمد حسن (2004). **مبادئ الإدارة.** ط4، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت (2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**، أصول وتطبيقات، ط1، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العلاق، بشير (1999). **أسس الإدارة الحديثة، نظريات ومفاهيم**. ط1، عمان، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي احمد (2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

فرنش، وندل وجونير، سيسل بيل (2000). **تطوير المنظمات، تداخلات علم السلوك لتحسين المنظمة**. ترجمة احمد الهندي، مراجعة أحمد عبد الرحمن، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

القدومي، شرين راضي(2000). **العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المداس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلميها، والضبط المدرسي فيها**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مهدي، عباس عبد (2003). **أنموذج القيادة التربوية في المؤسسات التربوية العراقية. مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، المجلد (19)، العدد (1)، ص 142- 167.

نشواتي، عبد المجيد (2003). **علم النفس التربوي**. ط4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النوباني، مصطفى طه (2003). **العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2005). **إحصائيات التعليم للعام الدراسي2005/2004، إدارة التخطيط التربوي**، قسم الإحصاء.

Anderson, W, M. (2002). Factors that Motivate Teacher to Remain in the Teaching Profession in North Carolina. *Dissertation Abstracts International*. A, 62.p.2929.

Callmeier,K.(1992). *The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation.* 3r Ed, NY: Mac Millan, Publishing, C.., Inc.

Chapman. (1998). Professional Treatment of Teacher and Student *Academic Achievement*. Unpublished PhD Dissertation, Department of Education Leadership and Policy Studies, Virginia Teach. USA. Available at *http://Scharlib.vt.edu/theses/delayed/etd-32498-132039/ettitle.html*

Clarendon, B, & Arlington, V. (1999). Motivation Teacher to Improve Instruction. North American Association of Educational Negotiators *(NAEN).*15 *(*1). July/ August 1999.

Costley, D, L & Todd. (1983). *Human relations in organization*, 2nd ed.St.Paul: West. ERIC Document Reproduction Service No. FD 170856.

David, G, M. (1995). *Psychology*, (4th ed)., Michigan.: Hope College.

Diamantes,T,(2004). What Principals Think Motivates Teacher. *Journal of Instrutional Psychology*, at: // www. Find articles/ mimias/ in-1-31/ai- r6143325.

Egan, S, D. (2001). Motivation and Satisfaction of Chicago Public School Teachers: An analysis Based on the Herzberg Motivation Theory. *Dissertation Abstracts International.* A 62/08 P2693.

French & Raven (1960). Five Bases of Power? An Empirical Investigation, *Journal of Applied Psychology*,.76 (1), 106-114.

Gardner, H. (2000). Project Zero: Nelson Goodman's Legacy in Arts Education*. Journal of Aesthetics Art Criticism.* Summer. 58 (3) , 245.

Gibson, J, Ivancevich, J. & Donnelly, J. (1994). *Organization Behavior Structure- Processes*, 8th ed., Home wood111: IRWIN

Greener, J. (1998). Attitudes and Motivation of Vocational Teacher Regarding Program in Provement. *Journal of Industrial Teacher Education.* 35 (3), 6-23.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Education Administration*. New York: Random House. *http://www.efderghacettepe.edu.tr/html/journalinfo/22/a22.html*

Johnson, P. E., & Short, P, M.(1998). Principals Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Complication and Coflict, *Educational Management & Administration,* 26(2),147-159.

Lussier, R. N. (1990). *Human Relation Organizations*, Printed in the United States of America, Richard D. IRWIN, Inc.

McClelland, D. (1967). *Achieving Society*. New York, The Free Press, p28.

Rahim, M. A., & Afza, M.(1992). Leader Power, Commitment, Satisfaction, Compliance, and Propensity to Leave a Job Among U.S. Accountants, *The Journal of Social Psychology*, 133 (5), 495-516.

Rahim, M.A. Manger,N.R.(1996).Confirmatory Factor Analysis of the Bases of Leader Power: First-Order Factor Model and Its Invariance Across Groups, *Multivariate Behavioral Research,*31 (4) 517.

Umay, A. (2004). Level of Achievement Motivation of Mathematics Teacher Candidates, Change of Achievement Motivation, and Factors Effects This Change. *Journal of Hacettepe University. Available on:*
htt:// www. efderghacettepe.edu./htm/journalinfo /22/a22.html.

Webber, M., (1954). *The Theory of Social and Economic Organization, Talcot Parsons, ed*., A. M. Henderson and Talcot Parsons, Trans. New York. The Free Press, p.328.

Yukl, G., (1981).*Leadership in Organizations*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall.

Yukl, G. & Falbe C. M. (1991). Importance of Different Power Sources in Downward and Lateral Relation, *Journal of Applied Psychology*, 76 (3), 416-423

Schriesheim, C. A., Hinkin, T. R. & Podsakoff. P. M. (1991). Can I positive and Single-Item Measures Produce Erroneous Results in Field Studied of French and Ravens (1959) Five Bases of Power? An Empirical Investigation, *Journal of Applied Psychology*, 76 (1), 106-114.

Spear, M; Gould, K. & Lee B. (2000). Review of Literature on Teacher Motivation. NFER. Available at: *http://www.nfer.ac.uk/htm/does/htm/ outcomesrtm.html*

Steers, R, & Porter, L. (1991). *Motivation and Work Behavior Singapore.* McGraw_Hill, Inc.

Tuckman,B.(1999).Atripartite Model of Motivation for Achievement: Attitude/Drive/Strategy. Apaper Presented in the Symposium: Motivation Factors Affecting Students Achievement-Current Perspectives. *Annual Meeting of the American Psychological Association. Boston, USA*.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 1، 2007، 89-105

العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

معاوية أبو غزال*

تاريخ تسلم البحث 2006/7/20 تاريخ قبوله 2007/2/14

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة. وأشارت النتائج إلى: وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة ، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة عامةً وأبعادها الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى. واختلفت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف التخصص، ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة ، في حين لم تختلف العلاقة باختلاف الجنس. (**الكلمات المفتاحية** : ما وراء الذاكرة ، دافعية الانجاز الأكاديمي، طلبة جامعة اليرموك).

The Relatonship between Metamemory and Academic Achievement Motivation among Yarmouk University Students

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

***Abstract**: This study aimed at detecting the relationship between metamemory and academic achievement motivation among Yarmouk University students and finding out whether this relationship varies according to student gender and specialization.The sample consisted of (426) undergraduate students chosen randomly from Yarmouk University.The findings of the study revealed a moderate average level of metamemory and a high average level of academic achievement motivation among the students. It also revealed a statistically significant correlation between students' metamemory (and subtests) and their academic achievement motivation. Moreover, the relationship varied on memory contentment, and memory strategies according to student specialization in favor of science specialization. However, no significant difference in the relationship was attributed to student gender.(**Keywords:** Metamemory, Academic Achievement Motivation,Yarmouk University Students).*

خلفية الدراسة: حظي موضوع ما وراء المعرفة Metacognition باهتمام العديد من الباحثين في ميدان علم النفس التربوي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً، إذ تركز جل اهتمام المؤسسات التربوية على إثارة دافعية الطلبة على ممارسة عمليات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً، وتنمية تفكيرهم ليصبحوا أقدر على مواجهة المشكلات التي تتحداهم، وتحقيق التكيف في كافة المجالات التي يتفاعلون معها بشكل دائم ، ولكي يكونوا مفكرين استراتيجيين جيدين قادرين على حل المشكلات ومتعلمين منظمين ذاتياً يمكنهم فهم ذواتهم وتقييمها وتوجيه سلوكهم نحو أهداف محددة.

وتنسجم هذه الغايات والأهداف التربوية مع فكرة "زيمرمان" (Zimmerman, 1990) الشهيرة التي لاقت قبولاً واستحساناً كبيرين في الأوساط السيكولوجية، وفحوى هذه الفكرة أن المتعلمين يمكن وصفهم كأفراد منظمين ذاتياً إلى درجة أنهم يعدوا مشاركين نشطين في تعلمهم الخاص بهم من حيث الإستراتيجية والدافعية وما وراء المعرفة (Boekaerts, 2002; Paris & Paris, 2001). وترجع جذور البحث في ما وراء المعرفة إلى ميدانين رئيسين هما: علم النفس التطوري المتمثل بنظرية بياجه في التطور المعرفي(Schwartz & Perfect, 2002). وعلم النفس المعرفي المتمثل بأعمال هارت (Hart) حول خبرات الشعور بالمعرفة (Otani, Robert, & Widner, 2005). ولم يظهر البحث في ما وراء المعرفة بشكل واضح وجلي حتى عام (1970) عندما تحقق فليفل ورفاقه (Flavell) من معرفة الأطفال حول معرفتهم (Schneider & lockl, 2002) .

وتعرف ما وراء المعرفة بأنها وعي الطالب بعملية التفكير ذاتها وقدرته على الانخراط في سلوك منظم ذاتياً، ويتضمن ذلك مهارات معرفة ما يعرفه الطالب وما لا يعرفه، والتنبؤ بدقة الإجابة او صحتها، والتخطيط للمستقبل، والتحقق من نواتج الحلول التي يقدمها الطالب ومراقبتها (Driscoll, 1996).

وتنبع أهمية ما وراء المعرفة لصلتها الوثيقة بالموضوع المركزي في علم النفس التربوي ألا وهو التعلم. إذ يعد ما وراء المعرفة خطوة أساسية في التطور المعرفي للفرد، تسمح للمتعلم بالوصول إلى الاستراتيجيات وضبطها، حينما يدرك جوانب القوة والضعف في تعلمه، وعندما يتأمل الفرد عمليات التفكير لديه، فإن ذلك يمكنه من جعل عملية التعلم أبسط وأكثر فعالية، واختيار الطريقة المثلى للتعلم، (Bruning, Ronning & Scraw 1999).

* كلية التربية، جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

وقد انبثق مؤخراً العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة، مثل ما وراء الاستيعاب (Metacomprehension)، وما وراء المـــــزاج (Metamood)، ومـــــا وراء الدافعيـــــة (Metamotivation)، وما وراء الأخلاق (Metamoral)، وما وراء الذاكرة (Metamemory) وغيرها. ولعل مفهوم ما وراء الذاكرة أكثر هذه المفاهيم انتشاراً وجاذبية للعديد من القراء والباحثين، فقد أصبح مفهوم ما وراء الذاكرة في العقود الحديثة الموضوع الرئيس الذي أستأثر باهتمام العديد من مجالات المعرفة ذات الصلة بالبحث النفسي وتطبيقاته، ومن الأدلة على ذلك تناول العديد من ميادين علم النفس لهذا المفهوم كل بحسب اهتماماته وموضوعاته البحثية، فقد حاول علماء النفس المعرفيون التحقق من مفهوم ما وراء المعرفة كمفهوم مشترك بين العديد من العمليات المعرفية كالمراقبة الذاتية، واتخاذ القرار، والتعلم، والذاكرة، والدافعية، والتخطيط، والاستراتيجيات، والتطور المعرفي (Anderson, 2002). أما علم النفس العصبي فقد أكد أن ما وراء المعرفة حلقة وصل بين علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب وعلم النفس العصبي الاكلينكي Clinical Neuropsychology ، ومثال ذلك اهتمام الباحثين بالأعطال ما وراء معرفية، مثل عدم الوعي أو مشاكل الذاكرة وأمراضها التي تحدث عادةً نتيجة لجراحة الدماغ والجنون والتغيرات العصبية المرتبطة بتقدم العمر. (Schacter, Rich & Stampp, 1985; Kennedy & Yorkston, 2000).

أما علماء النفس الاجتماعي وعلماء الشخصية فقد تبنوا وجهة النظر القائلة أن ما وراء الذاكرة يرتبط بالشخصية والعمليات المعرفية الاجتماعية أكثر من كونها منفصلة عنها، ومثال ذلك تحقُق الباحثين من أثر مفهوم الذات، والإدارة الذاتية، والفعالية الذاتية، والشعور بالإتقان على الأداء المعرفي لدى الأطفال والراشدين. أما علماء النفس التطوري وعلماء النفس التربوي فقد حاولوا التحقق من ما وراء الذاكرة، من ناحية صلتها بالنمو والتحسنات التي تطرأ على المهارات المعرفية الأساسية لدى الأطفال. وقد تركز جُل اهتمامهم على كيف ومتى يتعلم الطفل ويطبق الاستراتيجيات التي تحسن من أدائه التعليمي في المدرسة والمواقف الحياتية المختلفة(Kuhn, 2000)أما علماء النفس التطوري الذين ينظرون إلى النمو على أنه يحدث عبر دورة الحياة life span developmental Psychology، فقد تحققوا من تطور ما وراء الذاكرة كمفهوم متعدد الأبعاد وكيفية تطوره في مرحلة الرشد، وكيف أن الإخفاقات في هذا المفهوم Metamemory Failures ربما تكون مرتبطة بتدهور declines أداء الذاكرة وانحرافها (Dixon, Hultsch & Hertzog, 1988).

إن من الملفت للنظر اندهاش الراشدين وفي معظم الأعمار من ذاكرتهم، وتساؤلهم عن كيفية عملها، والمواقف والحالات التي تفشل بها في أداء وظائفها، ولماذا يتذكرون بعض الأشياء ويفشلون في تذكر البعض الآخر، وفيما إذا كانت مهارات الذاكرة تتغير عبر دورة الحياة. إن مثل هذه التساؤلات تتضمن بعض المظاهر الخاصة بما وراء الذاكرة مثل وظيفة الذاكرة وكيفية عملها، والتبصر بالتغيرات والأعطال التي تطرأ على عملها، والوعي بعمليات الذاكرة، ومعرفة متطلبات الذاكرة ومهاراتها وحتى الانفعالات المرتبطة بها.

وقد ظهر مفهوم ما وراء الذاكرة عندما قام "فليفل" عام 1971 بتنظيم مؤتمر حمل اسم "البحث في تطور الطفل الاجتماعي "،حيث كان المحور الرئيسي في هذا المؤتمر بعنوان ما الذي يساعد على تطور الذاكرة، ثم تلى ذلك بحث بعنوان (حول معرفة الأطفال بذاكرتهم) كتبه كرتيرزر وليونارد وفليفل (Kreutzer, Leonard, & Flavell, *1975*). بعد ذلك حظي هذا الموضوع بالمزيد من البحث حتى وقتنا الحاضر.

ويرى ماكدوجل (McDougall, 1994) أن ما وراء الذاكرة هو تركيب مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وذو علاقة وثيقة بالذاكرة، تنبع أهميته من كونه يؤثر في تنظيم عمليات الذاكرة وتوجيهها ومراقبتها، ويعرفها بأنها المعرفة والإدراك والاعتقادات المتعلقة بوظيفة قدرات الفرد وتطورها حول ذاكرته ونظامها. أما فليفل (Flavell, 1979) فيعرفها بأنها معرفة الفرد بقدرات الذاكرة ووظائفها لديه. ويقترح أن ذاكرة الأفراد ربما تتأثر بكفاياتهم المدركة وخصائص المهمة واستخدام الإستراتيجية والتفاعل بين هذه العناصر الثلاثة، فهو يقترح أن الذي يتم تذكره يعتمد على من يقوم بتخزينه (الفرد × المهمة)، والاستراتيجية الأكثر مناسبة للفرد (الفرد × الإستراتيجية)، والمهمة التي يجب إنجازها (الفرد ×الاستراتيجية × المهمة). أما الأعمال والأبحاث الجديدة فقد أضافت إلى المعادلة السابقة عوامل تتعلق بالشخصية مثل: الإنجاز والعناصر الانفعالية، وخصوصاً القلق، والاكتئاب، والإثارة، والدافعية، ومعتقدات الفعالية الذاتية (Self - efficacy beliefs) (Bandura, 1982; Zelinski & Gilewski, 2004).

أما نلسون ونيرنز (Nelson & Narens, 1990) فقد حددا مستويين لما وراء الذاكرة هما: المراقبة Monitoring ويقصد بها معرفة المعلومات التي تمت معالجتها، والضبط Control ويقصد به معرفة الاستراتيجيات التي تُمكن من تحسين معالجة المعلومات. وعرفا ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد لذاكرته، ويمكن النظر إليها كمعتقدات الفرد حول ذاكرته وتعلمه بناءً على الخبرة السابقة والوعي المستمر خلال التعلم، ومعرفة استراتيجيات الذاكرة واستخدامها لتعزيز عملية التعلم.

في حين يرى هلتسج وهرتزوج وديكسون. (Hultsch, Hertzog, & Dixon, 1987) أن ما وراء الذاكرة تتضمن أربعة مكونات هي:

1. المعرفة الحقيقية (Factual Knowlodge) ويقصد بها معرفة الفرد بمهمات الذاكرة، أي المعرفة المتعلقة بوظائف الذاكرة وقابلية السلوكات والاستراتيجيات للتطور فيما يتعلق بالمهمات التي تتطلب عمليات الذاكرة. وأكد هرتزوج وديسكون وهلتسج (Hertzog, Dixon & Hultsch, 1990). أن عدم توفر هذه المعرفة ينتج ضعفاً في اختيار الاستراتيجية الفعالة لتنفيذ المهمة

وضعفاً في اختيار الاستراتيجية الأكثر ملاءمة لنظام الذاكرة لدى الفرد.

2. مراقبة الذاكرة Memory Monitoring ويقصد بها إدراك الفرد لكيفية الاستخدام النموذجي للذاكرة، بالإضافة إلى الحالة الراهنة لنظام الذاكرة لديه. ويعتقد هرتزوج ورفاقه (Hertzog et al., 1990) بضرورة وجود عنصرين أساسين لأداء الذاكرة لوظائفها وهما دقة المعرفة المخصصة حول نظام الذاكرة، والوعي بحالة وأولوية المعلومات المتوفرة في الذاكرة.
3. الفعالية الذاتية للذاكرة Memory Self - efficacy ويقصد بها إحساس الفرد بإتقانه أو قدرته على استخدام الذاكرة بفعالية في المواقف التي تتطلبها. وقد أكد كافانوف وقرين (Cavanaugh& Green, 1990) على وجود عاملين يؤثران في الفعالية الذاتية للذاكرة وهما مستوى الجهد المبذول وطول الإصرار والمثابرة كما ويرى رودولف وجيلمر (Rudolf& Jellemer, 1996) أن القلق وشكاوي الذاكرة يعكسان معتقدات الفعالية الذاتية أكثر من كونهما يعكسان التراجع في قدرات الذاكرة.
4. الحالة الانفعالية المتعلقة بالذاكرةRelated Affect Memory ويقصد بها الحالات الانفعالية التي ربما ترتبط أو تنتج عن المواقف التي تتطلب التذكر مثل القلق، والاكتئاب والتعب. وقد أكد ديفدسون وديكسون وهولتسج (Davidson, Dixon & Hultsch,, 1991) على وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين القلق حول الذاكرة والأداء المعرفي.

بينما يرى فان أدي (Van Ede, 1993) أن ما وراء الذاكرة هي مكون فرعي Subset من مكونات ما وراء المعرفة وتشتمل على عمليتين أساسين هما المراقبة والضبط، وتعرف على أنها معتقدات الفرد المتعلقة بالفعالية الذاتية للذاكرة، ومعرفته بقدرات التذكر لدى الآخرين وكيفية مقارنة نفسه بهم، ومعرفته بالذاكرة بشكل عام، ومعرفته بمهمات الذاكرة واستراتيجياتها (كل من استراتيجيات الذاكرة والعمليات التنفيذية ومراقبة وإدارة معالجة المعلومات من أجل تذكرها).

أما "تروير" وريتش (Troyer & Rich, 2002) فيريان أن ما وراء الذاكرة تتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي: الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والاستراتيجية. ويقصد بالرضا :مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق. أما القدرة أو أخطأ الذاكرة فيقصد بها قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفعالية دون أخطاء، في حين يقصد بالاستراتيجية مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة.

تُعد استراتيجيات التذكر الأساس الذي تستند عليه عمليات ما وراء الذاكرة، وتتميز هذه الاستراتيجيات بعدم الثبات فهي متغيرة حسب خبرة التذكر، وهي مزيج من المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge (معرفة كيفية عمل الاستراتيجية) والمعرفة الصريحة Declarative Knowledge (معرفة واقع الاستراتيجية) (Chi, 1984). وقد صنف برسلي وبوركووسكي وسوليفان (Pressley, Borkowski & O'Sullivan, 1998) استراتيجيات ما وراء الذاكرة حسب المعرفة الإجرائية والصريحة في ست فئات هي:

1- استراتيجيات المتعلم: وتُعد العنصر الأساسي في عمليات ما وراء الذاكرة، إذ تفترض أن المتعلم الخبير لديه معرفه حول عددٍ من الاستراتيجيات مثل التسميع، والتنظيم ذي المعنى للمعلومات، والتخيل الموسع، والتوزيع المختلف للجهد، والكلمة المفتاحية وغيرها من استراتيجيات الذاكرة.
2- المعرفة العامة بالاستراتيجية: وهي مبادئ عامة تتعلق بكافة استراتيجيات التذكر مثل: الجهد المبذول الذي يتطلبه استخدام الاستراتيجية، ومدى ملاءمة تطبيق الاستراتيجية للمهمات التعليمية المتنوعة.
3- المعرفة الخاصة بالاستراتيجية: يَعرف كل متذكر كفؤ متى تستخدم إحدى الاستراتيجيات ومتى لا تستخدم غيرها، ويَعرف أيضاً الجهد المطلوب ومدى الاستمتاع في استخدامها.
4- إجراءات استراتيجيات التذكر: ويجب أن ترتبط هذه الإجراءات مع المعرفة العامة باستراتيجيات التذكر.
5- معرفة استراتيجيات التذكر: إذ يجب على المتعلم أن يمتلك معرفة ببعض استراتيجيات التذكر العامة والتي تتلاءم مع طبيعة تذكره.
6- إجراءات اكتساب ما وراء الذاكرة: ومن هذه الإجراءات:

محاولة تكييف الاستراتيجية الجديدة مع المواضع الأخرى في المادة نفسها، والتحقق من النواتج طويلة المدى الناتجة عن استخدام الاستراتيجية من خلال الاختبار الذاتي للذاكرة بعد عدة أيام من استخدام الاستراتيجية، ومعرفة أي من استراتيجيات التذكر كان لها الأثر الأكبر من خلال مقارنة نواتج استخدام الاستراتيجيات المختلفة، والموازنة بين الجهد المبذول وبين نتاجات استخدام الاستراتيجيات.

وفيما يتعلق بتنمية مكونات ما وراء الذاكرة أكد تروير (Troyer, 2001).ان التدريب على هذه المكونات يحسن من وظائف الذاكرة اليومية خصوصاً لدى الراشدين، الذين تنتج مخاوف الذاكرة لديهم عن عدم المعرفة الكافية بالذاكرة وأثر التقدم في العمر.

يلاحظ من خلال استعراض تعاريف ما وراء الذاكرة تركيزها على مكون المعرفة بالذاكرة في حين لم يحظ مكون الضبط باهتمام كبير باستثناء تعريف فليفل (Flavell , 1979) وتعريف تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) وتعريف نلسون ونيرنز(Nelson & Narens, 1990). إذ تضمنت هذه التعريفات إشارة واضحة إلى ضرورة استخدام استراتيجيات الذاكرة.

كما ويلاحظ أن بعض التعاريف قد تميزت بتضمنها مكوناً ذا صبغة عاطفية، وهذا ما تضمنه فعلاً تعريف هلستج وهرتزوج وديكسون (Hultsch, Hertzog, & Dixon, 1987) إذ تضمن بُعداً أطلقوا عليه اسم الحالة الانفعالية المتعلقة بالذاكرة، وتعريف ترويير وريج (Troyer & Rich, 2002) إذ تضمن بُعداً سمي الرضا عن الذاكرة، والذي يتضمن انفعالات كالقلق حول أداء الذاكرة والثقة بها.

وبناءً على ما تقدم، يُعرّف الباحث ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد ومعتقداته حول ذاكرته من حيث كيفية تخزينها ومعالجتها للمعلومات، وسعتها، ونقاط ضعفها وقوتها، والأوقات التي تؤدي فيها وظائفها بكفاءة، وما يرافق هذه المعرفة من انفعالات، واستخدام استراتيجيات التذكر المناسبة للمهمة المطلوبة.

دافعية الإنجاز الأكاديمي

الدافعية طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم بل لتطويره وتنميته لدى الطلبة (Petri & Govern, 2004). وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات، التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية، ولعل دافعية الإنجاز من أكثر أشكال الدافعية اهتماماً من قبل علماء النفس التربوي، إذ تمثل أرقى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان لتحقيقها وتعتبر دافعية الإنجاز الأكاديميAcademic Achievement Motivation شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز التي يكون التركيز فيها على المهام والنشاطات المدرسية، وتعرف دافعية الإنجاز الأكاديمي بأنها: التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أم الكلية أم في أي مجالات أخرى، أو الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية.(الديب، 1990).

وعرف الحامد (1996) الدافعية أنها مجموعة القوى التي تثير السلوك وتوجهه نحو هدف دراسي أو الرغبة الملحة في أداء العمل الدراسي بصورة جيدة، أو النزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي. ويعرفها جوتفريد (Gottfried, 1985) بأنها الاستمتاع بالتعلم الذي يتميز بالتوجه نحو النبوغ وحب الاستطلاع والمثابرة، والتولد الداخلي للمهمة، وتعلم التحدي والمهام الصعبة جداً. ويرى قطامي (1993) أن دافعية الإنجاز الأكاديمي تلعب دوراً حيوياً في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكاته التعليمية وتعزيزه واستمراره وتجعله أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً في المواقف الصفية.

حدد علماء النفس التربوي عدداً من العوامل المسؤولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم مثل معتقدات الطلبة حول كفايتهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحوها أثناء تعلمهم، وقيمهم الأكاديمية (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998) وفيما يلي وصفاً مختصراً لثلاث نظريات ارتكزت في تفسيرها لدافعية الإنجاز الأكاديمي على هذه العوامل وهي:

نظرية الفعالية الذاتية Self efficacy theory

يقصد بالفعالية الذاتية معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهمات التي يتعامل معها. وترتبط هذه المعتقدات بالسلوكات المرتبطة بالإنجاز مثل معالجة المعلومات، والأداء الإنجازي، والدافعية، وتقدير الذات، واختيار النشاطات (Bandura, 1997) .

تعد الفعالية الذاتية مفهوماً مركزياً في نظرية باندورا (Bandura) في التعلم المعرفي الاجتماعي، فهي وسيطاً معرفياً للسلوك، إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سيبذله الفرد، ودرجة المثابرة التي سيبديها في مواجهة المشكلات، والصعوبات التي تعترضه، وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها باعتبارها فرصة أم تهديداً. وبناءً على ذلك يمكن القول إن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر احتمالاً لتنظيم ذواتهم ويوصفون كمتعلمين استراتيجيين وما وراء معرفيين (Seifert, 2004)، وأكثر إظهاراً للسلوكات الاتقانية (Deweck & Leggett, 1988). وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والتحديات. (Bandura,1993) وعلى العكس من ذلك يتجنب الطلبة ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة المهمات الصعبة ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات Ego- performance- oriented manner وبمعنى آخر يركزون على كيفية حكم الآخرين عليهم وهم تواقون للظهور كأفراد أذكياء، ويتجنبون وصفهم كأفراد غير مؤهلين، ولا يعتمدون في تقييم أدائهم على الجهد المبذول وإنما على النتيجة النهائية لذلك الجهد.

نظرية انجاز الهدف Achievement goal theory

تفترض نظرية انجاز الهدف إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية بالنظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة، فما سلوكات الطلبة إلا نتاجاً لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف (Pintrich & Garcia, 1991)

وقد ركز البحث في هذه النظرية على هدفين أساسين للتعلم هما: الهدف الموجه نحو المهمة أو الاتقان Mastery task oriented والهدف الموجه نحو الأداء Performance- oriented. كشفت نتائج الدراسات المهتمة بهذه النظرية عن تميز الطلبة ذوي الأهداف الإتقانية بالتنظيم الذاتي Self- regulation، والتصميم الذاتي، Self- determining والاعتقاد بأهمية الجهد المبذول في النجاح والفشل، وقابلية الذكاء للتغير Malleable (Dweck & Leggett, 1988) وتفضيل المهمات التي تنطوي على التحدي، (Seifert, 1995a) وهم أكثر استخداماً للاستراتيجيات وخصوصاً استراتيجيات المعالجة الأعمق Deep Stretegy Processing (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988) ومن جهة أخرى يتميز الطلبة الذين يسعون نحو الأهداف الأدائية بانشغالهم بمخاوفهم حول قدراتهم، وكيفية نظر الآخرين لأدائهم، ويعتقدون بان القدرة هي سبب النجاح والفشل (Deweck & Leggett, 1988) وينهمكون في استراتيجيات أقل تعقيداً، ويرددون عبارات

سلبية للذات، ويعزون نجاحهم لعوامل غير قابلة للضبط (Seifert, 1995b).

نظرية العزو Attribution theory:

تنطلق نظرية العزو في تفسيرها للدافعية من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه وفشله، وغالباً ما يعزو الطلبة نجاحهم وفشلهم إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية: القدرة، والجهد، والمزاج، وصعوبة المهمة، وتحيز المدرس، والحظ. ويرى واينر (Wiener, 1992)- وهو من أبرز علماء النفس التربوي المسؤولين عن إحكام الصلة بين نظرية العزو والتعلم المدرسي- أنه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه وفشله إلى ثلاثة أبعاد هي: مصدر الضبط واستقراره، وقابليته للسيطرة.

وقد استأثرت المعتقدات العزوية Attributional Beliefs باهتمام البحث المعاصر في تفسيره لدافعية الإنجاز، فقد تناولت الأبحاث الحديثة العلاقة بين المعتقدات العزوية وما وراء المعرفة وهذا ما يتضح جلياً في دراسة بوركوسكي وجنسون وريد (Borkowski, Johnson, & Reid, 1987) إذ تم التأكيد على التأثير المتبادل بين ما وراء المعرفة، ودافعية الإنجاز فقد تبين وجود علاقة تفاعلية بينهما، فالمعتقدات العزوية غير الوظيفية Dysfunctional تعوق اكتساب الفرد لمهارات ما وراء المعرفة، والفشل في اكتساب مهارات ما وراء المعرفة يعزز المعتقدات العزوية غير الوظيفية مثل الحظ وصعوبة المهمة وتحيز المدرسين. وعلى العكس من ذلك تساعد المعتقدات العزوية الوظيفية مثل الجُهد في اكتساب مهارات ما وراء المعرفة، واكتساب هذه المهارات يُعزز المعتقدات العزوية الإيجابية.

أما فيما يتعلق بما وراء الذاكرة والمعتقدات العزوية، فقد أكد بوركوسكي وكروسكي (Borkowski & Krause,1985) أن الطلبة الذين يعزون نجاحهم إلى الجهد المبذول، وفشلهم إلى عدم بذل الجهد الكافي، كانت معرفتهم بما وراء الذاكرة مرتفعة مقارنة بالطلبة الذين يعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل غير قابلة للضبط كالقدرة وخصائص المهمة. كما وتم الكشف في بحثهما عن مستوى مرتفع لما وراء الذاكرة لدى الطلبة الذين يمتلكون معتقدات راسخة حول دور الجهد المبذول في النجاح الأكاديمي، وهم أكثر ميلاً لتعميم استراتيجيات الذاكرة على مواقف متعددة من نظرائهم الذين يميلون إلى عزو نتائج أدائهم إلى عوامل غير قابلة للضبط.

ولم تختلف دراسة دفولدر وبرسلي (Devolder & Pressly, 1992) عما توصلت إليه دراسة بوركوسكي وكروسي (Borkowski & Kraues, 1985) إذ أشارت إلى أن الأفراد ذوي العزوات الداخلية هم الأكثر استخداماً لاستراتيجيات التذكر، وتميزت ذاكرتهم بفعالية مرتفعة مقارنة بنظرائهم ذوي العزوات الخارجية.

أما فيما يخص علاقة مركز الضبط بما وراء الذاكرة، أكد "ستيفنس وكابلان وبوندز وجولس" (Stevens, Kaplan, Ponds, & Jolles, 2001) أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على مركز الضبط الداخلي لديهم مستوى مرتفع في مهارات ما وراء الذاكرة.

ومما يدلل على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وما وراء الذاكرة نجاح البرامج التدريبية على مهارات ما وراء الذاكرة في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الأطفال، إذ أكد سكنايدر (Schneider, 1985) أن تدريب الأطفال على استراتيجية التسميع ساهم بشكل واضح في رفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم من خلال تأثيرها على أسلوب العزو لدى الأطفال. وهذا ما توصل أيضاً إليه جاسكيل (Gaskill, 2004) إذ ساهم برنامج تدريب الأطفال على استراتيجية التنظيم في رفع مستوى الفعالية الذاتية والتي تؤثر بدورها في رفع دافعية الإنجاز لدى الأطفال.

كما وأكدت دراسة أجراها "سنكافح" (Sinkavich, 1994) على طلبة جامعيين أن استخدام ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو هما أفضل المتنبئات بالأداء في الامتحانات وهذا يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات الثلاث.

وبناء على ما تقدم يعتقد الباحث ضرورة إجراء دراسة تكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي بعد أن تبين وجود مؤشرات منطقية قوية على وجود هذه العلاقة، فالعزو السببي ومركز الضبط يُعدان عنصرين أساسيين في الدافعية عموماً ودافعية الإنجاز الأكاديمي خصوصاً، لذا جاءت هذه الدراسة محاولةً الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وبالتحديد فإن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك؟

س2: ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

س3: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

س4: هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي في البيئة العربية والبيئة الأردنية. وتعد الدراسة الحالية على درجة بالغة من الأهمية، لكونها ستمهد الطريق أمام إجراء العديد من الدراسات المستقبلية حول موضوع ما وراء الذاكرة، وذلك بعد أن تبين أهمية هذا المفهوم في العملية التربوية والتكيف النفسي. فقد كشفت الدراسات عن الدور الرئيس لما وراء الذاكرة في الأداء المعرفي كالتذكر والاستدعاء اللفظي (Randolph, Arnett & Higginson, 2001) وصلتها الوثيقة بالقلق والعُصابية (Rudolf & Jellemer, 1996)، الشخصية والعمليات المعرفية الاجتماعية (Kuhn, 2000)، والأداء في الامتحانات (Sinkavich, 1994)، كما ويمكن

أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين العملية التعليمية لكون ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي من العوامل المؤثرة في عملية التعلم.

وتبرز أهمية أخرى للدراسة تنبثق من أدواتها، وتحديداً مقياس ما وراء الذاكرة إذا قام الباحث بتطوير أداة لتناسب البيئة الأردنية، وهي مقياس ما وراء الذاكرة والتي تتيح للباحثين الأردنيين والعرب إمكانية استخدامها لتحقيق أهداف تربوية أخرى، تقع خارج أهداف الدارسة الحالية إذ يمكن استخدام هذا المقياس من المرشدين النفسيين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات للتعرف على الطلبة الذين يعانون من مشكلات تكيفية، وكذلك يمكن استخدامه في تقييم فعالية البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية مهارات ما وراء الذاكرة وتحسين كفاءتهم المعرفية والانفعالية.

التعريفات الإجرائية

* ما وراء الذاكرة. مدى رضا الفرد عن ذاكرته، ووظيفة الذاكرة اليومية، ومدى استخدامه للاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة والمقاسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) والمحددة بمدى درجات يتراوح بين صفر و172.
* دافعية الإنجاز الأكاديمي: رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق في المواقف الأكاديمية ويقصد بها في هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي والذي طوره كنعان. (2004).

الدراسات السابقة

نظراً لندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمية أرتأى الباحث تقسيم هذه الدراسات إلى جزأين هما: الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة، والدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز الأكاديمي وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أولاً: الدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة

أجرى ديفدسون وديكسون وهولتسج (Davidson, Dixon & Hultsch, 1991) دراسة هدفت إلى التحقق من دور القلق المتعلق بأداء الذاكرة في التنبؤ بالأداء المعرفي المقاس من خلال استدعاء قوائم من الكلمات وقصص بطلاتها من النساء لدى عينة مؤلفة من (350) راشداً في مرحلة الرشد المبكر والرشد المتوسط والرشد المتأخر، وقد أستخدم في الدراسة مقياس القلق، وهو مقياس فرعي في مقياس ما وراء الذاكرة في مرحلة الرشد المطور من قبل ديسكون وهولستج وهرتزوج (Dixon, Hultsch & Hertzog, 1983)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائية بين القلق حول الذاكرة والأداء المعرفي لدى راشدي العمر المتأخر (69-78 سنة) إذ بلغ معامل الارتباط (-0.25) لقائمة التذكر(List recall) و(-0.30) للتذكر النثري (Prose recall) .

وأجرى سنكافيج (Sinkavich, 1994) دراسة للتحقق من العلاقة بين مجموعة من المتغيرات تضمنت أسلوب العزو والدافعية، والاختبار الذاتي للقدرة، والقدرة على معالجة المعلومات، واستخدام ما وراء الذاكرة في مواقف تعلم صفية حقيقية، وتألفت عينة الدراسة من 45 فرداً (30 أنثى، و15 ذكراً) متوسط أعمارهم(30 سنة)، تم اختيارهم من طلبة تخصص علم النفس التربوي في جامعة بيتسبورغ (Pittsburgh)، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام ما وراء الذاكرة والدافعية وأسلوب العزو هي أفضل المتنبئات بالأداء في الامتحانات. كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين كل من استخدام ما وراء الذاكرة والدافعية من جهة، وبين الأداء في الامتحانات الصفية من جهة أخرى؛ لذلك يمكن القول إن الطلبة الذين ينهمكون في ما وراء الذاكرة هم الأفضل في استرجاع وتطبيق المعرفة المتعلقة بالمساقات عند مقارنتهم بالطلبة الذين لا ينهمكون في ما وراء الذاكرة.

أما بيرسي ولانجي (Pierce & Lange, 2000) فقد هدفت دراستهما إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الذاكرة والدافعية وأداء الذاكرة لدى عينة تكونت من (*80*) طالباً من الصف الثاني والثالث الأساسي. إذ استخدمت في الدراسة أداتين هما: مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس عزو الجهد لمعرفة لمن يعزو الطلبة النجاح والفشل أثناء تعلمهم وقيامهم باسترجاع المهمات المطلوبة منهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن عمليات ما وراء الذاكرة وعزو الجهد لهما تأثير مباشر في استخدام الاستراتيجية، وأن العلاقة بين عمليات ما وراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجية أقوى من العلاقة بين ما وراء الذاكرة والاسترجاع. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة وثيقة بين ما وراء الذاكرة وأداء الذاكرة في مهمات الاسترجاع.

أما في الأردن فقد أجرى المشاعلة (2006) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي محوسب لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة التربية الإسلامية ،ودراسة تأثيره في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة ،وفي تحصيل طلبة الصف السادس،واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب لدى عينة تألفت من (135) طالباً من الذكور في مدرسة عبد الملك بن مروان في مدينة عمان إذ تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة مكونة من (67) طالباً ومجموعة تجريبية مكونة من (68) طالباً. وكان من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعة الضابطة والتجريبية في الاختبارات البعدية لثلاثة من أبعاد ما وراء الذاكرة وهي: المعرفة الواقعية، والفعالة الذاتية للذاكرة، والتأثر المرتبط بالذاكرة. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة على بعد مراقبة الذاكرة. في حين كشفت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية والتحصيل ولصالح المجموعة التجريبية .

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، قلة الدراسات العربية التي تناولت مفهوم ما وراء الذاكرة إذ أجريت دراسة واحدة فقط في البيئة الأردنية وهي دراسة المشاعلة (2006)، والتي هدفت إلى تنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام التعليم المحوسب لدى عينة من أطفال الصف السادس. كما يلاحظ وجود بعض الدراسات

التي حاولت التحقق من قدرة ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو -الذي يُعد عاملاً أساسياً مؤثراً في دافعية الإنجاز- في التنبؤ بالأداء في الامتحانات واستخدام استراتيجيات التذكر في المواقف التعليمية ومنها دراسة سينكافج (Sinkavich, 1994) ودراسة برسي ولانجي (Pierce & Lange, 2000) لكن هاتين الدراستين لم تتحقق من العلاقة المباشرة بين وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للتحقق من هذه العلاقة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعين إذ أشارت الدراسات السابقة إلى نتائج متناقضة فيما يتعلق بأثر هذين المتغيرين في دافعية الإنجاز.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أيضاً في محاولتها تقصي علاقة المكونات الفرعية لما وراء الذاكرة (الرضا عن الذاكرة، وأخطاء الذاكرة، واستخدام استرتيجيات الذاكرة) بدافعية الإنجاز الأكاديمي، إذ لم تتعرض أي من الدراسات السابقة إلى مثل هذه العلاقة باستثناء دراسة ديفدسون وديكسون وهولتسج (Davidson, Dixon & Hultsch, 1991) التي تناولت مكوناً واحداً فقط بين سبعة مكونات لما وراء الذاكرة، وهو مكون القلق حول أداء الذاكرة محاولةً الكشف عن علاقته بالأداء المعرفي (التذكر)، لدى عينة من كبار السن.

وبناءً على كل ما ذكر آنفاً، يمكن القول إن هذه الدراسة تعد قاعدة وأرضية خصبة لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول موضوع ما وراء الذاكرة، إذ لم يعثر الباحث على أية دراسة تبحث في العلاقة بين ما وراء الذاكرة عامة ومكوناتها الفرعية وبين دافعية الإنجاز الإكاديمي في كل من البيئة العربية والأجنبية.

* وقد استفاد الباحث من نتائج هذه الدراسات فيما يلي:

- اختيار عينة الدراسة حيث لاحظ الباحث تركيز الدراسات السابقة على كبار السن والأطفال الصغار، لذا جاءت هذه الدراسة للبحث في ما وراء الذاكرة على الطلبة الجامعيين.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة بالإضافة إلى الأدب التربوي والنفسي حول موضوع ما وراء الذاكرة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة والتأكيد على أهميتها حيث لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت ما وراء الذاكرة وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز الأكاديمي

أجرت قطامي (1993) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس وموقع الضبط والتحصيل على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة في مدينة عمان تألفت عينة الدراسة من (709) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور. وأثراً ذي دلالة إحصائية لموقع الضبط على دافع الإنجاز لصالح ذوي الضبط الداخلي.

وأجرى مقابلة (1993) دراسة هدفت للكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك. تألفت عينة الدراسة من (410) طالباً و(290) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير للجنس والى تفوق طلبة الكليات العلمية على طلبة الكليات الإنسانية في مستوى دافعية الإنجاز.

بينما أجرى عبابنة (1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر بعض السمات الشخصية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. تألفت عينة الدراسة من (337) طالباً و(409) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس والكلية والمرحلة الجامعية في مستوى دافعية الإنجاز.

وكشفت دراسة العمر(1987) التي كان من أهدافها التحقق من وجود أثر للجنس والتخصص الأكاديمي في دافعية الإنجاز لدى عينة تألفت من (235) طالباً وطالبة عن تفوق طلبة الكليات العلمية على طلبة الكليات الإنسانية في دافعية الإنجاز، وتفوق الإناث على الذكور في دافعية الإنجاز.

وقام خليفة(1997) بدراسة كان أحد أهدافها التعرف على مستويات دافعية الإنجاز، وفيما إذا كانت تختلف هذه المستويات باختلاف الجنس والجنسية. تكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الجامعي ممن يحملون الجنسية المصرية والسودانية. كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في مستوى الدافعية تعزى لمتغير الجنس في كل من المجتمع المصري والسوداني.

إن المتأمل في هذه الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز الأكاديمي يرى تركيزها الواضح على أثر متغيري الجنس والتخصص، كما ويلاحظ أن أكثر الدراسات قد أشارت إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس (مقابلة،1993؛عبابنة،1999؛ خليفة،1997) باستثناء دراسة العمر (1987) إذ تفوقت الإناث على الذكور في مستوى دافعية الإنجاز،ودراسة قطامي (1993) إذ تفوق الذكور على الإناث في دافعية الإنجاز، وهذا ينسجم مع معظم الدراسات العربية والأجنبية إذ أكدت على عدم وجود مثل هذه الفروق الجندرية.

كما ويلاحظ أيضاً أن أكثر هذه الدراسات أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات العلمية.(مقابلة 1993؛العمر 1987) بينما أشارت دراسة واحدة فقط إلى عدم وجود مثل هذه الفروق وهي دراسة العبابنة(1999).

* وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات فيما يلي:

- التحقق من دلالات صدق مقاييس دافعية الإنجاز الأكاديمي وثباته .

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة بالإضافة إلى الأدب التربوي والنفسي حول موضوع دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- بلورة مشكلة الدراسة والتأكيد على أهميتها .حيث تعد دافعية الإنجاز الأكاديمي هدفاً أساسياً لكل من يتعامل مع الطلبة من معلمين ومدرسين في الجامعات، مختصين في علم النفس التربوي، ووسيلة فعالة لتحقيق نواتج تعلمية مجدية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك من مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2006/2005 إذ بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (16808) من الطلاب والطالبات، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص

التخصص	تخصصات إنسانية		تخصصات علمية		
الجنس					
المستوى الدراسي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع
أولى	861	2079	1117	1128	5185
ثانية	845	1843	992	860	4540
ثالثة	595	1491	561	582	3229
رابعة	647	1447	1139	621	3854
المجموع	2948	6860	3809	3191	
الكلي	9808		7000		16808

* حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل التابعة لجامعة اليرموك.

عينة الدراسة

جرى اختيار عينة الدراسة من مجتمع طلبة جامعة اليرموك من مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2006/2005 بالطريقة العشوائية الطبقية وبنسبة (2.54%) من عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، إذ بلغ حجم العينة (426) طالباً وطالبة، ويبين

جدول (2): توزيع عينة الدراسة على متغيري الجنس والكلية.

الجنس	الكلية	العدد	النسبة المئوية	المجموع
ذكور	أدبية	122	%65.9	
	علمية	63	%34.1	185
إناث	أدبية	183	%75.9	
	علمية	58	%24.1	241

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما:

أولاً: مقياس ما وراء الذاكرة.

طور هذا المقياس "تروير وريتش" (Troyer & Rich, 2002)، ويتكون هذا المقياس من (57) فقرة ذات تدريج خماسي موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية ويتكون من:

1- الرضا عن الذاكرة: يستخدم لتقدير مدى رضا الفرد عن قدرة الذاكرة لديه، ويتكون من (18) فقرة. تتراوح درجة الفرد على هذا المقياس بين (0 – 72).
2- القدرة: يستخدم لتقدير وظيفة الذاكرة اليومية، ويتكون من (20) خطأ من أخطاء الذاكرة اليومية. تتراوح درجة الفرد على هذا المقياس بين (صفر- 80).
3- الإستراتيجية: يستخدم لتقدير مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، ويتكون هذا المقياس من (19) فقرة. تتراوح درجة الفرد على هذا المقياس بين (صفر- 76).

صدق مقياس ما وراء الذاكرة بصورته الأصلية وثباته

للتحقق من صدق المقياس استخدام تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) صدق المحتوى. وللتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، وذلك بتوزيع المقياس على (24) فرداً من خارج عينة الدراسة وبفارق أربعة أسابيع بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (0.93) لمقياس الرضا، و(0.86) لمقياس القدرة، و (0.88) لمقياس الاستراتيجية.

صدق وثبات مقياس ما وراء الذاكرة بصورته العربية

قام الباحث باستخراج الصدق المحتوى لمقياس ما وراء الذاكرة بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، وأية ملاحظات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة. وبناء على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف فقرتين من فقرات المقياس لكون نسبة الاتفاق عليهما كانت متدنية ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون (55) فقرة. ولغرض التأكد من ثبات مقياس ما وراء الذاكرة بصورته العربية، تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على الأبعاد الفرعية المقياس وعلى المقياس ككل، وبلغ معامل الثبات (0.79) لمقياس الرضا، و (0.77) لمقياس القدرة، و (0.89) لمقياس الاستراتيجية، أما المقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات (0.87) وتدل هذه المؤشرات على درجة ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

التحليل العاملي

بغرض استخراج درجة تشبع فقرات الاستبانة على المجالات الثلاث الخاصة بمقياس ما وراء الذاكرة، تم تطبيق التحليل العاملي لجميع فقرات المقياس على المجالات الثلاثة، والجداول (3) و(4) و(5) توضح ذلك.

جدول (3): درجة تشبع فقرات مجال الرضا عن الذاكرة على مجالات مقياس ما وراء الذكرة

الرقم	الفقرة	الرضا عن الذاكرة	أخطاء الذاكرة	إستراتيجية الذاكرة
1	بشكل عام، أنا مسرور من قدرتي على التذكر.	0.381	0.498-	0.021
2	هناك خلل جديّ (خطير) في ذاكرتي.	0.507	0.234-	0.379
3	من المحتمل أن أتذكر الأشياء عندما تكون مهمة.	0.309	0.272-	0.265
4	عندما أنسى شيئاً ما، أخشى أن يكون لدي مشكلة حقيقية في الذاكرة.	0.430	0.127	0.252
5	ذاكرتي أسوا من ذاكرة معظم من هم في مثل سني.	0.459	0.152-	0.363
6	أثق بقدرتي على تذكر الأشياء.	0.519	0.508-	0.088
7	أشعر بعدم السعادة عندما أفكر بقدرتي على التذكر.	0.427	0.132	0.135
8	يساورني القلق إذا فكرت أن الآخرين قد يلاحظون ضعف ذاكرتي.	0.367	0.139	0.165
9	أنا قلق بشأن ذاكرتي.	0.576	0.090	0.300
10	أشعر مؤخراً أن ذاكرتي آخذه في التراجع.	0.422	0.134	0.212
11	أنا راضٍ بشكل عام عن قدرتي على التذكر.	0.566	0.479-	0.057
12	لا أنزعج عندما أفشل في تذكر شيئاً ما.	0.276	0.230-	0.238
13	أقلق من احتمالية فشلي في تذكر شيء ما.	0.501	0.104-	0.297
14	أنا مُحرج من قدرتي على التذكر.	0.427	0.021-	0.382
15	أنزعج وأغضب من نفسي عندما أنسى.	0.491	0.171-	0.311
16	ذاكرتي جيدة بالنسبة لسني.	0.497	0.530-	0.025
17	أنا قلق حول قدرتي على التذكر.	0.522	0.179	0.181

يظهر من الجدول (3) أن درجة تشبع فقرات مجال الرضا عن الذاكرة على مجال الرضا عن الذاكرة تراوحت بين (0.276-0.576)، كان أبرزها (0.576) وتعود للفقرة رقم (9)، ثم (0.566) وتعود للفقرة رقم (11)، وكان أدناها (0.276) للفقرة رقم (12)، و(0.309) للفقرة رقم (3)، و(0.367) للفقرة رقم (8)، و(0.381) للفقرة رقم (1).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الفقرات حصلت على درجة تشبع قليلة، إلا أنها كانت الأبرز على المجال الذي تنتمي إليه، ولذلك ارتأى الباحث الإبقاء عليها في المجال نفسه.

كما يظهر من الجدول السابق أن درجة تشبع فقرات مجال الرضا عن الذاكرة على مجال أخطاء الذاكرة كانت بدرجة قليلة جداً ومعظمها كانت سالبة حيث تراوحت بين (-0.508_ -0.139)، أما درجة تشبع فقرات مجال الرضا عن الذاكرة على مجال إستراتيجية الذاكرة تراوحت بين (0.021 – 0.382) وهي تعبر عن درجة قليلة .

جدول (4): درجة تشبع فقرات مجال أخطاء الذاكرة على مجالات مقياس ما وراء الذاكرة

الرقم	الفقرة	الرضا عن الذاكرة	أخطاء الذاكرة	إستراتيجية الذاكرة
1	خطأت في وضع شيء تستخدمه يومياً مثل المفاتيح أو النظارات.	0.230-	0.511	0.103
2	فشلت في تذكر رقم هاتف استخرجته للتو من الدليل.	0.247-	0.522	0.139
3	نسيت اسم شخص قابلته لتوك.	0.287-	0.469	0.093
4	تركت شيئاً ما كان من المفروض أن تحضره معك.	0.234-	0.610	0.117-
5	نسيت موعداً مهماً.	0.078-	0.465	0.235
6	نسيت ما كنت تنوي فعله كأن تذهب إلى غرفة، ثم تنسى ما كنت تريد منها.	0.293-	0.583	0.046
7	نسيت القيام بنقل رسالة شفهية.	0.107-	0.528	0.097
8	واجهتك صعوبة في استخدام الكلمة المناسبة التي تريدها أثناء المحادثة.	0.200-	0.494	0.136-
9	واجهتك مشكلة في تذكر التفاصيل التي قرأتها في صحيفة الصباح.	0.139-	0.554	0.104
10	نسيت تناول الدواء في موعده.	0.137-	0.476	0.041
11	لم تتمكن من تذكر اسم شخص تعرفه منذ مده.	0.225-	0.538	0.021
12	نسيت أن ترسل رسالة في موعدها.	0.146-	0.551	0.088
13	نسيت ما كنت تريد أن تقوله أثناء حديثك.	0.194-	0.586	0.001
14	نسيت عيد ميلاد أو مناسبة سنوية تعرفها جيداً.	0.125-	0.448	0.205
15	نسيت رقم هاتف تعرفه وتستخدمه دائماً.	0.018	0.376	0.289
16	ذكرت قصة أو نكته أكثر من مرة لنفس الشخص لأنك نسيت أنك قد ذكرتها له.	0.166-	0.500	0.156
17	نسيت مكان شيء كنت قد وضعته فيه قبل أيام.	0.231-	0.656	0.016-
18	نسيت أن تشتري شيئاً كنت تنوي شراءه.	0.182-	0.637	0.006-
19	نسيت بعض التفاصيل حول حديث أجريته مؤخراً.	0.199-	0.524	0.142

يظهر من الجدول (4) أن درجة تشبع فقرات مجال أخطاء الذاكرة على مجال أخطاء الذاكرة تراوحت بين (0.3.76 - 0.656)، كان أبرزها (0.656) التي تعود للفقرة رقم (17)، ثم (0.637) وتعود للفقرة رقم (18)، وكان أدناها (0.376) للفقرة رقم (15).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الفقرات حصلت على درجة تشبع قليلة، إلا أنها كانت الأبرز على المجال الذي تنتمي إليه، ولذلك ارتأى الباحث الإبقاء عليها في المجال نفسه.

كما يظهر من الجدول السابق أن درجة تشبع فقرات مجال أخطاء الذاكرة على مجال الرضا عن الذاكرة كانت بدرجة قليلة جداً ومعظمها كانت سالبة حيث تراوحت بين (-0.078 – 0.018)، أما درجة تشبع فقرات مجال أخطاء الذاكرة على مجال إستراتيجية

الذاكرة تراوحت بين (-0.136 _ 0.289) وهي تعبر عن درجة قليلة.

جدول (5): درجة تشبع فقرات مجال إستراتيجية الذاكرة على مجالات مقياس ما وراء الذاكرة

الرقم	الفقرة	الرضا عن الذاكرة	أخطاء الذاكرة	إستراتيجية الذاكرة
1	استخدمت المنبه لتذكيرك بموعد شيء تود القيام به.	0.142	0.007	0.304
2	طلبت من شخص أن يساعدك في تذكر شيء أو أن يُذكرك بفعل ما.	0.231	0.068-	0.451
3	اخترعت قافية غنائية للأشياء التي تود تذكرها.	0.100	0.212-	0.548
4	اخترعت صورة ذهنية لتذكر الأشياء مثل صورة وجه مقرونة بالاسم.	0.256	0.195	0.312
5	كتبت أشياء في مفكرتك، كالمواعيد أو أشياء أنت بحاجة لعملها.	0.201	0.012	0.288
6	استعرضت الحروف الهجائية كي ترى إن كانت تذكرك باسم أو كلمة معينة.	0.203	0.099-	0.460
7	رتبت ونظمت المعلومات التي تريد أن تتذكرها كترتيب مواد البقالة حسب مجموعات الطعام.	0.142	0.052	0.331
8	رددت اسم شيء ما بصوت مرتفع كي تتذكره مثل رقم هاتف استخرجته للتو.	0.215	0.028	0.363
9	استخدمت الروتين لتتذكر شيئاً مهماً مثل التأكد من أنك تحمل محفظة نقودك أو مفاتيحك عند مغادرتك البيت.	0.178	0.264-	0.456
10	أعددت قائمة مثل قائمة المواد الغذائية، أو قائمة بأشياء تريد فعلها.	0.225	0.177	0.265
11	استخدمت التوسعه الذهنية من أجل تذكر شيئاً ما، كالتركز على تفاصيل كثيرة لحفظها.	0.198	0.023-	0.444
12	وضعت شيئاً ما في مكان بارز لكي يذكرك بعمل شيئ، كأن تضع الشمسية مثلاً في مدخل الباب لكي تأخذها معك صباحاً.	0.178	0.122-	0.509
13	كررت شيئاً ما بينك وبين نفسك لفترات طويلة لكي تتذكره.	0.185	0.079-	0.502
14	اخترعت قصة معينة تعمل على ربط المعلومات التي تريد أن تتذكرها.	0.178	0.137	0.443
15	كتبت أشياء في دفتر ملاحظتك لكي تتذكرها.	0.217	0.164	0.267
16	ركبت كلمة من الحروف الأوائل لأشياء تريد تذكرها مثل كلمة "طبخ" لتذكرك بشراء "طماطم" "وباذنجان" و "خس".	0.158	0.129-	0.581
17	ركزت بشكل كبير وعن قصد على شيء ما لكي تتذكره.	0.239	0.071-	0.529
18	كتبت ملاحظات أو مذكرات لنفسك (غير المفكرة أو دفتر الملاحظات) لكي تذكرك بعمل شيء.	0.226	0.209	0.238
19	تتبعت ذهنياً خطواتك لكي تتذكر شيئاً، كأن تتبع ما قمت به من أعمال أو أماكن لكي تتذكر أين وضعت شيئاً نسيت مكانه.	0.149	0.239-	0.540

يظهر من الجدول (5) أن درجة تشبع فقرات مجال إستراتيجية الذاكرة على مجال إستراتيجية الذاكرة تراوحت بين (0.238- 0.581)، كان أبرزها (0.581) تعود للفقرة رقم (16)، ثم (0.548) تعود للفقرة رقم (3)، وكان أدناها (0.265) للفقرة رقم (10)، و(0.238) للفقرة رقم (18)، و(0.288) للفقرة رقم (5)، و(0.304) للفقرة رقم (1)، و(0.312) للفقرة رقم (4)، و (0.331) للفقرة رقم (7)، و(0.363) للفقرة رقم (8).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الفقرات حصلت على درجة تشبع قليلة، إلا أنها كانت الأبرز على المجال الذي تنتمي إليه، ولذلك ارتأى الباحث الإبقاء عليها في المجال نفسه.

كما يظهر من الجدول السابق أن درجة تشبع فقرات مجال إستراتيجية الذاكرة على مجال أخطاء الذاكرة كانت بدرجة قليلة جداً ومعظمها كانت سالبة حيث تراوحت بين (-0.264 _ 0.209)، أما درجة تشبع فقرات مجال إستراتيجية الذاكرة على مجال الرضا عن الذاكرة تراوحت بين (0.100 – 0.256) وهي تعبر عن درجة قليلة.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

طور كنعان (2003) هذا المقياس وقد تكون من (36) فقرة ذات أوزان سلبية وإيجابية. وقد عمل على التحقق من دلالات صدق الاختبار بعرضه على (10) محكمين من ذوي الاختصاص وجرى إضافة بعض الفقرات أو حذفها بحيث أصبح المقياس يتكون من (36) فقرة. واستخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للتأكد من ثبات الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة تألفت من (50) طالباً وطالبة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.92) واستخدم أيضاً معامل (كرونباخ الفا) لحساب قيمة الثبات للاتساق الداخلي للفقرات حيث بلغ (0.88). وقد تم اعتماد المعيار الآتي في الحكم على درجة توفر مهارات ما وراء الذاكرة، ودافعية الانجاز. (2.33) فما دون درجة ضعيفة (2.34 – 3.66) درجة متوسطة (2.67) فأعلى درجة عالية.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تناولت العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الأكاديمي.

السؤال الأول: ما مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس ما وراء الذاكرة الذي طوره الباحث بصورته العربية، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاده الثلاثة، الجداول (6)(7) (8)(9) توضح ذلك.

1-الرضا عن الذاكرة

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الرضا عن الذاكرة

الرقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	بشكل عام، أنا مسرور من قدرتي على التذكر.	3.04	0.90
2	هناك خلل جديّ (خطير) في ذاكرتي.	2.87	1.01
3	من المحتمل أن أتذكر الأشياء عندما تكون مهمة.	3.43	0.86
4	عندما أنسى شيئاً ما، أخشى أن يكون لدي مشكلة حقيقية في الذاكرة.	2.61	1.04
5	ذاكرتي أسوا من ذاكرة معظم من هم في مثل سني.	2.86	1.04
6	أثق بقدرتي على تذكر الأشياء.	3.10	0.91
7	أشعر بعدم السعادة عندما أفكر بقدرتي على التذكر.	2.74	1.07
8	يساورني القلق إذا فكرت أن الآخرين قد يلاحظون ضعف ذاكرتي.	2.56	1.1
9	أنا قلق بشأن ذاكرتي.	2.71	0.99
10	أشعر مؤخراً أن ذاكرتي آخذه في التراجع.	2.65	1.05
11	أنا راضٍ بشكل عام عن قدرتي على التذكر.	3.02	0.99
12	لا أنزعج عندما أفشل في تذكر شيئاً ما.	2.54	1.05
13	أقلق من احتمالية فشلي في تذكر شيء ما.	2.31	1.1
14	أنا مُحرج من قدرتي على التذكر.	2.75	0.99
15	أنزعج وأغضب من نفسي عندما أنسى.	2.47	1.1
16	ذاكرتي جيدة بالنسبة لسني.	3.08	0.96
17	أنا قلق حول قدرتي على التذكر.	2.60	0.98
الكلي		2.78	0.47

2- أخطاء الذاكرة

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات أخطاء الذاكرة

الرقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	أخطأت في وضع شيء تستخدمه يومياً مثل المفاتيح أو النظارات.	2.41	1.05
2	فشلت في تذكر رقم هاتف استخرجته للتو من الدليل.	2.53	1.04
3	نسيت اسم شخص قابلته لتوك.	2.56	1.14
4	تركت شيئاً ما كان من المفروض أن تحضره معك.	2.52	1.05
5	نسيت موعداً مهماً.	2.33	1.07
6	نسيت ما كنت تنوي فعله كأن تذهب إلى غرفة، ثم تنسى ما كنت تريد منها.	2.58	1.11
7	نسيت القيام بنقل رسالة شفهية.	2.28	1.01
8	واجهتك صعوبة في استخدام الكلمة المناسبة التي تريدها أثناء المحادثة.	2.39	1.05
9	واجهتك مشكلة في تذكر التفاصيل التي قرأتها في صحيفة الصباح.	2.28	1.03
10	نسيت تناول الدواء في موعده.	2.45	1.11
11	لم تتمكن من تذكر اسم شخص تعرفه منذ مده.	2.49	1.08
12	نسيت أن ترسل رسالة في موعدها.	2.30	1.02
13	نسيت ما كنت تريد أن تقوله أثناء حديثك.	2.45	1.03
14	نسيت عيد ميلاد أو مناسبة سنوية تعرفها جيداً.	2.44	1.05
15	نسيت رقم هاتف تعرفه وتستخدمه دائماً.	2.36	1.00
16	ذكرت قصة أو نكته أكثر من مرة لنفس الشخص، لأنك نسيت أنك قد ذكرتها له.	2.26	1.10
17	نسيت مكان شيء كنت قد وضعته فيه قبل أيام.	2.47	1.04
18	نسيت أن تشتري شيئاً كنت تنوي شراءه.	2.39	1.04
19	نسيت بعض التفاصيل حول حديث أجريته مؤخراً.	2.29	1.01
الكلي		2.41	0.59

3- استراتيجيات الذاكرة

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات استراتيجيات الذاكرة

الرقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	استخدمت المنبه لتذكيرك بموعد شيء تود القيام به	2.82	1.10
2	طلبت من شخص أن يساعدك في تذكر شيء أو أن يُذكرك بفعل ما.	2.47	1.00
3	اخترعت قافية غنائية للأشياء التي تود تذكرها.	2.89	1.18
4	اخترعت صورة ذهنية لتذكر الأشياء مثل صورة وجه مقرونة بالاسم.	2.66	1.06
5	كتبت أشياء في مفكرتك، كالمواعيد أو أشياء أنت بحاجة لعملها.	2.55	1.09
6	استعرضت الحروف الهجائية كي ترى إن كانت تذكرك باسم أو كلمة معينة.	2.88	1.15
7	رتبت ونظمت المعلومات التي تريد أن تتذكرها كترتيب مواد البقالة حسب مجموعات الطعام.	2.71	1.12
8	رددت اسم شيء ما بصوت مرتفع كي تتذكره مثل رقم هاتف استخرجته للتو.	2.57	1.02
9	استخدمت الروتين لتتذكر شيئاً مهماً مثل التأكد من أنك تحمل محفظة نقودك أو مفاتيحك عند مغادرتك البيت.	2.64	1.18
10	أعددت قائمة مثل قائمة المواد الغذائية، أو قائمة بأشياء تريد فعلها.	2.64	1.07
11	استخدمت التوسعه الذهنية من أجل تذكر شيئاً ما، كالتركيز على تفاصيل كثيرة لحفظها.	2.44	1.06
12	وضعت شيئاً ما في مكان بارز لكي يذكرك بعمل شيئ، كأن تضع الشمسية مثلاً في مدخل الباب لكي تأخذها معك صباحاً.	2.59	1.12
13	كررت شيئاً ما بينك وبين نفسك لفترات طويلة لكي تتذكره.	2.50	1.07
14	اخترعت قصة معينة تعمل على ربط المعلومات التي تريد أن تتذكرها.	2.74	1.15
15	كتبت أشياء في دفتر ملاحظتك لكي تتذكرها.	2.65	1.09
16	ركبت كلمة من الحروف الأوائل لأشياء تريد تذكرها مثل كلمة "طبخ" لتذكرك بشراء "طماطم" "وباذنجان" و "خس".	2.90	1.13
17	ركزت بشكل كبير وعن قصد على شيء ما لكي تتذكره.	2.47	1.08
18	كتبت ملاحظات أو مذكرات لنفسك (غير المفكرة أو دفتر الملاحظات) لكي تذكرك بعمل شيء.	2.72	1.05
19	تتبعت ذهنياً خطواتك لكي تتذكر شيئاً، كأن تتبع ما قمت به من أعمال أو أماكن لكي تتذكر أين وضعت شيئاً نسيت مكانه.	2.58	1.16
الكلي		2.66	0.48

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس ما وراء الذاكرة بأبعاده الثلاثة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الرضا عن الذاكرة	2.78	0.47
2	استراتيجية الذاكرة	2.66	0.48
3	القدرة أو أخطاء الذاكرة	2.41	0.59
	المقياس ككل	2.61	0.36

يظهر من الجدول (9) أن مستوى ما وراء الذاكرة لطلاب جامعة اليرموك هو المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي

(2.61) على المقياس ككل، أما بعد الرضا عن الذاكرة فكان في المستوى العالي بمتوسط حسابي (2.78)، وبعد استراتيجية الذاكرة وبعد القدرة أو أخطاء الذاكرة في المستوى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (2.66)، (2.41) على التوالي.

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس دافعية الإنجاز والمجموع الكلي لهما، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (2.77) مما يدل على وجود مستوى دافعية مرتفع لدى طلبة جامعة اليرموك، ويبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

الرقم	الفقرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	أثابر على بذل الجهد لأن ذلك يساعدني على النجاح.	3.13	0.96
2	أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي.	2.84	0.95
3	أشعر بالملل من الدراسة بسبب كثرة المقررات والامتحانات.	2.51	1.12
4	أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه.	2.73	1.05
5	عند مناقشة زملائي حول موضوع دراسي معين أشعر بضعف الثقة بالنفس.	2.88	1.00
6	أستفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة.	2.21	0.96
7	أسعى لن أكون في مستوى الطلبة المتفوقين في دراستهم.	3.05	0.98
8	أرغب الامتحانات التي تكون أسئلتها سهلة.	2.73	1.12
9	إذا انتقدني زملائي لإنجاز عمل دراسي فأنني أتفهم هذا النقد بموضوعية.	3.03	0.92
10	اهتم بدروسي ولا تهمني المشاغل الأخرى.	2.45	091
11	عندما لا استوعب درساً من الدروس أتركه وانصرف إلى شيء آخر لا يتعلق بالدراسة.	2.69	1.06
12	اعتمد في الدراسة على تصوير دفاتر زملائي للمادة الدراسية.	3.10	1.03
13	أشعر بالمتعة عندما أطالع الكتب اللامنهجية التي تفيدني في دراستي.	2.66	1.06
14	أفضل ساعات يومي هي التي أقضيها في أحاديث عامة مع أصدقائي أو في النزهة.	2.62	1.08
15	عند شرح موضوع دراسي أمام الطلاب ألقيه بكل ثقة واقتدار.	2.78	1.02
16	أواظب على متابعة دروسي مهما كانت الظروف.	2.47	1.00
17	عندما لا أفهم موضوعاً دراسياً معيناً أحاول بذل كل جهدي لفهمه.	3.03	1.023
18	أميل للتنافس مع الطلبة في الدراسة.	2.84	0.97
19	ألجأ إلى الغش في الامتحان عندما لا أتمكن من الإجابة على الأسئلة.	2.87	1.04
20	أشعر أن الوقت يمر بطيئاً في الفصل الدراسي.	2.68	0.97
21	أعتقد أن مرحلة الدراسة هي أمتع مراحل العمر.	3.37	099
22	عندما يكون الموضوع الدراسي الذي أمامي صعباً أتركه وأنصرف إلى موضوع أسهل.	2.50	0.96
23	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب تحملها.	2.48	1.07
24	أنا في سباق مع الزمن من أجل النجاح.	3.02	1.02
25	عندما يطلب مني إبداء رأي في المحاضرة أتردد خشية النقد من الطلاب والمدرسين.	2.78	1.00
26	لدي الاستعداد الكافي لأداء الامتحانات.	2.67	0.99
27	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي العلمي.	3.17	0.98
28	أحاول أن أجيب عن أسئلة المدرسين قبل أن يبادر زملائي بذلك .	2.62	1.05
29	أحرص على تحضير دروسي قبل تقديمها.	2.33	1.04
30	أشعر أن مستقبل المهن الحرة أفضل من مستقبل مواصلة الدراسة.	2.88	1.04
31	أرغب في تأجيل امتحاناتي أو الأعمال الفصلية إلى آخر لحظة في الفصل.	2.79	1.00
32	أواظب على القيام بالواجب الذي بيدي حتى يكتمل أو ينتهي.	2.91	0.99
33	أتمنى لو أن وقت المحاضرة تم اختصاره .	2.63	1.07
34	حينما يختلف رأيي عن آراء الطلاب الآخرين حول موضوع دراسي معين فإنني أشعر بالخجل والارتباك.	2.75	1.06
35	أتابع ما يبذله زملائي من جهد لكي أتفوق عليهم.	2.59	1.01
36	مهما أبذله من جهد للدراسة فإن الحظ هو أساس النجاح.	2.84	1.06
الكلي		2.77	0.43

السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الإنجاز؟

للإجابة عن هذه السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين متغيري دافعية الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة اليرموك من جهة، وبين متغير دافعية الانجاز وكل بعد من أبعد مقياس ما وراء الذاكرة من جهة أخرى ، ويوضح الجدول (11) ذلك.

جدول (11): معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز وأبعاد مقياس ما وراء الذاكرة، والمقياس ككل

البعد	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1- الرضا عن الذاكرة	0.37	0.00
2- استراتيجية الذاكرة	0.35	0.00
4- القدرة أو أخطاء الذاكرة	0.33	0.00
المقياس ككل	0.49	0.00

يظهر من الجدول (11) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس دافعية الإنجاز دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، إذ بلغت بين بعد الرضا عن الذاكرة ودافعية الإنجاز (0.37)، وبين إستراتيجية الذاكرة ودافعية الإنجاز (0.35)، وبين القدرة أو أخطاء الذاكرة ودافعية الإنجاز (0.33)، أما معامل الارتباط مع المقياس ككل بلغ (0.49) وهو أعلى من معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والأبعاد الفرعية لما وراء الذاكرة وربما يعود سبب ذلك أن العينة أصبحت أكثر تباعداً (أقل تجانساً) على مقياس ما وراء الذاكرة بصورته الكلية وهذا يؤدي إلى زيادة قيمة معامل الارتباط.

السؤال الرابع : هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف جنس الطالب ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط السابقة حسب متغير الجنس ، جدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): قيم (z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين دافعية الانجاز والمكونات الفرعية لما وراء الذاكرة على متغير الجنس

المتغير	المستوى	الرضا عن الذاكرة		استراتيجية الذاكرة		القدرة أو أخطاء الذاكرة		الكلي	
		معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z
الجنس	ذكور	*0.336	0.716	*0.419	1.412	*0.336	0.163	*0.502	0.3376
	إناث	*0.394		*0.300		*0.320		*0.481	

* دال عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر من الجدول (12) أن قيم (z) لمعاملات الارتباط بين دافعية الانجاز ومهارات ما وراء الذاكرة للذكور والإناث كانت منخفضة وأقل من القيمة الحرجة (1.96)، وبالتالي ليس هناك فروق في معاملات الارتباط على متغير الجنس .

السؤال الخامس : هل تختلف قوة العلاقة بين مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى دافعية الانجاز الأكاديمي باختلاف تخصص الطالب ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيم (Z) الفشرية لمعاملات الارتباط السابقة حسب متغير التخصص ، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): قيم (z) الفشرية لمعاملات الارتباط بين دافعية الانجاز المكونات الفرعية لما وراء الذاكرة على متغير التخصص

المتغير	المستوى	الرضا عن الذاكرة		استراتيجية الذاكرة		القدرة أو أخطاء الذاكرة		الكلي	
		معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z	معاملات الارتباط	قيمة Z
التخصص	الكليات العلمية	*0.488	2.159*	*0.460	2.252*	*0.353	0.828	*0.549	1.638
	الكليات الأدبية	*0.297		*0.251		0.276		*0.417	

يلاحظ من الجدول (13) أن قيمة (z) لمعاملات الارتباط على الرضا عن الذاكرة قد بلغت (2.159)، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة (1.96) وبالتالي فإن هناك فروقاً في معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والرضا عن الذاكرة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، إذ بلغ معامل الارتباط للتخصصات العلمية (0.488) ، بينما بلغ للتخصصات الأدبية (0.297).

كما تبين أن هناك فروقاً في معاملات الارتباط على مهارة استراتيجية الذاكرة تبعا لمتغير التخصص، إذ بلغت قيمة (z) (2.252) وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة (1.96) ، وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية ، إذ بلغ معامل الارتباط للتخصصات الأدبية (0.251)، بينما بلغ للتخصصات العلمية (0.46).

أما قيمة (z) لمعاملات الارتباط على المقياس ككل تبعا للتخصص فبلغت (1.638) وهي أقل من القيمة الحرجة (1.96) ، وبالتالي ليس هناك فروق في معاملات الارتباط بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية .

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة عامةً وبين دافعية الإنجاز الأكاديمي، وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة سنكافيج (Sinkavich, 1994)، التي أشارت إلى أن ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز هما متنبأن قويان بالأداء في الامتحانات، وهذا يدل على الصلة الوثيقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز، واتفقت أيضاً مع دراسة بيرسي ولانجي (Pierce & Lange, 2000) إذ كشفت عن دور كل من ما وراء الذاكرة والعزو السببي في استخدام استراتيجيات التذكر.

وتنسجم هذه النتيجة على ما يبدو مع آراء أنصار معالجة المعلومات المهتمين منهم تحديداً بعلاقة دافعية الإنجاز بمستويات معالجة المعلومات في الذاكرة (المستوى السطحي،والمستوى الأعمق). فهم يؤكدون على التأثير الإيجابي المتبادل بين دافعية

الإنجاز ومستويات معالجة المعلومات إذ يدعم كل منهما الآخر (Bergin, 1998).

وبناءً على ذلك يمكن القول إن الطالب الذي يمتلك قدرات مرتفعة في ما وراء الذاكرة (مستوى معالجة أعمق) كالوعي بالذاكرة، واستخدام استراتيجيات تذكر أكثر فعالية، ترتقي لديه دافعية الإنجاز الأكاديمي. ومن جهة أخرى يبدو أن الطالب ذا دافعية الإنجاز الأكاديمي المرتفعة أكثر ميلاً إلى الانهماك في مهمات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً، وما قدرات ما وراء الذاكرة إلى مثالاً قوياً على هذه العمليات.

ويستطيع المعلمون في المدارس وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاستفادة من هذه العلاقة بتنمية ما وراء الذاكرة بمكوناتها الفرعية أو بالارتقاء بدافعية الإنجاز لدى طلبتهم. فبما أن ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز يرتبطان معاً بشكل دال إحصائياً، فإن التغيرات في أحد المتغيرين سيقود على الأرجح إلى تغيرات في المتغير الآخر. على سبيل المثال بإمكان المدرس أن يرتقي بدافعية الإنجاز بتشجيع الطلبة على العزوات الداخلية من خلال التأكيد على أهمية الجهد المبذول والمثابرة، وعرض نماذج للطلبة المتميزين، ومراعاة الفروق الفردية أثناء تقديم المعلومات للطلبة وتجنب الأسئلة الصعبة جداً، لكي نفوت على الطالب الفرصة لعزو سبب رسوبه أو تدني درجاته في الاختبارات إلى أسباب خارجية لا يمكن السيطرة عليها كالحظ وتحيز المدرس وصعوبة المهمة. فنحن في هذه الحالات نجنب الطالب أن يكون في موقف دفاعي وبالتالي نحصنه ضد العزوات غير الوظيفية.

وما يصدق على العزوات السببية يصدق أيضاً على الفعالية الذاتية، التي تلعب دوراً حاسماً في دافعية الإنجاز. فالمدرس الناجح والخبير هو الذي ينمي الشعور بالفعالية الذاتية لدى طلبته بتشجيعهم على تذكر خبرات النجاح السابقة التي خبروها وإعداد سجلات مكتوبة تعزز وعي الطالب وإدراكه لخبرة النجاح وغيرها من الأنشطة . إن هذه الأنشطة التي ترتقي بالفعالية الذاتية والعزوات السببية الداخلية قد تؤدي بالطلبة إلى مزيد من الإصرار والمثابرة والثقة بالإنجاز، مما يؤدي إلى زيادة التأمل بعملياتهم المعرفية ومن ضمنها الذاكرة وكيفية أدائها لوظائفها. وتعزز لديه استخدام استراتيجيات التذكر وضبطها وبمعنى آخر تجعل منه طالباً منظماً لذاته ومتعلماً استراتيجياً.

ومن جانب آخر عندما يشجع المدرس طلبته على الانهماك في أنشطة تهدف إلى استخدام الاستراتيجيات، والتبصر بالذاكرة وكيفية عملها، وما تؤديه من دورٍ فاعلٍ في التذكر والتكيف بشكل عام، ونقاط قوتها وضعفها، فإنه على الأرجح سيعزز لديهم الشعور بأهمية الجهد المبذول ومسؤولياتهم عن تعلمهم ،وعزو نتائج أدائهم إلى أسباب داخلية قابلة للضبط، وتنمية مستوى الفعالية الذاتية العامة والأكاديمية بشكل خاص، مما ينعكس قطعاً على دافعية الإنجاز الأكاديمي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين المكونات الفرعية لما وراء الذاكرة: الرضا عن الذاكرة، وأخطاء الذاكرة، واستخدام الاستراتيجيات، ودافعية الانجاز الاكاديمي. ففيما يخص العلاقة بين الرضا عن الذاكرة ودافعية الإنجاز فيمكن ردها إلى الصلة الوثيقة بين الانفعال والدافعية، إذ ينظر إلى الانفعالات كدوافع للسلوك ومحركات له (Petri & Govern, 2004). ويُعد انفعال الرضا من أبرز الانفعالات الإيجابية التي تستشير السلوك والنشاطات المعرفة بأشكالها كافة ؛ لذلك فإن الشخص الذي يشعر بالرضا عن ذاكرته وعن أدائها ووظائفها سوف يندفع إلى بذل مزيد من الجهود والمثابرة على إنجاز المهمات والأنشطة، التي تتطلب دوراً فاعلاً من ذاكرته واتجاهات إيجابية نحوها.

وفيما يخص العلاقة بين أخطاء الذاكرة وبين دافعية الإنجاز فيمكن ردها إلى مستوى الفعالية الذاتية المدركة Self- efficacy، التي تشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته وإنجاز أهدافه. فقد أكد "باندورا" صاحب هذا المفهوم في نظريته في التعلم الاجتماعي المعرفي إلى أن اجتياز خبرات متقنة هو أهم العوامل المؤثرة في مستوى الفعالية الذاتية (Bandura, 2000). وبناءً على ذلك يبدو منطقياً أن الشخص الذي يمارس نشاطات معرفية بسيطة أو معقدة تتطلب عمليات تؤديها الذاكرة دون أن يرتكب أخطاءٍ، سوف يشكل توقعات مرتفعة عن عمل الذاكرة ووظائفها، وبالنتيجة سوف يؤثر إيجابياً في دافعية الإنجاز الأكاديمي لديه. فكلما شكل الفرد توقعات مرتفعة عن ذاكرته واتجاهات إيجابية نحوها، ارتفع لديه مستوى الفعالية الذاتية المدركة، التي تؤثر قطعاً في مستوى الدافعية. وهذا الأمر ينسجم مع الأدب التربوي حيث يرى هلتسج وهوتزوج وديكسون (Hultsch, Hertzog, Dixon, 1987) أن الفعالية الذاتية للذاكرة (Memory self- efficacy) تُعد مكوناً أساسياً من مكونات ما وراء الذاكرة، ويقصد بها إحساس الفرد بإتقانه أو قدرته على استخدام الذاكرة بفعالية في المواقف التي تتطلبها.

أما فيما يخص العلاقة بين استراتيجيات الذاكرة ودافعية الإنجاز فيمكن تفسيرها من خلال نظرية روتر (Rotter) في الدافعية التي تنص على أن الدافعية هي نتاج لتفاعل قوتين رئيسيتين هما توقعات الفرد لبلوغ هدف ما وقيمة هذا الهدف.(الدافعية = التوقع × القيمة). وبناءً على ذلك يبدو أن الشخص الذي يستخدم استراتيجيات التذكر بشكل دائم يكون لديه توقعات مرتفعة حول جهوده لإنجاز مهمات معينة؛ ولذلك فإن الدافعية سوف تزداد وتتحسن لما للدافعية من صلة وثيقة بالتوقعات، فكلما ارتفعت التوقعات ارتفع مستوى الدافعية. وكذلك الحال بالنسبة للقيمة فيبدو منطقياً أن الشخص الذي يستخدم استراتيجيات التذكر بكثرة يكون مدركاً لأهمية وقيمة المعلومات التي يعالجها في ذاكرته.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظرية العزو (Attribution) في دافعية الإنجاز، فقد أشار الأدب التربوي إلى أن تعلم مهارات ما وراء المعرفة (Metacognition) (والتي تعتبر ما وراء الذاكرة مكوناً هاماً من مكوناتها) (McDougall, 1994) له أهمية بالغة وحاسمة في مجال التعلم، إذ تجعل لدى الفرد القدرة

على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته، وبمعنى آخر إلى أسباب داخلية يمكن التحكم بها والسيطرة عليها، كما تزيد من ثقته بقدراته مما ينعكس بالضرورة إيجابياً على دافعية الانجاز. وتنسجم هذه النتيجة أيضاً مع دراسة "سينكافيج" (Sinkavich, 1994)، التي أكدت العلاقة القوية بين ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو من جهة، ودافعية الانجاز من جهة أخرى.

ومما يدل على الصلة الوثيقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز نجاح برامج التدريب على ما وراء الذاكرة في رفع مستوى دافعية الانجاز (Gaskill, 2004; Schneider, 1985) والتحصيل (المشاعلة، 2006). فقد أكد جاسكيل(Gaskill, 2004) أن تدريب الأطفال على استخدام استراتيجيات الذاكرة وتحديداً إستراتيجية التنظيم يساهم في رفع مستوى الفعالية الذاتية، التي بدورها تؤثر إيجابياً في رفع مستوى دافعية الانجاز لهؤلاء الأطفال، وهذا ما أكده أيضاً سكنايدر (Schneider, 1985)، إذ أشارت نتائج دراسته إلى أن تدريب الأطفال على استراتيجيات ما وراء الذاكرة وخصوصاً تدريبهم على إستراتيجيتي التجميع والتسميع ساهم في رفع مستوى دافعية الانجاز لهؤلاء الطلبة من خلال تأثيرهما على أسلوب العزو لدى أفراد العينة.

وتعد نتائج هذه الدراسات بالغة الأهمية، إذ تمهد الطريق أمام إجراء دراسات أخرى تهدف إلى تصميم برامج تدريبية على مهارات ما وراء الذاكرة لدى عينات من الراشدين وتحديداً طلبة الجامعات ،وعلى متغيرات نفسية أخرى كالعزو، ومركز الضبط، والتحصيل وغيرها .فقد أشارت هذه الدراسات إلى نجاح برامج التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال. فالذي يصدق على الأطفال سيصدق على الكبار سيما وإنهم يتميزون بأنماط تفكير أكثر تقدماً وتعقيداً والتي تتطلب عمليات معرفية أكثر عمقاً وتنظيماً.

أما فيما يتعلق باختلاف العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز باختلاف الجنس، فقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف جنس الطالب، ويمكن رد هذا إلى أن غالبية الأدبيات التربوية والنفسية لم تشر إلى وجود فروق جندرية على كل من المتغيرين، فلا يوجد فروق حقيقية بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز(مقابلة، 1993؛ عبابنة 1999؛ خليفة، 1997 Medinck & Thomas, 1993) وكذلك الحال بالنسبة لقدرات الذاكرة التي تعد مكوناً أساسياً من مكونات ما وراء الذاكرة، إذ أشارت العديد من الأبحاث إلى تشابه الذكور والإناث في قدرات الذاكرة (Herlitz, Nilsson & Backman, 1997; Meinz & Salthouse, 1998).

وكشفت الدراسة اختلاف العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز باختلاف التخصص الأكاديمي ولصالح التخصصات العلمية. ويمكن رد ذلك إلى تفوق طلبة التخصصات العلمية على طلبة التخصصات الأدبية في دافعية الانجاز (المقابلة،1993؛ العمر،1987؛ عبابنة،1999) ويمكن تفسير ذلك لكون طلبة التخصصات العلمية يميلون – بسبب طبيعة المنهاج وصعوبة مقرراتهم الدراسية - إلى استخدام طرق دراسية أكثر علمية في التعامل مع قضايا تخصصهم مثل أسلوب حل المشكلات، إذ يتطلب هذا الأسلوب من الطالب القيام بأنشطة معرفية أكثر تعقيداً كالتحليل والاستدلال والتأمل والتقويم والتخطيط.

ويمكن رد ذلك وفقاً لمنحى معالجة المعلومات الذي يركز بعض أنصاره على مستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بدافعية الإنجاز، إذ تبين وجود تأثير متبادل بين دافعية الإنجاز ومستوى معالجة المعلومات، إذ يدعم كل منهما الآخر (Bergin, 1998).وبمعنى آخر كلما ازدادت دافعية الإنجاز زاد عمق معالجة الطالب للمعلومات والعكس صحيح. وبناءً على ذلك ربما يكون الطلبة ذوو التخصصات العلمية أكثر ميلاً لمعالجة المعلومات على المستوى الأعمق بسبب طبيعة المنهاج وما يتطلبه من عمليات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً، والتي تتطلب من الذاكرة القيام بوظائفها بفعالية مرتفعة كالمراقبة والضبط، بالإضافة إلى كون المواد العلمية على درجة كبيرة من الدقة وخطورة الأخطاء فيها. لذلك من المنطقي أن يكونوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات الذاكرة ومراقبة عملياتها وضبطها.

التوصيات

خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات من أهمها: .*ضرورة بناء برامج تدريبية في ما وراء الذاكرة، وذلك بعد أن تبين صلتها الوثيقة بدافعية الإنجاز الأكاديمي .

- التحقق من أثر هذه البرامج في تنمية بعض الظواهر النفسية ذات الصلة بالعملية التعليمية كالتحصيل، والفعالية الذاتية ومركز الضبط وغيرها.
- ضرورة إجراء دراسات تبحث في العلاقة المباشرة بين ما وراء الذاكرة من جهة وأسلوب العزو والفعالية الذاتية من جهة أخرى .
- ضرورة إجراء أبحاث تتناول الفروق الجندرية في استخدام استراتيجيات التذكر.

المصادر والمراجع

الحامد، محمد .(1996). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية. **رسالة الخليج العربي، 16** (58): 131 – 169.

الديب، علي .(1990). الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان، **مجلة علم النفس، 4**: 69-*107*

المشاعلة، مجدي .(2006). **تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب**،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان- الأردن.

قطامي، يوسف . (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، **مجلة الدراسات ، 20أ** (2): 232 – 268.

كنعان، صفوت .(2003). **العلاقة بين دافعية الانجاز الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد- الأردن.

مقابلة، نصر.(1993). الدوافع للإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن في ضوء متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الدراسي.**مجلة كلية الآداب**،جامعة بغداد.

خليفة، عبد اللطيف. (1997). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.**مجلة علم النفس**،**13**: 57-77

عبابنة، محمد. (1999). **مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد-الأردن.

الطريري، عبد الرحمن. (1988). العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديمغرافية.**حولية كلية التربية ،جامعة قطر**،**6**: 353-569

العمر، بدر (1987). دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت.**مجلة العلوم الاجتماعية** ، **15**: 75-95

قطامي، نايفة (1994). أثر الجنس وموقع الضبط المستوى الأكاديمي على دافع لدى طلبة التوجيهية العامة. **دراسات الجامعة الأردنية**،**21**: 7-33

Anderson, C. (2002). Thinking about thinking: Cognition and metacognitive processes in drama. In Bjorn, R. & Anna-Lena S. (Eds). Playing betwixt and between The IDEA dialogues 2001 (pp. 265-270) Oslo. Landslaget Drama Skolen.

Bandura, A .(1993). Perceived Self- efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28: 117-148.

Bandura, A.(1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologits, 37:122-147.

Bandura, A. (1997) Self efficacy: The Exercise of Control. Freeman and Company. New York.

Bandura, A.(2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current Directions in Psychological science, 9:75-78.

Bergin, D.A. (1998). Petterns of motivation orientation, Learning Strategies and achievement of high school Students of colour. Paper presented at the annul meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self regulated learning approach EARLI Presidential Address, 2001. Learning and Instruction, 12: 589-604.

Borkowski J., & Krause, A .(1985). Metacognition and Attributions Beliefs. In Proceedings of XXlll International Congress of Psychology. Amsterdam: Elsevier.

Borkowski, J., Johnson, M.,& Reid, M.(1987). Metacognition, Motivation, and the transfer of control processes. In S.J. Ceci (Ed.), Hand book of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspests of Learning Disabilities, Hlillsdale, NJ: Lawerence Erlbaum Associates.

Bruning, R, Ronning, R., & Schraw, G. (1999). Cognitive Psychology and Instruction. (Third Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice- Hall, Inc.pp: 95-98, 297-302.

Chi, M.H .(1984).Representing knowledge and meta-knowledge: Implications for interpreting metamemory research. In R.H. Kluwe & F.E. weinert (Eds.). Metacognition, Motivation, and learning. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Davidson, H. A, Dixon, R. A & Hultsch, D. F. (1991). Memory anxiety and memory performance in adulthood. Applied Cognitive psychology, 5: 423-434.

Devolder, P., and Pressley, M.(1992). Causal attributions and strategy use in relation to memory performance differences in young and older adult. Applied Cognitive Psychology, 6:629-642.

Dixon, R.A, Hultsch, D F & Hertzog, C. (1988). The Metamemory in Adulthood (MIA) Questionnaire, *Psychopharmacol Bulletin*, 24: 671-688.

Driscoll, M. (1994) Psychology of Learning for Instruction. Boston, MA, Allyn & Bacon.

Dweck, C. & Leggett, E.(1988). A social cognitive approach to motivation and personality, Psychological Review, 95: 265-273.

Eccles, J. S, Wigfield, A.& Schiefele, U.(1998). Motivation In: Eiesenberg, N. (Ed.), Hand book of Child Psychology, (5th Ed), Vol.3, pp: 1017-1095. Wiley, New York .

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development enquiry. American Psychologist, 34, 906-911.

Gaskill, P. & Murphy, R. K. (2004). Effects of a memory strategy on second –grader's performance and self-efficacy. Contemporary Educational Psychology, 2:27-50.

Gottfried, A. E.(1985). Academic Intrinsc motivation in elementary and Junior high school students. Journal of Educational Psychology, 77:631- 645.

Herlitz, A, Nilsson, L., & Backman, L. (1997). Gender differences in episodic memory. Memory & Cognition, 25: 801-811.

Hertzog, C., Dixon, R. A.,& Hultsch. D.F .(1990). Metamemory in adulthood Differentiating knowledge, belief. and behavior. In T.H. Hess (Eds) Aging and Cognition: knowledge organization and utilization : (pp161-212). Elsevier Science Publishers.

Hultsch, D.F., Hertzog, C., & Dixon, R. (1987). Age difference in metamemory: Resolving the inconsistencies. Canadian Journal of Psychology, 41:193-208.

Kennedy, M. & Yorkston, K. (2000) Accuracy of Metamemory After Traumatic Brain injur: Predictions during verbal learning. Journal of Speech, Language Hearing Research. 43 :1072-1086.

Kreutzer, M.A.. Leonard, C., & Flavell, J.H(1975). Am interview study of childern's knowledge about memory. Monographs of the Society for Research in Child Development, 40 (1, Serial No.159).

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. Current Directions in Psychological Science, 9: 178-181.

McDougall, G. J. (1994). Predictors of metamemory in older adults. Nursing Research. 43: 212-218.

Mednick, M.T., & Thomas, V. (1993). Woman and the psychology of achievement: A view from the eighties. In f. L. Denmark & M. A. Paludi (Eds), Psychology of Woman: A handbook of issues and thories (pp 585-626). Westport. CT: Greenwood press.

Meece, J., Blumentfeld, P.& Hoyle, R.(1988). Student's goal orientation and cognitive engagement in classroom activities, Journal of Educational psychology, 8: 514-523.

Meinz, E.J., & Salthouse, T. A. (1998). Is age kinder to females than to males? Psychonomic Bulletin & Review, 5: 56-70.

Nelson, T. & Narens, L. (1990) Metamemory: a theoretical framework and new finding. The Psychology of Learning and Motivation. 26: 125-322.

Otani, H. Robert, L. & widner,J. (2005). Metacognition: New Issues and Approaches. Journal of General Psychology, 132: 329-334.

Paris, S. G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self regulated learning. Educational Psychology, 36: 89-101.

Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation. Theory, Research, and Application (5th Ed) Australia: Thomson- wads worth.

Pierce, S., & Lange, G. (2000). Relationships among metamemory, Motivation and memory performance in young school – age children, British Journal of Developmental psychology, 18: 121- 135.

Pressley, M., Borkowski, J. & O'Sullivan, J.(1998). Children's Metamemory and the Teaching of Memory Strategies. Metacognition, Cognition, Human Performance. Orlando: Academic Press, pp:111-153.

Randolph, J. J, Arnett, P. A & Higginson, C. I. (2001). Metamemory and tested cognitive functioning in Multiple sclerosis. The Clinical Neuropsychologist 15: 357-368.

Rudolf, W. H & Jellemer, J. (1996). Memory complaints in elderly people. Educational Gerontology, 22,: 341-358.

Schacter, D. L., Rich, S. A, & Sampp, M.S. (1985). Remediation of memory disorders: Experimental evaluation of the spaced- retrieval technique. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 7: 79-96.

Schneider, W. (1985). Metamemory and motivation: A comparison of strategy use and performance in German and American children. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (68th, Chicago, IL, March 31-April 4, 1985. (ED 255564).

Schneider, W., & Lockl, K. (2002). The development of Metacognitive Knowledge in children and adolescence. In T. J. perfect & B.L. Schwartz (Eds.), Applied metacognition (pp 224-257) Cambridge, England: Cambridge university press.

Schwartz, B.L., & Perfect, T. J (2002) Introduction: Toward an applied metacognition. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.) Applied Metacognition (pp 1-11). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. Educational Research,46:137-149.

Seifert, T.(1995a). Characteristice of ego and task – Oriented Students: a comparison of two models. *British Journal of Educational Psychology*, 65: 125-138 .

Seifert. T.(1995b) Academic goal and emotions: a set of two models. *Journal of tow medels. Journal of Psychology*, 129: 243.-552

Sinkavich, F. J. (1994). Metamemory, Attributional style, and study strategies: predicting classro performance in Graduate students. Journal of Instructional Psychology 21: 172-183.

Stevens, C., Kaplan, C., Ponds, R.,& Jolles, J.(2001). The importance of active lifestyles for memory performance and memory self –knowledge. Journal of Basic & Applied Social psychology, 23: 137-145

Troyer, A. K. (2001). Improving memory Knowledge, satisfaction, and functioning via an education and intervention program for older Adults. Aging Neuropsychology and Cognition (4): 256-268.

Troyer, A. K., & Rich, J. B. (2002). Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults. Journal of Gerontology Psychological Science, 57: 19-27.

Van Ede, D. M. (1993). Metamemory in adult: a cross-cultural study. Unpublished doctoral thesis, University of South Africa, Pretoria.

Weiner, B.(1992). Human motivation; Metaphors, theories, and reseatch. Newbury Park, CA:Sage.

Zelinski, E. & Gilewski, M. (2004). A 10-item Rasch modeled memory self-efficacy scale. Journal of Aging & Mental Health, 8 (4): 293-306.

Zimmerman, B.J. (1990). Self –regulated learning and academic achievement: An overview. Educational psychology, 25: 3-17.

TABLE OF CONTENTS

Volume 3, No. 1, March 2007, Safar 1428 H

Articles In Arabic

- **The Effect of Using Internet on the Achievement of the M.A. Students in Educational Planning in Al-al Bayt University** **1**
  Yahya Shedifat
- **Spacial Geometric Thinking Levels among Tenth Grade Students** **11**
  Amal Khasawneh
- **The Interaction of the Instructor Gender and the Student Gender as A Source of Bias in Students' Evaluation of College Teaching Effectiveness** **33**
  Abdelhafez Al-Shayeb
- **Causes for the Disinclination of Public School Students in Irbid Governorate Towards Drama Activities as Perceived by Art Teachers** **41**
  Nayef Al-Shboul
- **The Necessary Training Needs for the Arabic Language Teachers in the Basic Stage as Estimated by the Educational Directorates in Al-Mafraq Governate** **53**
  Adeeb Hamadnah
- **The Relationship Between Authority Sources of Public Secondary School Principals in Jordan as Perceived by Teachers, and Their Achievement Motivation, and Its Relation Due to Gender and Teachers Experience** **69**
  Laila Alassaf and Rateb Alsaud
- **The Relatonship between Metamemory and Academic Achievement Motivation among Yarmouk University Students** **89**
  Muawia Abu Ghazal

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. Five copies are to be submitted (four 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 and citations. Also he should refer to the primary sources and publication ethics.

11- The researcher should submit a copy from 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.

The Hashimite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Volume 3, No. 1, March 2007, Safar 1428 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 3, No. 1, March 2007, Safar 1428 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. Farid Abu Zinah
Prof. Shadia Al-Tal
Prof. Ahmad Battah
Prof. Muna Hadidi
Prof. Nazih Hamdi
Prof. Mohammad Miqdadi

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Ishaq Al-Farhan
Prof. Khalid Al-Umary
Prof. Omar Al-Sheikh
Prof. Said Al-Tal
Prof. Suliman Rihani
Prof. Sami Khasawnih
Prof. Ahmad Kazim
Prof. Afnan Darwazeh
Prof. Abdullah El-Kilani
Prof. Amin Al-Kukhun
Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim
Prof. Mahmoud Qamber
Prof. Amal Kamal
Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad
Prof. Anton Rahma
Prof. Hamid Abed Al-Salam
Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Mousa Rababah, **Arabic Language Editor**

Prof. Mahmud Wardat, **English Language Editor**

Ahmad Abu Hammam and 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 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